

Riva Sobrado de Freitas
Thaís Janaina Wenczenovicz
Organizadoras

INTERCULTURALIDADE E INTERSUBJETIVIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES



© 2025 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.

Fone: (49) 3551-2065 - www.unoesc.edu.br/editora - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Carlos Libman
Projeto gráfico e capa: Simone Dal Moro
Diagramação: Simone Dal Moro

Esta obra possui apoio da CAPES.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

I61 Interculturalidade e intersubjetividade: diálogos
interdisciplinares / Riva Sobrado de Freitas, Thaís Janaina
Wenczenovicz, organizadoras. – Joaçaba: Editora Unoesc,
2025.
254 p. ; 23 cm.

ISBN e-book: 978-85-8422-313-8
Inclui bibliografia

1. Direitos da personalidade. 2. Direitos humanos. 3.
Direitos fundamentais. I. Freitas, Riva Sobrado de, (org.)
II. Wenczenovicz, Thaís Janaina, (org.).

Dóris 342.2885

Ficha catalográfica elaborada por Edina Mari Cavichioli - CRB 14/757

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Carla Fabiana Cazella
Campus de Xanxerê
Genesio Téó

Pró-reitora de Ensino
Jaciney Aparecida Danielli

Diretor Executivo
Jarlei Sartori

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-
Graduação, Extensão e Inovação
Kurt Schneider

Conselho Editorial

Kurt Schneider
Tiago de Matia
Aline Pertile Remor
Marcos Cordeiro Freitas
Juliano Spuldaro
Ieda Margarette Oro
Robison Tramontina

Thaís Janaina Wenczenovicz
Simone Silveira
Maurício Vicente Alves
Rodrigo Geremias
Marconi Januário
Marilda Pasqual Schneider
Camila Rostrola

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

Trata-se de uma coletânea, composta por 12 artigos, organizada pelas professoras doutoras Riva Sobrado de Freitas e Thaís Janaina Wenczenovicz, abordando temas de grande relevância acadêmica e social que nasceram da convergência dialógica entre pesquisadores e pesquisadoras que compõem 2 linhas de pesquisa distintas: a) **CIDADANIA E DIRETOS HUMANOS: Perspectivas Decoloniais** (liderada pela professora Dra. Thais Janaina Wenczenovicz) e b) **DIREITOS DE PERSONALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: gênero; orientação sexual e etnia** (sob a liderança da professora Dra. Riva Sobrado de Freitas) que, de modo interdisciplinar, exploram temas fundamentais relacionados aos Direitos Humanos, educação, diversidade étnico-racial e tecnológica na contemporaneidade.

O devido exercício de reflexão centra-se no caráter de aproximação de três Grupos de Pesquisa resultado do processo dialógico de convergência temática: Direitos Humanos, Educação e Tecnologia. Trata-se dos Grupos de Pesquisa ‘Interculturalidade, Intersubjetividade: Gênero, Orientação sexual, Raça e Etnia/PPGD UNOESC; Educação, Diversidade Étnico-Racial e Direitos Humanos (GEDERDH)/ PPGE UERGS; Direitos Humanos, Educação e Tecnologia/UERGS e Aprendizagem criativa: desenvolvimento do pensamento computacional com uso de tecnologias de informação e comunicação como apoio no raciocínio lógico/ PPGSTEM UERGS e que dialogam com os eixos norteadores dos 12 capítulos que se apresenta nesse livro.

Pensar os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais nos últimos anos aproximou pesquisadores de áreas diversas e essa convergência permitiu aproximação e produção em rede associado a *práxis* do uso de metodologias variadas e Epistemes emancipatórias por meio da interdisciplinaridade. Reconhecer os saberes e epistemologias múltiplas



foi uma das preocupações das/os autores que assumiram o compromisso com esse trabalho. Dentre as perguntas que mais marcaram presença nos debates pode-se citar: Quais as relações entre Direitos Humanos em tempos de ressignificação da ciência à luz do século XXI? Como garantir acesso, efetividade e eficacialidade aos Direitos Fundamentais no Brasil? Como pensar os Direitos Fundamentais em tempo de Inteligência Artificial?

Enfim, são muitos os questionamentos e quiçá parte deles ainda restaram como perguntas, mesmo após a escrita dos textos. Dentre as/os colaboradoras desse livro temos a presença de educadores, investigadores e pesquisadores que se uniram em afetos e desafios a realidade social da América Latina e do Brasil, em especial.

O primeiro capítulo é fruto da escrita de Caroline Mocellin e tem por propósito analisar a importância do nome indígena para a construção da identidade e da identificação pessoal, de modo que, sob a necessária ótica da interculturalidade, se possa verificar os impactos de ser um dos elementos trazidos ao registro de nascimento, com o intuito de conferir eficácia e efetividade ao livre desenvolvimento da personalidade. Levando em consideração a sensibilidade do tema proposto, buscar-se-á, primeiramente, compreender os conceitos de “identidade”, “personalidade” e “nome” para que, após analisados aspectos históricos e geopolíticos da sua ancestralidade em cotejo com os aspectos registrares do nascimento de indígenas, se possa confirmar ser esse um elemento que garante, para além da preservação da culturalidade de povos originários, através do exercício da sua autonomia democrática e cidadania, também a sua personalidade enquanto indivíduos e comunidade. O capítulo intitula-se **O DIREITO FUNDAMENTAL AO NOME INDÍGENA: ÉTNICO-PERTENCIMENTO, RESISTÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA ATRAVÉS DO REGISTRO DE NASCIMENTO**

O segundo capítulo intitula-se **GÊNERO E VIOLÊNCIA PATRIMONIAL NA PARTILHA DE BENS**, escrito por Cláudia Cinara Locateli e Renata Amábile Hermes Spricigo e analisa a violência patrimonial praticada contra as mulheres na partilha de bens nos rompimentos afetivos, evidenciando como a dedicação ao cuidado frequentemente impõe desafios à conquista da autonomia financeira, perpetuando desigualdades econômicas.

O objetivo geral é analisar de que forma a violência patrimonial impacta a partilha de bens e agrava a desigualdade de gênero. O estudo se desenvolve por meio de pesquisa bibliográfica interdisciplinar e documental, coleta e análise de dados. Entre os principais resultados, conclui-se que a violência patrimonial é uma forma silenciosa que aprofunda a desigualdade de gênero nos rompimentos afetivos. A condição de ser mulher é historicamente vinculada ao espaço privado, à divisão sexual do trabalho e à ausência de remuneração. Nos rompimentos afetivos, além das estratégias abusivas empregadas para reduzir o patrimônio comum na partilha de bens, o afastamento das mulheres do mercado de trabalho agrava a vulnerabilidade econômica e compromete sua autonomia financeira.

O terceiro capítulo, redigido por Daniela Zilio, discute as diretivas antecipadas de vontade como possibilidade de efetivação da autonomia do sujeito titular da vida em relação à doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano *post mortem* para fins de transplante. Os objetivos específicos são: estudar o histórico legislativo no Brasil acerca da doação de órgãos; e entender as diretivas antecipadas de vontade como possível meio de efetivação da autonomia do futuro doador de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante *post mortem*.

Na sequência, com o título **A HETEROCISSEXUALIDADE COMO FERRAMENTA DE CONTROLE DOS CORPOS**, sob autoria de Ian Arthur Ribeiro, Katsura Nayane Balbinot e Riva Sobrado

de Freitas discute-se criticamente como a heterocissexualidade atua como ferramenta de controle social, limitando a liberdade individual e condicionando corpos e comportamentos às normas hegemônicas que oprimem identidades diversas.

O próximo capítulo intitula-se **COMUNICAÇÃO DIGITAL E A CONSTRUÇÃO DO RACISMO EM FACE DA MULHER INDÍGENA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**, sob autoria de Émelyn Linhares, Thais Janaina Wenczenovicz e Marlei Ângela Ribeiro dos Santos e analisa a trajetória histórica da mulher indígena frente à comunicação digital no Brasil. A problemática consiste no discurso colonial hegemônico e patriarcal que se difunde pelos meios de comunicação digital em face dos povos originários, especialmente mulheres que são duplamente subalternizadas pelo “gênero” e etnia. Utiliza-se do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo com aporte do ordenamento jurídico brasileiro e internacional, bem como estatísticas que serão analisadas no decorrer da escrita. Inicialmente, pretende-se abordar acerca do discurso colonial hegemônico e patriarcal verificado na comunicação digital e seus reflexos na difusão de violências contra os povos indígenas.

O sexto capítulo, elaborado por Jade de oliveira Monteiro e Thaís Janaina Wenczenovicz, nominado **INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO RIO GRANDE DO SUL**, aborda a educação escolar indígena no Brasil com foco na interculturalidade como um princípio constitucional conquistado pela Constituição de 1988. Apesar das garantias legais, os desafios na implementação de uma educação intercultural efetiva incluem a precariedade estrutural, falta de materiais didáticos específicos e adoção de modelos ocidentais que ignoram as singularidades das pedagogias ancestrais.

O estudo destaca a necessidade de uma abordagem decolonial para superar a colonialidade do saber presente nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas. A pesquisa sugere metodologias etnográficas para explorar as práticas interculturais em escolas indígenas, unindo análise de indicadores oficiais e experiências pedagógicas das comunidades. Além disso, o texto apresenta um panorama das principais etnias indígenas no Rio Grande do Sul e as condições de suas escolas. Ressalta-se que a escolarização indígena precisa diferenciar-se da educação ocidental, incorporando os saberes e práticas tradicionais de forma respeitosa e contextualizada. Por fim, propõe-se que a valorização das línguas maternas e a autonomia pedagógica sejam centrais no fortalecimento da identidade cultural e na resistência frente às práticas coloniais ainda presentes no sistema educacional brasileiro.

A segunda parte traz escritos dos capítulos 7 ao 12. O capítulo sete denomina-se **O CASO ALYNE PIMENTEL: UMA BREVE ANÁLISE DO RACISMO OBSTÉTRICO COMO UMA VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS**, sob autoria de Luísa Fernanda Silva Santos, examina o racismo obstétrico no Brasil por meio do emblemático caso de Alyne Pimentel, uma mulher negra que faleceu devido à negligência médica em sua assistência obstétrica.

O estudo tem como objetivo analisar as interseções entre racismo estrutural, desigualdades de gênero e classe, e seus impactos na saúde reprodutiva de mulheres racializadas. A metodologia combina análise documental e revisão bibliográfica de normativas internacionais e literatura acadêmica. Fundamentado na abordagem interseccional e nas epistemologias do sul, o texto observa como a morte de Alyne revela práticas discriminatórias sistemáticas que desumanizam mulheres negras no sistema de saúde brasileiro.

O oitavo capítulo, escrito por Marcio de Lima e intitulado **PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS**



DE 2024 NO ESTADO DO PARANÁ: ESPECTRO POLÍTICO, FUNDO ELEITORAL E RESULTADOS, aborda a participação dos povos indígenas nas eleições municipais de 2024 no Estado do Paraná, com foco no espectro político das candidaturas, na alocação de recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha e nos resultados eleitorais. O objetivo é analisar como o pluralismo político pode garantir a inclusão e representação de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas, envolvendo a análise da distribuição de recursos de campanha e a avaliação do alinhamento dos candidatos eleitos com os interesses das comunidades indígenas

Sob autoria de Raquel Kolberg o capítulo nove analisa a violência psicológica contra a mulher como uma das formas de violência de gênero. A fim de tecer os contornos sobre como essa violência se apresenta são referidas a série televisiva Maid (2021), bem como excertos de entrevistas realizadas com mulheres que efetuaram registro policial na Delegacia de Polícia Especializada no Atendimento à Mulher de Erechim/RS. Possui como título **SEM SAÍDA: A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER NA VOZ DAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO**.

O procedimento metodológico do devido capítulo é o bibliográfico-investigativo, com apoio do material audiovisual referido. O aporte teórico do estudo centra-se nas lições de Slavoj Žižek, Pierre Bourdieu e Hannah Arendt, dentre outros, abordando noções sobre a tipologia da violência, a dominação masculina e as relações entre poder e violência. A conclusão do estudo é no sentido de que o sistema de gênero moderno viabiliza a manutenção do processo violentogênico experimentado por mulheres, sendo a violência psicológica a sua faceta mais sutil e perversa. Diante desse cenário urge a adoção de estratégias de atuação articulada entre instituições e serviços governamentais e não governamentais, visando a ampliação e a melhoria no atendimento das mulheres vítimas.

O capítulo de Ruth Raquel M. S. Damasceno, com o título **ENSINO HÍBRIDO: FORMAÇÃO DOS DOCENTES EM UMA PROPOSTA INSPIRADORA PARA OS NATIVOS DIGITAIS**, aborda o ensino híbrido como elemento propulsor para o desenvolvimento da educação, alinhado a uma boa formação dos educadores para tal feito. Enquanto objetivos específicos constam: a) Definir ensino híbrido; b) Propor formação para professores utilizando as TICs; c) Tornar alunos protagonistas no processo ensino- aprendizagem.

O décimo primeiro capítulo, com o título **O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS**, dos autores Sandra Gomes Soares e Antuérpyo de Andrade Isidório, analisa o direito à educação nos principais documentos internacionais de Direitos Humanos, destacando sua relevância para a promoção da dignidade, igualdade e justiça social. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, tem como objetivo examinar em profundidade documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a fim de compreender como esses instrumentos têm influenciado as políticas educacionais globais e a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.



de pesquisa bibliográfico-investigativa. Utiliza-se, como suporte teórico, as Epistemologias do Sul, principalmente Quijano, Candau e Walsh. Faz-se necessária a atuação de educadores e gestores que reconheçam a existência do racismo e suas diversas interfaces para que se possa agir para preveni-lo e combatê-lo. A educação precisa ser antirracista, decolonial e intercultural, para possibilitar que crianças e adolescentes de todas as raças e etnias tenham efetivado o direito humano fundamental social à educação.

Excelente leitura.

Março de 2025.

As organizadoras



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
O DIREITO FUNDAMENTAL AO NOME INDÍGENA: ÉTNICO- PERTENCIMENTO, RESISTÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA ATRAVÉS DO REGISTRO DE NASCIMENTO..	13
Caroline Mocellin	
GÊNERO E VIOLÊNCIA PATRIMONIAL NA PARTILHA DE BENS.....	29
Cláudia Cinara Locateli, Renata Amábile Hermes Spricigo	
AS DIRETIVAS ANTECIPADAS DE VONTADE E A AUTONOMIA EM RELAÇÃO À DOAÇÃO POST MORTEM DE ÓRGÃOS, TECIDOS E PARTES DO CORPO HUMANO PARA FINS DE TRANSPLANTE.....	51
Daniela Zilio	
A HETEROCISSEXUALIDADE COMO FERRAMENTA DE CONTROLE DOS CORPOS	76
Ian Arthur Ribeiro, Katsura Nayane Balbinot, Riva Sobrado de Freitas	
COMUNICAÇÃO DIGITAL E A CONSTRUÇÃO DO RACISMO EM FACE DA MULHER INDÍGENA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS	95
Émelyn Linhares, Thais Janaina Wenczenovicz, Marlei Ângela Ribeiro dos Santos	
INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO RIO GRANDE DO SUL	117
Jade de Oliveira Monteiro, Thaís Janaina Wenczenovicz	
O CASO ALYNE PIMENTEL: UMA BREVE ANÁLISE DO RACISMO OBSTÉTRICO COMO UMA VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS	136
Luísa Fernanda Silva Santos	
PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2024 NO ESTADO DO PARANÁ: ESPECTRO POLÍTICO, FUNDO ELEITORAL E RESULTADOS	157
Márcio de Lima	



SEM SAÍDA: A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER
NA VOZ DAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO..... 176
Raquel Kolberg

ENSINO HÍBRIDO: FORMAÇÃO DOS DOCENTES EM UMA
PROPOSTA INSPIRADORA PARA OS NATIVOS DIGITAIS..... 195
Ruth Raquel M. S. Damasceno

O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS
INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS 214
Antuérpyo de Andrade Isidório, Sandra Gomes Soares

O DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO E
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA..... 237
Sonia Maria Cardozo dos Santos

O DIREITO FUNDAMENTAL AO NOME INDÍGENA: ÉTNICO-PERTENCIMENTO, RESISTÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA ATRAVÉS DO REGISTRO DE NASCIMENTO

Caroline Mocellin¹

“Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.”

Ailton Krenak

INTRODUÇÃO

Como resultado de um processo colonizador, dominador, eurocentrista e integracionista, aos povos originários do Brasil foi duramente imposto um protocolo compulsório de apagamento de identidades: para exercerem sua cidadania de forma democrática e, portanto, pertencer a uma sociedade definida segundo novos padrões unilateralmente estabelecidos, passou a ser necessário o abandono por completo de tudo o que os identificava como indígenas e, assim, segundo a mentalidade colonizadora, deixarem de ser um obstáculo ao avanço e ao desenvolvimento social.

Esse processo contínuo, que perdura até os dias atuais, esteve refletido, durante longos anos, no Registro Civil das Pessoas Naturais

¹ Tabela de Notas e Registradora Civil das Pessoas Naturais de Peritiba/SC; Mestranda em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste Catarinense; Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Santa Catarina; Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade, Intersubjetividade de Gênero e Personalidade. E-mail: carolinemocellin@hotmail.com.





e, especialmente, no registro de nascimento de indígenas, que possui importância singular na construção da personalidade individual e coletiva e cuja composição abarca qualificações estranhas às identidades culturais e ancestrais desses povos, sendo um dos principais motivos, devido à ausência de identificação, para a baixa aderência.

Dentre os mais variados elementos redefinidores da identidade e conformadores desse ideal que se encontravam refletidos no registro de nascimento de maneira absolutamente excludente foi o “nome”. A partir do registro de nascimento, o indígena, para além de passar ao *status* de integrado à sociedade, possuiria uma nova identidade, moldada segundo os ideais de dominação e aniquilação de diferenças, a começar pela própria designação de como era identificado perante seus pares.

Deslocados estavam, portanto, os indígenas, devido à ausência de registro civil – da sociedade, posto não ser pessoa identificável, bem como das suas próprias origens, por não serem elas reconhecidas perante o registro civil e, conseqüentemente, perante a própria sociedade da qual naturalmente, como pessoa digna que é, dela integrante.

A ruptura desse paradigma ocorreu apenas com a edição da Resolução Conjunta n. 03, do Conselho Nacional de Justiça e do Conselho Nacional do Ministério Público, de 19 de Abril de 2012, que dispõe sobre o assento de nascimento de indígenas no Registro Civil das Pessoas Naturais, a qual buscou de forma positiva conferir visibilidade a diversos aspectos socioculturais, pondo em prática o diálogo intercultural, ao prever o nome indígena como uma garantia a ser efetivada.

Conferindo proteção especial à identidade cultural e à identificação de indígenas através do nome, essa medida de caráter normativo aquebrou um processo recorrente de caráter excludente que vinha ocorrendo através de registros públicos e, por meio da interculturalidade, fomentou a aproximação entre indígenas e instituições públicas e privadas, visto ser ele, o registro de nascimento, a porta de entrada ao



exercício de todos os direitos e deveres inerentes ao exercício da cidadania. Porém, muito se questiona se seria a normativa suficiente à garantia dos direitos fundamentais – ao registro de nascimento e à culturalidade de indígenas – havendo ainda duras críticas a serem levadas em consideração para atingir um nível satisfatório de proteção.

Sem prejuízo de necessários apontamentos para melhoria de práticas registrais e implemento de procedimentos decoloniais, com o propósito de analisar essa quebra de paradigma, busca-se, através da presente pesquisa, primeiramente, analisar o nome como um dos diversos fatores construtivos da identidade indígena para, em seguida, defini-lo como um direito e garantia fundamental, de modo que se possa verificar como a norma jurídica aplicável impacta no processo de identificação de indígenas – seja por terceiros ou por si próprios – na medida em que passa a ser sua cultura acolhida e validada.

1 O DIREITO AO NOME COMO CONTEÚDO INERENTE AO LIVRE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

De acordo com o artigo 16 do Código Civil, “toda pessoa tem o direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome” (Brasil, 2002). Consagrado como, para além de um direito humano e fundamental, também um direito da personalidade, o nome não se circunscreve mais apenas para a identificação² e distinção de indivíduos dentro das relações sociais travadas na vida civil, mas sobretudo à construção da identidade

² Para esse trabalho, estabelece-se uma distinção essencial entre identificação de identidade, sob o aspecto da maneira pela qual ocorre sua manifestação: enquanto a identificação é a forma do Estado e dos próprios indivíduos reconhecem e individualizam os membros de uma sociedade, sendo, nesse sentido, uma manifestação externa de quem a pessoa é e escolhe ser, a identidade é a reunião de atributos e características formativas da personalidade, relacionando-se, assim, a aspectos internos e subjetivos, de foro íntimo e privado. Porém, ambos os conceitos se entrelaçam, visto que, conforme se verá no desenvolver da pesquisa, a identificação apenas será legítima, se corresponder à identidade, conferindo dignidade à pessoa humana.



construção da personalidade e condição existencial. Nesse sentido, o direito ao nome – e não meramente o direito de receber um nome – passa a merecer uma tutela diversa daquela originada pela ordem privada, ligada ao civilismo clássico, carecendo sobretudo de uma tutela neoconstitucional, tendo em vista promover a dignidade da pessoa humana, uma vez que, superada a natureza unicamente cadastral do nome, muito embora não lhe seja condicional, por ser preexistente, passa a ser, pelo registro civil de nascimento e por intermédio do Ofício de Registro Civil das Pessoas Naturais, uma garantia ligada à identidade pessoal, à origem familiar e à identificação cultural.

De acordo com o artigo 7º da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança, (Brasil, 1990), toda criança deve “ser registrada imediatamente após o nascimento e tem desde o nascimento o direito a um nome”. Teor semelhante possui o artigo 24 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, firmado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 1966 (Brasil, 1992), acrescido ao direito de que “toda a criança tem direito, sem discriminação alguma por motivos de raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, posição econômica ou nascimento, às medidas de proteção que a sua condição de menor exige, tanto por parte da sua família como da sociedade e do Estado”. O direito ao nome passa, assim, a fazer parte do conteúdo do princípio da dignidade da pessoa humana e, por isso, consagra-se na ideia e pressuposto de que existe “em virtude tão somente da condição humana e independentemente de qualquer outra circunstância” (Sarlet, 2002), sendo as pessoas humanas titulares desse direito, ora implementado pelo Registro Civil e que deve ser invariavelmente reconhecido, tutelado e protegido por seus semelhantes e também pelo Estado.

Portanto, através da promoção do exercício de identidades e personalidades através do Registro Civil, o que é feito inclusive por meio da proteção registral ao nome, é o registro de nascimento um instrumento



à conferência de meios necessários ao seu exercício pleno, em se tratando de uma garantia e direito fundamental importantíssimos quando levada em consideração as formas pelas quais ocorre a organização de políticas públicas e sociais. Inversamente, a ausência de registro civil – e a ausência de identificação e legitimação estatal à personalidade é uma de suas causas – acaba por lesionar a própria existência de pessoas que carecem de atendimento às necessidades básicas por meio de ações promotoras estatais, se tratando, nesse sentido, em decorrência da sua invisibilidade, de uma verdadeira “morte em vida”:

O registro de nascimento é um dos primeiros passos em direção à dignidade humana e à cidadania. O registro é um direito inerente à pessoa humana de ser reconhecida, pelo Estado e pela sociedade, como sujeito de direitos e obrigações, com um nome, uma filiação, uma história única de vida, e não como mais uma simples estatística nos bancos de dados governamentais [...]. A falta de registro de nascimento inabilita a pessoa de exercer direitos básicos de uma existência digna e de uma convivência livre e igualitária. Por outro lado, o registro de nascimento é um ponto de partida para a realização das necessidades modernas do homem e para uma participação mais efetiva e justa na distribuição dos recursos e dos serviços estatais (Pessoa, 2006, p. 51-52).

Seguindo essa mesma lógica traçada, como um direito da personalidade por excelência, possibilita o nome o exercício da própria individualidade, o qual reclama que as pessoas sejam conhecidas e reconhecidas socialmente por quem são, e não pelo que esperam delas, não se bastando como um direito à identificação pessoal, mas especialmente um meio de realização da identidade (Pinto, 2003, p. 7-34). Abrange, assim, em seu conteúdo, diversos conteúdos formativos da personalidade individual, como a sua origem e cultura:

Os direitos da personalidade são próprios do ser humano, direitos que são próprios da pessoa. Não se trata de direito à personalidade, mas de direitos que decorrem da personalidade humana, da codificação de ser humano. Com os direitos da personalidade, protege-se o que é próprio da pessoa, como o direito à vida, o direito à integridade física e psíquica, o direito à integridade intelectual, o direito ao próprio corpo, o direito ao nome, dentre outros. Todos esses direitos são expressões da pessoa humana considerada em si mesma. Os bens jurídicos mais fundamentais, primeiros, estão contidos nos direitos da personalidade (Borges, 2007, p. 21).

A origem, que num primeiro instante e sob uma visão míope, poderia representar aspectos biológicos de determinada pessoa, a eles não se limita, visto que retrata, diante de visão muito mais ampla e abrangente, o direito à própria origem, ou seja, o direito de pertencimento – a algo ou a alguém⁶. Portanto, o nome materializa o direito de o indivíduo possuir, nele, a materialização de sua ascendência, mas também manifestações geoespaciais e culturais, conferindo proteção jurídica à liberdade como autodeterminação, reconhecida como elemento tangente à cidadania e participação social democrática, e ligando assim o seu passado e a de seus familiares ao presente.

Ocorre que, quando interseccionadas pautas de direitos indígenas à construção e livre desenvolvimento da personalidade, outros contornos surgem no horizonte. Devido ao processo colonizador que permeia as relações sociais do nosso cotidiano e que teve origem num processo de dominação hegemônica e eurocentrista, foram os povos originários compulsoriamente apagados em sua própria personalidade existencial: sob pena de uma morte física, sufocaram a sua vida cultural, reidentificando suas próprias cosmologias e tradições. Esse aniquilamento de diferenças a pretexto de propósitos igualitários e inclusivos à uma suposta comunhão nacional, embora mascarado, ainda está presente no



registro de nascimento de indígenas – conclusão a que se chega quando analisados os níveis de sub-registro, ou seja, de indígenas não registrados.

Embora os números aparentem ser promissores, são eles irrealistas, visto não ser possível, pelos métodos atuais, somado à tradição de nascimentos realizados fora de unidades hospitalares, contabilizar os indígenas, se relevando ser uma tarefa de difícil concretização. Ademais, a RANI – Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas, atualmente sob competência da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, por ser tão facultativo aos povos indígenas quanto o registro civil, possui pouca eficácia a esse fim, de identificar indivíduos e coletivos, bem como ao próprio exercício da cidadania, visto ter por finalidade apenas comprovar a condição de indígena, segundo procedimentos de heteroidentificação.⁴

Diante da baixa aderência de indígenas em efetivar o registro de nascimento de seus pares, visto de tratar de uma prática estranha à sua própria cultura, somado à omissão estatal em planejar estrategicamente ações promotoras e extensivas, lhes é negado e anulado o direito à própria personalidade e, conseqüentemente, à própria identidade, autodeterminação e vida enquanto símbolo de cultura. A ausência de registro civil, portanto, lhes retira a própria humanidade, ainda mais quando considerado que o nome indígena, uma das principais maneiras de expressão de resistência às práticas coloniais, carrega nele todos os atributos históricos e ancestrais da origem, da etnia, da territorialidade e da culturalidade inerente aos povos originários, motivo pelo qual a implementação do registro civil de nascimento é medida que se impõe para o seu reconhecimento público da sua existência física e imaterial,

⁴ Atualmente, a qualificação de pessoas como sendo indígenas, parte de um critério de heteroidentificação, não bastando, para fins de fruição de direitos e garantias próprios dessas parcelas, de prova bastante. Nesse sentido, não raras as ocasiões, o procedimento de heteroidentificação é o que se impõe, sendo procedimento complementar à autodeclaração de pertencimento étnico-racial, para confirmação da condição de indígena – o que ocorre, inclusive, pelo Registro de Nascimento junto ao Ofício de Registro Civil das Pessoas Naturais, por meio da necessária apresentação da RANI, emitida pela FUNAI.



bem como para a identificação pessoal de indígenas sob a ótica da culturalidade, seja ela numa dimensão individual ou até mesmo coletiva, permitindo assim o livre desenvolvimento da personalidade através da manifestação do étnico-pertencimento.

2 ÉTNICO-PERTENCIMENTO E RESISTÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE INDÍGENA ATRAVÉS DO NOME NO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

Entendida, primeiramente, a importância do nome para a construção da personalidade e, portanto, para a identidade e autodeterminação – bem como à própria afirmação da culturalidade, especialmente em caso de nome indígena – é necessário se passar à análise da forma pela qual é o nome recepcionado, qualificado e formalizado pelo Registro Civil das Pessoas Naturais, sendo essa a serventia extrajudicial legalmente competente para redigir assentos de nascimentos, nos quais é, num primeiro momento, realizada a atribuição do nome pelos responsáveis.

De acordo com o artigo 231 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, sendo assim dever do Estado a proteção do direito fundamental à culturalidade dos povos indígenas – seja de forma ativa, instituindo programas e promovendo ações, ou mesmo passivamente, se omitindo de interferir na sua autodeterminação, visto ser básica a necessidade de que cada pessoa tenha, ao mesmo tempo, os meios necessários e a mínima liberdade para fazer escolhas de vida como condição ao pleno desenvolvimento da personalidade, sob pena de violação à dignidade da pessoa humana:





Os *direitos de grupos* têm em regra um fundamento liberal [...] baseados no reconhecimento de que a diversidade cultural é um valor civilizacional que o Estado deve preservar. Estes direitos baseiam-se no pressuposto de que as comunidades pré-constitucionais têm uma identidade própria, expressa em língua, dialeto, práticas sociais, religião, que o Estado Constitucional deve garantir. Garantias que muitas vezes exigem regras especiais para a organização democrática do Estado, mas que em outros casos acabam por revelar fatores de perturbação da paz e da organização social em sociedades mais complexas, dando origem a conflitos étnicos, ao ressurgimento de nacionalismos e a novos pretextos para segregações [...] (Silva, 2014, p. 45).

Ocorre que, quando pensamos de modo confluyente temas como exercício da culturalidade por povos indígenas e a lavratura de registros civis, ainda há um longo caminho a trilhar, de modo que sejam garantidos os direitos constitucionalmente consagrados aos povos originários, especialmente pelo nome, sob o necessário prisma do multiculturalismo e interculturalidade.

O óbvio precisa ser dito: o sistema jurídico brasileiro, desde o seu embrionário, permeado por um ideal reacionário e eurocentrista, pautou a causa indígena através de um processo ambíguo e dicotômico de exclusão e integração, segundo o qual, por serem estranhos aos padrões hegemônicos de conquista e dominação, foram os indígenas considerados, de modo a permanecerem marginalizados e postos sob à tutela do Estado, como incapazes do exercício aos próprios direitos que lhe são inatos. Por não haver uma autonomia ou mesmo poder de decisão conferidos aos povos nativos, o abandono de sua cultura e ancestralidade, pelo homicídio de sua sobrevivência cultural, foi condição necessária à sua sobrevivência física:



Em virtude da exploração colonial, os indígenas perderam suas referências materiais/estruturais – terras, fonte de sua sobrevivência e imateriais – aspectos artísticos, linguísticos e religiosos. Esses elementos consolidaram-se por meio dos “etnocídios”, “epistemicídios”, genocídios, “linguicídios” e “memoricídios” (Wenczenovicz, 2023, p. 28).

Um, dos inúmeros exemplos de características que careceram de abandono forçado, foi o nome registral⁵, sendo ele, entre todos os direitos da personalidade, o sinal mais visível da individualidade de um sujeito por externalizar suas origens: de acordo com o artigo 55 da Lei de Registros Públicos - Lei n. 6.015 (Brasil, 1973), o “oficial de registro civil não registrará prenomes suscetíveis de expor ao ridículo os seus portadores”, sendo esse um dos grandes motivadores utilizados por Registradores Civis para coibir a utilização de nomes indígenas quando do seu registro de nascimento.

Não por outro motivo, a mesma lei não tutela aspectos pessoais e registrais de indígenas, havendo tão somente a previsão da facultatividade do registro de nascimento junto ao Registro Civil das Pessoas Naturais a indígenas, porém, em repetição e perpetuação do erro cometido por outros diplomas normativos, estende seus feitos apenas ao índio não integrado, havendo assim uma reiteração e constância de um ideal colonizador dentro das próprias formalidades registrais.

De acordo com o artigo 13 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Indígenas (ONU, 2008), “os povos indígenas têm o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los”, devendo o Estado adotar “medidas eficazes

⁵ Para fins de melhor entendimento, há que ser diferenciado o nome: natural, sendo considerado aquele atribuído pelas pessoas legitimadas quando do nascimento; e o registral, considerado como aquele devidamente levado à publicidade registral por meio do registro de nascimento.



para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os povos indígenas possam entender e ser entendidos em atos políticos, jurídicos e administrativos, proporcionando para isso, quando necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados”, motivo pelo qual o nome indígena, mais do que um símbolo de resistência ao histórico de perseguição, é um direito humano e fundamental que deve ser garantido enquanto externalização do pertencimento.

Cumprindo a esse propósito, de acordo com o artigo 2º da Resolução Conjunta n. 3, de 19/04/2012 (Brasil, 2012) do Conselho Nacional de Justiça e Conselho Nacional do Ministério Público, “no assento de nascimento do indígena, integrado ou não, deve ser lançado, a pedido do apresentante, o nome indígena do registrando, de sua livre escolha, não sendo caso de aplicação do art. 55, parágrafo único da Lei n.º 6.015 /73” e, para fins de formação do nome, “a etnia do registrando pode ser lançada como sobrenome” (Brasil, 1973). Portanto, ainda que não haja lei em sentido estrito tutelando, possuímos atualmente norma administrativa vinculando a necessidade de que Registradores Civis respeitem o nome indígena, formado por prenome cultural e etnia como sobrenome, seja o indígena, nos termos precários adotados pelo legislador, integrado ou não.

Não obstante o singelo avanço, ainda é possível detectar quatro problemas a serem solvidos. O primeiro deles, já mencionado, é que passe, o direito ao nome indígena, a ser positivado por lei em sentido estrito, e não mero diploma normativo despedido da legitimação própria de lei, como forma de reconhecimento e proteção à culturalidade. Os outros três, apesar de mais sutis, são de igual importância: a superação do entrave retificatório do nome indígena, visto que, atualmente e de acordo com a mencionada Resolução, é necessária a formalização jurisdicional, não sendo viável, por ora, a retificação administrativa, junto ao Registro Civil competente; a necessidade de que a interculturalidade permeie não apenas aspectos materiais do registro civil, em relação



aos seus elementos componentes, mas sobretudo aspectos formais, de modo que sejam as certidões acessíveis plenamente perante indígenas, que sabidamente possuem alfabeto diverso do vernáculo adotado ordinariamente nos registros públicos; e, por fim, a prova da origem étnica, que atualmente é feita, necessariamente, pela apresentação da RANI – Registro Administrativo do Nascimento de Indígena, emitido pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, que representa uma burocratização ao procedimento e levanta grandes questões a respeito da heteroidentificação. Sem prejuízo, termos hoje a possibilidade de serem os indígenas registrados segundo seus nomes de origem, representa grande conquista e representa forma de resistência ao não passado que se encontra vivo e requer recorrente e contínuo enfrentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo presente trabalho pode-se chegar à inevitável conclusão de que o Registro Civil das Pessoas Naturais é um importante instrumento para a exteriorização da identidade e, assim, possibilita o livre desenvolvimento da personalidade. Porém, para que seja justo e efetivo, é necessário o diálogo entre as instituições públicas, especialmente registrais, com os usuários deste serviço. Esse diálogo é ainda mais caro e necessário quando se coloca em jogo a ancestralidade de povos indígenas, de modo que a interculturalidade se torna o único caminho apto a permitir que direitos e garantias fundamentais prevaleçam – à culturalidade e ao registro civil.

Tendo em vista a necessária e harmônica proteção de direitos fundamentais, é premente a necessidade de que o registro civil reflita as identidades de povos indígenas, sendo o nome um dos elementos em que a personalidade se manifesta de forma mais latente: é, no nome, que se amalgamam uma série de características desenvolvidas e construídas



pelo indivíduo pela sua autonomia e liberdade, especialmente sendo, em caso de indígenas, uma das principais e mais simbólicas amostras da culturalidade de um povo. Somado ao histórico de apagamento e submissão de indígenas aos padrões impostos de dominação externa é que se torna o nome hoje, para além de uma verdadeira exteriorização do próprio pertencimento de uma pessoa – às suas origens, territorialidades e culturalidades – e também símbolo de resistência e ao qual cabe ao Estado dispendar esforços para que seja efetivado.

Não obstante, no que tange ao nome indígena, tenhamos normativa de abrangência nacional que não somente permite, mas sobretudo ordena que Registradores Cíveis recepcionem pedidos de prenomes indígenas elegidos quando do registro de nascimento, os quais são formados segundo suas culturalidades, com o acréscimo da etnia como sobrenome do registrado, há ainda um longo caminho a percorrer com vistas à plena acessibilidade ao registro civil de indígenas, não sendo a tutela normativa suficiente à garantia de direitos registrais: seja pela insípida efetividade, seja pela eficácia pouco buscada.

REFERÊNCIAS

BORGES, Roxana Cardoso Brasileiro. **Direitos da Personalidade e Autonomia Privada**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 dez. 2024.



BRASIL. Decreto n. 592, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8716, 07 jul. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 22 nov. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13528, 31 dez. 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6015compilada.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução Conjunta nº 3**, de 19/04/2012. Dispõe sobre o assento de nascimento de indígena no Registro Civil das Pessoas Naturais. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1731>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Provimento 149**, de 30/08/2023. Institui o Código Nacional de Normas da Corregedoria Nacional de Justiça do Conselho Nacional de Justiça - Foro Extrajudicial (CNN/ CN/CNJ-Extra), que regulamenta os serviços notariais e de registro. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/compilado-1806222023111665565a1e0fc83.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

LOUREIRO, Luiz Guilherme. **Registros Públicos**: Teoria e Prática. Salvador: JusPodvim, 2018.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nações Unidas, Rio de Janeiro. UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declara-cao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

PESSOA, Jäder Lúcio de Lima. **Registro Civil de Nascimento**: direito fundamental e pressuposto para o exercício da cidadania. Brasil, 1988-2006. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://fdc.br/Arquivos/Mestrado/Dissertacoes/Integra/JaderLucioLimaPessoa.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PINTO, Paulo Mota. **Direitos de personalidade no Código Civil Português e Brasileiro**. Revista Jurídica 314, dez, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SILVA, Suzana Tavares. **Direitos Fundamentais na Arena Global**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 02 dez. 2024.

WENCZENOVICZ, Thais Janaina. **À escuta da aldeia**: marcadores sociais e a memória nas comunidades indígenas no Brasil Meridional 2. ed. revisada e ampliada. Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.

disponíveis na internet, como revistas, periódicos, e-books e livros financeiros, especialmente doutrinários.

Ao expor a violência patrimonial como uma forma de opressão silenciosa e estrutural, este artigo ressalta a urgência de medidas que enfrentem o problema, promovendo a equidade de gênero e a garantia dos direitos das mulheres na partilha de bens.

1 GÊNERO, PATRIARCADO E FAMÍLIA

O ser humano é por natureza um ser relacional, que se desenvolve a partir da inserção em uma trama grupal e/ou familiar que, por sua vez, é inserida em um contexto maior de leis e valores culturais, denominado Estado (Teperman, 2020). A Constituição brasileira de 1988, no viés de constitucionalização de fundamentos e valores, rompeu com o regime constitucional discriminatório até então vigente e estabeleceu a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres (art. 5º, inciso I) (Brasil, 1988). Entretanto, até hoje a dimensão das desigualdades é persistente e precisa ser combatida por meio de mudanças na educação, na política e no mercado de trabalho e no inconsciente coletivo (Bicalho, 2022).

Usando os índices de educação à título de exemplificação, é possível notar uma progressão positiva no acesso à educação de mulheres brasileiras. De acordo com os índices divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua de 2019, o nível de instrução por faixa etária revelou que mulheres com 65 anos ou mais, ou seja, mulheres que foram alfabetizadas antes da publicação do texto constitucional de 1988, possuíam nível de ensino superior completo ligeiramente inferior ao dos homens, revelando 10,8% contra 9,5%. Por outro lado, mulheres entre 25 e 34 anos que, de forma mais igualitária, tiveram a oportunidade de alfabetização, ultrapassaram os homens em

6,3 pontos percentuais quanto ao indicativo de ensino superior completo, que apresentou 18,3% para os homens e 25,1% para as mulheres (IBGE, 2021).

Ocorre que, apesar do maior grau de instrução, as mulheres continuam apresentando menores taxas no mercado de trabalho e recebem salários sistematicamente mais baixos. Subsiste um padrão social baseado na divisão sexual do trabalho, na qual sempre é esperado que as mulheres atuem e tenham responsabilidade pela realização e gerenciamento do trabalho de cuidado. Desse modo, enquanto despendem a maior parte do seu tempo na realização do trabalho não remunerado, os homens se especializam e ampliam renda, o que corrobora com o aumento da desigualdade (Garcia; Marcondes, 2022).

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), a proporção de pessoas de 14 anos ou mais ocupadas em ajuda a pessoa do domicílio – ou seja, à uma das modalidades de trabalho não remunerado –, é superior ao dobro no que diz respeito às mulheres. Enquanto 2,6% das mulheres declararam se ocupar semanalmente na ajuda de pessoas do domicílio, apenas 1,1% dos homens desempenham a mesma função. Compatibilizando ao raciocínio, 28% das mulheres e apenas 14,4% dos homens declararam exercer trabalho parcial, o que corrobora para que elas apresentem média salarial menor.

Enquanto os homens apresentam no Brasil uma média salarial de R\$ 2.920,00 (dois mil novecentos e vinte reais); as mulheres apresentam uma média salarial de R\$ 2.303,00 (dois mil trezentos e três reais), ou seja, 20,1% menor (IBGE, 2024). Isso, pode levar a conclusão de que, muito embora as mulheres tenham gradativamente se inserido no mercado de trabalho e hoje possuam grau de instrução superior ao dos homens, elas ainda são inseridas em profissões que sistematicamente as pagam menos, por condições decorrentes da construção histórica da desigualdade de



gênero; ou ainda, pela necessidade de realização do trabalho parcial, para que possam desenvolver no período de contraturno o trabalho não remunerado.

O pensamento de que a mulher é a maior responsável pelo trabalho de cuidado – seja de familiares ou da casa –, bem como deve receber salários inferiores ao dos homens, encontra-se sedimentado. De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Avon (2013), em parceria com o Instituto Data Popular, 25% dos homens acreditam ser difícil o casamento dar certo caso uma mulher tenha salário superior ao do seu marido; e 43% dos homens concorda que o homem pode ajudar, mas que quem deve ser responsável por cuidar da casa é a mulher. Além disso, 89% dos homens consideram inaceitável que uma mulher não mantenha a casa em ordem, transferindo a esta a responsabilidade por manter um bom casamento.

No contexto latino-americano, as pesquisas também demonstram o quanto mulheres despendem mais horas semanais dedicadas ao trabalho não remunerado do que os homens. Na Argentina, Colômbia e República Dominicana, pesquisas realizadas no ano de 2021, destoam que mulheres dedicam semanalmente e respectivamente 15,2 horas, 21,7 horas e 14,6 horas a mais do que homens no trabalho não remunerado. Consequentemente, nestes mesmos países, mulheres possuem menos tempo para se dedicarem ao trabalho remunerado, trabalhando de forma remunerada, respectivamente, 17,3 horas, 22,6 horas e 14,6 horas a menos do que eles (CEPAL, 2021).

Pesquisas relacionadas ao tempo despendido por homens e mulheres em relação ao trabalho apontaram que as mulheres casadas ou em união estável apresentam uma carga de trabalho doméstico maior que as solteiras. Contudo, homens apresentam uma carga de trabalho doméstico maior se solteiros ou divorciados. Daí a compreensão de que mulheres são, ao longo da vida, transferidoras líquidas – produzem mais

que consomem –, ao passo que os homens são consumidores líquidos – consomem mais que produzem (Garcia; Marcondes, 2022).

A qualidade de vida das mulheres é negativamente impactada, especialmente em casamentos ou uniões derivadas, devido à sobrecarga de trabalho que combina jornadas remuneradas e não remuneradas, resultando em menos tempo livre, piores condições de bem-estar social e restrição ao lazer (Garcia; Marcondes, 2022). Como destaca León (1995, p. 180), “as estruturas de gênero são criadas, reproduzidas e mantidas dia a dia através da interação dos membros do lar”, refletindo uma divisão sexual do trabalho e regulações que moldaram e perpetuaram desigualdades de gênero, inclusive no ordenamento jurídico brasileiro.

Embora a igualdade de gênero tenha sido garantida pela Constituição Federal de 1988, deve-se considerar que a lei é, historicamente, um instrumento patriarcal que fomentou e fomenta a desigualdade de gênero. O direito sempre foi pensado e proposto por homens e para homens, notadamente brancos e heterossexuais. As legislações anteriores à Constituição Federal de 1988, como o Código Civil de 1916 e o Código Penal de 1940 (ainda vigente em parte), estabeleceram condições de inferioridade e subordinação para as mulheres. Esse contexto consolidou um direito de forte caráter patriarcal, cujas raízes ainda permaneça profundamente enraizado no subconsciente coletivo.

Isso ainda é manifesto na contemporaneidade ao passo que a visão masculina ainda é majoritária no âmbito político e legislativo, mesmo sendo as mulheres a maior parcela do eleitorado nacional. Na Câmara dos Deputados Federais, as mulheres ocuparam apenas 18% dos mandatos com exercício nos anos de 2023 a 2026 (ASCOM, 2022); no Senado, 18,5%; já nas eleições municipais de 2024, a participação feminina foi ainda menor, quando apenas 15% dos candidatos à prefeitura era mulher e apenas 13% delas venceram em primeiro turno e assumiram prefeituras espalhadas pelo Brasil (Brasil, 2024). Há necessidade, assim, de romper



com a hierarquia masculina para promoção de uma participação mais efetiva das mulheres na esfera de decisão privada e pública.

1.1 MULHERES: VÍTIMAS ESTRUTURAIS DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO

Ainda século XVII, o pensador Poulain de la Barre publicou a obra *Igualdade dos dois sexos* (1673), sustentando a ideia de que a desigualdade não é fruto de uma natureza desigual, mas de uma visão politicamente criada de que mulheres são inferiores aos homens. Tal inferioridade, advinda das relações de poder historicamente desiguais, repercutiu nas diversas formas de discriminação e de violência contra as mulheres (De La Barre, 1673 *apud* Narvaz; Koller, 2006).

Séculos mais tarde, a Organização das Nações Unidas (ONU), em âmbito internacional, através da Declaração de Viena de 1993, reconheceu os direitos humanos das mulheres e das meninas, passando a tratar a violência de gênero como incompatível com a dignidade e os valores da pessoa humana (ONU, 1993). Em âmbito nacional, em 1996, o Brasil reconheceu por meio de lei especial a violência de gênero, através da ratificação da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará, de 1994 (OEA, 1994).

No entanto, a violência patrimonial muitas vezes ainda permanece invisível devido à dificuldade de comprovação, pois costuma estar interligada a outras formas de violência de gênero, sendo obscura por elas. Essa situação é agravada pela dependência emocional e financeira de muitas mulheres em relação aos homens, o que muitas vezes dificulta a identificação e a interrupção dessas formas de violência. Fatores como medo, vergonha, esperança na continuidade do relacionamento

ou desconhecimento sobre as manifestações da violência patrimonial importantes significativamente para essa invisibilidade (Figueira, 2021).

Embora a ampliação do conceito de violência doméstica seja relevante, é importante que a esta seja acompanhada da criação de mecanismos inovadores e efetivos de enfrentamento da violência contra a mulher (Duarte, 2022). De acordo com as estatísticas divulgadas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024), realizadas através de taxas calculadas com base no registro de Boletins de Ocorrência e nos acionamentos da Polícia Militar, em comparação com as taxas de registro do ano de 2022, a violência contra a mulher cresceu ainda mais no ano calendário de 2023 em casos de feminicídio, agressão em violência doméstica, ameaça, perseguição (*stalking*), violência psicológica e estupro.

A soma das modalidades de violência descritas, vitimaram ao todo, no ano de 2023, ao menos 1.238.208 mulheres no Brasil. As agressões no contexto de violência doméstica cresceram em 9,8% em relação ao ano anterior, totalizando 258.941 registros. O número de mulheres ameaçadas subiu em 16,5%, totalizando 778.921 vítimas. O aumento dos registros de violência psicológica também cresceu consideravelmente (33,8%), vitimando 38.507 mulheres. O crime de perseguição (*stalking*) subiu em 34,5%, totalizando 77.083 vítimas. Os crimes sexuais também aumentaram. Ainda com base no Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os registros de estupro aumentaram em 5,3% em 2023, vitimando ao menos 72.454 mulheres e crianças do sexo feminino (FBSP, 2024). Ainda, precisa-se registrar que o número de feminicídios aumentou em 0,8%, o que quantifica, no mínimo, 1.467 mulheres mortas em razão do gênero (FBSP, 2024).

Para a psicóloga Walker (1980), a violência doméstica contra a mulher ocorre através de um ciclo de violência espiral, também denominado de escalada da violência, e não se desenvolve através de atos isolados, mas de etapas que crescem em frequência e intensidade. Em



cercando-os de elementos que reforcem seus papéis desde o nascimento, fazendo com que determinados comportamentos sejam considerados como inerentes às mulheres ou aos homens. Comportamentos femininos são forçados por imposições sociais, sob a alegação de que são intrínsecas ao corpo feminino ou de questões biológicas; e comportamentos machistas são facilmente aceitos.

Muito embora a lei não determine a subordinação das mulheres aos homens e das responsabilidades femininas na divisão sexual do trabalho, o capitalismo exponenciou a discriminação, permitindo que a responsabilidade pelas tarefas reprodutivas recaísse exclusivamente sobre as mulheres. O trabalho doméstico não remunerado, acompanhado pela inserção histórica gradativa da mulher no mercado de trabalho desqualificado, também compõem ciclos de violência que passam despercebidas pelo interesse econômico (Cobo; Oliveira, 2024).

A violência simbólica é grave, pois muitas mulheres não percebem que são vítimas, sendo condicionadas a tomar decisões em suas vidas pessoais, sociais e profissionais com base em padrões pré-estabelecidos, o que limita sua autonomia e liberdade de escolha. A ausência de esforços estatais para tornar essas violências visíveis favorece a manutenção do sistema patriarcal, perpetua a submissão feminina (Bourdieu, 2012), a divisão sexual do trabalho, o trabalho de cuidado não remunerado e a desigualdade salarial.

1.2 VIOLÊNCIA PATRIMONIAL

Um dos maiores problemas no combate à violência de gênero decorre da naturalização da violência patrimonial no cotidiano das mulheres. A invisibilidade é ampliada pela errônea concepção da inviolabilidade absoluta da família, o que por si só, torna a violência



contra as mulheres uma epidemia social. Daí o evidente o desafio das políticas públicas de transformar a violência contra as mulheres de um problema privado – que poderia ser resolvido pelo próprio casal – para um problema de saúde pública a ser priorizado pelo Estado (Stecanela; Ferreira, 2009).

A violência patrimonial muitas vezes passa despercebida devido à dificuldade de comprovação, já que costuma ocorrer de forma interligada a outras formas de violência de gênero, sendo obscura por elas. Essa realidade é agravada pelo fato de muitas mulheres serem emocional e financeiramente dependentes dos homens, o que leva, em diversos casos, a negar a existência dessa violência. Razões como medo, vergonha, esperança na continuidade da relação ou mesmo o desconhecimento sobre como a violência patrimonial se manifesta significativa para essa invisibilidade (Figueira, 2021).

A lei Maria da Penha, no que tange a esta modalidade de violência, definiu três condutas nucleares, quais sejam: subtrair, destruir e reter. A subtração relaciona-se ao ato de subtrair da mulher parte que lhe cabia dos bens comuns ou privados. A conduta de destruir ou danificar bens pertencentes à vítima estará relacionada ao crime de dano previsto no art. 163 do Código Penal e ocorre em situações em que o agressor destrói objetos de valor econômico ou sentimental para a vítima ou causa a morte de animais de estimação. A retenção de bens, por sua vez, se relaciona com a apropriação indébita do art. 168 do Código Penal, e consiste na retenção de bens, valores, direitos ou recursos econômicos da vítima (Delgado, 2016).

Todavia, não é todo ato praticado pelo ex-cônjuge ou ex-companheiro que irá caracterizar a violência patrimonial: é preciso sempre que a subtração ocorra em situação de violência doméstica, ou seja, em razão do gênero. Ademais, não estando relacionada de forma única e exclusiva a bens materiais, a violência patrimonial pode ser manifestada



de diversas formas, nos diversos contextos sociais e econômicos, até mesmo quando o objeto tem relevância apenas afetiva para a vítima, como uma foto, um objeto ou um animal de estimação. Esta modalidade de violência é desconhecida pela sociedade e, precipuamente, pelas vítimas, que não compreendem a abrangência da prática delitiva e o potencial lesivo ao seu patrimônio material e imaterial (Delgado, 2016).

A violência patrimonial praticada contra as mulheres, por razões e condições de gênero, vai estar inserida no âmbito dos crimes patrimoniais, precipuamente porque o tratamento legal dos crimes contra o patrimônio não exclui a proteção de outros bens jurídicos. Resguardando o patrimônio da mulher, a lei preocupa-se também em tutelar outros direitos, como a vida e a liberdade da vítima. A proteção estatal não estará jamais voltada somente a proteção dos bens propriamente ditos, mas da relação de propriedade que determinada pessoa possui sobre estes, o que decorre da própria noção de patrimônio, que pode ser estabelecida como um complexo de bens ou interesses de valor econômico (Delgado, 2016).

A invisibilidade do crime é corroborada pelas escusas absolutórias estabelecidas pelo Código Penal. Na esfera cível, a conduta de desviar o patrimônio comum no intuito de obstaculizar a meação pode ser considerada como um ato fraudulento, possibilitando a aplicação da pena de sonegados, que possui caráter punitivo, pedagógico e social; no âmbito criminal a responsabilização é mais complexa. Ocorre que, a punição tende a esbarrar na escusa absolutória estabelecida no art. 181, inciso I, do Código Penal que isenta de sanção aquele que comete crime patrimonial contra o cônjuge na constância da sociedade conjugal, ressaltando-se os casos em que o crime tenha sido praticado com emprego de violência ou grave ameaça.

Nesse sentido, mesmo tendo o delito sido praticado no âmbito da violência doméstica, deve-se pontuar que a violência é empregada contra o patrimônio, o que viabiliza a aplicação da escusa absolutória.



O entendimento sobre a aplicação ou não das escusas absolutórias não é pacífico, pois de um lado, a Lei Maria da Penha prevê a punição daquele que comete violência patrimonial contra a mulher no âmbito doméstico; de outro, o Código Penal estabelece hipóteses em que estes crimes estariam isentos de pena quando da constância da sociedade conjugal.

Dias (2010) defende que a partir da nova definição de violência doméstica pela especial, não se deve aplicar as escusas absolutórias, por analogia ao Estatuto do Idoso, que de forma expressa afastou a causa de isenção de pena caso a vítima seja maior de 60 anos de idade. Cunha (2021) defende que não permitir a aplicação da escusa absolutória nos casos de violência patrimonial contra a mulher é ferir o princípio constitucional da isonomia, concedendo a causa de isenção de pena à mulher que furta o marido, mas não ao marido que furta a mulher. Para o jurista, apenas uma declaração expressa da Lei Maria da Penha, da mesma forma que fez o Estatuto do Idoso, seria capaz de afastar a aplicação dos dispositivos, até porque o Código Penal veda a aplicação de analogia em desfavor do réu.

Para Cunha (2021), o Superior Tribunal de Justiça ao julgar o recurso ordinário em habeas corpus n. 42.918/RS, entendeu ser viável a aplicação da escusa absolutória prevista no art. 181, inciso I, do Código Penal ao crime de tentativa de estelionato praticado no âmbito doméstico. O referido Tribunal apontou que a imunidade não foi revogada pela Lei Maria da Penha e a derrogação ao caso implicaria na violação ao princípio da igualdade e analogia em prejuízo ao réu, o que não é admitido pelo ordenamento jurídico brasileiro. Ainda, sustentou-se que a lei n. 11.340 (Brasil, 2006) estabelece medidas cautelares específicas para a proteção do patrimônio da ofendida, as quais devem ser utilizadas. Logo, obstaculizada a responsabilização criminal, subsiste a possibilidade de sanções civis.



1.3 VIOLÊNCIA PATRIMONIAL NA PARTILHA DE BENS

Em que pese a abordagem da violência contra a mulher tenha se dado de forma ampla, são abundantes os crimes praticados contra as mulheres nos processos de divórcio com partilha de bens e alimentos, que passam despercebidos. A violência “[...] é fruto de uma relação assimétrica de poder contra quem se encontra em desvantagem e em situação de hipossuficiência, justamente por ser mulher” (Delgado, 2016, p. 100-101).

Privando as mulheres dos bens ocorre o enriquecimento ilícito de um dos cônjuges ou conviventes. A ausência de remuneração pelos cuidados da casa e dos filhos gera um enriquecimento sem causa e deveria incidir em compensação financeira na meação por meio de alimentos compensatórios em favor do cônjuge prejudicado (Madaleno, 2015). Para além disso, não é incomum que os homens fraudem a partilha de bens e causem redução ao patrimônio da consorte. Embora a lei determine que a administração dos bens comuns do casal é responsabilidade de ambos os cônjuges, em conjunto e, excepcionalmente, pode ser atribuída a apenas um deles (Lôbo; Lôbo, 2015).

Dessa forma, em divórcios litigiosos, quando há comunhão e a necessária partilha de bens, o cônjuge que possui a gestão unilateral do patrimônio conjugal visa, muitas das vezes, diminuir prejuízos e, de forma ilícita, fraudar a meação do consorte através da realização de manobras contábeis, empréstimos fictícios, cessão de quotas ou ações, investimentos em previdência privada ou criptomoedas e alterações societárias. Nesses contextos, caracterizado o dolo no desvio do patrimônio e a violência patrimonial, no intuito de fraudar a meação, se faz necessária a punição (Madaleno, 2015).



Ocorre que, a dificuldade de punir também é existente na esfera cível. Visando sanar qualquer dúvida existente na possibilidade de aplicação de sanções ao cônjuge fraudador, o projeto de lei n. 2.452, de 2019 pretende alterar o art. 1.575 do Código Civil, para acrescentar os §§ 2º e 3º e estabelecer que, aquele que frauda a partilha havida por dissolução do casamento seja punido com a perda total dos direitos sobre o bem objeto do ato fraudulento em favor de cônjuge prejudicado. Tal alteração se faz necessária ante a ausência de previsão legal específica, que apenas prevê a aplicação da pena de sonegados no direito sucessório (art. 1.992 do Código Civil) (Brasil, 2002).

Embora subsistam avanços legislativos, doutrinários e jurisprudenciais cerceando as manobras para prejudicar um dos cônjuges na gestão do patrimônio, o desvio de bens ainda é recorrente na fase dos rompimentos. A prática gera ao cônjuge o direito de ser indenizado no importe desviado, de forma que o patrimônio privado do fraudador deve suportar os valores atualizados do dano e os prejuízos causados, sejam de índole material ou moral. Os atos de desvios, por demais variados, são fruto de uma fértil imaginação, e tornam dificultosa a quantificação dos prejuízos e a responsabilização (Madaleno, 2015).

A proteção dos bens legal do art. 24 da Lei n. 11.340 (Brasil, 2006) determina ao juiz ordenar, liminarmente, a restituição, à ofendida, de bens indevidamente subtraídos pelo agressor. Ainda, pode-se determinar a proibição temporária para celebração de atos e contratos de compra, venda e locação de propriedade comum, salvo expressa autorização judicial; e, no mesmo sentido, suspender procurações conferidas pela ofendida ao agressor, bem como a prestação de caução provisória, mediante depósito judicial, por perdas e danos materiais decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a ofendida.

No mesmo sentido, o Conselho de Justiça Federal (2022), durante a IX Jornada de Direito Civil, a fim de evitar a dupla vitimização, fixou



o entendimento de que “comprovada a prática de violência doméstica familiar contra a mulher o ressarcimento a ser pago à vítima deverá sair exclusivamente da meação do cônjuge ou companheiro agressor” - Enunciado n. 674. A previsão é importante, pois busca punir o responsável pelo cometimento de fraudes ou ilícitos contratuais para proteger a meação (Tartuce, 2019).

A violência patrimonial na partilha de bens é uma face das inúmeras formas invisíveis de violência de gênero. O patrimônio da mulher é violado através de condutas que não podem ser categorizadas, mas que danificam, reduzem e impedem que elas participem da tomada de decisão da gestão do patrimônio comum e particular; enquanto eles, sozinhos, podem lesionar o patrimônio de suas companheiras dispondo dos bens comuns para seu interesse próprio. Não obstante, o potencial patrimonial de mulheres casadas ou em união estável é reduzido e fomenta a desigualdade de gênero, ao passo que estas não são remuneradas pelo trabalho do cuidado exercido no lar, o que reduz as horas de trabalho remunerado e a capacidade de especialização profissional delas, além da redução do bem-estar e do tempo de lazer (Madaleno, 2015).

Com a ruptura dos laços afetivos e a dissolução da sociedade conjugal, resta aos homens a consolidação de uma carreira profissional; enquanto às mulheres que dedicaram a sua vida ao trabalho do cuidado, dos filhos e do lar, resta a incerteza em relação ao tamanho patrimônio conjugal e a sua meação. Nesse contexto, não é possível mensurar o valor do apagão profissional de uma mulher que durante toda sua vida não exerceu o trabalho remunerado, tendo ou não formação. Outrossim, subsistem violências patrimoniais no curso da partilha de bens que passam despercebidas, precipuamente por aquelas que não participaram da administração dos bens do casal, e, dessa forma, permitem que o patrimônio comum seja reduzido de forma fraudulenta e simulada pelo



marido, que se aproveita da situação de vulnerabilidade daquela que compartilhou a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a complexa relação entre a desigualdade e a violência de gênero, precipuamente no que tange à violência patrimonial contra as mulheres. Destacou-se a desigualdade de gênero como um fator central de influência negativa nas dinâmicas de poder dos relacionamentos, o que corrobora para o aumento da violência patrimonial contra as mulheres, em contextos de violência doméstica e partilha de bens.

Ainda restou evidenciado que a construção social da desigualdade e dos papéis de gênero nas relações afetivas pode levar a um ambiente propício para ocorrência de inúmeras violências, especialmente a patrimonial, quando mulheres são condicionadas a depender financeiramente dos seus maridos, que passam a ser autoridade do lar. Isso ocorre em decorrência da histórica divisão sexual do trabalho; da necessidade que as mulheres possuem de despendar maior parcela do seu tempo no trabalho não remunerado do cuidado; dos salários consequente e sistematicamente mais baixos; e da baixa participação feminina na administração do patrimônio comum do casal.

Ademais, restou demonstrado que a violência patrimonial contra a mulher ocorre de forma silenciosa, passando, na grande maioria dos casos, despercebidas pelas vítimas e pelo poder público. A violência consiste em atos que atentam contra o patrimônio da vítima, inutilizando-o, destruindo-o e retraindo-o, o que diminui o poder decisório e a autonomia de vontade das mulheres vitimadas. Não obstante, evidenciou-se que a violência patrimonial ocorre não apenas quando a violência é empregada

contra quantias monetárias que integram o patrimônio, mas também quando esta é manifestada contra objetos de valor sentimental.

Por fim, foi possível concluir que a desigualdade de gênero, como fruto de um contexto histórico-legal patriarcal, é ponto crucial para compreensão da dimensão da violência doméstica contra a mulher que, ao longo dos anos, foi subordinada ao marido e aos homens. Evidenciou-se que a desigualdade repercutiu e ainda repercute para que sejam aceitas, tanto legal quanto socialmente, condutas que ferem diretamente a integridade física, moral, sexual e patrimonial das mulheres no Brasil. Ademais, a invisibilidade da violência contra a mulher permite que meações desiguais sejam aceitas pelo poder judiciário e que as vítimas jamais sejam compensadas pela lesão do seu patrimônio, o que corrobora para a ampliação da desigualdade de gênero.

Os resultados podem contribuir na divulgação e expansão dos debates concernentes a violência patrimonial praticada contra a mulher na partilha de bens e a forma com que esta corrobora para o aumento da desigualdade estrutural de gênero. As reflexões podem servir de instrumento as políticas públicas de educação e conscientização desde a escola; o fortalecimento de redes de apoio a mulher divorciada; a compensação pelo trabalho do cuidado; a positivação de alimentos indenizatórios; e a efetivação dos direitos humanos das mulheres.

REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, Débora. Cinco pontos importantes sobre o enfrentamento da violência de gênero. Belo Horizonte: **IBDFAM**. 2023. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/10434/Cinco+ pontos+importantes+sobre+o+enfrentamento+da+viol%C3%AAncia+de+g%C3%AAnero#>. Acesso em: 4 abr. 2024.

ASSESSORIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. ASCOM.

Bancada feminina alcança 91 deputadas federais. Câmara dos Deputados: Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/secretarias/secretaria-da-mulher/noticias/bancada-feminina-alcanca-91-deputadas-federais-1>. Acesso em: 9 out. 2024.

BICALHO, Ana Beatriz Rutowitsch. A invisibilidade da Violência Patrimonial na Vara de Família e a Perpetuação da Desigualdade de Gênero. **Revista EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 53-73, 2022. Disponível em: <https://ojs.emerj.com.br/index.php/revistadaemerj/article/view/396>. Acesso em: 24 set. 2024.

BOURDIEU, Pierre. Symbolic violence. **Revista Latina de Sociologia**, v. 2, n. 2, p. 1-4, 2012. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/RELASO/article/view/relaso.2012.2.1.1203/g1203_pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e 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 os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). (Redação dada pela Lei nº 15.212, de 2025). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm.



BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Eleições 2024**: apenas 13% dos eleitos são mulheres. Brasília, DF, 7 out. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/noticias-1/2024/10/eleicoes-2024-13-de-eleitos-sao-mulheres>. Acesso em: 9 out. 2024.

COBO, Barbara; OLIVEIRA, Beatriz Menezes Marques de. Desigualdade no mercado de trabalho brasileiro: uma proposta de conceituação e mensuração do trabalho precário sob a lupa da interseccionalidade. **Revista Brasileira Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/gHLPjmPqmb-GjYXd9jbRJbxB/?lang=pt#>. Acesso em: 30 set. 2024.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. CEPAL. Tiempo total de trabajo según tipo de trabajo y sexo. **CEPALSTAT – bases de datos y publicaciones estadísticas**, 2021. Disponível em: https://statistics.cepal.org/portal/databank/index.html?lang=es&indicator_id=2503&area_id=. Acesso em: 30 set. 2024.

CUNHA, Rogério Sanches. **Manual de Direito Penal**: parte especial. São Paulo: JusPODIVM, 2021.

DELGADO, Mário Luiz. Violência patrimonial contra mulher nos litígios de família. In: Família nossas de cada dia, 10., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: IBDFAM, 2016. p. 99-118. Disponível em: 232.pdf (ibdfam.org.br). Acesso em: 3 abr. 2024.

DIAS, Maria Berenice. A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei n. 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 2. Ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2010.





DUARTE, Luís Roberto Cavalieri. **Violência doméstica e familiar: processo penal psicoeducativo**. São Paulo: Grupo Almedina, 2022. Base de Dados Minha Biblioteca.

FIGUEIRA, Manoela Assunção Santos. A violência patrimonial contra a mulher e a atuação da polícia judiciária. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília (REDUnB)**, ed. 20, p. 306-333, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/39312/31741>. Acesso em: 24 abr. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública: 2024 (forumseguranca.org.br). Acesso em: 15 ago. 2024.

GARCIA, Bruna Carolina; MARCONDES, Glaucia dos Santos. As desigualdades da reprodução: homens e mulheres no trabalho doméstico não remunerado. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 39, 2022. Disponível em: SciELO - Brazil - As desigualdades da reprodução: homens e mulheres no trabalho doméstico não remunerado. Acesso em: 8 maio 2024.

INSTITUTO AVON. **Percepção dos homens sobre a violência doméstica contra a mulher**. 2013. Disponível em: *folderpesquisa_instituto22x44_5.pdf (assets-compromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com). Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil | IBGE. Acesso em: 4 jul. 2024.





INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Estatísticas de gênero**: indicadores Sociais das Mulheres no Brasil. ed. 2. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil | IBGE. Acesso em: 12 maio 2024.

LEÓN, Magdalena. La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina. *In*: ARANGO, Luz Gabriela; MAGDALEAN, León; VIVEROS, Maras. **Género y identidad**: ensayos lo femenino y lo masculino. Bogotá: TM Editores, p. 169-189, 1995.

LÔBO, Paulo Luiz Netto; LÔBO, Fabíola Albuquerque. A responsabilidade civil do cônjuge pela má gestão dos bens comuns e privados. *In*: MADALENO, Rolf; BARBOSA, Eduardo. **Responsabilidade civil no direito de família**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, cap. 21, p. 346-357, 2015.

MADALENO, Rolf. A indenização pela fraude patrimonial no regime de bens. *In*: MADALENO, Rolf; BARBOSA, Eduardo. **Responsabilidade civil no direito de família**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, cap. 25, p. 411-422, 2015.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Família e Patriarcado: da Prescrição Normativa à Subversão Criativa. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), v. 18, n. 1, p. 49-55, jan./abr. 2006. Disponível em: SciELO - Brazil - Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. Acesso em: 3 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**, Viena, 1993. Disponível em: 1993 Declaração e Programa de Acção adoptado pela Conferência Mundial de Viena sobre Direitos Humanos em junho de 1993.pdf (oas.org). Acesso em: 3 abr. 2024.



ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. OEA. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher** (Convenção de Belém do Pará). Belém do Pará, 1994. Promulgada pelo Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

STECANELA, Nilda; FERREIRA, Pedro Moura. Mulheres e direitos humanos: desfazendo imagens, (re)construindo identidades. **INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n.1, p. 151-178, jan./jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p151>. Acesso em: 24 abr. 2019.

TARTUCE, Flávio. **Direito Civil: Direito de Família**. ed. 14. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

TEPERMAN, Daniela; GARRAFA, Thais; IACONELLI, Vera. **Gênero**. São Paulo: Grupo Autêntica. p. 85-102, 2020. ISBN 9786588239803. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786588239803/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

WALKER, Lenore. **Battered women**: psychosociological study of domestic violence. New York: HarperCollins, 1980.

AS DIRETIVAS ANTECIPADAS DE VONTADE E A AUTONOMIA EM RELAÇÃO À DOAÇÃO POST MORTEM DE ÓRGÃOS, TECIDOS E PARTES DO CORPO HUMANO PARA FINS DE TRANSPLANTE

Daniela Zilio¹

INTRODUÇÃO

O artigo tematiza a autonomia e, em especial, a autonomia no que concerne à doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano *post mortem* para fins de transplante. Sendo assim, o objetivo geral do estudo é discutir as diretivas antecipadas de vontade como possibilidade de efetivação da autonomia do sujeito titular da vida em relação à doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano *post mortem* para fins de transplante.

Os objetivos específicos são, sequencialmente: primeiro, estudar o histórico legislativo no Brasil acerca da doação de órgãos, para, após, como um segundo objetivo específico, entender as diretivas antecipadas de vontade como possível meio de efetivação da autonomia do futuro doador de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante *post mortem*.

O problema de pesquisa coaduna-se no questionamento seguinte: as diretivas antecipadas de vontade podem ser utilizadas para a finalidade de efetivação da autonomia do sujeito titular da vida em relação à doação de órgãos, tecidos e partes do corpo *post mortem* para fins de transplante?

¹ Doutora e Mestra em Direito pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora do Curso de Direito da Universidade de Santa Catarina, campus São Miguel do Oeste e Pinhalzinho-SC. E-mail: danielazilio@yahoo.com.br.

Para tanto, o estudo foi estruturado para que, em cada uma de suas seções, um dos objetivos específicos da pesquisa seja alcançado satisfatoriamente. Primeiramente, assim, foi estudado o histórico legislativo no Brasil acerca da doação de órgãos; então, após, foram entendidas as diretivas antecipadas de vontade como possível meio de efetivação da autonomia do futuro doador de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante *post mortem*.

Justifica-se a escolha do tema pois a discussão é presente juridicamente e igualmente na sociedade, acerca do melhor caminho no que concerne à escolha quanto à doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano *post mortem* para fins de transplante. A quem cabe ou deveria caber a decisão final? Sabe-se que, de acordo com a Lei 9.434, de 1997, a decisão final cabe aos familiares. Entretanto, a autonomia do futuro doador, ou seja, do titular da vida, precisa ser respeitada, e, portanto, entende-se ser necessário discutir e entender se tal autonomia pode ser efetivada com base na declaração prévia do indivíduo deixada em diretivas antecipadas de vontade.

O artigo foi construído segundo o método de pesquisa dedutivo. A técnica de pesquisa empregada é a documentação indireta em que os dados possuem natureza bibliográfica e a pesquisa é qualitativa.

1 A DOAÇÃO DE ÓRGÃOS NO BRASIL: HISTÓRICO LEGISLATIVO

A doação de órgãos tem um interessante histórico legislativo no Brasil, antes da entrada em vigor da lei presente, da forma como está. É a esse assunto que se preocupa a presente seção do estudo. Entretanto, antes mesmo de que se adentre em tal histórico, é importante conhecer também o histórico de transplantes como um todo.

De acordo com Sá e Naves (2018), a medicina relata que nos séculos XV e XVI aconteceram as primeiras tentativas de utilização de tecidos advindos de pessoas e também de animais para serem aproveitados. Na época, as tentativas foram fracassadas pois os procedimentos adotados eram primitivos e infecções foram recorrentes. A medicina contemporânea credita ao cirurgião Jacquet Riverton o pioneirismo de ser o primeiro médico a tentar um transplante.

Já o primeiro transplante ósseo aconteceu no ano de 1890, em Glasgow, na Escócia. Em 1931, na Itália, foi feito um transplante de glândulas genitais. Segundo Sá e Naves (2018), o fato causou polêmicas tanto nas ciências médicas quanto nas ciências jurídicas, pois o doador, em vida, cedeu tal glândula por dinheiro.

O primeiro transplante renal ocorrido com êxito foi em 1954, em Boston, Estados Unidos da América. Na época, houve a extração de um rim de um gêmeo para implantá-lo no corpo de seu irmão (Sá; Naves, 2018).

Os autores relatam, entretanto, que um fato que marcou muito o histórico de transplantes foi o ocorrido na Cidade do Cabo, na África do Sul, em 3 de dezembro de 1967. Em tal data, o médico Christian Barnard retirou o coração de um paciente homem e colocou no lugar o coração de uma mulher, falecida em um acidente de trânsito. Após, seguiram-se outras em outros países realizadas por outros médicos.

A primeira lei a regulamentar a doação de órgãos no Brasil foi a lei 4.280, de 1963, seguida pela lei 5.479, de 1968, e da lei 8.489, de 1992.

Pimentel, Sarsur e Dadalto (2018, p. 531-532) relatam, sobre o histórico das legislações acerca do assunto no Brasil, que:

A primeira lei brasileira de doação e transplante foi revogada cinco anos depois de sua instauração. Em seu lugar, foi aprovada a Lei 5.479/1968, que alterou



os pontos criticados na redação anterior, principalmente no que tange às palavras “extirpação” e “pessoa falecida”, substituídas por “retirada” e “cadáver”. A nova legislação trouxe também outros elementos positivos, como a permissão para doação entre pessoas vivas, desde que com fins humanitários e terapêuticos, e a informação taxativa de que a doação de órgãos post mortem devia ser gratuita. **A Lei 5.479/1968 manteve a autonomia da pessoa ao requisitar o consentimento do doador para autorização do transplante, de modo a prevalecer a decisão da família apenas quando a pessoa não houvesse manifestado em vida sua vontade.** A lei inovou ainda ao expressar que o efetivo esgotamento de possibilidades de tratamento do enfermo era condição para o transplante. [...] Em 1988, vinte anos após a instauração da Lei 5.479/1968, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que, em seu artigo 199, parágrafo 4º, vedava a comercialização de órgãos. Não sendo possível exaurir o assunto, a Constituição determinava a criação de lei para definir aspectos ainda não dirimidos do tema. **Quatro anos depois, cumprindo essa determinação, foi aprovada a Lei 8.489/1992, que revogou a lei de 1968 respeitando seus preceitos positivos, como a gratuidade da doação e a imposição de que o transplante só ocorresse quando indispensável ao receptor e sem qualquer tipo de prejuízo para o doador.** [...] Mesmo com todas as inovações introduzidas na lei de 1992, avanços tecnológicos da medicina e da farmacologia tornaram-na rapidamente ultrapassada, sendo necessária a edição de nova legislação em 1997, com a Lei 9.434. Com o claro intuito de ampliar o número de doações e diminuir as filas de transplantes, a lei introduziu a doação presumida de órgãos post mortem, isto é, a resolução de que brasileiros que não houvessem se manifestado de forma contrária à doação fossem considerados doadores. A normativa de 1997 estabelecia que a manifestação contrária à doação deveria ser feita de maneira categórica em documento oficial, e que a reformulação desta vontade era permitida. Contudo, a nova lei não foi bem recebida pela população. [...] Houve corrida de pessoas a postos de atendimento, devido sobretudo à falta

de informação sobre os procedimentos exigidos para doação. Responsável pela alteração dos documentos de identidade e preocupada com a situação, a administração pública editou as medidas provisórias 1.718-1/1998 e 1.959-27/2000, sancionando posteriormente a Lei 10.211/2001. A primeira das medidas provisórias restabeleceu o critério adotado nas leis anteriores, tratando como primordial o consentimento expresso do doador e mantendo a decisão familiar como subsidiária, solicitada apenas na falta de documento com o desejo do falecido. Nas palavras do legislador, na ausência de manifestação de vontade do potencial doador, o pai, a mãe, o filho ou o cônjuge poderá manifestar-se contrariamente à doação, o que será obrigatoriamente acatado pelas equipes de transplante e remoção. **Após a revogação da medida em 27 de dezembro de 2000, foi editada a Lei 10.211/2001, que alterou o artigo 4º da Lei 9.434/1997, determinando a família como responsável pela decisão de doar ou não os órgãos do falecido. Ao criar monopólio da decisão que afetava a autonomia da pessoa, a nova lei retirou o amparo jurídico da manifestação da vontade do doador, pois, mesmo havendo o desejo expresso, a resolução da família sobressairia. Aprovada às pressas pelo legislador, a mudança legal provocou debate entre os doutrinadores (grifo nosso).**

A atual lei de transplantes de órgãos no Brasil, a Lei 9.434, de 1997, de 4 de fevereiro de 1997, foi publicada no dia 5 de fevereiro do mesmo ano no Diário Oficial da União. Tal legislação dispõe sobre a remoção de órgãos, tecidos e partes do corpo para fins de transplante e tratamento e dá outras providências. Inicialmente, tal lei foi chamada de “Lei de Doação Presumida de Órgãos”. Assim, todas as pessoas eram doadoras em potencial, salvo manifestação de vontade em contrário e nos demais casos previstos na própria lei (Sá; Naves, 2018).

Daí surgiram muitos conflitos jurídicos éticos e científicos. Por conta de tais problemas, em 6 de outubro de 1998 foi publicada a Medida



Provisória n. 1.718 (e sucedâneas), que acrescentou o parágrafo sexto ao artigo quarto da lei, ocasionando novas interpretações e discussões. Em 23 de março de 2001 foi publicada a Lei n. 10.211, que trouxe modificações à Lei 9.434, de 1997 (Sá; Naves, 2018).

A atual legislação sobre a doação de órgãos dispõe, em seu artigo 3º, sobre a doação de órgãos e tecidos *post mortem* que:

Art. 3º A retirada post mortem de tecidos, órgãos ou partes do corpo humano destinados a transplante ou tratamento deverá ser precedida de diagnóstico de morte encefálica, constatada e registrada por dois médicos não participantes das equipes de remoção e transplante, mediante a utilização de critérios clínicos e tecnológicos definidos por resolução do Conselho Federal de Medicina. § 1º Os prontuários médicos, contendo os resultados ou os laudos dos exames referentes aos diagnósticos de morte encefálica e cópias dos documentos de que tratam os arts. 2º, parágrafo único; 4º e seus parágrafos; 5º; 7º; 9º, §§ 2º, 4º, 6º e 8º, e 10, quando couber, e detalhando os atos cirúrgicos relativos aos transplantes e enxertos, serão mantidos nos arquivos das instituições referidas no art. 2º por um período mínimo de cinco anos. § 2º Às instituições referidas no art. 2º enviarão anualmente um relatório contendo os nomes dos pacientes receptores ao órgão gestor estadual do Sistema único de Saúde. § 3º Será admitida a presença de médico de confiança da família do falecido no ato da comprovação e atestação da morte encefálica (Brasil, 1997).

Assim, para o caso de indivíduos mortos, para que seja procedida a retirada de órgãos, tecidos ou partes do corpo deverá ocorrer, necessariamente, antes, o diagnóstico de morte encefálica, constatada e registrada por dois médicos que não sejam participantes das equipes de remoção e transplante.

Tabela 1 – Critérios para a morte encefálica referente à pressão arterial sistólica e pressão arterial média

Idade	Pressão Arterial	
	Sistólica (mmHg)	PAM (mmHg)
Até 5 meses incompletos	60	43
De 5 meses a 2 anos incompletos	80	60
De 2 anos a 7 anos incompletos	85	62
De 7 a 15 anos	90	65

Fonte: Resolução 2.173/2017 do Conselho Federal de Medicina.

Ainda, necessita-se de dois exames clínicos para confirmar a presença do coma e a ausência de função do tronco encefálico em todos os seus níveis, com intervalo mínimo de acordo com a Resolução; teste de apneia para confirmar a ausência de movimentos respiratórios após estimulação máxima dos centros respiratórios em presença de PaCO2 superior a 55 mmHg e exames complementares (Brasil, 2017; Sá; Naves, 2018).

Ressaltam, no mais, Sá e Naves (2018, p. 353-354):

Outros critérios complementares podem ser realizados, mas são opcionais. É que há consenso na literatura mundial quanto à suficiência do exame clínico. Os critérios de ordem gráfica são válidos mais para salvaguardar a posição do médico, do que propriamente diagnosticar o paciente. São eles: angiografia cerebral; eletroencefalograma; doppler transcraniano; e cintilografia, SPECT cerebral.

O Decreto que regulamenta a Lei 9.434, de 1997, hodiernamente é o Decreto 9.175, de 2017, que revogou o Decreto 2.268, de 1997. Para exemplificar, traz-se aqui uma pequena parte do Decreto:

DA DISPOSIÇÃO POST MORTEM Seção I Da Disposição Post mortem de Órgãos, Tecidos, Células e Partes do Corpo Humano para Fins de Transplante ou Enxerto. **Art. 17. A retirada de órgãos, tecidos, células e partes do corpo humano poderá ser efetuada após a morte encefálica, com o consentimento expresso da família, conforme estabelecido na Seção II deste Capítulo. § 1º O diagnóstico de morte encefálica será confirmado com base nos critérios neurológicos definidos em resolução específica do Conselho Federal de Medicina - CFM. § 2º São dispensáveis os procedimentos previstos para o diagnóstico de morte encefálica quando ela decorrer de parada cardíaca irreversível, diagnosticada por critérios circulatórios. § 3º Os médicos participantes do processo de diagnóstico da morte encefálica deverão estar especificamente capacitados e não poderão ser integrantes das equipes de retirada e transplante. § 4º Os familiares que estiverem em companhia do paciente ou que tenham oferecido meios de contato serão obrigatoriamente informados do início do procedimento para diagnóstico da morte encefálica. § 5º Caso a família do paciente solicite, será admitida a presença de médico de sua confiança no ato de diagnóstico da morte encefálica. Art. 18. Os hospitais deverão notificar a morte encefálica diagnosticada em suas dependências à CET da unidade federativa a que estiver vinculada, em caráter urgente e obrigatório. Parágrafo único. Por ocasião da investigação da morte encefálica, na hipótese de o hospital necessitar de apoio para o diagnóstico, a CET deverá prover os profissionais ou os serviços necessários para efetuar os procedimentos, observado o disposto no art. 13. Art. 19. Após a declaração da morte encefálica, a família do falecido deverá ser consultada sobre a possibilidade de doação de órgãos, tecidos, células e partes do corpo humano para transplante, atendido o disposto na Seção II do Capítulo III. Parágrafo único. Nos casos em que a doação não for viável, por quaisquer motivos, o suporte terapêutico artificial ao funcionamento dos órgãos será descontinuado, hipótese em que o corpo será entregue aos familiares ou à instituição responsável pela necropsia, nos casos em que se aplique (Brasil, 2017, grifo nosso).**



Note-se que a redação do artigo 4º de referida lei foi dada pela Lei 10.211, de 2001. De lá para, há que se ter autorização das pessoas mencionadas para que seja efetivada a doação de órgãos *post mortem* para fins de transplante.

Em 2023, muito recentemente, foi aprovada a Lei 14.722, que institui a Política Nacional de Conscientização e Incentivo à Doação e ao Transplante de Órgãos e Tecidos. De seus artigos, retira-se que:

LEI Nº 14.722, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2023 (Vigência) Institui a Política Nacional de Conscientização e Incentivo à Doação e ao Transplante de Órgãos e Tecidos. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Conscientização e Incentivo à Doação e ao Transplante de Órgãos e Tecidos, a ser implementada pela União, pelos Estados, pelos Municípios e pelo Distrito Federal. **Art. 2º São objetivos da Política Nacional de Conscientização e Incentivo à Doação e ao Transplante de Órgãos e Tecidos:** I - informar e conscientizar a população sobre a relevância da doação de órgãos e tecidos; I - contribuir para o aumento do número de doadores e da efetividade das doações no País; III - promover a discussão, o esclarecimento científico e a desmistificação do tema; IV - aprimorar, em todo o território nacional, o sistema nacional de transplantes para que atenda tempestivamente às necessidades de saúde da população; V - promover a formação continuada de gestores e de profissionais da saúde e da educação em relação ao tema, nos termos do regulamento. Art. 3º A Política Nacional de Conscientização e Incentivo à Doação e ao Transplante de Órgãos e Tecidos contemplará, entre outras, as seguintes estratégias: I - realização de campanhas de divulgação e conscientização; II - desenvolvimento de atividades, nos estabelecimentos de todos os níveis de ensino, direcionadas à disseminação





de conteúdos que promovam a conscientização dos estudantes, evidenciando os fundamentos científicos, culturais, econômicos, políticos e sociais subjacentes ao tema; III - adoção, nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de nível superior, na área da saúde, de conteúdos e práticas que favoreçam a atuação dos profissionais neles formados nas diversas dimensões relativas à doação e ao transplante de órgãos e tecidos; IV - estímulo à elaboração de material didático escolar que contemple, de forma adequada a cada faixa etária estudantil, a temática relativa à Política; V - desenvolvimento de programas de formação continuada para gestores e profissionais da saúde e da educação que contemplem o tema da Política, nos termos do regulamento. **Parágrafo único.** As atividades referidas no inciso II do caput deste artigo incluirão 1 (uma) semana dedicada ao tema, a ser realizada anualmente na última semana de setembro. Art. 4º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias de sua publicação oficial. Brasília, 8 de novembro de 2023; 202º da Independência e 135º da República (Brasil, 2023, grifo nosso).

A Lei em pauta objetiva informar e conscientizar a população sobre a importância da doação de órgãos e tecidos, busca ainda contribuir para o aumento do número de doadores, visa a promover a discussão e o esclarecimento científico do tema, além de aprimorar o sistema nacional de transplantes (Sancionada a lei... 2023).

No ano de 2024, também chamou a atenção uma iniciativa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e o Cartório Notarial do Brasil, com o apoio do Ministério da Saúde, acerca da doação de órgãos e tecidos *post mortem* para fins de transplante. Ver-se-á a seguir.



2 A AUTONOMIA DO SUJEITO TITULAR DA VIDA EM RELAÇÃO À DOAÇÃO DE ÓRGÃOS, TECIDOS E PARTES DO CORPO *POST MORTEM* PARA FINS DE TRANSPLANTE E AS DIRETIVAS ANTECIPADAS DE VONTADE COMO MEIO DE EFETIVAÇÃO

No tópico acima, buscou-se abordar historicamente a doação de órgãos no Brasil, desde as primeiras legislações. Viu-se, também que, por lei, na atualidade quem decide acerca da doação de órgãos e tecidos *post mortem* para fins de transplante é a família da pessoa que teve a morte encefálica diagnosticada. Na presente seção, o que se busca é defender a autonomia de cada pessoa em relação ao assunto. Para tanto, entende-se que as diretivas antecipadas de vontade podem ser um meio hábil à manifestação de vontade acerca da doação de órgãos para o momento do pós-morte.

Hodiernamente, já existe um aplicativo para manifestação individual acerca da doação de órgãos. Conforme se retira do sítio eletrônico do Ministério da Saúde, no corrente ano de 2024, a autorização por meio de uma plataforma eletrônica para doação de órgãos e tecidos é realidade no país e o Ministério da Saúde é parceiro da iniciativa coordenada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e o Cartório Notarial do Brasil. Segundo o site, assim, a manifestação individual de doação, de agora em diante, ficará registrada nos cartórios nacionais por meio da implementação da Autorização Eletrônica de Doação de Órgãos, Tecidos e Partes do Corpo Humano (AEDO)². A pessoa interessada em manifestar a intenção pode registrá-la no aplicativo ou no site www.aedo.org.br (Doação de órgãos..., 2024).

² O provimento n. 164, de 27 de março de 2024, alterou o Código Nacional de Normas da Corregedoria Nacional de Justiça do Conselho Nacional de Justiça – Foro Extrajudicial (CNN/CN/CNJ-Extra), instituído pelo Provimento n. 149, de 30 de agosto de 2023, para dispor sobre a Autorização Eletrônica de Doação de Órgãos, Tecidos e Partes do Corpo Humano – AEDO.



A autonomia da pessoa e o direito que a ela é inerente enquanto um direito da personalidade³, que é o direito ao próprio corpo, precisam ser resguardados inclusive para o caso daquilo que acontece após a sua morte⁴. É o caso da doação de órgãos e tecidos e partes do corpo humano. Sobre a autonomia na tomada de decisões de caráter íntimo, cita-se:

Assim, a autonomia sob a perspectiva da privacidade diz respeito à possibilidade de que as pessoas possam fazer escolhas e delas serem responsáveis, com base em seu caminho de vida, sem que para isso precisem expressar justificativas e sem que haja influência externa nessas decisões. A construção da identidade do ser transita pelos meandros nem sempre fáceis da autonomia decisória, e, certamente, a proteção da dignidade pessoal de cada

³ Art. 11. Com exceção dos casos previstos em lei, os direitos da personalidade são intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária. Art. 12. Pode-se exigir que cesse a ameaça, ou a lesão, a direito da personalidade, e reclamar perdas e danos, sem prejuízo de outras sanções previstas em lei.

Parágrafo único. Em se tratando de morto, terá legitimação para requerer a medida prevista neste artigo o cônjuge sobrevivente, ou qualquer parente em linha reta, ou colateral até o quarto grau. Art. 13. Salvo por exigência médica, é defeso o ato de disposição do próprio corpo, quando importar diminuição permanente da integridade física, ou contrariar os bons costumes. Parágrafo único. O ato previsto neste artigo será admitido para fins de transplante, na forma estabelecida em lei especial. Art. 14. É válida, com objetivo científico, ou altruístico, a disposição gratuita do próprio corpo, no todo ou em parte, para depois da morte. Parágrafo único. O ato de disposição pode ser livremente revogado a qualquer tempo. Art. 15. Ninguém pode ser constrangido a submeter-se, com risco de vida, a tratamento médico ou a intervenção cirúrgica. Art. 16. Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome. Art. 17. O nome da pessoa não pode ser empregado por outrem em publicações ou representações que a exponham ao desprezo público, ainda quando não haja intenção difamatória. Art. 18. Sem autorização, não se pode usar o nome alheio em propaganda comercial. Art. 19. O pseudônimo adotado para atividades lícitas goza da proteção que se dá ao nome. Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais. Parágrafo único. Em se tratando de morto ou de ausente, são partes legítimas para requerer essa proteção o cônjuge, os ascendentes ou os descendentes. Art. 21. A vida privada da pessoa natural é inviolável, e o juiz, a requerimento do interessado, adotará as providências necessárias para impedir ou fazer cessar ato contrário a esta norma (Brasil, 2002).

⁴ Aqui cabe a explicação: os direitos da personalidade podem ser considerados atributos essenciais das pessoas humanas, e seu reconhecimento jurídico aconteceu depois de conquistas históricas. A nomenclatura “direitos da personalidade” é alusiva aos atributos humanos que detêm especial proteção em se tratando de relações privadas, de interação entre particulares, muito embora encontrem também respaldo constitucional e resguardo nacional e internacional (Schreiber, 2013) – também como direitos fundamentais e humanos.



indivíduo tem como pressuposto o respeito àquele direito (Freitas; Mezzaroba; Zilio, 2019, p. 171).

Assim, a autonomia em relação à doação de órgãos diz respeito a uma tomada de decisão íntima, que diz respeito justamente àquilo que os autores mencionam se encontrar sob o manto da tutela do direito à privacidade.

Claro que a decisão dos familiares, à luz da legislação, é importante. Mas, como no exemplo do aplicativo fruto da ideia do Conselho Nacional de Justiça, citado no início da seção, entende-se que todas as formas de que a pessoa disponha para expressar a sua vontade, para que os próprios familiares a conheçam, é bem-vinda. Com o conhecimento certo do que seria a vontade da pessoa, tais familiares poderão decidir com a certeza de estarem preservando a vontade da pessoa falecida.

As diretivas antecipadas de vontade são meio eficazes de expressão, ainda em vida, do consentimento livre e esclarecido e da autonomia de cada pessoa. Sobre as diretivas antecipadas de vontade, Monteiro e Silva Júnior (2019, p. 86) relatam que “As diretivas antecipadas de vontade são instrumento para garantir ao paciente o direito de decidir sobre seus cuidados de saúde, especialmente os relacionados ao fim da vida”. Ainda sobre as diretivas, também chamadas de DAV (sigla referente à nomenclatura), relatam os mesmos autores:

Tecnicamente, há duas espécies de diretivas: mandato duradouro (durable power of attorney for health) e testamento vital (living will). Esta divisão foi estabelecida no Patient Self-Determination Act (PSDA), legislação que regulamenta este recurso nos Estados Unidos (EUA). No entanto, uma modalidade não exclui a outra, e há ainda a possibilidade de ambas coexistirem em documento único. O mandato duradouro prevê a nomeação de procurador de saúde e registra a amplitude de seus poderes. Há países onde a lei permite que o





procurador seja responsável pelas decisões quando o paciente for permanente ou temporariamente incapaz de fazê-lo; em outros, o procurador é apenas espécie de guardião da vontade do paciente, velando para que o documento seja cumprido exatamente como escrito (Monteiro; Silva Júnior, 2019, p. 87).

No Brasil, as diretivas antecipadas de vontade são regulamentadas pela Resolução 1.995, de 2012, do Conselho Federal de Medicina (Brasil, 2012). Ainda não são regulamentadas por lei, embora esteja em tramitação um Projeto de Lei para tanto⁵. A Resolução sobre as diretivas também prevê tanto o testamento vital quanto o mandato duradouro, conforme previsão acima retratada. Veja-se:

Art. 1º Definir diretivas antecipadas de vontade como o conjunto de desejos, prévia e expressamente manifestados pelo paciente, sobre cuidados e tratamentos que quer, ou não, receber no momento em que estiver incapacitado de expressar, livre e autonomamente, sua vontade. Art. 2º Nas decisões sobre cuidados e tratamentos de pacientes que se encontram incapazes de comunicar-se, ou de expressar de maneira livre e independente suas vontades, o médico levará em consideração suas diretivas antecipadas de vontade. § 1º Caso o paciente tenha designado um representante para tal fim, suas informações serão levadas em consideração pelo médico. § 2º O médico deixará de levar em consideração as diretivas antecipadas de vontade do paciente ou representante que, em sua análise, estiverem em desacordo com os preceitos ditados pelo Código de Ética Médica. § 3º As diretivas antecipadas do paciente prevalecerão sobre qualquer outro parecer não médico, inclusive sobre os desejos dos familiares. § 4º O médico registrará, no prontuário, as diretivas antecipadas de vontade que lhes foram

⁵ Trata-se do Projeto de Lei n. 2986, de 2022, de autoria do Senador Lasier Martins que está, no momento, aguardando designação de relator (Brasil, 2022).



Apesar disso, os autores defendem a ideia da necessidade de respeito à autonomia do titular da vida:

Diante dessa nova realidade normativa, é necessário esclarecer a população sobre a doação de órgãos, para que sobretudo a família saiba que esse ato altruístico pode melhorar e prolongar a vida de outras pessoas. É preciso ainda, mediante intervenção publicitária, incentivar o potencial doador a expressar seu desejo a familiares, pedindo que seja respeitado, uma vez que ainda não há documento para tal manifestação no ordenamento jurídico pátrio. Por fim, torna-se imperioso discutir a necessidade de modificar a atual redação do artigo 4º da Lei 9.434/1997. Assim, sugere-se: Art. 4º – A retirada de tecidos, órgãos e partes do corpo de pessoas falecidas para transplantes ou outra finalidade terapêutica dependerá da manifestação do doador, em vida, por meio de documento público. Parágrafo único: Na falta do documento referido no caput, será necessária autorização do cônjuge ou parente, maior de idade, obedecida a linha sucessória, reta ou colateral, até o segundo grau, firmada em documento subscrito por duas testemunhas presentes à verificação da morte. Salienta-se que a redação aqui sugerida pode parecer muito sucinta, mas é significativa quanto ao respeito à autonomia do paciente. Contudo, não se tem intenção de, com este trabalho, exaurir o tema, mas sim refletir acerca das possibilidades de adequar a Lei de Doação e Transplante de Órgãos ao texto constitucional. [...] **Embora as**



antecipada de vontade, como visto acima), a manifestação de vontade acerca da doação de órgãos. A Resolução 1.995, de 2012, do Conselho Federal de Medicina (Brasil, 2012), é silente quanto ao assunto. Do texto do Projeto de Lei se extrai que:

Art. 4º O declarante, ao elaborar seu testamento vital ou suas diretivas para demência, deverá explicitar os cuidados, tratamentos e procedimentos que aceita, sendo-lhe, porém, vedado: I - recusar cuidados paliativos, notadamente quanto ao controle de sintomas; II - realizar pedido de eutanásia e/ou suicídio assistido; III - realizar disposições de caráter patrimonial; IV - manifestar-se acerca da autocuratela e da tomada de decisão apoiada. § 1º No âmbito do testamento vital e das diretivas para demência, o declarante poderá recusar cuidados, tratamentos e procedimentos de saúde que tenham o objetivo de prolongar a vida biológica, dentre outros, os seguintes: I - reanimação cardiopulmonar; II - respiração artificial; III - nutrição e hidratação artificiais; IV - internação em Unidade de Terapia Intensiva; V - cirurgias que não tenham potencial curativo; VI - diálise; VII - quimioterapia e radioterapia; VIII - antibióticos; IX - demais cuidados, procedimentos e tratamentos sem potencial de modificar o curso natural da doença. § 2º O declarante, em seu testamento vital ou em suas diretivas para demência, poderá: I - manifestar-se acerca da doação de órgãos post mortem, com caráter vinculante. II - solicitar alta hospitalar e assistência domiciliar para que possa chegar ao fim da sua vida no lugar que julgar mais adequado, podendo inclusive, escolher ir para sua casa. III - dispor acerca de ritos fúnebres, cremação e enterro. § 3º No caso de gravidez, ficarão suspensos até o momento do parto os efeitos dos documentos de diretivas antecipadas para fim de vida que conflitem com o interesse de preservação da vida do nascituro (Brasil, 2022, grifo nosso).

Não se pretende, aqui, entrar no mérito de eventuais conflitos de normas, nem antever o que possivelmente acontecerá. Mas, resta claro

das exposições feitas durante a seção que é mais do que necessário que se busque resguardar a autonomia do titular da vida para as decisões acerca da doação de órgãos. Da forma como se encontra a legislação atual, cabe(ria) à família tal respeito. Pensa-se que as diretivas antecipadas de vontade podem, ao invés de contrariar a lei já existente, ajudar a que ela seja cumprida, na medida em que a escolha final seria dos familiares, mas respeitando a autonomia do falecido possível doador de órgãos e tecidos em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo-se o estudo que teve como objetivo geral discutir as diretivas antecipadas de vontade como possibilidade de efetivação da autonomia do sujeito titular da vida em relação à doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano *post mortem* para fins de transplante, pode-se concluir que:

a) A doação de órgãos no Brasil foi inicialmente regulamentada pela Lei 4.280, de 1963, após, pela lei 5.479, de 1968, e na sequência pela lei 8.489, de 1992. Atualmente, a lei que regulamenta a matéria é a lei 9.434, de 1997, que também sofreu modificações para chegar ao atual contexto em relação ao assunto, quando, no caso de doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano *post mortem*, a decisão cabe aos familiares.

b) A lei 9.434, de 1997, dá aos familiares a incumbência da decisão acerca da doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano *post mortem*. Entretanto, como meio de efetivação da autonomia do indivíduo que deseja ser doador, pontuou-se ao longo do texto as diretivas antecipadas de vontade, que serviriam, então, como norte à decisão familiar quando do momento da eventual possibilidade da efetiva doação.



Logo, os objetivos específicos da pesquisa, pontuados na fase introdutória, foram concluídos, uma vez que em cada uma das duas seções do texto foram abordadas as proposições, em ordem sequencial: foi estudado o histórico legislativo no Brasil acerca da doação de órgãos; na sequência, foram entendidas as diretivas antecipadas de vontade como possível meio de efetivação da autonomia do futuro doador de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante *post mortem*.

O problema de pesquisa proposto na seção introdutória e de necessária resolução no decorrer do estudo oriundo da pesquisa realizada foi o que segue: as diretivas antecipadas de vontade podem ser utilizadas para a finalidade de efetivação da autonomia do sujeito titular da vida em relação à doação de órgãos, tecidos e partes do corpo *post mortem* para fins de transplante?

O problema foi resolvido e restou evidenciado pelos resultados encontrados e assim, pode-se concluir que as diretivas antecipadas de vontade podem ser tidas como possibilidade de efetivação da autonomia do sujeito titular da vida em relação à doação de órgãos, tecidos e partes do corpo humano *post mortem* para fins de transplante, de modo que seja, tal documento, uma forma de alicerçar a decisão da família para a doação, necessária com base na Lei 9.434 de 1997. Assim, não há ferimento à Lei, mas auxílio para que ela se perfectibilize na medida em que a decisão seria da família, mas conhecedora da vontade do sujeito que se declara como doador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.



BRASIL. Decreto n. 9.175, de 18 de outubro de 2017. Regulamenta a Lei nº 9.434, de 4 de fevereiro de 1997, para tratar da disposição de órgãos, tecidos, células e partes do corpo humano para fins de transplante e tratamento. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 19 out. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9175.htm#art56. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei 9.434, de 4 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre a remoção de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante e tratamento e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2191, 05 fev. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9434.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Lei 14.722, de 8 de novembro de 2023. Institui a Política Nacional de Conscientização e Incentivo à Doação e ao Transplante de Órgãos e Tecidos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14722.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.722%2C%20DE%208%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202023&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,-Transplante%20de%20C%C3%93rg%C3%A3os%20e%20Tecidos. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei n. 2986, de 2022. Dispõe sobre as diretivas antecipadas de vontade acerca de cuidados médicos a serem submetidos os pacientes nas situações especificadas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/155441>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. Resolução 1.995, de 9 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção I, p. 269-270, 31 ago. 2012. Disponível em: <https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2012/1995>. Acesso em: 16 jul. 2024.



BRASIL. Conselho Federal de Medicina. Resolução 2.173, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2017. Seção I, p. 274-276. Disponível em: <https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2017/2173>. Acesso em: 16 jul. 2024.

DOAÇÃO DE ÓRGÃOS será facilitada por aplicativo. **Ministério da Saúde**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/doacao-de-orgaos-sera-facilitada-por-aplicativo>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FREITAS, Riva Sobrado de; MEZZAROBÀ, Orides; ZILIO, Daniela. A autonomia decisória e o direito à autodeterminação corporal em decisões pessoais: uma necessária discussão. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, v. 24, n. 9, p. 168-182, 2019. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/5706/4782>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MONTEIRO, Renata da Silva Fontes; SILVA JUNIOR, Aluísio Gomes da. Diretivas antecipadas de vontade: percurso histórico na América Latina. **Revista Bioética**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 86-97, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bioet/a/j9xLqRQmYnpQWPPn87Qf-ZHh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2024.

PIMENTEL, Wllian; SARSUR, Marcelo; DADALTO, Luciana. Autonomia na doação de órgãos post mortem no Brasil. **Revista Bioética**, Brasília, v. 26, n. 4, p. 530-536, 2018. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/1726. Acesso em: 16 jul. 2024.

SÁ, Maria de Fátima Freire de; NAVES, Bruno Torquato de Oliveira. **Bioética e biodireito**. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2018.

SANCIONADA A ‘LEI Tatiane’ que incentiva a doação de órgãos para transplantes. **Senado Notícias**, 2023. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/09/sancionada-a-lei-tatiane-que-incentiva-a-doacao-de-orgaos-para-transplantes#:~:text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,quinta%2Dfeira%20\(9\)](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/09/sancionada-a-lei-tatiane-que-incentiva-a-doacao-de-orgaos-para-transplantes#:~:text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,quinta%2Dfeira%20(9).). Acesso em: 16 jul. 2024.

SCHREIBER, Anderson. **Direitos da personalidade**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2013. 275 p.



A HETEROCISSEXUALIDADE COMO FERRAMENTA DE CONTROLE DOS CORPOS

Ian Arthur Ribeiro ¹

Katsura Nayane Balbinot ²

Riva Sobrado de Freitas³

INTRODUÇÃO

A construção da subjetividade dos indivíduos ainda é tema constante nos debates acadêmicos e políticos, não raro são os discursos que buscam a neutralização da produção de comportamentos e a simplória reprodução de comportamentos pré-definidos, justificando porque ainda no século XXI precisamos repetir o que grandes filósofos como Judith Butler e Michel Foucault abordaram como clareza.

Entre as características que possuem significativa influência no comportamento dos indivíduos destacamos a sexualidade, a qual mesmo sendo considerada um dos direitos humanos de primeira geração ainda é objeto de regulações e normatizações por algumas instituições, como, por exemplo, a família, a igreja, a escola e os discursos e decisões políticas.

Os direitos sexuais tiveram seu reconhecimento jurídico devido a luta do movimento feminista que, no incessante debate nas esferas acadêmica e política, passando para o Estado o dever de proteção da

¹ Doutorando em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais e graduado em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Bolsista CAPES.

² Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Mestre e Graduada em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Bolsista CAPES. E-mail: katsura.balbinot@gmail.com.

³ Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: rivafreit@gmail.com.



ଅନୁଷ୍ଠାନ

1 SEXO COMO MATERIALIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

O movimento feminista e LGBT busca de forma incessante a quebra do determinismo biológico que predestina os comportamentos sexuais e sociais que os corpos devem ter no decorrer da sua vida. A compreensão da construção discursiva e cultural da genealogia do sexo remonta os estudos do historiador e sexólogo Thomas Laqueur que realizou um levantamento bibliográfico para abordar a genealogia dos estudos sobre as diferenças sociais e morais entre homens e mulheres e não encontrou nenhuma obra escrita anterior ao século XVII (Bento, 2006). Foi apenas nos anos 60 e 70 que surgem um elevado número de estudos médicos afirmando que os comportamentos sociais e sexuais são decorrentes das diferenças biológicas (Foucault, 2017).

Nos estudos do sexólogo buscou-se demonstrar que as diferenças sexuais eram tratadas como algo perfeito ou não, a mulher era um homem invertido, em que o útero era o escroto, os ovários eram os testículos a vulva um prepúcio e a vagina um pênis, sendo assim, o homem era o ser perfeito e a mulher era tratada como se estivesse faltando uma parte do corpo e, conseqüentemente, era imperfeita e deveria ser tratada com inferioridade. Existia apenas um sexo, conforme a própria nomenclatura já designava - one-sex-model:

Em alguma época do século XVIII, o sexo que nos conhecemos foi inventado. Os órgãos reprodutivos

passaram de pontos paradigmáticos para mostrar hierarquias ressonantes através do cosmo, ao fundamento da diferença incomensurável. Aristóteles e Galeno estavam errados ao afirmarem que os órgãos femininos eram uma forma menor que os órgãos masculinos e, consequentemente, que a mulher era um homem menos perfeito (Laqueur, 2001, p. 189).

As diferenças anatômicas entre homens e mulheres não eram tratadas com diferenciação política, mas através dos discursos médicos passaram a ser abordadas no campo biológico e científico. Assim, os corpos possuem um significado externo de diferenciação do homem e mulher.

O sexo deve ser estudado como um aparato histórico, influenciado pela política, economia e relações sociais. Nesse contexto, Foucault aborda sexo desde o momento da intervenção do Estado na criação do indivíduo, porém analisando a subjetividade do sujeito como uma criação, inovação, através das interações e relações sociais. Para Foucault (2017, p. 30) “Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram”.

O sexo, desde o século XVIII, era alvo de discursos dentro das instituições pedagógicas e a partir de então passaram a qualificar os locutores. Tal fato foi de extrema importância, pois até então as regras eram ditadas pelos costumes sociais, sendo que o instituto social da família, predominantemente heterossexual, não detinha conhecimento técnico e não aceitava uma pluralidade de comportamentos ditos “fora do normal” para as crianças e adolescentes.

O sexo deve ser pensado sem uma construção sobre ele, apenas a sua essência. A normatização jurídica deve ser pensada como uma positivação que carrega traços culturais junto com pré-conceitos. Pensar





o “sexo sem a lei” é analisar o sexo a partir do poder. Todavia, tomando-se poder não como uma instituição ou um local em que este habita com intuito de dominação, mas como uma “multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (Foucault, 2017, p. 100).

O poder deve ser visto como uma construção habitual e não como um ato de superioridade e inferioridade entre indivíduos. O poder se produz através de discursos e símbolos e não com a ideia de uma repressão. A normatização jurídica de condutas carrega em si significações que a sociedade moderna impõe como a única verdade / possibilidade, moldando os comportamentos individuais e ocasionando em comportamentos individuais que não são compatíveis com a identidade de cada indivíduo.

O sexo tornou-se objeto de discursos, alguns mais técnicos ao que passo que outros se utilizando de uma linguagem simplista. De todo modo, passou a ser assunto frequente no debate político e acadêmico. O sexo passou a ser dito:

Confidência sutil ou interrogatório autoritário, o sexo, refinado ou rústico, deve ser dito [...] E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnaram-no e obrigaram-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou (Foucault, 2017, p. 36).



O sexo é construído de fora para dentro, ele é construído a partir de todo o aparato que circula o corpo e materializa as experiências e discursos operados sobre este corpo. O sexo não é uma condição simplista, mas uma condição abrangente que necessita de critérios externos para se concretizar.

O sexo e seus efeitos não são, por ventura, fáceis de decifrar; em compensação, assim recolocada sua repressão é facilmente analisada. E a causa do sexo – de sua liberdade, do seu conhecimento e do direito de falar dele – encontra-se com toda legitimidade, ligada as honras de uma causa política: também o sexo se inscreve no futuro (Foucault, 2017, p. 10).

Já no discurso de Judith Butler sobre como o sexo é construído, observa-se um pensamento muito próximo ao filósofo, pois a filósofa explica que o sexo: “não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas” (Butler, 1999, p. 2). Assim podemos pensar na ideia de que não existe um sexo pré-discursivo e que este é construído a partir da reiteração de condutas e de discursos que passam a integrar a personalidade do indivíduo.

Além da compreensão do sexo como uma construção social, Butler (2003b) adentrou na comparação entre o sexo e o gênero, considerando que ambos são produções culturais, pré-discursivas e construções sociais:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero,



não faz sentido definir o gênero como uma interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado” (Butler, 2003a, p. 24- 25).

Butler, seguindo o pensamento de Foucault, aborda a genealogia do sexo, e ensina que o sexo não compreende um elemento neutro, um corpo simbólico, mas que este sempre foi abordado sobre uma ótica do gênero e suas valorações, sendo, portanto, desde o início, um local de muitos significados já materializados (Duarte; Assis, 2017). Observa-se que tanto na obra *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo* quanto na obra *Herculine e a política da descontinuidade sexual*, a filósofa trata o sexo como uma construção operacionalizada pelos discursos.

Foucault e Butler nos trazem elementos históricos para defender a ideia de um sexo discursivo, construído sobre discursos científicos que exprimem os interesses políticos e sociais de cada indivíduo. O corpo *straight* é o resultado de um aparato político e social que normatiza alguns comportamentos sociais e sexuais, criando incomodações ao corpo que é construído em desconformidade às regras sociais.

Com uma visão pós-estruturalista e contrária ao reconhecimento das diferenças e políticas identitárias, Preciado (2011, p. 11) traz uma importante reflexão da sexopolítica como instrumento de biopolítica na qual o sexo “entra no cálculo do poder, fazendo dos discursos sobre o sexo e das tecnologias de normalização das identidades sexuais um agente de controle de vida”

Se a atual conjuntura social e política permite uma relação de dominação entre os corpos *straight* e os “anormais”, a proposta de Preciado é para que a sexopolítica seja um espaço de produção de novas tecnologias de poder.

2 GÊNERO COMO UMA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO INDIVÍDUO

Se os estudos de Thomas Laqueur defenderam que até o século XVII existia apenas um sexo, as diferenças de comportamentos estavam alinhadas ao gênero de cada indivíduo. O indivíduo constrói o seu gênero para posteriormente materializar no seu corpo com a finalidade de adequar ao binômio sexo/gênero.

A abordagem dos estudos de gênero surge em decorrência dos movimentos feministas que buscavam compreender a distinção dos papéis sexuais definidos pelos órgãos sexuais (Spizzirri; Pereira; Abdo, 2013) e questionavam o histórico poder masculino sobre o feminino. Essa abordagem transcorre uma trajetória marcada pela busca do abandono do determinismo biológico, passando a uma compreensão decorrente das iniciais discussões sobre o poder feminino perante a sociedade.

Uma das precursoras do movimento feminista que buscou a quebra do determinismo biológico nas relações sociais e sexuais foi a filósofa Simone Beauvoir, em sua obra *O Segundo Sexo* (1967), merecedora de destaque pela célebre frase que

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1967, p. 90).

Com o intuito de obtenção da equidade de gênero, passou-se a questionar acerca dos comportamentos entre homens e mulheres, especialmente questionando-os se estavam necessariamente associados





ao sexo biológico. Observa-se que em 1967 já abordavam a construção da mulher, momento em que o determinismo biológico foi altamente criticado e a construção do sujeito ganhava mais escopo pela sua subjetividade.

Na sequência da ideia da quebra do determinismo biológico, mais especificamente na obra *Problemas de Gênero*, Judith Butler questiona como que o gênero passa a ser construído como um problema, uma questão de identidade e também como uma questão de uma produção teórica específica. Butler trata o gênero como uma construção social, independente do sexo biológico:

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2003b, p. 24).

A ideia do gênero socialmente construído de Butler deve ser analisada também através do que Foucault explicava como sujeito discursivo, ou seja, a construção do sujeito ocorre através dos discursos. Fato é que os discursos, para o filósofo, é algo que se materializa nas práticas de cada indivíduo e neste produz efeitos, devendo ser observado também quem atuou na produção de determinado discurso.

A noção de subjetividade não pode ser pensada isolada de um discurso, pois é na produção deste que se caracterizam os processos de subjetivação (Alves; Pizzi, 2014) e através da construção da subjetividade com influências históricas que se reproduzem discursos que são ditos



como verdades. Não existe uma subjetividade anterior ao discurso. A subjetividade do sujeito está em construção constante, por isso a noção do gênero, como uma subjetividade, deve ser abordada independente do sexo e em construção constante.

Butler questiona a possibilidade de vincular a materialidade do corpo com a performatividade do gênero e critica a ligação hegemônica do sexo com aspectos corporais, assinalando, mais uma vez, que a diferença entre os sexos tem sua etiologia nos discursos (Butler, 1999).

Ao relacionar o pensamento de Butler ao de Laqueur, infere-se uma perspectiva de que o gênero é pregresso ao sexo, pois através dos discursos se operacionalizou o poder e se exigiram determinados comportamentos sociais mesmo quando havia apenas um sexo (one-sex-modelo) e através da diferença entre os corpos já se configurava os gêneros feminino e masculino.

Portanto, conclui-se que o gênero é um conceito aberto, esculpido nas relações sociais construídas entre as culturas e relações de poderes, mas acima de tudo, é uma questão de identificação, como uma construção de imagem e algo discursivo.

3 SEXUALIDADE COMO REGULADOR DAS NORMAS HEGEMÔNICAS

Após pensar em gênero e sexo como um aparato histórico, que são construídos socialmente através dos discursos, das relações e interações sociais, com análise da constituição do sujeito enquanto fator determinante para os avanços das pesquisas sobre o sexo, a sexualidade é um fator essencial na sociedade hodierna por constituir o sujeito e sua subjetividade.



A biopolítica na atual sociedade capitalista que molda os comportamentos dos indivíduos prejudica uma multiplicidade de comportamentos sociais e sexuais. Enquanto houver um controle sobre a produção de corpos e uma normalização da heterocissexualidade as práticas desviantes serão consideradas uma “sexualidade perversa” mantendo uma não aceitação dos comportamentos fora dos padrões. A sexualidade, no sentido estrito, pode ser compreendida como “prazeres e às fantasias ocultos, aos excessos perigosos para o corpo e passou a ser considerada como a essência do ser humano individual e núcleo da identidade pessoal” (Toneli, 2012, p. 152).

A heterocissexualidade configura um padrão, ainda que com uma menor pressão hodiernamente, que regula os comportamentos ditos “normais” ou “anormais”. Assim, o desejo sexual de homem por uma mulher e vice-versa constitui o modelo hegemônico que foi construído e que ultrapassa gerações e mantém intocável em algumas instituições como igreja e com difíceis diálogos na política e família.

O efeito dessa frequente reprodução da performance de comportamentos heterossexuais é que comportamentos que fogem dessa regra são tratados como imorais. A visibilidade e a reiteração desses atos performativos heterossexuais resultam em um status de natural e, conseqüentemente, universal, tornando a figura do masculino e do feminino como essenciais para os comportamentos de homens e mulheres (Cyfer, 2011).

Butler e Foucault defendem a existência de uma regra estabelecida socialmente que é intitulada como “científica” e que cria o sujeito e os padrão de comportamento correto e “desviante”. Essa regra é marcada por processos históricos de lutas de poderes que o “vencedor” dessa disputa dita seus próprios critérios de conduta social e define a regra hegemônica de construção das identidades (Cyfer, 2011).

não apenas como um mecanismo de atração sexual, mas como a heterocissexualidade atua na regulação dos corpos nas esferas público e privada, sendo o discurso e as normatizações políticas um potente instrumento de reprodução heteronormativa. É a partir dessa abordagem da sexualidade como um regime político que nos permite abordar como a heterocissexualidade atua como uma tecnologia de poder capaz de agenciar os corpos e reproduzir a biopolítica existente.

Com a insatisfação das regras sociais existentes até o século XVII é que Foucault utiliza o que ele denomina como “dispositivo” como mudança de uma realidade social. Foucault (2017, p. 244) explica que dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas... O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

É uma tecnologia de poder que modifica um regime político já existente para um novo cenário com uma nova produção de comportamentos e uma nova gestão da biopolítica. Foucault ainda explica que um novo dispositivo é formado com a função de resolver alguma questão social de urgência.

Pertencemos a um dispositivo e nossos corpos são controlados pela biopolítica. Por isso o fortalecimento de grupos minoritários potencializa a voz e os comportamentos destes corpos podendo ser determinante para movimentar o poder tornando a sua produção objeto desses discursos e experiências. Se para os corpos desviantes as esferas público e privada são obstáculos para a imposição das suas vontades, surge a necessidade de

uma nova estratégia social que pode ser construída através de um novo dispositivo.

Antes do século XVIII o sexo era o regulador das relações sociais e a heterocissexualidade detinha o poder de impor os comportamentos e discursos sociais. A relação entre os corpos estava pautada na objetividade e os comportamentos dos homens e mulheres estavam amarrados pelo poder familiar, da igreja e do Estado. As relações entre homens e mulheres estavam compreendidas pelo que Foucault classificou como “dispositivo de aliança”, um vínculo cíclico de sistema de matrimônio, de fixação de parentesco, na transmissão de nomes e na construção de bens (Foucault, 2017), uma estratégia de organização social que regulava as relações de sexo através de uma conjuntura familiar, em um modelo binário, patriarcal e sem possibilidade da emancipação dos corpos.

No século XVIII a sociedade não comportava mais uma biopolítica tão rígida e foi na sociedade ocidental que surge um novo dispositivo: o da sexualidade, articulando os parceiros sexuais de modo diferente do dispositivo anterior. Essa reconfiguração da organização social tornou-se evidente quando a burguesia passou a expressar seus anseios e a materializar suas subjetividades por meio de seus próprios corpos (Foucault, 2017).

Os dispositivos de aliança e da sexualidade, utilizados para ilustrar o momento em que a sociedade emergiu a necessidade de novos comportamentos sociais e sexuais possuem diferenças que podem ser clarificadas na tabela retro, baseada nas explicações de Foucault (2017. p. 116):



Quadro 1 - Principais diferenças entre o dispositivo da aliança e o dispositivo da sexualidade

Estratégias	Dispositivo de aliança	Dispositivo da sexualidade
Estrutura	Sistema de regras, que define o permitido e proibido, o prescrito e o ilícito.	Técnicas móveis, polimorfas e conjunturas de poder.
Objetivos principais	Reproduzir a trama de relações e manter a lei que o rege.	Gera uma extensão de domínios e formas de controle
Relações sociais	Vínculo entre parceiros com status definido	Sensações do corpo e prazeres são determinantes.
Articulação	Na economia, de forma principal.	Na economia, de forma secundária, pois o corpo é o principal objetivo.
Função / motivação	A função é manter a tendência já existente / vínculo com o direito / reprodução	Razão de ser e não de reproduzir, através da criação, inovação.

Fonte: Ribeiro, 2019.

O dispositivo da sexualidade configura-se como uma estratégia de poder ao mesmo tempo potente e perversa, cuja função é intensificar o gerenciamento e o controle sobre os corpos, subjetividades e populações. Sua eficácia como mecanismo de organização social reside no fato de incidir diretamente sobre os modos de existência, enquanto seu caráter perverso se revela na produção de categorias de sexualidade consideradas ilegítimas (Cassal; Garcia; Bicalho, 2011). Esse dispositivo consiste em uma complexa rede de saberes e poderes que se materializa no próprio corpo, produzindo inteligibilidade e operando a sexualidade em sua dimensão interna (Durte; Assis, 2017).

Se no século XVIII o dispositivo da sexualidade foi uma estratégia necessária para movimentar o poder para outros corpos, hodiernamente ao anseio por um novo dispositivo que supre as necessidades atuais, que potencialize as políticas paritárias dando voz aos grupos minoritários e que naturaliza a multiplicidade de sujeitos.

o campo político ainda é controlado por eles e essa dominação deve perdurar até a criação de políticas de paridade de participação efetivas.

A mudança de cenário social deve ocorrer com a criação de um novo dispositivo que atue diretamente no campo público e privado, destacando a importância do reconhecimento das diferenças biológicas como ferramenta de combate à subalternização do feminino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2014. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/19678/11419>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo II – a experiência vivida**. 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. **Foucault, Herculine e a política da descontinuidade sexual**. Problemas de gênero-Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

CASSAL, Luan Carpes Barros; GONZALEZ, Aline Monteiro Garcia; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. **Psico**, v. 42, n. 4, 2011.

CYFER, Ingrid. **Feminismo, Sexualidade e Justiça no debate entre Nancy Fraser e Judith Butler**. In: Sociedade Brasileira de Sociologia, Curitiba-PR, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/sbs2011_GT16_Ingrid_Cyfer.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

DUARTE, André; DE ASSIS CÉSAR, Maria Rita. Inútil resistir ao dispositivo da sexualidade? Foucault e Butler sobre corpos e prazeres. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 28, n. 45, p. 949-967, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. A vontade de saber. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo**: o corpo dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 11-20, 2011.

RIBEIRO, Ian Arthur. **A população transexual e o atendimento nas unidades básicas de saúde do município de Chapecó-SC**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2019.

SPIZZIRRI, Giancarlo; ABREU, Carla Maria de; NAJJAR, Carmita Helena. **O termo gênero e suas contextualizações**. Diagn Tratamento, p. 42-44, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325019396_O_termo_genero_e_suas_contextualizacoes. Acesso em: 10 nov. 2023.





TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Sexualidade, gênero e gerações:** continuando o debate. Diálogos em psicologia social. Rio de Janeiro. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 147-157, 2012.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero.** Ensaio, Belo Horizonte: Autêntica, 1980.



COMUNICAÇÃO DIGITAL E A CONSTRUÇÃO DO RACISMO EM FACE DA MULHER INDÍGENA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Émelyn Linhares¹

Thais Janaina Wenczenovicz²

Marlei Ângela Ribeiro dos Santos³

INTRODUÇÃO

Sob o prisma histórico, a discriminação étnico cultural e o preconceito assentados nos marcadores sociais do colonialismo e das colonialidades são os mais sólidos e definidores frente a tantas outras concepções humanas. As primeiras alusões à mulheres foram ilustradas por homens, que estabeleceram a desigualdade de gênero e implantaram uma doutrina patriarcal fundada no ideário colonial.

A subalternidade feminina é difundida pela colonialidade e se pulveriza por diversos segmentos nas sociedades pós-colonais. Isso torna evidente a distância entre o protagonismo e a figura da mulher, levando a minimização as vozes femininas, que incidem na mídia, em anúncios informativos, notícias, informações, narrações e outros em razão do estereótipo feminino.

Com os corpos marcados pelo ideário do colonialismo, as mulheres são levadas a minimização e subalternização, tendo como resultado a

¹ Mestre em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Doutoranda em Direito na Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: emy_dr@outlook.com.br.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina Universidade e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: t.wencze@terra.com.br.

³ Mestre em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Doutoranda em Direito na Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: marlei.ange.adv@hotmail.com.





dependência e posse do elemento masculino. Tal fato, também atinge as mulheres indígenas, certamente, de diversas formas, sofrendo pela desigualdade, pela não aceitação de suas identidades, com leis tão somente decorativas, injustiça social e institucional, baixa representatividade e visibilidade, além do racismo estrutural e institucional, seja pela sociedade ou sua própria comunidade.

Problematicamente, as relações de desigualdade de gênero estão inseridas no âmbito dos meios digitais, especialmente, pela propagação de informações de cunho machistas com a superexposição da imagem da mulher indígena estereotipada. Desse modo, pretende-se analisar a trajetória histórica da mulher indígena frente à comunicação digital no Brasil, uma vez que o discurso colonial hegemônico e patriarcal é veiculado pelos meios de comunicação digital em face dos povos originários, especialmente mulheres que são duplamente subalternizadas pelo “gênero” e etnia, motivo pelo qual são violados tanto os direitos fundamentais como o direito à imagem, identidade e à liberdade de expressão.

A escrita apoia-se no ordenamento jurídico nacional, bem como teorias decoloniais do grupo interdisciplinar Modernidade/Colonialidade formado no fim dos anos 90, capitaneado por Aníbal Quijano, e seguido por Maldonado-Torres, Mignolo e outros. Utiliza-se como procedimento metodológico o bibliográfico-investigativo com aporte do ordenamento jurídico brasileiro e internacional, bem dados estatísticos. O trabalho divide-se em três partes: A construção e trajetória do discurso colonial hegemônico e patriarcal contra homens e mulheres indígenas; Discurso colonizador e racista contra o corpo e identidade da mulher indígena; Epistemologias do sul: desconstruindo discursos racistas e machistas pelo olhar da mulher indígena.



1 A CONSTRUÇÃO E TRAJETÓRIA DO DISCURSO COLONIAL HEGEMÔNICO E PATRIARCAL CONTRA HOMENS E MULHERES INDÍGENAS

As arbitrariedades contra os povos originários iniciaram em 1500 por intermédio do colonialismo⁴ implantado pelos europeus no território brasileiro, evento propulsor da hegemonia eurocêntrica, do capitalismo e patriarcado, todos elementos que contribuíram para a definição de identidades, raças e a implementação da estrutura opressora por meio da cor, gênero⁵ e classe. Por instrumento do colonialismo e das diversidades culturais, delinearam-se as contendas e desinformações, que resultaram na colonização de terras e corpos, bem como no alastramento de violências nas esferas pública e privada. Com efeito, o menosprezo às idiosincrasias está relacionado à organização discriminatória e etnoracista que ultrapassam o campo ideológico e circundam as intuições até a contemporaneidade.

Boaventura de Sousa Santos (2020) sustenta que o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado, também denominados pelo autor como os “três unicórnios” e “todopoderosos”⁶, são os principais meios de dominação que amparam a implementação das diversidades sociais, culturais e raciais mediante uma doutrinação constante. Estes unicórnios, muitas vezes, transfiguram-se em imperialismos, neocolonialismo, racismo e outros padrões classificatórios.

⁴ Maldonado-Torres (2007, p. 131) compreende o colonialismo como “uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império”.

⁵ Butler (2019) anuncia que o gênero é a estilização repetida do corpo, um agrupamento de atos reiterados no núcleo de uma estrutura reguladora consistente e resistente, que se congela no tempo objetivando fabricar a aparência de uma substância, isto é, uma classe natural de ser. Acrescenta a autora as estruturas compulsórias são originadas pelas diversas forças que controlam a aparência social do gênero.

⁶ O autor justifica tais denominações em razão destes três mecanismos possuírem características similares como ferozes e selvagens, contudo, possuem também a fraqueza de sucumbir à sagacidade daquele que os identificar.



e vai além, como fonte organizadora daqueles que podem ou não construir e reproduzir conhecimentos e informações (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2019).

Com a chegada dos europeus e suas ideologias hegemônicas, foi implantado no território brasileiro um discurso legitimando as violências contra os povos indígenas. Certamente, no Brasil, o colonialismo, a colonialidade e o capitalismo se concatenaram originando os conflitos entre diversos grupos sociais que são submetidos ao padrão eurocêntrico. Portanto, as características que distinguem as classificações que representam a submissão e o comando, são resultados do poder e controle fundados na experiência europeia deturpada.

As violências são consumadas pelo Estado, bem como pela própria sociedade em variados âmbitos, desprezando culturas, identidades e grupos considerados díspares e que afrontam as políticas de embranquecimento, que excluem e repugnam os povos indígenas. A modernidade/colonialidade tece relações dominantes, de forma epistêmica, racial, de gênero, sexual, ecológica, espacial, de crenças, e subjetividades (Grosfoguel, 2019).

O capitalismo, prejudicando as minorias raciais, controla a discriminação de grupos oprimidos e auxilia na inferiorização da mulher em relação ao homem, criando “uma sociedade profundamente injusta, porque hierárquica” (Gonzalez, 2020, p. 250). Ora, não se trata somente de uma cegueira epistemológica que tem o princípio na compartimentação categórica, mas sim uma organização dos eixos da colonialidade, capitalismo e patriarcado que ordem os conflitos pelo controle nos meios de dominação e discursos (Lugones, 2014).

Do discurso em face dos povos originários, notabiliza-se a ampla propagação da violência patriarcal, que é ligada ao sexismo, ou seja, à dominação masculina (Hooks, 2019). A oportunidade de estabelecer o



ଆଦିତ୍ୟ

Despertada de sua languidez sensual pelo épico recém-chegado, a indígena estende uma mão convidativa, que insinua sexo e submissão. [...] Vespúcio, o recém-chegado semelhante a Deus, está destinado a inseminar-la com as sementes masculinas da civilização, a frutificar a selva e a subjugar as cenas revoltantes do canibalismo vistas ao fundo. [...] A cena inaugural do descobrimento cheira não só a megalomania masculina e agressão imperial, mas também a ansiedade e paranoia masculinas. [...] Os canibais parecem mulheres e estão assando num fogo uma perna humana (Mcclintock, 2010, p. 50-51).

Com o colonialismo, o patriarcado primeiramente se manifesta pela hierarquia familiar, posteriormente, se transpõe para demais relações que circundam a vida em sociedade, estando presente nas metrópoles raciais, coloniais e periferias, resultando em uma estrutura em variados

⁹ Patriarcado é conceituado por Dolores Reguant (2001) como um modo de organização política, econômica, religiosa e social estabelecida na ideia da liderança e soberania do homem, isto é, da supremacia do homem sobre a mulher.

âmbitos ensaiados pelo poder (Segato, 2018). Sobre isso, Mignolo reflete sobre o vínculo do patriarcado com o capitalismo e a colonialidade:

El patriarcado regula las relaciones sociales de género y también las preferencias sexuales y lo hace en relación a la autoridad y a la economía, pero también al conocimiento: qué se puede/debe conocer, quiénes pueden y deben saber. Mujeres, Indios y Negros estaban excluidos de acceso a lo que se considera la cúpula del saber. Sin duda fundamental, la colonialidad del poder opera a varios niveles y no a ese único nivel. De manera que la economía capitalista, cuya fundación histórica localizamos en el siglo XVI conjuntamente con la puesta en marcha de la matriz colonial, es uno de los niveles. Sería difícil controlar el mundo solo económicamente, sin el control del conocimiento y de la subjetividad que justifica el control de los otros niveles (Mignolo, 2014, p. 10-11).

Certamente, o colonialismo, a colonialidade, o capitalismo e o patriarcado atuaram e continuam em movimento com o fim de reprimir e ocultar os direitos indígenas, o que o fazem com a disseminação dos discursos hegemônicos. O racismo e preconceito étnico representam o extermínio das comunidades indígenas, juntamente aos seus saberes, memórias, línguas, tradições e direitos, revertendo em vulnerabilidades à estas pessoas, especialmente às mulheres indígenas.

Os efeitos dos discursos contra os indígenas perpassa o âmbito estatal, ingressando, de forma estrutural, nas instituições privadas, no mercado, nas atividades televisivas, de radiodifusão e na comunicação digital. Permanece no Brasil a mentidade colonizada e colonizadora que ampara o discurso que estereotipiza e promove o racismo contra os povos tradicionais, renegando suas identidades, memórias e trajetórias, desatendendo a autodeterminação destes povos.

Seja pelo ordenamento jurídico ou pela difusão de discursos etnoracistas, os povos indígenas são discriminados e criminalizados



pelo simples fato de serem indígenas. A inaceitação e rejeição, em específica contra a comunidade originária, tornou-se ‘naturalizada’, prooagandeando a imagem do “índio” inimigo e favorecendo a segregação desta e outras tantas minoriais (especialmente de mulheres pertencentes a estes grupos).

2 DISCURSO COLONIZADOR E RACISTA CONTRA O CORPO E IDENTIDADE DA MULHER INDÍGENA

De fato, o Brasil constituiu-se pelas ideologias colonizadoras europeias, portanto, a mecanização da sociedade, cultura, tradições e concepções indígenas continuam sofrendo apagamentos de tudo que compõe a intersubjetividade e a coletividade ancestral. Com a expansão dos conceitos e percepções hegemônicas, ergueram-se barreiras à voz e vez das pessoas indígenas.

A colonialidade, o capitalismo e o patriarcado são concretos e visíveis na comunicação digital e na mídia numa totalidade. Aqueles agem na garantia e fortificação do poder colonial, certificando as divisões de classe, raça e gênero na sociedade e no espaço virtual. O único conhecimento e discurso considerado racional é o eurocentrado, o qual naturaliza as violências sofridas por aqueles considerados inferiores pelo padrão de poder. Tanto os espaços geográficos, os espaços virtuais/digitais também possuem limitações de locais para determinados indivíduos, ou seja, a aceitação ou não do discurso e imagem se vincula com a identidade da pessoa.

Saffioti (2013, p. 234) esclarece que a raça realiza “a função de símbolo da condição econômica dos indivíduos”, e esta incumbência compreende as relações díspares de poder por meio da miscigenação. Este e tantos outros fatos, refletem no contexto vivenciado por mulheres

indígenas diante da inconstância cultural, iniciada em 1500, que firmou seus papéis na sociedade brasileira. Diante da inevitável normalização e naturalização das divisões de raça e sexo, originou-se a bifurcação no mundo social que monopoliza corpos e *habitus* dos agentes, procedendo na sistematização de concepções, discernimentos e ações (Bourdieu, 2017).

À vista disso, depreende-se que a percepção de parte da população brasileira foi edificada de modo imperialista, unificando a violência epistêmica e a gradatividade do conhecimento da civilização, que resulta a manutenção da mulher, especialmente a indígena, em posição subalterna (Spivak, 2010). Lugones bem explana sobre como mulheres não brancas são vistas:

En este sentido, el capitalismo eurocentrado global es heterosexual. Creo que es importante que veamos, mientras intentamos entender la profundidad y la fuerza de la violencia en la producción tanto del lado oculto/oscuero como del lado visible/claro del sistema de género moderno/colonial, que esta heterosexualidad ha sido coherente y duraderamente perversa, violenta, degradante, y **ha convertido a la gente ‘no blanca’ en animales** y las mujeres brancas en reproductoras de “La Raza” (blanca) y de “La Clase” (burguesa) (Lugones, 2014, p. 33, grifo das autoras).

Em outras palavras, as mulheres não brancas são observadas como animais, uma vez que são consideradas “sem gênero”, ainda que consideradas do sexo feminino, são marcadas pela ausência do padrão de feminilidade hegemônico. A mulher indígena e colonizada aufere *status* inferior ao próprio gênero feminino que é prescrito, assim, não usufruem dos “privilégios” que mulheres brancas possuem. Lugones (2014) acrescenta que mulheres indígenas da América, durante o período pré-colonial, possuíam *status* superior de mulheres brancas no



capitalismo eurocentrado. Contudo, atualmente as circunstâncias são manifestamente diversas.

De acordo com o Relatório contra a violência Indígena (CIMI, 2021), em 2020, foram registrados 15 casos de racismo e discriminação étnico-culturais contra os povos indígenas. Tal número revela apenas uma parcela minúscula da realidade enfrentada de norte a sul do Brasil. No relatório é ressaltado acerca do local de ocorrência do crime de racismo, isto é, nas redes sociais:

A maior parte dos casos ocorreu através das redes sociais (8 registros). São apresentados nesta amostragem: 2 casos abrangendo todos os povos indígenas do Brasil; casos registrados nos estados do Acre (1), Mato Grosso (2), Mato Grosso do Sul (4), Paraná (2), Roraima (1), São Paulo (1) e Tocantins (2) (CIMI, 2021, p. 169).

A lógica colonial, patriarcal e capitalista carrega consigo ordens sociais, políticas, econômicas, culturais, e por consequência, ordena as concepções dos indivíduos, especialmente, quando da comunicação digital (Gordon, 2019). Logo, a vinda da sociedade da (des)informação é anterior ao mundo digital/virtual, desde à colonização do país a verdade é mantida em segundo plano. Muitas informações hoje veiculadas acabam por retratar e conservar uma falsa realidade e imagem dos povos tradicionais. Neste contexto, destaca-se o alastramento de comentários sexistas e racistas contra as mulheres indígenas, auxiliando na projeção de opiniões ardilosas e criminosas por meio do espaço virtual.

Palavras, opiniões e informações divulgadas possuem uma característica de durabilidade e onipresença no recinto digital, proporcionando a violação e desrespeito aos direitos e garantias fundamentais, criando assim, um conflito entre os direitos dos interlocutores. A legitimação de fronteiras devastadoras ocorre rotineiramente e fere o direito à expressão,

de imagem e de não discriminação das mulheres indígenas. A propagação da imagem feminina indígena é assentada no saber colonizado, que rege as relações na sociedade e distancia quem é considerado dessemelhante as exigências hegemônicas.

O alvo principal da violação de direitos é a mulher indígena. Embora o reconhecimento dos povos tradicionais pela Constituição Federal de 1988, os direitos específicos desta coletividade continuam sendo desrespeitados. O homem indígena é pouco notado pelo ordenamento jurídico e sociedade, no entanto, a mulher indígena desaparece como sujeito de direito e pertencente à população brasileira.

As violências difundidas pelos discursos em face da mulher indígena são compostas pelo preconceito de gênero e raça/etnia, de forma sólida define trajetórias árduas e carentes de humanidade, sobressaindo a visão masculina sobre a feminina. A colonialidade possui assistência dos meios de comunicação digital na divulgação e fomento da ideia colonial de territorialização das terras e corpos indígenas, limitando a identidade originária feminina à circunstâncias negacionistas.

Sobre a imagem e discurso que incide sobre a mulher indígena, Tupinambá afirma que é constituído no saber colonizado, o que ridiculariza os povos originários e afasta a possibilidade de representatividade no século XXI:

Eu acho muito vergonhosa a forma como [...] retratam a mulher indígena, uma imagem deturpada ligada ao atraso, ridículo, exótico, erótico, com muitas coisas pejorativas. E mesmo assim muita gente ainda pensa que não existe preconceito contra indígenas no Brasil, são estereótipos tão presentes na sociedade que acabam sendo aceitos e vistos como algo natural para algumas pessoas. E o que dizer sobre o recente comercial de bebida alcoólica, com “mulheres indígenas”, no caso atrizes vestidas de índias, com roupas inspiradas na de indígenas americanos, não-brasileiros, que aparecem





para apagar a “fumaça” do churrasco de não-indígenas? O não-respeito às culturas indígenas. O grande desafio sem dúvida é a descolonização desse “saber colonizado (Tupinambá, 2012).

As mulheres indígenas são mais vulneráveis em comparação à homens indígenas ou demais mulheres, tanto na própria comunidade como na sociedade, onde são constantemente vítimas de racismo e outras violências. A imagem e representação da mulher indígena é criada e reproduzida pela perspectiva de outrem que transmite repetições estereotipadas que não condizem com a realidade. Com isso, “ a cultura popular do índio seja este entre-lugar de sobrevivência e resistência do discurso desse excluído que, assim, reconstrói sua identidade social em confronto com o discurso hegemônico que tenta reduzi-lo a um lugar subalterno” (Guerra, 2012).

Ainda que silenciadas pelas opressões variadas, as mulheres indígenas lutam pela sua identidade, cultura e subjetividades, dentro e fora da mídia e do mundo virtual¹⁰. Atuantes nas redes sociais e na comunicação digital, mulheres indígenas criam seus espaços na batalha contra a hiperbolização de sua vida e trajetória histórica, visando cessar o tom exagerado de outrem, dialogar de forma harmônica e dignificar o seu “eu”. Acerca desta luta, Tupinambá aponta a força dos povos originários, especialmente no movimento indígena:

Eu diria para minhas parentas de todas as etnias para não esquecerem quem elas são e não desistirem dos seus sonhos, mesmo que os rios, mares e lagoas fiquem salgados com nossas lágrimas. Não deixem ninguém as

¹⁰ Ressalta-se que, no tocante às comunidades indígenas que residem nas terras indígenas e não da área urbana, fazem uso da rede de computadores (quando há), bem como da internet que é disponibilizada nas próprias escolhas da comunidade. Desse modo, seja por meio de computador ou de celular, utilizam a estrutura física disponibilizada nas escolhas, destas apenas 6,84% possuem laboratório de informática e apenas 14,73% têm acesso à internet (Brasil, 2019).



desrespeitar ou dizer o que podem fazer (Tupinambá, 2012).

As razões das denúncias realizadas pelas mulheres indígenas têm fonte no processo histórico de estigmas, exclusões e racismos. A invisibilidade da mulher indígena é de longa duração e releva as contendas e preconceitos da sociedade brasileira. As vivências destas mulheres originárias hão de ser reconhecidas sob diversas perspectivas, principalmente pela concepção de gênero.

3 EPISTEMOLOGIAS DO SUL: DESCONSTRUINDO DISCURSOS RACISTAS E MACHISTAS PELO OLHAR DA MULHER INDÍGENA

Sem dúvida, as mulheres indígenas possuem seus cursos e caminhos envoltos nas relações e vínculos entre a autoridade do homem e a heteronormatividade. Os mecanismos de individuação da mulher indígena são díspares do sistema hegemônico, o que impossibilita que seus direitos individuais tenham o mesmo significado e a mesma garantia para todas as pessoas (Biroli, 2018).

Portanto, a intolerância frente aos meios de comunicação digital, atravessa as culturas, etnias, cor, “gênero” e classe, através dos discursos que consagram a desigualdade e menosprezam coletividades e identidades oprimidas, o que reflete na dificuldade ou não concretização de direitos, especialmente o direito de liberdade e expressão e voz destes grupos, em especial as mulheres indígenas.

O discurso é muito mais do que um conjunto de palavras e frases, sobretudo é um artifício que edifica um imaginário social específico, por efeito do controle e poder (Ribeiro, 2019). Nota-se que a pessoa



A presença de indígenas nas redes e na comunicação digital representa a luta pela memória e o reconhecimento da história dos povos indígenas, buscando a restituição de suas identidades e o fim do extermínio, consolidando suas tradições, saberes, línguas e comunidades. A colonialidade do poder, do saber e do ser, ferramenta definidora dos padrões que controlam a sociedade, é reproduzida diariamente quando da disseminação de informações e discursos racistas e preconceituosos, violando os direitos dos povos tradicionais.

O colonialismo atribuiu traços específicos e estereotipados às mulheres indígenas, e, em processo de repetição pela colonialidade, é notável nos argumentos e falas publicadas e divulgadas que retratam estas mulheres a “invasoras” e negam suas identidades, mantendo-se as opiniões escassas de respeito e a violência estrutural diária quando da discussão dos direitos específicos indígenas. No Brasil, indígena é sinônimo de desobediência, criminalidade, vadiagem e improdutividade, e com efeito, tal compreensão consente a violação da identidade, imagem e coletividade indígena.

Os danos originados pelas informações e opiniões deturpadas publicadas na mídia ocorrem de variadas formas e estão interligadas com a violação dos direitos fundamentais dos povos tradicionais. Por isso, essencial a presença e incorporação destes povos na mídia, nas redes e comunicação digital, especialmente para se manifestarem sobre as violações que ocorrem contra suas comunidades.

nhecido pela magistrada como um falso argumento, tendo em vista que o autor utilizou da sua liberdade de expressão para cometer crimes de racismo, calúnia, injúria e difamação (Rio Grande do Sul, 2020). A decisão na íntegra pode ser acessada pelo site do Tribunal Regional Federal da 4ª Região por meios dos seguintes links: https://www2.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=-consulta_processual_resultado_pesquisa&txtValor=50081578920194047200&selOrigem=SC&chkMostrarBaixados=&todasfases=&selForma=NU&todaspartes=&txtChave=&numPagina=1 e https://eproc.jfsc.jus.br/eprocV2/controlador.php?acao=acessar_documento_publico&doc=721600784481251961747476994381&evento=40400623&key=1e0384eeebd2172ec06e5f0095730163cbea66a900cb590b2957fc95e02359ef&hash=ea56cb1272514006c8dc44c7661852c3.



A não aceitação de indígenas no ambiente virtual dizima os povos originários a uma coletividade sem voz, privados de seus direitos vivenciam usualmente práticas estatais e sociais violentadoras. O Brasil é saturado de leis e atos carregados de vicissitudes da realidade indígena do país, muitas vezes, acobertando atentados aos direitos fundamentais e humanos.

A plenitude do reconhecimento e respeito aos povos tradicionais no ambiente virtual é inapelável num Estado que se diz democrático, não podendo ser apercebida a execução de direitos indígenas como uma afronta aos direitos individuais de pessoas não indígenas ou dos próprios meios de comunicação em massa.

Os direitos específicos dos povos tradicionais, assistenciais ou não, objetivam reparar as violações que continuam atingindo esta coletividade. Desse modo, não cabe ao Estado, nem a sociedade no mundo digital embaraçar os pleitos destas comunidades. Isto assenta-se nas palavras de Boaventura: “a hegemonia reivindicada pelos direitos humanos resulta de uma vitória histórica ou de uma derrota histórica?” (Santos, 2018, p. 59, 60).

Isto posto, o acometimento de violências e danos às vidas, identidades e imagens de pessoas indígenas, em especial das mulheres, no Brasil ainda prospera, tanto pelas mãos da sociedade como por parte do Estado. Nestas circunstâncias, a observância da perspectiva decolonial assiste o deslinde e identificação das violações pelo senso comum que estão interligadas ao tempo, espaço, subjetividades e saberes nos processos vivenciados pelos colonizados, oportunizando novos conceitos e realidades com a expansão da descolonização (Maldonado-Torres, 2019).

dos conceitos e interpretações do Direito e do ordenamento jurídico deve se dar com o auxílio de homens e mulheres indígenas, só assim existirá uma real possibilidade de erradicar as violências contra esta coletividade.

A luta pelos direitos indígenas representa o reconhecimento e respeito aos povos tradicionais que resistem pelo direito à memória, tradições, línguas e identidades. Essencial o avanço das teorias e concepções decoloniais, tanto no ordenamento jurídico quanto na sociedade brasileira. Sem dúvida, a trajetória permanecerá árdua na concretização dos direitos e da representatividade indígena, contudo, não há possibilidade de negociação, as demandas de homens e mulheres indígenas precisam ser ouvidas.

REFERÊNCIAS

BAND JORNALISMO. **Índigena brasileira discursa na COP26**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PwA-oPNvZM8Y>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BBC NEWS BRASIL. **Quem é Txai Suruí, jovem que discursou na COP26 e foi criticada por Bolsonaro**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=56YUAX8y1yM>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena**. Publicação em 19 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BUTLER, Judith. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17 ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**: dados de 2020. RANGEL, Lucia Helena (coord.) 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. LIMA, Márcia; RIOS, Flavia (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GORDON, Lewis R. Antropologia Filosófica, Raça e a Economia Política Da Privação De Direito. **Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico**. Organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. 2ª ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GUERRA, Vânia M. L. Indígenas e identidades: um olhar discursivo sobre a luta pela terra. In: ROSA, A. M; MARQUES, C. N.; SOUZA, C. C. De; DURIGAN, M. (org.). **Povos indígenas**: reflexões interdisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 43-68, 2012.



HOOKS, Bel. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Bhuvi Libanio, 9. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

38_KARABINA. **Instagram**. Publicação de 22 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CKXPB06LYMG/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira, 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter *et al.* **Género y descolonialidad**. 2 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, -Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007. Disponível em: <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro Imperial**: raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Tradução: Plínio Dentzien. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.



MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of The Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization.** 2nd ed., University of Michigan Press, 2003. Disponível em: <https://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/darker2nded.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

MIGNOLO, Walter. Introducción. ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? In: MIGNOLO, Walter *et al.* **Género y descolonialidad.** 2 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

REGUANT, Dolores. La mujer no existe. Bilbao: Maite Canal, 1996. In: Victoria Sal. **Diccionario ideológico feminista.** Vol III, Barcelona: Icaria, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal Regional Federal da 4ª Região. Consulta Processual Unificada, **Ação Civil Pública n. 5008157-89.2019.4.04.7200.** Sentença publicada em 22 set. 2020. Disponível em: https://www2.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=consulta_processual_resultado_pesquisa&selForma=NU&txtValor=50081578920194047200&chkMostrarBaixados=&todasfases=&todosvalores=&todaspartes=&txtDataFase=&selOrigem=SC&sistema=&txtChave=. Acesso em: 12 set. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel (org.) 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, abril 2020.



SEGATO, Rita. **La guerra contra las mujeres**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TUPINAMBÁ, Aracy. **Aracy Tupinambá fala sobre o contexto das mulheres indígenas na mídia brasileira**. Publicada em 24 de julho de 2012. Entrevista concedida a Cinema Artes. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2012/01/23/aracy-tupinamba-fala-sobre-mulheres-indigenas-na-midia-brasileira/>. Acesso em: 12 set. 2020.

TV CULTURA. **Representante dos povos originários discursa na COP26**. Youtube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8kVFATDrdsA>. Acesso em: 10 jan. 2024.

conhecimento, outras práticas políticas, outras formas de poder social e estatal (Walsh, 2007).

Diante das pesquisas realizadas anteriormente sobre o tema, observou-se uma escassez de estudos aprofundados sobre a implementação de perspectivas interculturais nas escolas indígenas do Estado do Rio Grande do Sul. Essa lacuna é especialmente relevante no que diz respeito às garantias constitucionais de utilização das línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem, aspectos fundamentais para a valorização e preservação das culturas indígenas na educação escolar.

A escolarização de indígenas parte de uma concepção histórica permeada pela colonialidade do saber e seus aspectos racistas de aculturação e assimilação, que seguem enraizados nas instituições e sociedade brasileira. A transformação desse paradigma, com a construção de uma escola outra para os indígenas, é um processo complexo e gradual, mesmo com as garantias conquistadas nas políticas educacionais e legislações.

Por meio da interlocução entre as práticas observadas no cotidiano das escolas indígenas, os indicadores oficiais coletados pelo Censo da Educação Básica e o estudo das políticas educacionais destinadas a essas comunidades, se propõe um estudo que almeja contribuir com a promoção da interculturalidade epistêmica decolonial.

1 COLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O processo de colonização das Américas foi o maior genocídio cultural conhecido na história da humanidade. E, a educação escolar foi utilizada como uma ferramenta do etnocídio imposto aos Povos Originários pelo colonizador desde a invasão do território hoje compreendido como o Brasil.

Esse projeto de extermínio por meio da escolarização foi institucionalizado, e seguiu vigente até o final do século XX, com políticas que, dentre outros propósitos, pretendiam a substituição das línguas maternas pela língua portuguesa e dos modos de vidas originários pelos valores ocidentais.

Contudo, os Povos Indígenas que lograram resistir aos inúmeros ataques pelos cerca de 500 anos de opressão, constituíram organizações de lutas pelo seu direito de existir e tiveram conquistas muito relevantes no enfrentamento das políticas de extermínio.

Uma dessas conquistas é o princípio da interculturalidade, presente na Constituição Federal de 1988. Premissa que se intersecciona com as demais garantias quando indica que o Estado protegerá as manifestações das culturas indígenas, bem como reconhece aos Povos Originários o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

No tocante à educação escolar, a Constituição Federal expressa esse preceito principalmente nas passagens que garantem aos Povos Indígenas a utilização de suas línguas maternas na alfabetização e o reconhecimento aos seus processos próprios de aprendizagem.

Com o intuito de colaborar com a concretização dessa premissa, foi criada pelo Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a categoria “Escola Indígena” na política educacional do Brasil, como instituição destinada a ofertar uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integrada ao cotidiano das comunidades indígenas (Brasil, 1999).

Contudo, o reconhecimento constitucional da interculturalidade conquistado pelos Povos Indígenas ainda está longe de ser implementado. As políticas educacionais não são as únicas prejudicadas pelo não cumprimento de premissas interculturais e pela violação de direitos



humanos, no entanto, se mostram um objeto de estudo consistente para abordar estas questões.

O atravessamento da colonialidade do saber nas relações educacionais torna o caminho para a interculturalidade mais árduo e complexo, mas as escolas indígenas resistem e lutam por avanços, por reconhecimento e pelas suas pedagogias ancestrais.

A luta desses Povos e os avanços obtidos nos mais de 30 anos desde a conquista deste direito não foram suficientes para superar a presença das colonialidades no cotidiano escolar, e muito menos na sociedade. A adoção de modelos ocidentalizados de escolas, como uma adaptação para o atendimento de jovens indígenas, por vezes ignora diversidades étnicas e promove uma subjetivação das suas pedagogias ancestrais.

Esses apagamentos se manifestam de forma velada, ora nas omissões do Estado em fazer valer a disposição de alfabetização nas línguas maternas, por meio da falta de materiais didáticos específicos ou formação adequada dos profissionais, entre outros; ora na burocratização dos processos, que engessa as estruturas curriculares e dificulta a utilização de métodos outros de construção do conhecimento; ora na insuficiência de recursos para estruturação e organização das escolas; entre outros meios que, de forma intencional ou não, perpetuam a subalternização dos saberes indígenas.

Grande parte dos trabalhos existentes sobre educação e escolarização indígena se dedicam à produção de reflexões, análises e formulações de experiências a partir de uma escola específica ou de uma comunidade em particular, o que é extremamente relevante e indispensável para discorrer com profundidade sobre o tema.

Há, atualmente, uma defasagem na produção de estudos mais amplos, que sejam capazes de observar as estatísticas e indicadores institucionais das escolas, como os coletados pelo INEP no Censo Escolar, e relacioná-los a essas elaborações particulares. Uma vez que



interculturalidade nessas instituições evidencia um cenário igualmente preocupante. Apenas com as informações constantes no Censo Escolar, já é possível inferir que as práticas interculturais, fundamentais na escolarização indígena, ainda não são cumpridas na sua integralidade.

Um dos marcadores que nos permite abordar a presença da interculturalidade trata da(s) língua(s) utilizada nas escolas. No ano de 2021, 81% das escolas indígenas do Rio Grande do Sul promoviam o ensino bilíngue. Contudo, as línguas maternas descritas foram apenas Kaingang (56%) e Guarani (33%), não havendo menção sobre a utilização de Charrua nem de Xokleng nas escolas indígenas sul-rio-grandenses.

Outro indicador que nos permite refletir acerca da interculturalidade dispõe da utilização de materiais pedagógicos. Os dados do censo indicam que 42% das escolas indígenas não tiveram acesso a nenhum material pedagógico no ano de 2021. Enquanto apenas 33% das escolas indígenas afirmaram dispor de materiais pedagógicos específicos para educação indígena.

Teoricamente, as comunidades possuem relativa autonomia na elaboração dos seus projetos pedagógicos, e podem por meio deles exercer seus métodos tradicionais de ensino. Todavia, para que eles sejam aprovados devem ser submetidos a instâncias não indígenas, que reproduzem as perspectivas coloniais, frequentemente contrárias aos interesses dos povos indígenas (CIMI, 2017).

Para além do currículo, que deveria ser elaborado segundo os conhecimentos tradicionais da comunidade, mas nem sempre é (Ferreira, 2018), a produção de livros didáticos específicos também foi pouco explorada, bem como os recursos financeiros destinados para a execução deste projeto são insuficientes, o parco investimento realizado para garantia de materiais didáticos pelas escolas indígenas é destinado essencialmente à aquisição e à distribuição de livros didáticos convencionais (Baniwa, 2006).



Uma das questões que se evidencia a partir destes elementos é a permanência de uma abordagem colonialista na educação indígena. A presença dessa colonialidade do saber ainda se faz sentir nas estruturas educacionais, manifestando-se em práticas pedagógicas que desvalorizam ou ignoram os saberes e modos de vida indígenas. A reflexão crítica sobre essas práticas e a busca por alternativas decoloniais são fundamentais para a promoção de uma educação verdadeiramente intercultural.

Cabe ressaltar que não é todo o conhecimento e cultura indígena que pode ser escolarizado. Por essa razão há que se tomar em conta a diferenciação entre a educação indígena, que se pratica por meio das pedagogias ancestrais e a escolarização intercultural indígena, a ser construída em uma instituição imposta, mas necessária, dotada de autonomia para adaptar suas estruturas a fim de contemplar os processos próprios de aprendizagem das comunidades e suas alteridades.

3 O ENTORNO DE REFLEXÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

Torna-se relevante enfatizar que toda pesquisa parte de um referencial teórico e social e, nesse contexto para os temas aqui escolhidos utiliza-se-á das concepções formadas pelo Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos e suas discussões acerca da Modernidade/Colonialidade. Dentre os principais teóricos que compõem este coletivo, e que embasarão as construções teóricas nesta tese se encontram autores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Enrique Dussel, entre outros.

Constitui-se também como referência relevante para a produção deste trabalho as epistemologias indígenas, suas pedagogias ancestrais, cosmovisões e perspectivas educacionais, que serão embasadas por



escritos de autores, professores e pesquisadores indígenas brasileiros como Gersem Luciano Baniwa, Rosani Fernandes, Bruno Ferreira, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Eloy Terena, entre outros.

Ademais, considerar-se-á também as publicações realizadas por pesquisadores e instituições indigenistas como Maria Aparecida Bergamaschi, Wilmar da Rocha D'Angelis, Luís Donisete Benzi Grupioni e produções do Conselho Indigenista Missionário, Instituto Socioambiental, e outras organizações sociais indigenistas e governamentais. Bem como de intelectuais brasileiros que se associam às temáticas da decolonialidade e da interculturalidade como Luciana Ballestrin, Vera Maria Candau, Thaís Luzia Colaço, Raquel Sparemberger entre outros.

Serão ainda tomadas em conta as elaborações acerca dos Direitos Humanos, sobretudo no tocante à educação e interculturalidade, e seus desdobramentos no ordenamento jurídico brasileiro. Além das políticas educacionais adotadas no Brasil e no Rio Grande do Sul e produtos de suas avaliações, como legislações, atos, indicadores e relatórios que permitam uma análise combinada com os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo. Na sequência, apresentam-se alguns conceitos que comporão o estudo proposto.

3.1 SOBRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL

A colonização do continente americano pelos europeus iniciou um processo que abalou e redesenhou o sistema de organização mundial, as relações de poder passaram a ser determinadas a partir de marcadores de raça, como descreve o sociólogo Aníbal Quijano (2005), inventados em consonância com o “mito da modernidade” (Dussel, 2012).

A fim de ocupar o topo dessa nova cadeia hierárquica foi produzida a construção supremacista de uma identidade ocidental eurocêntrica

ORGANIZADORAS

Riva Sobrado de Freitas
Thaís Janaina Wenczenovicz
Organizadoras

(branca) e masculina, que invade, domina e subjuga um território, já ocupado por outros povos, e forma um novo sistema de classificação social com base na divisão do trabalho e marcadores de superioridade/inferioridade relacionados à posição que indivíduo ocupa na estrutura produtiva de acordo com sua raça e gênero, na qual somente o homem branco europeu assume o mais alto nível de prevalência (Quijano, 2005).

Esse movimento produziu, para além do maior etnocídio conhecido na história da humanidade, um processo de subalternização dos povos ameríndios, pautado no apagamento e na assimilação cultural. Surgem nesse processo as colonialidades, caracterizadas como um fenômeno com origem e caráter colonial, mas que se estabelece de forma mais duradoura e estável do que o colonialismo em cuja matriz se iniciou (Quijano, 2005).

As forças de resistência insurgentes deste processo foram denominadas como decolonialidade. Walter Dignolo (2007) sintetiza o movimento decolonial da seguinte forma: se a colonialidade é constitutiva da modernidade, essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, que produz reações às violências imperiais (e estruturais), e essa energia pode ser traduzida em projeto decoloniais, que, em última instância, também são constitutivos da modernidade.

3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A formação das políticas educacionais brasileiras foi atravessada pelas colonialidades desde a sua origem. A instituição escolar foi introduzida no país durante o período colonial, quando os padres jesuítas, em suas missões, se dedicaram a catequizar os nativos, a fim de substituir suas religiões, línguas e costumes ancestrais por aqueles praticados pelos colonizadores, como forma de civilizar-lhes (D'Angelis, 2012).



Por mais de cinco séculos, as políticas educacionais foram utilizadas como estratégia de integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, e contribuíram com o etnocídio de diversas comunidades, bem como com a diluição cultural de outras tantas.

Contudo, entre avanços e retrocessos, tem se evidenciado o debate sobre a interculturalidade na educação como um movimento que busca romper com a colonialidade do saber, com a monocultura hegemônica dos conhecimentos ocidentais e com as práticas epistemicidas que subalternizam as culturas indígenas, como parte de uma construção coletiva em direção ao giro decolonial.

A educação escolar intercultural e bilíngue assumiu no Brasil um status de direito fundamental social a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurou aos Povos Indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, refletindo diretamente nas políticas educacionais que lhe sucederam (Wenczenovicz; Baez, 2016).

Esta conquista intensificou a reivindicação dos movimentos indígenas pela construção de novos programas de educação escolar “geridos pelas comunidades indígenas, e não para elas ou com elas” (D’Angelis, 2012, p. 16).

As escolas indígenas surgem na política educacional brasileira a partir do ano de 1999, com intuito de promover uma educação específica e intercultural, integrada ao cotidiano das comunidades indígenas (Brasil, 1999). Aos poucos a sensação de desconfiança e imagem de aculturação refletida no ambiente escolar vai sendo ressignificada, e a educação escolar passa a ser vista como um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania (Baniwa, 2006).

Entretanto, muito há que se melhorar nas escolas indígenas, tanto nas questões estruturais quanto nas questões epistêmicas. Realidade



documentada por Bruno Ferreira (2018, p. 208): “A maioria das escolas Kaingang de Guarita funcionam de forma improvisada, com sala de aulas pequenas e com grande número alunos prensados como sardinhas em lata”, que deixa explícito em seu texto o desconforto causado pela precariedade da estrutura escolar aos profissionais e estudantes da sua comunidade.

Os dados coletados no Censo Escolar de 2022 demonstram essa defasagem na implementação do direito à educação intercultural nas escolas indígenas, a partir da análise de práticas como a utilização de materiais específicos para a educação escolar indígena, a língua em que o ensino é ministrado, a organização do ambiente escolar, dentre outros (Wenczenovicz; Monteiro, 2024).

3.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA E SUAS PEDAGOGIAS ANCESTRAIS

As diversas culturas e etnias se utilizam de suas pedagogias ancestrais, que pela sua natureza de resistência não deixam de ser decoloniais, na reprodução, perpetuação e/ou mudança dos seus costumes, religiosidades, tradições e saberes acumulados ao longo de toda a sua existência cultural, e, ao conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos para este fim denomina-se educação.

Reconhecida a existência de olhares e metodologias distintas entre as muitas sociedades originárias, se apresentarão aqui aspectos comuns observados entre os Povos Indígenas brasileiros, que não devem ser interpretados de forma restrita ou limitante, mas como uma convergência de pensamento. Como nos relata Gersem Baniwa (2006, p. 131): “Cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, [...] a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco”.





No processo educacional indígena o aprendizado não se separa das experiências cotidianas: “a educação na cultura é integral” (Bergamaschi, 2005, p. 170). Não há uma instituição dedicada à aquisição de conhecimento, a aldeia é a escola, toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos, fundamentadas nas suas tradições e na memória coletiva, por meio das palavras dos mais velhos, e pela participação: “para aprender, as novas gerações são estimuladas a participar, inseridas em grupos, assumindo responsabilidades, realizando trabalhos, compartilhando vários processos de atividades” (Bonin, 2015, p. 1).

A organização dos saberes se dá a partir da sua cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida, como descreve Baniwa: “É a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa” (Baniwa, 2006, p. 171).

A ciência indígena considera seus conhecimentos como públicos e ao alcance de todos, embora respeite certas competências e aptidões individuais e grupais; a natureza é a fonte de todo o conhecimento, e ao homem, cabe desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la, para poder compreender a partir dela a totalidade do mundo; não para dominá-la ou controlá-la, mas para aprender a seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida (Baniwa, 2006).

A formação e transmissão dos seus saberes ocorre de forma intuitiva, criativa, livre: “É dentro da tribo coexiste o criar, o criar que é a consequência do aprender, que por sua vez é o motivo pelo qual sua alma-luz corporificou-se, para apre(e)nder-se e criar” (Jecupé, 1998, p. 96). O processo de ensino-aprendizagem trata das experiências cotidianas, cada experiência vivida faz parte da obtenção de conhecimento.



Mas, a espontaneidade do aprendizado não significa não haver orientação, como levanta Bruno Ferreira: “as crianças e jovens são orientados, no decorrer de seu desenvolvimento, em tudo aquilo de que vão precisar saber quando forem adultos para ocuparem seus lugares na organização social” (Ferreira, 2010, p. 205), conduzidas, sempre que necessário, por seus pais, parentes e demais membros de sua comunidade.

As crianças aprendem a assumir desafios e responsabilidades e a se inserir na vida social da sua comunidade, através de observação, experiências empíricas e da autorreflexão proporcionadas por “mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim” (Baniwa, 2006, p. 130).

Por meio de uma tradição oral que vincula o presente e o passado (Cruikshank, 2006) na perpetuação dos seus sistemas culturais, cujas crenças, valores e tecnologias são provenientes de um conhecimento comunitário prático e profundo, construído em milhares de anos de observações e experiências empíricas compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção do seu modo de vida específico (Baniwa, 2006), as pedagogias ancestrais resistem, em busca da valorização dos seus processos próprios de transmissão do conhecimento e construção dos saberes.

4 BREVE DESCRIÇÃO DAS COLETIVIDADES INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL

No Estado do Rio Grande do Sul, aproximadamente 36 mil pessoas se declararam indígenas no Censo de 2022; destas, quase 16 mil viviam em 25 dos mais de 65 territórios indígenas existentes no Estado; as outras quase 20 mil foram apontadas como residentes fora das terras indígenas (IBGE, 2023).





No estado existem cerca de 140 terras indígenas, mas apenas a metade se encontra em algum estágio do processo de demarcação, são: 36 em estudo, 7 declaradas, 2 delimitadas e 20 regularizadas; as restantes se encontram em condição irregular (Atlas, 2021). A diversidade étnico-cultural encontrada no Estado é composta pelos povos Kaingang, Guarani, Charrua e Xokleng, sendo os dois primeiros significativamente mais numerosos.

A etnia Charrua chegou a ser considerada extinta durante a invasão e colonização do seu território, contudo, sua existência foi reconhecida pela FUNAI em 2007. Apesar das diversas violências epistêmicas sofridas, sua cultura resistiu se mantendo invisível pelos períodos de maior violência, sem deixar de preservar seu sistema sócio-cultural. Não há um levantamento preciso de quantos indivíduos compõem esse grupo, no entanto os documentos apontam entre 30 e 50 pessoas, algumas residentes na Aldeia Polidoro, localizada em Porto Alegre, que indicam a existência de parentes na região das Missões.

Os Xoklengs se fazem presentes majoritariamente no Estado de Santa Catarina, depois de serem expulsos do Rio Grande do Sul e quase levados à extinção pelos colonos. No entanto, algumas famílias retornaram às terras sul-rio-grandenses, se assentando junto às aldeias de outras etnias, reconstruindo sua vinculação ancestral com este território (Silva, 2008). Devido à sua pulverização e a falta de interesse dos órgãos governamentais, não é possível precisar a quantidade de Xoklengs que vivem no Rio Grande do Sul, no entanto, sua presença se faz cada vez mais assídua, com retomada de seus territórios ancestrais.

A etnia Kaingang é a mais abundante nas terras gaúchas, localizados majoritariamente na região do planalto noroeste, porém se fazem presentes nas diversas áreas de ocupação indígena. Sofreram muito com o processo de apagamento cultural, que fez com que algumas



comunidades perdessem suas crenças religiosas e língua materna (Mota, 2018), entretanto, diversas comunidades conseguiram preservar a sua identidade cultural.

Os Mbyá Guarani estão dispersos por diversas regiões sul-rio-grandenses, presentes nas Missões, no Pampa, no Planalto e no Litoral, em localidades rurais e urbanas, num contingente calculado em aproximadamente 2 mil pessoas. As principais dificuldades enfrentadas por estes povos estão relacionadas com questões territoriais e falta de infraestrutura básica para sobrevivência material e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena no Brasil reflete um espaço de confronto entre a colonialidade do saber e a luta pela interculturalidade. Embora avanços importantes tenham sido conquistados desde a Constituição de 1988, os desafios relacionados à implementação da prática do direito à educação intercultural permanecem. A precariedade estrutural, a insuficiência de materiais didáticos específicos e a adoção de modelos escolares ocidentais muitas vezes ignoram as singularidades das pedagogias ancestrais, perpetuando práticas

Nesse contexto, as escolas indígenas resistem como espaços de reafirmação cultural e de luta pela autonomia pedagógica, ao mesmo tempo que enfrentam limitações impostas por políticas públicas insuficientes e pela reprodução de perspectivas coloniais. A resignificação do papel da escola, de um instrumento de aculturação para um espaço de fortalecimento identitário, é um passo significativo, mas que exige investimentos concretos e o engajamento das comunidades indígenas na formulação.

Portanto, a superação dos desafios indicados depende de um esforço coletivo para promover um modelo de educação que integre as pedagogias indígenas e garanta as condições e simbólicas para sua prática. A valorização da diversidade étnico-cultural e a desconstrução das posições epistêmicas são passos fundamentais para consolidar uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial, capaz de fortalecer as identidades indígenas e contribuir para a justiça social e o respeito à pluralidade cultural.

REFERÊNCIAS

ATLAS **Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 6ª Ed. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, Departamento de Planejamento Governamental, 2021. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 25 maio 2022.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, Maria A. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.

BONIN, Iara. Educação Escolar Indígena. **Porantim**, Brasília, Encarte Pedagógico VI, ago. 2015.



BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 14 de dezembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *In*: SILVA, Luiz Fernando Villares e. (org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. CIMI. **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Cimi, 2017.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos**: A educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DUSSEL, Enrique. **1492**: el encubrimiento del otro. Buenos Aires: Docencia, 2012.

FERREIRA, Bruno. Em busca de políticas públicas para efetivação da educação escolar indígena diferenciada. **Tellus**, Campo Grande, ano 10, n. 19, p. 203-210, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola: em busca de novas práticas. **Avá online**, Misiones, n. 33, p. 165-184, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062373008>. Acesso em: 30 mar. 2024.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2022**: indígenas: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

JECUPÉ, Kaka W. **A terra dos mil povos**: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Petrópolis, 1998.

MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento Y Apertura: Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MOTA, Fabrício. **Indígenas no Rio Grande do Sul, entre a esperança e a miséria**. Agência Pública, 2018. Disponível em: <https://apublica.org/ensaio/2018/07/indigenas-no-rio-grande-do-sul-entre-a-esperanca-e-a-miseria/>. Acesso em: 27 maio 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina, Buenos Aires: **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Sergio Baptista. Categorias sócio-cosmológico-identitárias indígenas recentes e processos de consolidação de novos sujeitos coletivos de direito: os Charrua e os Xokleng no Rio Grande do Sul. In: Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana (org.). **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.



WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUEN, Ramón (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 47-62, 2007.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 95-107, jul./dez. 2016.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; MONTEIRO, Jade de Oliveira. Interculturalidade nas escolas indígenas do Brasil: as pedagogias ancestrais e a utilização das línguas maternas nas práticas educacionais no ano de 2022. **Revista de Gestão e Secretariado**, 15(6), e3629, 2024. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i6.3629>.



Luísa Fernanda Silva Santos¹

Este capítulo de livro aborda o racismo obstétrico no Brasil a partir do caso Alyne Pimentel, julgado pelo Comitê CEDAW da ONU. Este marco na jurisprudência internacional revelou as interseções entre racismo estrutural, violência de gênero e desigualdade social que culminaram na morte materna evitável de Alyne. O estudo utiliza a abordagem interseccional e as epistemologias do sul para examinar as contribuições jurídicas do caso, os impactos da decisão no sistema de saúde brasileiro e as recomendações propostas para a superação das violações de direitos humanos relacionadas à saúde reprodutiva de mulheres negras e periféricas.

Os direitos humanos das mulheres negras representam um campo de luta essencial para a garantia de igualdade, dignidade e justiça social. Marcadas pela interseção de opressões de gênero, raça e classe, as mulheres negras enfrentam barreiras que desumanizam suas experiências e comprometem o acesso aos direitos fundamentais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) assegura a igualdade e a dignidade de todas as pessoas, enquanto a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)

¹ Discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim; Bacharel em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *campus* Erechim. E-mail: luisafss@hotmail.com.



ênfatiza o compromisso dos Estados em combater a discriminação de gênero, incluindo contextos interseccionais como o racismo. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, garante a inviolabilidade do direito à igualdade, destacando que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988).

No entanto, historicamente, as mulheres negras enfrentam desafios no acesso, manutenção e garantia dos seus direitos em diversos campos, o que as torna vítimas das mais diversas formas de violências.

O racismo obstétrico configura-se como uma forma de violência institucional que afeta, de maneira desproporcional, mulheres racializadas, durante a gestação, parto, pós-parto e abortamento, expressando-se através de discriminações, abusos e negligências (Curi, 2020). Conforme dados apontados na pesquisa “Nascer no Brasil”, as mulheres negras possuem 62% maior probabilidade de terem pré-natal inadequado, 23% de não ter vinculação com a maternidade, 67% de ausência de acompanhante no parto e 33% de peregrinação anteparto (Leal, 2017).

Esse fenômeno é uma manifestação específica de racismo institucional² no sistema de saúde, refletindo as desigualdades raciais e de gênero profundamente enraizadas na sociedade. Como uma expressão do racismo estrutural que permeia todas as instituições sociais, incluindo o sistema de saúde, é caracterizado por políticas, práticas e comportamentos que geram desvantagens aos grupos racializados (Carneiro, 2011).

No ambiente obstétrico, isso se traduz em: a) desigualdade de acesso ao parto que mulheres racializadas têm menos acesso a cuidados de saúde de qualidade e enfrentam barreiras socioeconômicas e geográficas que dificultam o atendimento adequado; b) Preconceito e

² O racismo é um sistema que atua na estrutura da sociedade e nas práticas sociais. Para Sueli Carneiro, o racismo reduz a pessoa à sua particularidade, aprisionando-a ao seu grupo específico e anulando sua dimensão ontológica.



ଆଦେଶାବଳୀ

A decisão do Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (CEDAW)⁵ no caso Alynne Pimentel estabeleceu um marco jurídico ao reconhecer mortes maternas evitáveis como violações de direitos

⁵ Conheça a íntegra da decisão: <https://www2.ohchr.org/english/law/docs/cedaw-c-49-d-17-2008.pdf>.

humanos. Este reconhecimento representa um avanço significativo para a compreensão das implicações do racismo obstétrico na saúde reprodutiva de mulheres racializadas, reforçando a responsabilidade dos Estados em garantir condições dignas de atendimento à saúde.

Assim, o objetivo deste artigo é examinar o caso Alyne Pimentel como um marco jurídico na análise interseccional do racismo obstétrico e suas implicações para os direitos humanos das mulheres negras. A orientação teórica do texto baseia-se na abordagem interseccional, que considera as interações entre gênero, raça e classe para compreender as desigualdades estruturais no sistema de saúde. Além disso, apoia-se na inteligência das epistemologias do sul que representam um conjunto de conhecimentos e perspectivas que emergem de regiões historicamente marginalizadas, como a América Latina. Essas epistemologias desafiam os paradigmas dominantes, eurocêntricos, e propõem novas formas de pensar e analisar a realidade, valorizando as experiências e saberes locais (Santos, 2007).

A pesquisa foi conduzida por meio de análise documental e revisão bibliográfica, abrangendo normativas internacionais, jurisprudência e literatura acadêmica sobre direitos humanos e racismo obstétrico. Parte-se da hipótese de que o caso Alyne Pimentel reflete uma violência institucional que é emblemática da discriminação interseccional enfrentada por mulheres negras no Brasil. Os principais resultados indicam que o reconhecimento internacional de tais violações pode catalisar mudanças nas políticas públicas de saúde e justiça, contribuindo para a redução das desigualdades raciais e de gênero.

No decorrer deste capítulo de livro, serão analisados os aspectos jurídicos e sociais envolvidos no caso, discutindo as implicações do racismo obstétrico para os direitos humanos das mulheres racializadas e as possibilidades de avanço no enfrentamento dessas desigualdades.



1 GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERSECCIONALIDADE: UMA REVISÃO DE CONCEITOS CHAVE E SUA APLICAÇÃO NA TEORIZAÇÃO DO RACISMO OBSTÉTRICO

Os conceitos de gênero, sexualidade e interseccionalidade são fundamentais para compreender as dinâmicas do racismo obstétrico, sendo tais conceitos importantes ferramentas analíticas para examinar as múltiplas formas de opressão enfrentadas por mulheres negras, cujos corpos são racializados, generificados e controlados sob uma lógica colonial e patriarcal.

Simone de Beauvoir (1949) afirmou que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, indicando que o gênero é um construto social que determina papéis, comportamentos e expectativas atribuídos a mulheres e homens. Essa construção tem sido amplamente debatida por Butler (2013), que enfatiza a ideia de performatividade de gênero, indicando que o gênero é reiterado por práticas discursivas e culturais. No contexto da saúde reprodutiva, essa construção influencia o tratamento das mulheres negras, que são frequentemente vistas como “resistentes à dor” ou como “menos humanas”, uma percepção enraizada em estereótipos raciais e de gênero (Oy w m , 2021).

O gênero não é uma característica fixa ou prejudicial aos indivíduos, mas sim uma estrutura dinâmica que organiza relações sociais e distribui poder. Essa perspectiva vai além das visões binárias, desafiando noções tradicionais que associam o gênero exclusivamente ao sexo biológico, e acompanhando a diversidade de experiências e identidades que moldam o mundo social. No entanto, as relações de gênero estão profundamente entrelaçadas com outras dimensões de desigualdade, como classe, raça e sexualidade (Connel; Pearse, 2015).

Segundo as autoras, as trajetórias de gênero não operam isoladamente, mas são reforçadas por sistemas econômicos e políticos globais, como o colonialismo e o capitalismo. Essa interseccionalidade revela que as experiências de opressão e preferências variam amplamente entre diferentes grupos sociais, exigindo abordagens que considerem essas interconexões para promover a justiça social e a igualdade de gênero.

Oyíwùmí (2021) criticou a universalidade das categorias de gênero, mostrando como elas foram impostas às culturas africanas por meio do colonialismo. Nas sociedades iorubás pré-coloniais, por exemplo, o gênero não era uma categoria organizadora central; em vez disso, as relações sociais eram estruturadas por senioridade e linhagem. Essa crítica questiona o uso acrítico do gênero como categoria analítica universal no estudo da saúde reprodutiva e no combate ao racismo obstétrico.

Os discursos sobre gênero e sexualidade tem afetado negativamente a vida das mulheres ao longo dos períodos históricos, como reflexos do poder disciplinar e biolítico estatal. Para Michel Foucault (1976) ao invés de reprimir a sexualidade, o poder moderno colocou no centro de um regime de saber-poder, gerando discursos que a regulamentam e a normatizam. No caso das mulheres, sua sexualidade foi capturada por mecanismos de controle estatal e social, associados a instituições como a medicina, a religião e o direito. Esses mecanismos moldaram narrativas que vinculavam a sexualidade feminina à reprodução, ao casamento e à moralidade, subordinando-as ao controle patriarcal e estatal.

Para mulheres negras, essas dinâmicas assumem contornos ainda mais perversos devido ao legado colonial e escravocrata. A saúde reprodutiva das mulheres negras foi historicamente negligenciada ou instrumentalizada pelo estado e pelas elites dominantes, que viam seus corpos como meros instrumentos de reprodução ou como alvo de políticas eugênicas (Vaz, 2021). Em muitos contextos, foram submetidas a esterilizações forçadas, a experimentações médicas desumanas e à



ଆଦେଶାବଳୀ

ଆଦେଶାବଳୀ

ଆଦେଶାବଳୀ

ଆଦେଶାବଳୀ

ଆଦେଶାବଳୀ

A interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989) e ampliado por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) é fundamental para analisar como raça, classe, gênero e outras categorias de opressão interagem para criar sistemas de desigualdade. No Brasil, Sueli Carneiro (2011) argumenta que o racismo estrutural e o sexismo formam um sistema que desumaniza as mulheres negras, invisibilizando suas demandas específicas, incluindo aquelas relacionadas à saúde reprodutiva.

Na prática, a interseccionalidade revela que as mulheres negras enfrentam barreiras adicionais no acesso à saúde por causa da confluência de múltiplas formas de discriminação. Essa perspectiva é essencial para compreender o racismo obstétrico, que não opera apenas como um ato isolado, mas como uma expressão de desigualdades estruturais profundas.

Assim, o uso dos conceitos de gênero, sexualidade e interseccionalidade na análise da saúde reprodutiva são essenciais para desvelar as desigualdades estruturais que perpetuam o racismo obstétrico. Ao considerar que essas opressões não operam isoladamente, mas em conjunto, torna-se possível propor intervenções que desafiem as normas coloniais, patriarcais e racistas que sustentam o racismo obstétrico. Esses conceitos, portanto, não são apenas ferramentas analíticas, mas também bases para a transformação social.

2 O RACISMO OBSTÉTRICO NO BRASIL

Colonizadores codificaram como cor, os traços fenotípicos dos colonizados e assumiram como a característica emblemática da categoria racial (Wenczenovicz, 2023). Com isso, noções de raça fixaram-se no imaginário e permanecem em contínua reprodução.





Sendo produto da moderna civilização europeia, a colonização do mundo foi um dos mais poderosos instrumentos de dominação humana, que mantém cicatrizes significativas e profundas que persistem de maneira cruel e reproduz as mais perversas formas de violências explícitas e implícitas, sendo, possivelmente, a principal delas, a distinção hierárquica entre seres humanos, por meio do conceito de raça (Santos; Puhl, 2024, p. 153).

O colonialismo criou novas hierarquias, como por exemplo a racial e tal “missão civilizatória” deixou um legado de acesso brutal aos corpos das pessoas através da exploração e violências, aproveitando-se de distinções hierárquicas de gênero e raça, fazendo com que mulheres dos povos colonizados passassem à uma condição de externalidade objetificada. O colonialismo, portanto, intensificou o autoritarismo das hierarquias existentes na sociedade. (Wenczenovicz, 2023)

Verifica-se, pois, que mulheres negras no Brasil foram submetidas a diversas formas de opressão e exploração, pois, em decorrência do colonialismo foram escravizadas e tratadas como propriedade, sofrendo violências físicas e sexuais, sendo vistas como objetos de reprodução e trabalho.

No contexto contemporâneo, as mulheres negras no Brasil ainda enfrentam desafios significativos. Elas são frequentemente marginalizadas em diversos aspectos da sociedade, incluindo acesso limitado à educação de qualidade, oportunidades de emprego precárias e discriminação nos sistemas de saúde e justiça. Além disso, são frequentemente estigmatizadas e objetificadas pela mídia e pela cultura dominante.

A violência obstétrica é um exemplo claro de como a colonialidade de gênero impacta a saúde reprodutiva das mulheres negras no Brasil. De acordo com Djamila Ribeiro (2018), a violência obstétrica contra



mulheres negras é uma continuação da desumanização que começou durante o período da escravidão, quando mulheres negras eram exploradas reprodutivamente e submetidas a tratamentos cruéis. Hoje, a falta de acesso a cuidados de saúde adequados e o tratamento discriminatório nas instituições de saúde refletem a persistência da colonialidade.

No âmbito da saúde, o racismo estrutural se manifesta através de práticas discriminatórias que afetam desproporcionalmente as mulheres negras. Estas incluem a falta de acesso adequado a serviços de saúde, o tratamento desigual e a negligência médica, que resultam em piores resultados de saúde para essas mulheres. O racismo obstétrico, um subproduto do racismo estrutural, caracteriza-se por um conjunto de práticas e atitudes que desumanizam e violentam as mulheres negras durante a assistência obstétrica.

O conceito de racismo obstétrico, cunhado pela pesquisadora estadunidense Dána-Ain Davis (2018), descreve a violência médica que ocorre na interseção entre o racismo estrutural e a violência obstétrica. Essa violência se manifesta em práticas como negligência, diagnóstico tardio e imposição de procedimentos dolorosos ou desnecessários.

O racismo obstétrico tem lugar na intersecção entre a violência obstétrica e o racismo médico. Violência obstétrica é uma forma de violência baseada em gênero experimentada por pessoas que dão à luz e que são submetidas a atos de violência que resultam em sua subordinação porque são pacientes obstétricas. O termo sugere que a violência institucional e a violência contra as mulheres se fundem durante a gestação, o parto e o pós-parto (*Women's Global Network for Reproductive Rights* 2017). Violência obstétrica abrange tratamento desumano, abuso médico e violações (birth rape) durante a gravidez (Davis, 2018, p. 753).





O racismo obstétrico no Brasil é uma forma de violência institucional que reflete a interseção entre desigualdades de gênero, raça e classe no sistema de saúde. Isto é evidenciado em práticas discriminatórias que impactam a saúde reprodutiva das mulheres negras de forma desproporcional, aumentando os riscos de mortalidade materna e neonatal e perpetuando disparidades no acesso a serviços de qualidade.

Pesquisas indicam que as mulheres negras enfrentam maior dificuldade no acesso ao pré-natal adequado, menor oferta de práticas humanizadas no parto, e maiores taxas de violência obstétrica, como episiotomias sem anestesia e descaso durante o atendimento. Dados do estudo “Nascer no Brasil” revelam que mulheres negras têm 67% menos chance de ter um acompanhante durante o parto e maior probabilidade de sofrer peregrinação antes de encontrar atendimento, em comparação com mulheres brancas. Além disso, a mortalidade materna é significativamente maior entre mulheres negras, sendo que 90% desses casos poderiam ser evitados com políticas públicas adequadas e tratamento equitativo (Leal, 2017).

As manifestações do racismo obstétrico são variadas e incluem a violência verbal e psicológica, negligência da equipe de assistência, tratamento desumano e desigual e desconsideração de direitos, gerando consequências graves para a saúde física e mental das mulheres racializadas, incluindo o aumento da mortalidade materna e infantil, traumas psicológicos e medo de buscar a assistência médica, agravando problemas de saúde não tratados.

Importante dizer que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE, 2023) o Brasil é um país com mais da metade de sua população da etnia negra (sendo essa composta por pessoas que se autodeclaram pardas e pretas). No entanto, os dados estatísticos seguem demonstrando que a raça figura como fator que condiciona o acesso das pessoas a direitos fundamentais.



procurou atendimento na Casa de Saúde Nossa Senhora da Glória devido a dores e náuseas intensas. Mesmo com sinais evidentes de complicações, os exames necessários não foram realizados e seu retorno foi marcado para dois dias depois. Em sua segunda visita, foi diagnosticada com morte fetal e submetida a um parto malconduzido, seguido de demora na realização de procedimentos fundamentais, como a curetagem. A transferência para um hospital mais bem equipado ocorreu apenas 49 horas após o parto, mas Alyne faleceu devido à negligência acumulada no atendimento (CEDAW, 2011).

A ausência de um atendimento de qualidade e o desprezo pelas condições específicas de Alyne evidenciam falhas estruturais no sistema público de saúde. Essas falhas atingem de forma desproporcional mulheres negras, pobres e de baixa escolaridade, reproduzindo desigualdades históricas no acesso a direitos.

A morte de Alyne Pimentel não foi apenas um evento trágico; ela também revelou falhas sistêmicas no atendimento à saúde de mulheres negras no Brasil. Indignada com a ineficiência das autoridades nacionais em responsabilizar os envolvidos e garantir justiça, sua mãe, Maria de Lourdes da Silva Pimentel, buscou apoio de organizações não governamentais como o Center for Reproductive Rights⁶ e a Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos. Em fevereiro de 2007, essas organizações apresentaram uma comunicação individual ao Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (CEDAW), fundamentando a denúncia nos artigos 2º e 12º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.

O Comitê analisou a denúncia considerando tanto as obrigações do Estado brasileiro de assegurar serviços de saúde materna de qualidade

⁶ Center for Reproductive Rights. Maternal Mortality in Brazil: The Alyne Pimentel Case. Disponível em: https://reproductiverights.org/sites/default/files/documents/LAC_Alyne_Factsheet_Portuguese_10%2024%2014_FINAL_0.pdf. Acesso em 20 de Nov. 2024

quanto o contexto de discriminação interseccional enfrentado por Alyne, como a seguir transcrito e traduzido:

Agindo de acordo com o artigo 7º, parágrafo 3, do Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, e considerando todas as considerações acima, o Comitê entende que o Estado parte violou suas obrigações sob o artigo 12 (em relação ao acesso à saúde), artigo 2º (c) (em relação ao acesso à justiça) e artigo 2º (e) (em relação à obrigação de devida diligência do Estado parte de regular as atividades dos prestadores de serviços de saúde privados), em conjunto com o artigo 1º da Convenção, lido em conjunto com as recomendações gerais nºs 24 e 28, e faz as seguintes recomendações ao Estado parte:

Quanto à autora e à família da Sra. da Silva Pimentel Teixeira: Proporcionar reparação adequada, incluindo compensação financeira adequada, à autora e à filha da Sra. da Silva Pimentel Teixeira, proporcional à gravidade das violações contra ela;

Geral: (a) Garantir o direito das mulheres à maternidade segura e o acesso acessível de todas as mulheres a cuidados obstétricos de emergência adequados, em conformidade com a recomendação geral nº 24 (1999) sobre mulheres e saúde; (b) Proporcionar formação profissional adequada aos profissionais de saúde, especialmente sobre os direitos à saúde reprodutiva das mulheres, incluindo tratamento médico de qualidade durante a gravidez e o parto, bem como cuidados obstétricos de emergência oportunos;¹ (c) Garantir o acesso a recursos eficazes em casos de violação dos direitos de saúde reprodutiva das mulheres e fornecer formação para o judiciário e para o pessoal de aplicação da lei; (d) Garantir que as instalações de saúde privadas cumpram as normas nacionais e internacionais relevantes sobre cuidados de saúde reprodutiva; (e) Garantir que sejam impostas sanções adequadas aos profissionais de saúde que violem os direitos de saúde reprodutiva das mulheres; e (f) Reduzir as mortes maternas evitáveis através da implementação do ² Pacto Nacional de Redução da Mortalidade Materna a nível estadual e municipal, incluindo o estabelecimento de comitês de



ଆଦିତ୍ୟ

O Comitê concluiu que o Brasil violou múltiplas disposições da CEDAW ao não garantir o direito de Alynne à saúde e à vida, reconhecendo sua morte como resultado de discriminação baseada em gênero, raça e classe social. Essa decisão não apenas responsabilizou o Brasil, mas também forneceu recomendações para a prevenção de casos semelhantes.

no futuro, reforçando a importância da proteção dos direitos humanos das mulheres negras.

O Comitê CEDAW reconheceu que a morte de Alynne foi uma violação dos artigos 2º e 12º da Convenção, que tratam da obrigatoriedade dos Estados em assegurar a igualdade de acesso aos serviços de saúde e em eliminar práticas discriminatórias. A decisão destacou que a discriminação sofrida por Alynne foi múltipla, combinando gênero, raça e classe social, e recomendou que o Brasil adotasse medidas para evitar mortes maternas evitáveis, incluindo a fiscalização de serviços de saúde e a capacitação de profissionais (CEDAW, 2011).

O caso retrata algo muito comum vivenciado por mulheres negras que buscam atendimento durante o pré-natal, parto, pós-parto e abortamento, evidenciando marcadores de gênero e raça bastante presentes no sistema de saúde brasileiro. O controle sobre os corpos femininos e a sexualidade das mulheres é historicamente enraizado em dinâmicas patriarcais e coloniais que determinam quem tem acesso a cuidados de saúde e em quais condições. Mulheres negras, como Alynne, enfrentam uma dupla discriminação: por gênero, ao terem cuidados desumanizados em processos de atendimento obstétrico, e por raça, ao serem vistas como menos dignas de respeito e respeito. Esses marcadores tornam seus corpos objetos de controle institucional, resultando em evidências sistemáticas de direitos reprodutivos.

No caso de Alynne, essa interseção revelou-se na negligência médica prolongada que culminou em sua morte, exemplificando como as desigualdades de gênero e raça se materializam em experiências concretas de vida e morte. Além disso, a sexualidade e a capacidade reprodutiva das mulheres negras foram, ao longo da história, reguladas por práticas que negaram sua autonomia e estimularam estereótipos racistas e de classe. O combate a essas opressões exige uma integração pública de abordagens interseccionais em políticas, que reconheçam como esses marcadores



estruturam desigualdades e criem estratégias que assegurem dignidade, respeito e acesso igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso Alyne Pimentel evidencia como o racismo obstétrico constitui uma expressão de violência estrutural que compromete a dignidade e a vida de mulheres negras. A análise jurídica e sociológica do caso demonstra a necessidade de ações concretas para combater o racismo e a discriminação de gênero nos serviços de saúde, assegurando o direito à saúde reprodutiva de forma equitativa e não discriminatória.

O documento da CEDAW (Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher), referente ao caso Alyne da Silva Pimentel Teixeira, evidencia o racismo obstétrico no Brasil ao apresentar a morte evitável de uma mulher negra como resultado de negligência médica e desigualdades estruturais no sistema de saúde. Alyne, grávida no sexto mês, foi vítima de falhas no atendimento básico e emergencial, incluindo diagnóstico tardio, falta de acesso a serviços adequados e transferência hospitalar ineficaz. A ausência de protocolos específicos e o descaso das instituições resultaram em sua morte por complicações obstétricas não tratadas a tempo.

A análise do Comitê da CEDAW concluiu que o Brasil violou os direitos de Alyne garantidos pela Convenção, como o acesso à saúde (artigo 12) e à justiça (artigo 2). Além disso, destacou-se a discriminação múltipla que Alyne enfrentou como mulher negra, residente em uma área periférica, o que agravava sua vulnerabilidade no sistema de saúde. O caso reflete a interseção de gênero, raça e classe, evidenciando como mulheres negras são desproporcionalmente afetadas pela falta de cuidados de saúde adequados no Brasil

O Comitê CEDAW efetuou recomendações e medidas específicas para combater o racismo obstétrico, incluindo treinamento para profissionais de saúde, garantia de acesso igualitário a serviços obstétricos de qualidade, ações para o respeito aos de direitos reprodutivos e implementação de comitês de mortalidade materna em níveis municipais e estaduais. Essas ações serviriam para superar a negligência institucional e promover a equidade no cuidado com a saúde das mulheres negras no Brasil

A condenação do Estado brasileiro pelo Comitê da CEDAW no caso Alyne da Silva Pimentel Teixeira representou um marco histórico no reconhecimento das violações sistemáticas aos direitos reprodutivos das mulheres, especialmente das negras, no país. Este caso evidenciou falhas estruturais do sistema de saúde brasileiro e a discriminação interseccional enfrentada por grupos vulneráveis. Contudo, os avanços concretos decorrentes dessa decisão seguem limitados. No entanto retrocessos e estagnações demonstram que os reflexos dos colonialismos dificultem na trajetória do Brasil para a implementação das recomendações do Comitê.

Entre os avanços, destaca-se a ampliação do debate público sobre racismo obstétrico e saúde reprodutiva, bem como a inclusão de políticas como a Rede Cegonha, que busca melhorar o acesso à atenção obstétrica e neonatal. Apesar disso, a implementação dessas políticas é frequentemente limitada por falta de recursos, descontinuidade administrativa e desigualdades regionais. Em muitas áreas do país, especialmente nas periferias urbanas e zonas rurais, o acesso aos cuidados de saúde reprodutiva permanece precário, o que reflete uma estagnação na aplicação das diretrizes internacionais nacionais e relacionadas aos direitos das mulheres.

Para o futuro, o fortalecimento da perspectiva interseccional nas políticas públicas será crucial para combater as desigualdades que perpetuam o racismo obstétrico. Isso exige maior alocação de recursos



para a saúde, treinamento antidiscriminatório para profissionais e maior fiscalização dos serviços de saúde, especialmente os terceirizados. Além disso, a inclusão ativa de mulheres negras em processos decisórios e a construção de mecanismos de monitoramento eficaz podem promover maior responsabilização estatal e equidade no acesso à saúde. A superação desses desafios dependerá de um compromisso político consistente com os direitos humanos e de uma sociedade civil mobilizada para demandas mudanças estruturais.

Sendo assim, para efetivar os direitos humanos das mulheres negras no combate ao racismo obstétrico, é imprescindível que o Brasil implemente políticas públicas inclusivas e mecanismos de responsabilização que garantam a qualidade no atendimento à saúde materna. Apenas assim será possível superar as desigualdades históricas e promover a justiça social e racial no sistema de saúde brasileiro especialmente no combate ao racismo obstétrico.

REFERENCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida – tradução Sergio Milliet. 5. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade; tradução de Renato Aguar. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2021.



Comitê CEDAW. **Alyne da Silva Pimentel Teixeira (deceased) v. Brazil**. CEDAW/C/49/D/17/2008. Condenação CEDAW. Disponível em: <https://www2.ohchr.org/english/law/docs/cedaw-c-49-d-17-2008.pdf>.

Center for Reproductive Rights. **Maternal Mortality in Brazil**: The Alyne Pimentel Case. Disponível em: <https://reproductiverights.org/cases/alyne-da-silva-pimentel-v-brazil-committee-on-the-elimination-of-discrimination-against-women/>.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: InVerso, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex**: A Black

Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1989.

CURI, Paula Land; RIBEIRO, Mariana Thomaz de Aquino; MARRA, Camilla Bonelli. A violência obstétrica praticada contra mulheres negras no SUS. Arquivos Brasileiros de **Psicologia**. V. 72. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.arbp-2020v72s1p.156-169>. Acesso em: 20 out. 2022.

DAVIS, Dána-Ain. Racismo obstétrico: a política racial da gravidez, do parto e do nascimento. **Antropologia Médica**, 38 (7), 560–573, 2018. <https://doi.org/10.1080/01459740.2018.1549389>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: Vontade de Saber. v. I. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Censo Demográfico 2022: resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.



LEAL, Maria do Carmo *et al.* (org). A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. **Cad Saude Publica**. 33(Supl. 1), 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/27811>. Acesso em: 25 set. 2024.

ONU MULHERES. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher**. 1979. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

OYEWÙMÍ, Oyèrónkàn. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-6, 2007.

SANTOS, Luísa F. S. dos; PUHL, Cristian Anderson. *In: Interculturalidade, intersubjetividade*: gênero, orientação sexual, raça e etnia: volume 1 / Organizadoras Riva Sobrado de Freitas, Thaís Janaina Wenczenovicz. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaína. **À escuta da aldeia**: maracadores sociais e a memória nas comunidades indígenas no Brasil Meridional. 2ª ed. Revisada e ampliada. Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.

VAZ, Livia Sant'Anna. **A justiça é uma mulher negra**. Belo Horizonte, MG: Casa do Direito, 2021.

e participar ativamente do processo democrático, sendo este, portanto, o principal referencial teórico do texto.

Assim, à luz do pluralismo, e tendo como critérios de análise a distribuição de recursos do fundo eleitoral e a filiação dos candidatos indígenas, a principal hipótese da pesquisa caminha no sentido de que a participação política indígena é incipiente e sem contornos claros quanto ao viés programático, pelo menos em âmbito municipal, uma vez que os resultados eleitorais, historicamente, não foram muito favoráveis para esta fatia da população.

A metodologia utilizada é exploratória e descritiva, combinando pesquisa documental, bibliográfica e de dados empíricos, com aplicação de métodos qualitativos e quantitativos para identificar correlações e lacunas na representatividade e no financiamento de campanhas indígenas, buscando compreender, ainda, o grau de alinhamento dos candidatos indígenas com os interesses de suas comunidades, bem como as barreiras que ainda precisam ser superadas para assegurar uma representação mais efetiva e inclusiva dos povos indígenas nos espaços de poder.

Os principais resultados indicam que, embora haja avanços na representatividade indígena, a participação nas eleições ainda enfrenta barreiras que impedem uma competição justa e equitativa, mormente diante da ausência de um alinhamento programático mais efetivo e da deficiência na distribuição dos recursos do fundo eleitoral.

1 PLURALISMO POLÍTICO E OS POVOS INDÍGENAS

O pluralismo político é um dos valores fundamentais da República Federativa do Brasil, inscrito no art. 1º, inciso V, do Texto Maior, representando, portanto, a essência da nossa incipiente democracia e o



o único precedente ao nível dos nossos Tribunais, em que se impetrou HC para garantir o direito de permanecer presa, para que ela não fosse enviada para a Alemanha. Os Ministros do STF pouco se importaram, o que lhes obrigou, tempos depois, a fazer um *mea culpa*, editando decisão segundo a qual “ser comunista não é crime”.

O pluralismo, contudo, não se limita à ideia de participação, ao contrário, é imperativo que se cumpra o princípio democrático, inclusive com respeito à vontade da minoria, assegurando-lhe o direito de participar e expressar livremente sua opinião, podendo influir e até mesmo transformar a decisão majoritária, procedimento indispensável para um pluralismo político efetivo (Pedra, 2016).

Congregando as ideias acima, conclui-se que o pluralismo político não se limita apenas a atuação político-partidária ou ao direito de participação na esfera pública, vai além, congrega todas as ferramentas capazes de potencializar essa participação, não se esgotando num conceito ou a um leque restrito de dispositivos, daí a importância de sua constante problematização em busca do atingimento de níveis sempre maiores de efetividade.

E é neste cenário, ou seja, de concretização dos fundamentos constitucionais da República Federativa do Brasil que surge a necessidade de enfrentarmos a questão da participação política das populações indígenas, dada a sua diversidade cultural e a especificidade dos seus modos de vida e de participação enquanto sociedade.

Essa atuação é crucial, inclusive, para serem resguardadas essas especificidades que os distinguem enquanto população, cujos valores não se adaptam ao modelo eurocêntrico majoritário e que por isso tendem a sofrer maior pressão no sentido de modificá-los ou extingui-los. Não foi outro o curso da história, na qual, sob os mais diversos aspectos, sempre



se buscou a integração forçada dos povos originários ou, em casos mais extremos, o próprio aniquilamento.

Quijano (2005) destacou, neste ponto, que o processo de subordinação iniciado pelo “descobrimento” estabeleceu um padrão de poder baseado em identidades sociais (índios, negros e mestiços), que juntamente com a ideia de raça criou uma hierarquização que relegava os “descobertos” à retaguarda, justificando a perda de suas terras, cultura e identidade, vistos como um passado a ser superado.

Tanto é assim, que a população indígena, até a vigência da Lei 6.001/73 (Estatuto do Índio) não tinha possibilidade de participação política, não sendo reconhecido sequer o direito ao sufrágio. Com o Estatuto, cuja matriz é essencialmente integracionista, conferiram-se alguns direitos, incluindo-se os de natureza política, desde que o indígena estivesse integrado à comunhão nacional, caso contrário ficaria privado de qualquer participação, mantendo-se sob o regime tutelar da União.

Não é por outro motivo que apenas em 1982, vencendo barreiras a princípio intransponíveis, tivemos a eleição do primeiro deputado federal indígena, o cacique Mario Juruna, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro.

Mário Juruna alcançou notoriedade à época pela sua incansável luta ao denunciar as atrocidades praticadas pelo governo em detrimento das populações indígenas. Tanto que, apenas dois anos antes de assumir uma cadeira no legislativo, teve negado o seu pedido de passaporte para uma viagem à Holanda, onde participaria do tribunal Bertrand Russel, em Roterdã, com o objetivo de debater o etnocídio e o genocídio dos povos indígenas na América. Na época, o Diretor do Departamento Geral de Planejamento Comunitário da Funai, Coronel Zanoni Hanser, afirmou que a decisão de “proibir a viagem teve o respaldo técnico da legislação e o respaldo científico da cultura.” (Jornal do Brasil, 1980). A mencionada decisão deixava claro que a FUNAI era utilizada para fins





políticos em apoio ao regime ditatorial e que os indígenas, por mais que se esforçassem para participarem do processo de integração, ainda assim estavam alijados de direitos básicos, como a liberdade de locomoção.

Nos pleitos seguintes Mário Juruna não obteve êxito eleitoral, deixando o Congresso Nacional por mais de 30 anos sem nenhum representante da população indígena, voltando a ter uma deputada apenas em 2019, com a eleição de Joênia Wapichana, pelo Estado de Roraima.

Na atual legislatura estabeleceu-se um recorde, com a eleição, para a Câmara Federal, das deputadas Célia Xakriabá (PSOL/MG), Juliana Cardoso (PT/SP), Silvia Waiãpi (PL/AP) e Sônia Guajajara (PSOL/SP) e um deputado, Paulo Guedes (PT/MG). Para o Senado Federal, também de forma inédita, foram eleitos Wellington Dias (PT/PI) e Hamilton Mourão (Republicanos/RS).

O avanço foi bastante significativo, mas não é preciso um raciocínio muito apurado para compreender que não haverá efetividade do pluralismo político sem que uma população de aproximadamente 1.693.535 (IBGE, 2022), historicamente subjugada e silenciada, tenha representantes no Congresso Nacional, podendo fazer ressoar suas demandas, ainda que mantida sob o controle da maioria.

Realizada a breve explanação sobre a trajetória eleitoral da população indígena e acerca da importância do pluralismo político como ferramenta para resguardar os direitos das minorias, passamos ao objeto central da pesquisa, cujo tripé se assenta no espectro político, na destinação dos recursos do fundo eleitoral e nos resultados alcançados pelos candidatos autodeclarados indígenas nas eleições proporcionais do legislativo municipal do ano de 2024 no Estado do Paraná.



1.1 ESPECTRO POLÍTICO DAS CANDIDATURAS INDÍGENAS AO LEGISLATIVO MUNICIPAL NO ESTADO DO PARANÁ (2024): ANÁLISE A PARTIR DA VOTAÇÃO DO PROJETO DE LEI SOBRE O MARCO TEMPORAL

A crise do sistema partidário brasileiro é fato notório e se constata pelo constante rearranjo de composições sem preocupação ideológica, infidelidade parlamentar, número excessivo de legendas e pelo baixo conhecimento e preocupação dos eleitores sobre o papel e a forma de condução das agremiações partidárias.

Recentemente, com a polarização eleitoral patrocinada pelo ex-presidente, Jair Bolsonaro, em contraposição ao atual chefe do executivo, Luiz Inácio Lula da Silva, houve o afloramento em boa parte da população do posicionamento entre direita e esquerda, ainda que sem grandes preocupações de cunho programático, tudo potencializado pela utilização massiva das redes sociais e seus complicadores, como a propagação das *fake news*.

Para os fins do presente estudo, e tendo em conta o cenário acima, optou-se por afastar-se da tríade esquerda-centro-direita e suas nuances, para utilizar-se como referência a votação mais recente e emblemática envolvendo os interesses dos povos originários, cujo texto foi aprovado e convertido na Lei 14.701 (Brasil, 2023), que prevê a aplicação do marco temporal na demarcação de terras indígenas.

Justifica-se a eleição deste critério por considerarmos que o apoio a tese do marco temporal divide, de forma prática e conclusiva, a posição dos partidos sobre a valorização das populações indígenas, servido como referência mais assertiva para definição do espectro político-ideológico que mais se alinha aos interesses deste grupo. Por fim, deu-se preferência



pela votação na Câmara dos Deputados, eis que se trata da casa mais representativa em termos de número de parlamentares e de partidos.

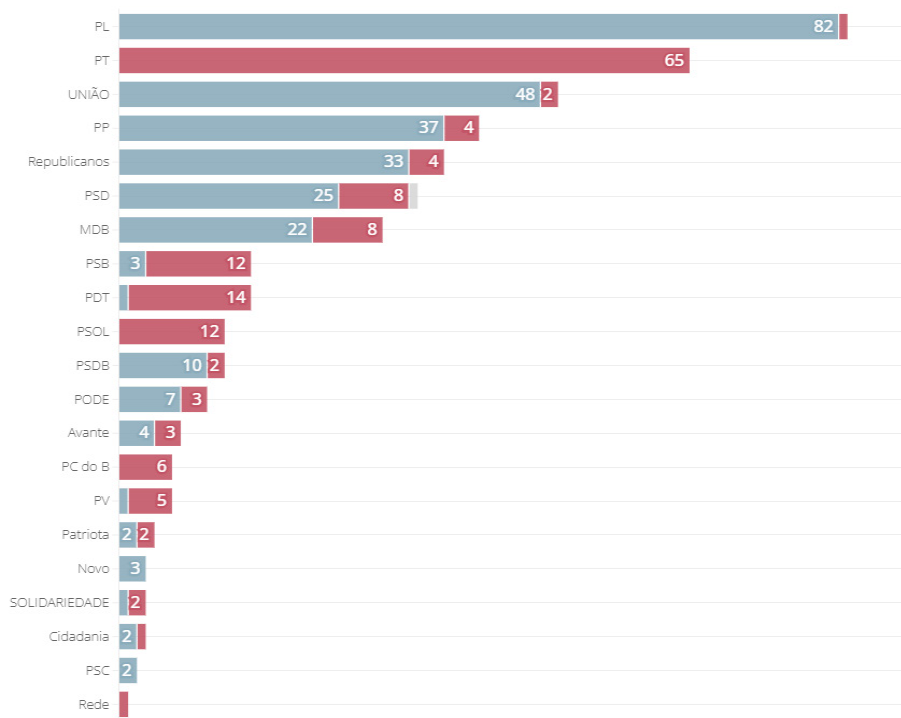
O gráfico com a votação segue abaixo:

Gráfico 1 - Gráfico de divisão de votos do projeto de lei do Marco Temporal por partido

Votação do Marco Temporal

Veja como votaram os partidos na Câmara

■ Sim ■ Não ■ Abstenção



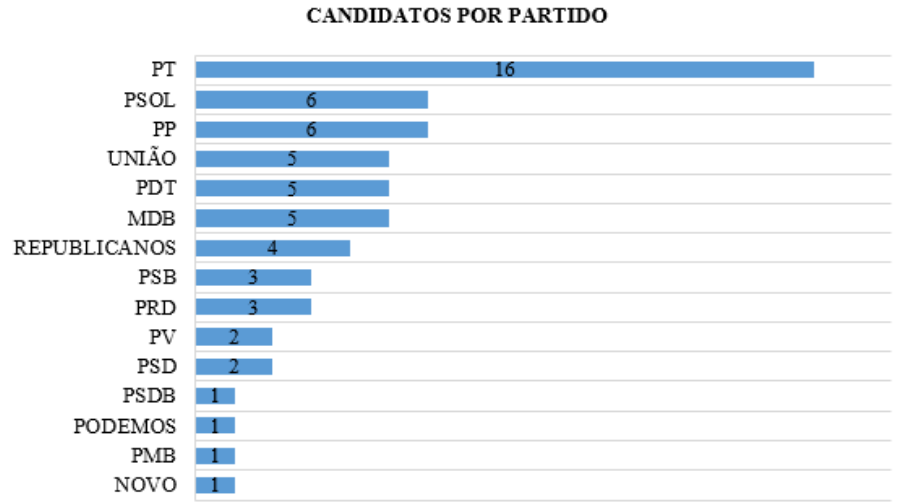
Fonte: Câmara dos Deputados. Gráfico produzido pelo g1 – Política.

Com base no resultado acima, é possível afirmar que as agremiações partidárias mais alinhadas aos interesses indígenas foram as seguintes: PT, PSB, PDT, PSOL, PCdoB, PV, SOLIDARIEDADE e REDE. Ao revés, as siglas que votaram majoritariamente contra foram: PL, UNIÃO, PP,

REPUBLICANOS, PSD, MDB, PSDB, PODEMOS, AVANTE, NOVO, CIDADANIA, PSC. Por fim, o partido PATRIOTA registrou empate, com dois votos a favor e dois contras.

Analisando as candidaturas registradas no Tribunal Superior Eleitoral para as eleições proporcionais no Estado do Paraná no ano em curso, temos os seguintes dados (Brasil, 2024b):

Gráfico 2 - Candidaturas indígenas registradas no Tribunal Superior Eleitoral para as eleições proporcionais no Estado do Paraná, conforme a filiação partidária

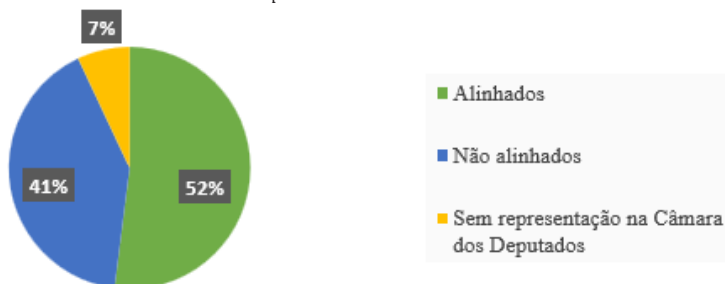


Fonte: o autor (2024).

Fazendo o cruzamento dos dados coletados encontramos a seguinte correlação:



Gráfico 3 - Percentual de candidaturas alinhadas aos partidos que votaram favoravelmente ou contra a tese do marco temporal



Fonte: o autor (2024).

Assim, respondendo a primeira indagação da pesquisa, conclui-se que a maioria dos candidatos está alinhada ao espectro político consentâneo com a defesa dos interesses das populações indígenas à luz da votação da tese do marco temporal. Por outro lado, e considerando que a diferença foi apertada (52% a 41%), percebe-se um grande número de candidatos sob as hostes de agremiações majoritariamente contrárias a estes interesses, demonstrando uma possível fragilidade programática na participação política indígena nas eleições municipais no Estado do Paraná no ano de 2024.

Os resultados acima permitem, ainda, outras indagações que podem servir como agenda de pesquisa para trabalhos futuros, como por exemplo, qual é o impacto do fisiologismo, bem característico do processo eleitoral brasileiro, na representação política indígena ou, ainda, se prevalecem os interesses locais quando se trata de eleições municipais em detrimento das opções ideológicas. Por fim, como trabalho de pesquisa empírica pode-se investigar em que medida o nível de organização comunitária reflete no posicionamento político, no direcionamento dos votos e na conquista de vagas no legislativo.

De maneira geral, percebe-se que essa área de pesquisa é extremamente produtiva e necessita de mais aprofundamento, pois está intimamente ligada à luta pelos direitos que foram negados aos povos originários ao longo da história. A mudança desse cenário somente pode ocorrer por meio do envolvimento e da organização das comunidades na definição e defesa de suas demandas comuns.

1.2 FUNDO ESPECIAL DE FINANCIAMENTO DE CAMPANHA (FEFC) E O INCENTIVO AS CANDIDATURAS INDÍGENAS

Seguindo com a discussão sobre o pluralismo político e a necessidade de ampliar a participação das minorias, torna-se relevante examinar como os recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (FEFC) foram distribuídos, com o objetivo de verificar se as candidaturas indígenas receberam financiamento público para fortalecer suas campanhas e se existe alguma relação entre a alocação desses recursos e o apoio às causas indígenas.

Antes da análise dos dados, importante destacar que para o próximo pleito haverá destinação obrigatória dos recursos eleitorais e do direito de antena na exata proporção das candidaturas indígenas, o que representa uma conquista da Deputada Federal indígena Célia Xakriabá, responsável pela formulação da Consulta de n. 0600222-07.2023.6.00.0000, respondida afirmativamente pelo Tribunal Superior Eleitoral nos seguintes termos:

DIREITO ELEITORAL. CONSULTA. DEPUTADA FEDERAL. LEGITIMIDADE. TEMPO DE ANTENA E RECURSOS PARA CANDIDATAS E CANDIDATOS INDÍGENAS. QUESTIONAMENTOS ABSTRATOS E OBJETIVOS. CONSULTA CONHECIDA.





PRIMEIRO E SEGUNDO QUESTIONAMENTOS RESPONDIDOS AFIRMATIVAMENTE. TERCEIRO QUESITO PREJUDICADO.1. Consulta formulada por autoridade com jurisdição federal, cujas indagações tratam de matéria afeta à legislação eleitoral e são dotadas de abstração e objetividade.2. O fomento de ações de incentivo à participação dos povos originários no processo político impõe sejam adotadas medidas efetivas para garantir a representatividade dos indígenas nos espaços de poder.3. A distribuição de recursos do Fundo Partidário e do Fundo Especial de Financiamento de Campanha, bem como de tempo de propaganda eleitoral gratuita no rádio e na TV, na exata proporção das candidaturas indígenas apresentadas pelos partidos políticos, respeitados os percentuais de gênero, concretiza os princípios constitucionais da igualdade e da proteção dos direitos dos povos originários.4. Consulta conhecida. Primeiros e segundos questionamentos respondidos afirmativamente. Terceira indagação prejudicada. Consulta nº060022207, Acórdão, Min. Kassio Nunes Marques, Publicação: DJE - Diário de Justiça Eletrônico, 25/03/2024 (Brasil, 2024a).

O acórdão acima é bastante representativo do valor do pluralismo político, uma vez que a legitimidade para consultas eleitorais ao Tribunal Superior Eleitoral pressupõe legitimidade que é conferida apenas às autoridades federais (deputados e senadores, por exemplo) ou órgão nacional de partido político (Brasil, 1965, art. 23, XII). Ou seja, sem representantes eleitos e sendo ampla minoria nos partidos, é bem provável que a matéria acima não seria levada à apreciação da Corte Eleitoral.

Passando para o cotejo dos dados, é preciso destacar que o acesso as informações têm caráter público (<https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/home>) e foi conferido no dia 20/9/24, ou seja, após o decurso do prazo estatuído na Resolução nº 23.607 (Brasil, 2019) para transferência dos valores dos partidos para os candidatos (8/9/2024²) e

² O prazo previsto na resolução é 30/8, mas foi estendido até o dia 8/9/24 (Fonte: <https://>





do prazo destes para prestação de contas (72 horas após o recebimento). Assim, eventuais alterações posteriores são contrárias ao texto regulamentar e, se ocorreram, não serão objeto do estudo.

Inicialmente os dados foram separados entre os partidos que efetuaram transferências em benefício de pelo menos metade das candidaturas indígenas registradas no TSE, resultando na seguinte conclusão:

Tabela 1 - Distribuição dos recursos do fundo eleitoral por partido

PARTIDO	RECEBERAM	NÃO RECEBERAM
PT	11	4
MDB	3	2
NOVO	0	1
PDT	2	3
PMB	0	1
PODEMOS	1	0
PP	0	6
PRD	0	3
PSB	0	3
PSD	0	2
PSDB	0	1
PSOL	1	5
PV	1	1
REPUBLICANOS	0	4
UNIÃO	1	4

Fonte: o autor (2024).

Inicialmente é preciso considerar que apenas 1/3 das candidaturas indígenas receberam recursos do fundo eleitoral, destas, 15 estão dentro

agenciabrasil.etc.com. br/justica/noticia/2024-08/candidaturas-de-mulheres-e-negros-receberao-recursos-ate-8-de-setembro).



do espectro político contrário a tese do marco temporal, enquanto apenas 5 candidaturas são de partidos favoráveis ao tema.

Analisando em termos percentuais, 50% dos candidatos dos partidos desfavoráveis a tese do marco temporal recebeu recursos do fundo. Por outro lado, dos partidos defensores da pauta, apenas 21% dos candidatos foram agraciados com recursos do fundo especial.

A conclusão que se alcança é no sentido de que há correlação entre o espectro político pragmático e a destinação de recursos para incentivo das candidaturas indígenas. Ao revés, as agremiações desfavoráveis as pautas indígenas trabalharam no sentido oposto, ou seja, não destinando recursos aos representantes dos povos originários. Neste particular, se excluíssemos o MDB do cálculo, teríamos apenas dois candidatos indígenas com recursos do fundo eleitoral dentro dos partidos defensores da tese do marco temporal.

1.3 RESULTADOS DO PLEITO

Os questionamentos que direcionaram a inclusão do capítulo sobre o resultado da eleição municipal são voltados para averiguar em qual espectro político os indígenas eleitos se situam, de forma predominante, e se existe alguma relação entre o sucesso eleitoral e o recebimento de valores do fundo especial.

Assim, ultrapassada a data das eleições e proclamados os resultados, temos o seguinte panorama (Brasil, 2024b):



Por fim, necessário destacar que nos três municípios com maior percentual de população indígena no Estado do Paraná (IBGE, Censo 2022): Nova Laranjeiras (23,87%), Tamarana (15,63%) e Manoel Ribas (13,28%), nenhuma candidatura indígena obteve êxito, o que pode sinalizar que o voto não tem sido canalizado para eleição dos seus representantes, outro tema fecundo para pesquisas empíricas com objetivo de aferir as razões que justificam tais resultados, surgindo como possíveis hipóteses, a ausência de conscientização sobre a importância da representação política como forma de garantir direitos ou, ainda, os efeitos do integracionismo na fragilização da organização social indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação política dos povos indígenas no Brasil, especialmente nas eleições municipais de 2024 no Paraná, representa um marco significativo na busca por maior representatividade e inclusão nos espaços de poder, no entanto, embora o avanço seja notável, como demonstrado pelo número de candidaturas indígenas, os desafios persistem.

Os dados analisados revelaram, inicialmente, que um número considerável de indígenas concorreu ao pleito em agremiações que não demonstraram defender seus interesses na votação da tese do marco temporal, dando indícios da debilidade programática das candidaturas.

Outra constatação foi no sentido da clara desvantagem na distribuição de recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (FEFC) para esses candidatos, principalmente quando a agremiação escolhida tenha se manifestado de forma contrária aos interesses dos povos originários, corroborando a necessidade de que as



minorias, em especial àquela em estudo, tenham maior preocupação com o ideário político partidário.

O estudo evidencia, ainda, que o fortalecimento da participação indígena no cenário eleitoral brasileiro depende de políticas públicas e partidárias mais inclusivas, bem como da alocação equitativa de recursos que possibilitem campanhas mais competitivas. Somente com a superação desses obstáculos será possível garantir que os povos originários tenham uma voz ativa e influente na construção das decisões políticas que afetam diretamente suas vidas e suas culturas.

Para futuros estudos, é essencial explorar temas como a eficácia das políticas públicas voltadas para promoção da participação indígena nas eleições, a análise comparativa da distribuição de recursos de campanha entre candidatos indígenas e não indígenas e o impacto da educação política nas comunidades indígenas. Além disso, investigar o papel comunitário na mobilização e conscientização política entre os povos indígenas, a influência de lideranças tradicionais no processo eleitoral e os impactos do fisiologismo em âmbito municipal podem oferecer insights valiosos para compreender o fenômeno e desenhar ferramentas capazes de conferir maior efetividade ao princípio do pluralismo político.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ricardo Luiz. **A democracia e a liberdade**: os alicerces do moderno Estado Democrático de Direito. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 10, n. 843, 22 out. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/7440>. Acesso em: 23 set. 2024.



BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.701, de 3 de agosto de 2023. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14701.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 4.737, de 15 de julho de 1965. Institui o Código Eleitoral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 jul. 1965.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Consulta nº 060022207**. Acórdão, Ministro Kassio Nunes Marques. Publicação: DJE - Diário de Justiça Eletrônico, 25 mar. 2024a. Disponível em: https://www.tse.jus.br/++theme++justica_eleitoral/pdfjs/web/viewer.html?file=https://www.tse.jus.br/comunicacao/arquivos/voto-ministro-nunes-marques-consulta-0600222-07-candidaturas-indigenas/@@download/file/TSE-consulta-0600222-07-voto-nunes-marques.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Resolução nº 23.607, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a arrecadação e os gastos de recursos por partidos políticos e candidatos, bem como sobre a prestação de contas nas eleições. **Diário de Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 19 dez. 2019. Disponível em: [<https://www.tse.jus.br/legislacao/compilada/res/2019/resolucao-no-23-607-de-17-de-dezembro-de-2019>]. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral (TSE). **DivulgaCandContas**. 2024b. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/home>. Acesso em: 20 nov. 2024.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

JORNAL DO BRASIL. **Funai nega a Juruna passaporte para ir à Holanda**. Rio de Janeiro, 7/11/1980. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/42734_20170911_095411.PDF. Acesso em: 23 set. 2024.

PEDRA, Adriano Sant'Ana. **A Constituição viva**: poder constituinte permanente e cláusulas pétreas na democracia participativa. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SPITZCOVSKY, Celso. **Direito Eleitoral**. 3 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 2. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1997.



SEM SAÍDA: A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER NA VOZ DAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Raquel Kolberg¹

RESUMO

O presente estudo analisa a violência psicológica contra a mulher como uma das formas de violência de gênero. A fim de tecer os contornos sobre como essa violência se apresenta são referidas a série televisiva *Maid* (2021), bem como excertos de entrevistas realizadas com mulheres que efetuaram registro policial na Delegacia de Polícia Especializada no Atendimento à Mulher de Erechim/RS. O procedimento metodológico da pesquisa é bibliográfico-investigativo, com apoio do material audiovisual referido. O aporte teórico do estudo centra-se nas lições de Slavoj Žižek, Pierre Bourdieu e Hannah Arendt, dentre outros, abordando noções sobre a tipologia da violência, a dominação masculina e as relações entre poder e violência. A conclusão do estudo é no sentido de que o sistema de gênero moderno viabiliza a manutenção do processo violentogênico experimentado por mulheres, sendo a violência psicológica a sua faceta mais sutil e perversa. Diante desse cenário urge a adoção de estratégias de atuação articulada entre instituições e serviços governamentais e não governamentais, visando a ampliação e a melhoria no atendimento das mulheres vítimas.

Palavras-chave: gênero; violência; violência psicológica.

¹ Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim. E-mail: rkolberg@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A violência psicológica contra a mulher é uma das formas de violência de gênero que tem sido abordada com maior recorrência e em diferentes espaços. O tema parece ter descido das prateleiras acadêmicas para chegar ao grande público inclusive servindo de enredo a vários filmes e séries televisivas. Nessa senda, recentemente foi destaque de audiência a minissérie “Maid”, do canal de streaming Netflix, que narra a experiência de uma jovem mãe que foge de um relacionamento abusivo e luta para prover o sustento próprio e da filha, trabalhando como faxineira. O que chama a atenção logo no início da produção é que a personagem principal (Alex), depois de fugir de casa por medo do companheiro, recusa a oferta de um abrigo destinado a vítimas de violência doméstica, pois detestaria tirar a vaga de alguém que sofreu agressão de verdade.

A narrativa da personagem demonstra o quão difícil é para a mulher vítima de violência psicológica reconhecer-se como tal, ilustrando a ocorrência do que a literatura de referência mencionou como sendo uma “violência limpa” (Hirigoyen, 2006, p. 42).

Nessa senda, é importante conceituarmos o que é a violência psicológica, analisarmos os dados estatísticos de sua ocorrência, reflexionarmos sobre a tipologia da violência, a dominação masculina e as relações entre poder e violência para, em um momento seguinte, viabilizarmos espaço para que as mulheres vítimas desse tipo de violência façam as suas narrativas.



esse incremento foi da ordem de 33,8% em relação ao ano anterior (FBSP, 2023, p. 16; FBSP, 2024, p. 16).

No mesmo sentido, a 10ª Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher, feita pelo Instituto DataSenado, em parceria com o Observatório da Mulher contra a Violência (OMV) apontou que a violência psicológica é a mais recorrente (89%), seguida pela moral (77%), pela física (76%), pela patrimonial (34%) e pela sexual (25%) (Brasil, 2023, p. 19).

Os dados acima referidos ganham importância na medida em que o ciclo da violência de gênero tende a desenvolver-se de forma lenta e silenciosa, sendo progressivo no tocante à intensidade e à gravidade dos atos praticados. Assim, em princípio, o homem constrange, insulta, humilha e restringe a liberdade individual da mulher para, mais tarde, agredi-la fisicamente. Dito de outro modo, a violência psicológica, em geral, precede a violência física. Antes de o homem agredir a mulher fisicamente, ele “a importuna com o intuito de baixar a autoestima da mulher vitimizada para que, depois, ela tolere as agressões físicas” (Lucena *et al.*, 2016, p. 6).

2 VIOLÊNCIA E PODER

Nessa perspectiva parece relevante investigar a tessitura dessa violência, uma vez que, em muitos casos, sequer a própria vítima é capaz de identificá-la como tal. Slavoj Žižek denomina de violência subjetiva “a parte mais visível de um triunvirato que inclui também dois tipos objetivos de violência”, quais sejam, a violência simbólica e a violência sistêmica, sendo estas espécies do gênero violência objetiva. A violência simbólica é “encarnada na linguagem e em suas formas”, estando presente em situações claras de “provocação e de relações de dominação social que nossas formas de discurso habitual reproduzem”, bem como na “forma

ainda mais fundamental de violência que pertence à linguagem enquanto tal, à imposição de um certo universo de sentido”; a violência sistêmica, por sua vez, se refere às “consequências muitas vezes catastróficas do funcionamento regular de nossos sistemas econômico e político”. A violência subjetiva irrompe como “uma perturbação do estado de coisas normal e pacífico”, ao passo que a violência objetiva corresponde “àquela inerente a esse estado normal de coisas”, que se apresenta invisível e que sustenta “a normalidade do nível zero contra a qual percebemos algo como subjetivamente violento”, sendo fundamental considerá-la (e sua interação com os outros modos de violência) para “elucidar o que parecerá de outra forma explosões ‘irracionais’ de violência subjetiva” (Žižek, 2014, p. 17-18).

Pierre Bourdieu, por sua vez, sustenta que o homem apreende a lógica da dominação masculina – que dispensa justificação e é ratificada pela imensa máquina simbólica da ordem social – e a mulher, de outro lado, incorpora “através de esquemas inconscientes de percepção e apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina”, naturalizando certos comportamentos e, com isso legitimando essa concepção hierarquizada (Bourdieu, 2012, p. 15).

Nessa lógica da dominação, o dominado reconhece o poder exercido pelo dominante, através da violência simbólica, uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas”, que é exercida pelas “vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (Bourdieu, 2003, p. 7-8).

Segundo Hannah Arendt, poder e violência estão vinculados, mas posicionados em lados opostos, de modo que a afirmação absoluta desta significa a ausência daquela. É a desintegração do poder que enseja a superveniência da violência. Para Arendt, “o domínio através da violência pura vem à baila quando o poder está em vias de ser perdido”.



De acordo com essa definição, o poder se descola da violência por ser a habilidade humana “de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo”, de estabelecer pactos e não de coagir o outro a fazer o que se quer com o uso da violência. A violência, então, assume um caráter essencialmente instrumental, dependendo de justificação pelo fim que almeja, ao passo que o poder é a própria condição que capacita um grupo de pessoas a pensar e agir em termos das categorias de meios e fins (Arendt, 1994, p. 27-34).

Migrando essa discussão para o âmbito da violência contra a mulher, pode-se afirmar que o uso de métodos violentos e repressivos não são sinais do poder masculino, mas de reação ante a perda do poder. Assim, cada diminuição no poder é um convite à violência, aquele que detém o poder e sente-o escapar de suas mãos dificilmente resistirá à tentação de dominar pela violência. A violência deixa de ser o último recurso e passa a ser o único recurso de manutenção dessa dominação (Vigoya, 2018, p. 171).

Para Hirigoyen (2006), a violência psicológica é “uma série de atitudes e de expressões que visam a aviltar ou negar a maneira de ser de uma outra pessoa”. Essas atitudes visam obter a submissão, controlar, manter o poder sobre o outro, a mulher. A autora categoriza a violência psicológica em formas distintas de expressão, a saber: controle: denota posse, com o intuito de dominar e dirigir a outra pessoa; isolamento: o isolamento progressivo da mulher em relação à família, amigos, trabalho, vida social visa manter o domínio sobre a mulher; ciúme patológico: é a suspeição permanente, a atribuição de intenções infundadas, de modo a negar a alteridade da mulher; assédio: consiste na importunação, na repetição exaustiva de uma mensagem, visando saturar a capacidade crítica e o julgamento, de modo a que a mulher aceite qualquer coisa; aviltamento: consiste em minar a autoestima do outro, proferindo palavras ferinas, maldosas, tendo atitudes de desdém; humilhações:



consiste em rebaixar e ridicularizar; atos de intimidação: são atitudes que visam incutir medo, denotando ameaças e hostilidade, como quando quebra objetos, bate portas; indiferença às demandas afetivas: é uma atitude de recusa às necessidades e sentimentos do outro; ameaça: é a promessa do mal injusto e grave, de modo a alimentar o poder sobre o outro (Hirigoyen, 2006, p. 28-43).

Nessa seara, convém trazer à lume, ainda, a questão da despolitização das relações familiares e da esfera doméstica e sua estreita relação com a tolerância social à subordinação da mulher. É certo que “o silêncio sobre as injustiças na família alimenta a tolerância à exploração e à violência e acomoda exigências diferentes de respeito à integridade física e psíquica dos indivíduos” (Biroli, 2018, p. 98).

Com efeito, a concepção convencional de família, tal qual trazida pelo colonizador europeu, a situou em um âmbito privado, no qual a privacidade significou ausência de regulação do Estado e que implicou, historicamente, em liberdade dos homens para violentar, agredir e humilhar as mulheres (Biroli, 2018, p. 44). Essa fronteira entre o público e o privado vem sendo, em alguma medida, tornada mais tênue pelo legislador brasileiro.

Foi o que ocorreu, inicialmente, com o crime de lesão corporal praticado contra a mulher no ambiente doméstico que, após decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal², em controle de constitucionalidade, teve assentada a sua natureza incondicionada

² O Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.424, deu interpretação conforme aos arts. 12, inciso I, 16 e 41, ambos da Lei nº 11.340/2006 para assentar a natureza incondicionada da ação penal em caso de crime de lesão corporal, pouco importando a extensão desta, praticado contra a mulher no ambiente doméstico. O acórdão do julgamento ficou assim ementado: “AÇÃO PENAL. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER. LESÃO CORPORAL. NATUREZA. A ação penal relativa à lesão corporal resultante de violência doméstica contra a mulher é pública incondicionada. Considerações”. (STF - ADI: 4424 DE, Relator: Min. MARCO AURÉLIO, Data de Julgamento: 09/02/2012, Tribunal Pleno, Data de Publicação: DJe-148 DIVULG 31-07-2014 PUBLIC 01-08-2014).



da ação penal, ou seja, a apuração e o processo judicial de tal crime independem da vontade da mulher.

Recentemente, com a edição da Lei 14.994, de 09 de outubro de 2024, que modificou o art. 147, do Código Penal³, também o crime de ameaça cometido contra a mulher, quando envolve violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação a sua condição, passou a ser considerado de ação penal pública. Dito de outro modo, deu-se mais um passo no sentido de se evitar a tolerância estatal com a violência de gênero, na medida em que impõe ao Estado a condução do processo penal contra o agressor ainda que a mulher não intencione a sua responsabilização.

3 A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NA VOZ DE MULHERES VÍTIMAS

No livro intitulado “Sobrevivi...Posso Contar”, escrito por Maria da Penha Maia Fernandes, mulher que empresta seu nome à Lei 11.340 (Brasil, 2006), encontramos um exemplo do quão devastadora é a violência psicológica. A obra, escrita por Maria da Penha em primeira pessoa, é pródiga em apresentar episódios de violência das mais variadas espécies, mas o que não foge aos olhos mais atentos é que toda a narrativa do livro é permeada por relatos de violência psicológica: ameaças veladas ou não, constrangimentos, humilhações, manipulações, isolamento, insultos, ridicularização, dentre outros.

³ Art. 147 - Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

§ 1º Se o crime é cometido contra a mulher por razões da condição do sexo feminino, nos termos do § 1º do art. 121-A deste Código, aplica-se a pena em dobro. (Incluído pela Lei nº 14.994, de 2024)

§ 2º Somente se procede mediante representação, exceto na hipótese prevista no § 1º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.994, de 2024)

isolamento, ciúme patológico, assédio, aviltamento, atos de intimidação e ameaça.

E5:

(...) eu tive outro relacionamento com uma pessoa possessiva, eu não podia usar um short curto, eu não podia pintar uma unha, eu não podia andar de cabelo solto, eu tinha que andar de cabelo preso, não podia usar maquiagem. Tudo era motivo de ciúme, de briga. Para compensar, de certo modo, ele sempre me dava presente, me levava jantar fora, viaja. No começo era a fase boa do relacionamento, depois ele já não queria que eu saísse com as minhas amigas, ir na casa de uma amiga era motivo de briga. Chegou um ponto que eu resolvi terminar, era obsessão demais e eu disse que ia começar a estudar. Ele começou a estudar na mesma escola, na mesma sala pra poder ver tudo que eu fazia. Ele nunca gostou que eu tivesse amizades, com ninguém. Um dia a gente começou a brigar, ele surtou dentro da sala de aula e começou a dizer que se eu não fosse dele, não seria de mais ninguém.

E9:

[entrevistada chora durante a maior parte do tempo de entrevista]

Eu vivia fechada, ele queria que vivesse só pra ele, ele não aceita a separação. Ele não queria que eu tivesse contato com minha família, minha mãe e minhas irmãs. Não podia visita minha mãe sem o consentimento dele.

Ele diz que se eu não ficar com ele, não vou ficar com ninguém, que eu não sou nada sem ele, me proíbe de usar uma blusa assim [de alça], um calção.

E7:

No relacionamento anterior, ele não deixava visitar minha família, não me deixava sair, existia violência verbal. Aí eu consegui fugi, sai de casa. Ele ameaçou que se eu tirasse o meu filho dele, ele ia mata eu e ele [o filho]. Ele ficou preso um tempo. Ele matou a primeira mulher



de normalmente não ser reconhecida pelas vítimas como algo injusto ou ilícito (Bianchini, 2014, p. 51).

Os relatos deixam evidenciado, ainda, que para dominar a vítima, o homem procura isolá-la do mundo exterior, afastando-a da família proíbe amizades, denigre sua imagem aos amigos, muitas vezes a impede de trabalhar, sob a justificativa de ter condições de prover a família. Com isso, a mulher se distancia das pessoas junto às quais poderia buscar apoio. Perde a possibilidade de ter um contato com a sanidade e buscar ajuda. Essa violência pode ser mais perversa do que a violência física, pois “a ferida sara, os ossos quebrados se recuperam, o sangue seca, mas a perda da autoestima, o sentimento de menos valia, a depressão, essas são feridas que não cicatrizam” (Dias, 2007, p. 18-20).

Outro ponto que merece destaque é o processo de resistência à violência vivenciado pelas vítimas. Com efeito, o fato de as entrevistadas terem sido vítimas de violência de gênero e, após, buscarem um órgão policial para denunciar o agressor, bem demonstra a erupção desse processo. Ainda que efetuar a denúncia de um ato violento nem sempre resulte em uma interrupção definitiva do ciclo da violência, esse agir da vítima externa a sua contraposição ao subjugo masculino.

Essa resistência bem exemplifica o exercício do poder no plano das micro relações sociais, tal qual preceituado por Michel Foucault (2004), para quem o poder deve ser analisado como algo que circula, que só funciona em cadeia. Por essa percepção, os indivíduos “estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são alvos inertes e consentidos do poder, são sempre centros de transmissão” (Foucault, 2004, p. 183).

Tendo em conta, ainda, o que Silvia Federic (2019) sustenta a respeito do processo de resistência à violência de gênero e retomando a trama televisiva “Maid”, é preciso enfatizar a importância do serviço de acolhimento às vítimas na superação do ciclo de violência experimentada



por mulheres, a exemplo do que ocorreu com a personagem Alex. Para a autora citada, são mais eficazes as estratégias de resistência que priorizam a agência da mulher, sendo que “a decisão das mulheres de contra-atacar, romper seu isolamento e se juntar a outras tem sido vital para o sucesso desses esforços”. Essas estratégias, entretanto, não são capazes de produzir mudanças duradouras se não forem acompanhadas por um processo de reavaliação da posição das mulheres e das atividades reprodutivas que elas realizam para sua família e sua comunidade (Federici, 2019, p. 110).

Exsurge, nessa discussão, então, a ineficácia estatal em efetivamente prevenir e erradicar a violência contra a mulher, tal qual consta na ementa da Lei Maria da Penha, em especial na sua faceta de violência psicológica. Nesse ponto, é importante lembrar que a lei prevê uma série de políticas públicas e ações estatais que refogem à esfera penal punitiva e que não foram ainda implementadas em sua integralidade. Assim, por exemplo, a previsão legal, inserta no art. 35, da Lei 11.340 (Brasil, 2006)⁴, da existência de centros de atendimento integral e multidisciplinar, de casas-abrigos para mulheres e respectivos dependentes, de centros de perícia médico-legal especializados e de centros de educação e de reabilitação para os agressores, em muitos municípios está longe de ser concretizada. Ainda que a previsão legal mencionada seja no sentido de facultar – e não obrigar – aos entes federativos tais ações governamentais, sem elas é certo que um problema com profundas e imbricadas raízes culturais não será solvido.

⁴ Art. 35. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios poderão criar e promover, no limite das respectivas competências:

I - centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar;

II - casas-abrigos para mulheres e respectivos dependentes menores em situação de violência doméstica e familiar;

III - delegacias, núcleos de defensoria pública, serviços de saúde e centros de perícia médico-legal especializados no atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar;

IV - programas e campanhas de enfrentamento da violência doméstica e familiar;

V - centros de educação e de reabilitação para os agressores.



Esse cenário pode ser exemplificado pela escassez, no estado do Rio Grande do Sul, de municípios em que existam órgãos cuja atribuição é prestar acolhimento, acompanhamento psicológico e social, bem como orientação jurídica às mulheres em situação de violência. Nesse diapasão, a Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul⁵ aponta que, no estado, existem quatorze casas-abrigo e vinte e nove Centros de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM), o que, à toda vista, evidencia a insuficiência do aparato estatal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como restou exposto alhures, violência e poder – mais precisamente, a ausência do poder – mantém estreita correlação, de forma que as raízes da violência contra a mulher podem ser encontradas em uma complexa trama de relações entre poder e gênero estabelecidas historicamente.

Considerando, então, a historicidade do gênero e tendo em conta que as “masculinidades são configurações da prática que são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo”(Connel; Messerschmidt, 2013, p. 271), essas relações hierarquizadas e generificadas podem – e devem – ser ressignificadas, o que certamente exigirá grandes esforços, individuais e coletivos.

Se, por um lado, percebemos movimentos no sentido de enfrentar a violência de gênero com a edição de normas penais mais severas, de outro, fica evidente que o aparato estatal para tratar essa chaga é

⁵ Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/violencia-domestica/orientacoes/abrigos-para-mulheres-no-rs/>; <https://www.tjrs.jus.br/novo/violencia-domestica/enderecos/centros-de-referencia-de-atendimento-a-mulher/>. Acesso em 25/11/2024.

insuficiente, sobretudo no que pertine ao atendimento assistencial e psicológico às mulheres vítimas.

Assim, parece nos que reflexionar sobre a violência psicológica contra a mulher, reconhecendo a extrema atualidade e relevância do tema, é o primeiro passo para que seja viabilizada a atuação articulada entre instituições e serviços governamentais e não governamentais, visando à ampliação e à melhoria no atendimento de mulheres vítimas da violência psicológica.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Delume Duma-rá, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHINI, Alice. **Lei Maria da Penha**: Lei 11.340/2006: aspectos as-sistenciais, protetivos e criminais da violência de gênero. São Paulo: Sa-raiva, 2014.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria He-lena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Decreto - Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Pe-nal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23911, 31 dez. 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm.





BRASIL. Lei n. 14.132, de 31 de março de 2021b. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de perseguição; e revoga o art. 65 do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 abr. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114132.htm.

BRASIL. Lei n. 14.188, de 28 de julho de 2021a. Define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher previstas na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), em todo o território nacional; e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para modificar a modalidade da pena da lesão corporal simples cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino e para criar o tipo penal de violência psicológica contra a mulher. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 29 jul. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114188.htm.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e 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 os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). (Redação dada pela Lei nº 15.212, de 2025). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm.





BRASIL. Senado Federal. Pesquisa DataSenado: **Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher**. [Brasília]: Senado Federal, Novembro, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/data-senado/arquivos/pesquisa-nacional-de-violencia-contra-a-mulher-data-senado-2023>. Acesso em: 10 nov. de 2024.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

DIAS, Maria Berenice. **A lei Maria da Penha na Justiça**. A efetividade da lei 11.340/2006. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. Tradução de Heci Regina Candiani. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi--posso contar**. 2ª ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 20ª edição. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: GRAAL, 2004.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/229>. Acesso em: 10 nov. de 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 10 nov. de 2024.



FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 10 nov. de 2024.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mujeres maltratadas**. Los mecanismos de la violencia en la pareja. Barcelona: Paidós, 2006.

LUCENA, Kerle Dayana Tavares de *et al.* Análise do ciclo da violência doméstica contra a mulher. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 26, n. 2, p. 139-146, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/VLggxWwJYfy3vgjr5vP7mmn/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. de 2024.

VIGOYA, Mara Viveros. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Pa-péis Selvagens, p. 29-30, 2018.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.

ENSINO HÍBRIDO: FORMAÇÃO DOS DOCENTES EM UMA PROPOSTA INSPIRADORA PARA OS NATIVOS DIGITAIS

Ruth Raquel M. S. Damasceno¹

INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia do novo Coronavírus, teve-se uma alteração na forma de ensino, essa que é sua maioria se dava por presencial, passou a ser inteiramente de forma *on-line*. Com esse acontecimento, termos que antes não eram tão conhecidos, passaram a ser cada vez mais falado e ouvido, tais como os termos: ensino remoto (síncrona e assíncrona) e ensino híbrido. O termo ensino híbrido causou um grande desentendimento em seu significado, isso porque para muitos educadores o ensino híbrido é considerado novo e se remete à aquele ensino onde há um revezamento de alunos dentro do ambiente escolar, ou seja, por exemplo: a turma se divide, e 50% comparece as aulas em dias alternados, bem como também se entende por um ensino mesclado, parte online e parte presencial.

Entretanto, cabe ressaltar que o ensino híbrido não é esse formato em que muitos consideram ser, mas sim, uma integração de recursos digitais com aulas presenciais, visando promover uma educação personalizada. Para que o ensino híbrido seja aplicado corretamente é necessário a utilização dos recursos digitais (coletar dados, analisar e

¹ Graduada em Direito; Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior e Direito Constitucional; Mestranda em Direito com pesquisa em andamento sobre o Direito Fundamental Social à Educação pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: snrruth@gmail.com.

focar na personalização do ensino) e aula presencial para todos os alunos (cem por cento da turma). Bertholdo Neto (2017) afirma que:

Tal metodologia é caracterizada pela união entre ensino presencial, por meio de projetos e resolução de problemas, e estudo on-line, alterando a dinâmica professor-aluno, onde o professor assume o papel de mediador do conhecimento, e não o de portador, como é caracterizado no ensino tradicional (Bertholdo Neto, 2017, p 01).

Para obter uma aplicação correta da metodologia de ensino híbrido é preciso formar professores de forma eficaz, para que não seja executado “de qualquer jeito”, mas sim, como deve ser. De acordo com o exposto por Levy (1999):

Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (Levy, 1999 p. 158).

O papel do professor no ensino híbrido é torna-se o elemento norteador do aluno, guiando-o em direção ao saber, ao professor é atribuída a função de agenciador da emancipação do aluno por meio da apropriação do conhecimento.

Os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave (...) substitui a sólida formação disciplinar até então visada (Labarca, 1995 *apud* Barreto, 2004, p.14).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, traz em seu contexto seis metodologias ativas para tornar os alunos centralizados, protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o maior entrosamento entre eles, vivenciando a prática para aprender o conteúdo, em substituição de apenas ouvir e escutar, ou seja, um ensino mais eficiente, onde os professores ganham o papel de grandes mentores, mediadores do conhecimento. Essas metodologias são: a) Ensino Híbrido; b) Gamificação; c) Ensino de projetos; d) Seminários; e) Aula invertida; f) Estudo de caso. Vale lembrar que o ensino se baseava em desenvolver atividades pedagógicas em competências e habilidades do educador.

Como mencionado anteriormente, a execução correta do Ensino Híbrido acontece por meio de educadores que possuam formações para tal ação, ou seja, um professor que entenda das TICs – termo usado para definir as tecnologias da informação e comunicação, pois o mesmo deverá se valer de recursos tecnológicos para o melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem com os alunos, tornando o processo personalizado.

Percebendo essas transformações, a escola é convocada a refletir sobre sua organização e função social, rever seu currículo e estratégias docentes na busca de se inserir no mundo globalizado e, ainda, promover a tão desejada educação de boa qualidade. Vale destacar que convivemos com uma geração chamada de “nativos digitais” que estão mergulhados nas TIC’s cotidianamente: computador, televisão, vídeo, sons e imagens fazem parte do mundo



ଅନୁଷ୍ଠାନ

Os ambientes escola e casa são diferentes, enquanto em casa tem acesso aos jogos, redes sociais e cabendo ao aluno o papel ativo em escolher o que se pretende fazer, na escola é o oposto, ele se encontra em um papel passivo, durante as horas de permanência na escola o aluno passa muito tempo sentado, apenas ouvindo e prestando atenção ao professor que tem dificuldade de usar os recursos digitais, e na maioria não há disponível na escola, o que acentua mais a impossibilidade da utilização na sala de aula.

Surge então a deslanchar para a pesquisa e após a participação em formação continuada sobre metodologias ativas e em especial ao Ensino híbrido que precisa ir além do empirismo, havendo a real necessidade de uma metodologia que testa e comprova as hipóteses do método científico para se chegar à conclusão das mesmas na busca de respostas.

Esse trabalho é pontuado para a formação dos professores e na busca do chamamento para a reflexão sobre as políticas públicas para

a formação continuada dos professores voltado para as metodologias ativas com ênfase no ensino híbrido.

O ensino híbrido está acontecendo conforme a sua definição? Os professores compreendem o conceito de ensino híbrido? Os alunos possuem condições socioeconômicas para um ensino híbrido de qualidade? De que formar é possível cumprir com o ensino híbrido real? Essas foram algumas questões que serviu para desencadear para a elaboração desse trabalho.

O objetivo geral consiste em abordar o ensino híbrido como elemento propulsor para o desenvolvimento da educação, alinhado a uma boa formação dos educadores para tal feito. Os objetivos específicos são: Definir ensino híbrido; b) Propor formação para professores utilizando as TICs; c) Tornar alunos protagonistas no processo ensino- aprendizagem.

O estudo em pauta possui como objeto de pesquisa o Ensino híbrido e a formação docente para esse fim. Para o desenvolvimento serão utilizadas as metodologias de cunho qualitativo, expondo um estudo de material bibliográfico com o objetivo de investigar experiências semelhantes a deste Projeto de pesquisa. Em seguida serão levantadas as experiências coletivas e individuais dos alunos diante do ensino híbrido, onde será proposto um grupo de discussão em que haverá a interferência do pesquisador com o propósito de coletar dados necessários para a devida pesquisa.

A fundamentação teórica, a análise documental, as entrevista e todo o processo metodológico desse trabalho certamente influenciarão no processo ensino-aprendizagem, e corroborarão para que haja de fato um ensino híbrido real e de qualidade.



ଆଦେଶାବଳୀ

Na defesa de Valente (2021), na obra *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação*, o autor aponta para a implementação do Ensino híbrido com foco nas formações do professor, sendo essas bem elaboradas para que então realmente o ensino híbrido venha à acontecer de fato e com eficácia:

୧ମ ଶ୍ରମିକ ସମିତି ୨ୟ ଶ୍ରମିକ ସମିତି ୩ୟ ଶ୍ରମିକ ସମିତି ୪ୟ ଶ୍ରମିକ ସମିତି ୫ୟ ଶ୍ରମିକ ସମିତି ୬ୟ ଶ୍ରମିକ ସମିତି ୭ୟ ଶ୍ରମିକ ସମିତି ୮ୟ ଶ୍ରମିକ ସମିତି

a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (Valente, 2021, p 17).

Cabe ressaltar ainda que, diante do exposto, podemos afirmar que não adianta simplesmente trazer recursos tecnológicos para as escolas, e não fomentar as capacitações de professores para o uso dessa informatização no ensino.

De acordo com Pereira e Bianco (2019) a formação do professor precisa ser constante e definitiva, e em seu teor é preciso valorizar as experiências, no ambiente escolar, há três fatores que influenciam para o bom desenvolvimento do ensino, estes são: o aluno, o professor e o contexto de aprendizagem. Isso se explica porque, a forma de entender com as pessoas aprendem e as condições para que aconteça a aprendizagem é de suma importância e, posto isso, é fundamental que o professor tenha habilidade e competências que lhe ajudarão a obter resultados satisfatórios no processo ensino- aprendizagem.

Assim, a utilização de recursos digitais passou a fazer parte da rotina dos professores, o que evidenciou grande dificuldade e falta de preparação para tal cenário. De acordo com pesquisa do Instituto Península (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020) 83% dos professores brasileiros não se sentem preparados para o ensino remoto e 88% revelam ter dado a primeira aula virtual após a pandemia, destacando como pauta a discussão





sobre o quanto a utilização de recursos digitais devem estar presentes na formação docente a fim de dar suporte às práticas pedagógicas futuras e tendências educacionais embasadas nas habilidades do século XXI (Kieling; Vetromille-Castro, 2021, p. 353).

A execução correta do Ensino Híbrido acontece por meio de educadores que possuam formações para tal ação, ou seja, um professor que entenda das TICs – termo usado para definir as tecnologias da informação e comunicação, pois o mesmo deverá se valer de recursos tecnológicos para o melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem com os alunos, tornando o processo personalizado.

Percebendo essas transformações, a escola é convocada a refletir sobre sua organização e função social, rever seu currículo e estratégias docentes na busca de se inserir no mundo globalizado e, ainda, promover a tão desejada educação de boa qualidade. Vale destacar que convivemos com uma geração chamada de “nativos digitais” que estão mergulhados nas TIC’s cotidianamente: computador, televisão, vídeo, sons e imagens fazem parte do mundo deles. O acesso à Internet se amplia, principalmente, por meio dos celulares (Souza; Breve Filho; Souza, 2021, p 107.)

As competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, incluem a investigação que visa estudar as acepções das ciencias, como também o experimento das hipóteses, o uso de diversas linguagens, essas incluído a digital, que sevre para expressar e compartilhar informações, bem como a compreensão e a utilização das tecnologias digitais, essas vindo a ser fontes de informação e possibilidade de comunicação, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento da autonomia, da argumentação e da empatia como características que devem ser incluídas nos planejamentos e nas aulas em todas as áreas do conhecimento.



Os três eixos estruturantes do uso das tecnologias na educação se destacam por sua abordagem abrangente e transformadora. O primeiro eixo, o Pensamento Computacional, dá ênfase ao desenvolvimento do raciocínio lógico para a resolução de problemas, indo além da simples programação. Ele propõe atividades que promovem o pensamento estruturado, sendo aplicável desde a Educação Infantil. O segundo eixo, denominado Mundo Digital, explora o funcionamento da tecnologia, abordando aspectos como a transmissão de dados, o trabalho em redes e o uso de dispositivos tecnológicos, os chamados gadgets. Por fim, o terceiro eixo, Cultura Digital, analisa o impacto do uso da tecnologia, trazendo à tona questões essenciais, como a privacidade online, a ética no uso de informações e a influência crescente da inteligência artificial (Brasil, 2018).

1.1 A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO PARA CRIANÇAS ATÍPICAS





Para compreender a importância dos recursos digitais no atendimento às crianças atípicas, é fundamental reconhecer a diversidade existente nesse grupo. Crianças com transtorno do espectro autista (TEA), transtornos de aprendizagem, deficiências físicas ou cognitivas e altas habilidades têm em comum a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas.

Entre os recursos digitais mais utilizados estão aplicativos educacionais, plataformas de aprendizagem adaptativa e dispositivos interativos, como tablets e quadros digitais. Essas ferramentas permitem que os educadores criem experiências de ensino baseadas nas necessidades individuais de cada aluno. Em consonância com essa ideia, Santos e Ribeiro (2019, p. 78), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) viabilizam um ensino mais dinâmico e responsivo, especialmente para alunos que necessitam de adaptações específicas no currículo escolar.

Um dos grandes avanços proporcionados pelos recursos digitais é a capacidade de promover acessibilidade e inclusão. Ferramentas como leitores de tela, tradutores de texto em áudio, softwares de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e aplicativos de realidade virtual oferecem experiências interativas que ajudam a superar barreiras de aprendizagem. Alunos com deficiências motoras, por exemplo, podem utilizar dispositivos adaptados que lhes permitam interagir com o conteúdo escolar de maneira autônoma.

O uso de realidade aumentada e virtual também tem se mostrado eficaz para alunos com TEA. Essas tecnologias proporcionam ambientes controlados e imersivos que ajudam a desenvolver habilidades sociais, motoras e cognitivas.

Outro exemplo são os jogos educacionais, que combinam aprendizado e entretenimento. Eles podem ser adaptados para oferecer desafios adequados ao nível de habilidade de cada aluno, contribuindo



A formação continuada dos professores é um aspecto central para o sucesso do uso de recursos digitais no ensino de crianças atípicas. Para que essas ferramentas sejam eficazes, é essencial que os educadores compreendam suas funcionalidades e saibam como integrá-las ao planejamento pedagógico.

Além disso, o papel do professor vai além do uso técnico dos recursos digitais. O educador deve atuar como mediador, auxiliando os alunos a estabelecerem conexões entre os conteúdos apresentados e suas experiências de vida. Para crianças atípicas, esse papel é ainda mais importante, pois muitas vezes requer adaptações individualizadas e uma maior compreensão das limitações e potencialidades de cada aluno.

A tecnologia é, sem dúvida, uma aliada no ensino, ajudando a aumentar o aproveitamento curricular e facilitando a comunicação e a mobilidade dos estudantes, conforme destaca a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Contudo, muitos ainda não acessam essas ferramentas por motivos diversos, como a falta de acesso a espaços públicos equipados, a indisponibilidade de computadores em suas residências (Santos; Pequeno, 2011), ou a ausência de formação específica para o uso de tecnologias assistivas (Santos, 2016). Esses fatores limitam a inclusão efetiva e mostram a importância de esforços contínuos para tornar a tecnologia verdadeiramente acessível a todos.





Em sua obra, Baptista (2015) discute a importância do aluno com algum tipo de deficiência mental ou transtorno psíquico ter contato com recursos tecnológicos sobre determinado componente curricular do Ensino Fundamental, que possibilitará não só a integração dessa criança, mas também a oportunidade de ela poder estudar o mesmo conteúdo que as demais crianças, através de uma tecnologia assistiva (TA) que atenderá às suas necessidades motoras e intelectuais.

Segundo o autor, a TA representa uma nova área de auxílio às necessidades de pessoas com deficiência, ajudando-as a desenvolver suas habilidades com pesquisas de recursos que colaborem para melhorar a qualidade de vida desses indivíduos, bem como sua inclusão e integração na escola tradicional. Baptista (2015) ainda discute a ação desenvolvida por centros de tecnologia assistiva em vários estados do Brasil a partir de 2006, com salas adaptadas às diversas deficiências, desde impressoras normais até impressoras em braile, de forma a favorecer o seu desenvolvimento cognitivo (Santos, 2024, p. 34).

A acessibilidade e a tecnologia assistiva são fundamentais para uma escola inclusiva, pois fornecem recursos e serviços que facilitam a independência de pessoas com deficiência, como afirma Santos (2016). Definida pela legislação norte-americana de 1998, a tecnologia assistiva envolve equipamentos, produtos e sistemas que auxiliam diretamente na vida cotidiana. Contudo, a eficácia dessas ferramentas depende de sua correta implementação, pois o uso inadequado ou a falta de qualidade dos dispositivos pode intensificar a exclusão social. A formação docente também é crucial nesse processo, pois possibilita a aplicação eficaz do ensino híbrido, valorizando a adaptação e a inclusão para atender às necessidades diversas, como apontado por Levy (1999).

Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva



O papel do professor no ensino híbrido é torna-se o elemento norteador do aluno, guiando-o em direção ao saber, ao professor é atribuída a função de agenciador da emancipação do aluno por meio da apropriação do conhecimento.

Os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave (...) substitui a sólida formação disciplinar até então visada (Labarca, 1995 *apud* Barreto, 2004, p.14).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui seis metodologias ativas que visam tornar os alunos protagonistas de seu aprendizado, promovendo a prática e a participação ativa, enquanto os professores assumem o papel de mediadores do conhecimento. As metodologias destacadas são: ensino híbrido, gamificação, ensino por projetos, seminários, aula invertida e estudo de caso, todas orientadas a estimular a aplicação prática do conteúdo em vez de uma abordagem puramente expositiva.

Para que esses métodos beneficiem todos os alunos, incluindo aqueles com menos acesso a tecnologias, é fundamental garantir a equidade educacional, como alerta a Professora Carlota Boto (2020). A aplicação eficaz do ensino híbrido exige uma formação docente sólida, segundo Valente (2021, p. 17), que enfatiza que o preparo adequado dos



professores é essencial para implementar um ensino híbrido realmente eficaz e inclusivo.

(...) o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (Valente, 2021, p 17).

Cabe ressaltar ainda que, diante do exposto, podemos afirmar que não adianta simplesmente trazer recursos tecnológicos para as escolas, e não fomentar as capacitações de professores para o uso dessa informatização no ensino.

O uso de tecnologias no ensino não se limita a facilitar a aprendizagem, mas também serve como ferramenta essencial para promover a inclusão social e educacional. No entanto, garantir que esses recursos sejam utilizados de maneira efetiva e inclusiva demanda esforços contínuos, especialmente em contextos de ensino híbrido. Como discutido anteriormente, a combinação entre atividades presenciais e digitais tem potencial para transformar a educação, mas somente se forem abordados os desafios estruturais, pedagógicos e sociais relacionados à acessibilidade e formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias que vieram para ficar, estão auxiliando em todos os espaços, principalmente no que diz respeito ao ensino, entretanto, há um tempo não tão distante, haviam pessoas sem qualquer conhecimento com as tecnologias em uma zona afastada que sequer havia infraestrutura adequada para a instalação de provedores de internet, porém, não havia uma alternativa a não ser buscar um meio para que isso fosse possível. Tendo em vista que, sem internet: sem escola, sem escola: sem ensino, sem ensino: sem aprendizagem.

A integração das tecnologias no âmbito educacional tem se consolidado como uma necessidade imperativa, especialmente em um contexto de mudanças sociais e transformações globais que demandam inovação. Ao longo dos últimos anos, as ferramentas digitais passaram de um status de recurso complementar para se tornarem o cerne das práticas pedagógicas, sobretudo em situações emergenciais, como a pandemia de COVID-19. No entanto, o caminho percorrido até a consolidação desse novo paradigma não foi isento de desafios, especialmente em zonas afastadas ou carentes de infraestrutura adequada para a conectividade.

A narrativa das dificuldades enfrentadas por comunidades que, até pouco tempo atrás, não dispunham de acesso à internet é um testemunho da resiliência humana e da força transformadora da educação. A dependência das tecnologias para a continuidade do ensino durante períodos críticos reforçou a noção de que, sem conectividade, não há possibilidade de garantir o direito à educação, essencial para a formação de indivíduos e o desenvolvimento de sociedades. Essa realidade impôs uma nova perspectiva, na qual o acesso à internet deixou de ser um privilégio para se tornar uma necessidade básica.



Além disso, o protagonismo dos alunos nesse processo é essencial. A preparação dos estudantes para o uso consciente e produtivo das tecnologias reflete a necessidade de formar cidadãos digitais, aptos a lidar com os desafios de um mundo interconectado. As competências digitais não são mais um diferencial; tornaram-se uma exigência para a inserção no mercado de trabalho e para a participação ativa na sociedade contemporânea.

É de suma importância lembrar que o avanço tecnológico, quando aliado a uma abordagem pedagógica inclusiva e reflexiva, não apenas transforma o ensino, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde o direito à educação de qualidade seja verdadeiramente universal e acessível, independentemente das circunstâncias.

KIELING, H. DOS S.; VETROMILLE-CASTRO, R. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. Ilha do Desterro. **A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 74, n. 3, 8 set. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

PEREIRA, Marcio Donizeti; BARROS, Edjane Angelo. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. **Scientia Vitae**, v.9, n.28, p. 1-7, abr. /jun. 2020.

PEREIRA, Márcio Donizete; BIANCO, Luís Cláudio Montesano Simone. Os jogos no ensino de ciências e matemática: suas possibilidades de aplicações e suas limitações. **Scientia Vitae**, v.7, n.23, p. 37-41, jan./mar. 2019.

SANTOS, Patricia Maria dos. O uso de tecnologias assistivas na promoção do desenvolvimento cognitivo de alunos com TEA no ambiente escolar: relato de experiência. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 12, 2 de abril de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/11/o-uso-de-tecnologias-assistivas-na-promocao-do-desenvolvimento-cognitivo-de-alunos-com-tea-no-ambiente-escolar-relato-de-experiencia>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SANTOS, L. P. dos; PEQUENO, J. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? In: SOUZA, R. P. de.; MOITA, F. da M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SANTOS, C. A.; RIBEIRO, D. A. Aprendizagem personalizada: possibilidades e desafios. In: SANTOS, C. A.; BASTOS, R. C. (org.). **Inovação pedagógica: tecnologias digitais e processos educativos**. Salvador: EDUFBA, p. 45-60, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Genebra: UNESCO, 1994.



VALENTE, José Armando. **Ensino híbrido mão na massa:** aprendizagem com alunos mais ativos. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19. 2021.



Sandra Gomes Soares²

Metodologicamente, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental, examinando as disposições desses documentos referentes ao direito à educação. A hipótese principal sustenta que a educação é um direito fundamental e um meio essencial para a realização de outros Direitos Humanos, sendo crucial a implementação das diretrizes estabelecidas nos tratados internacionais.

Os principais resultados apresentados no desenvolvimento evidenciam a importância de garantir o acesso equitativo e de qualidade à educação, conforme preconizado nos instrumentos internacionais, como forma de promover o desenvolvimento humano, a inclusão social e o respeito aos Direitos Humanos de todos os indivíduos, independentemente de sua origem, capacidades ou circunstâncias.

1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A educação, fundamentalmente, transcende o conceito de mero serviço ou privilégio, situando-se como um bem imaterial intrínseco à essência humana e um pilar fundamental dos Direitos Humanos. Ela é reconhecida não apenas como um direito em si, mas como um meio indispensável para o exercício de todos os outros direitos, contribuindo para a liberação do potencial humano, pois o fortalecimento da dignidade humana se fez ao longo da história através das lutas sociais dos grupos marginalizados ante os grupos sociais dominadores que impuseram restrições de acesso aos bens materiais e imateriais (Flores, 2009, p. 32).

O direito à educação é inextricavelmente ligado aos Direitos Humanos, representando uma das pedras angulares dos esforços globais para a promoção da dignidade, igualdade e justiça, como bem leciona Lundy (2012, p. 395):



ଆଦିତ୍ୟ

O direito à educação é amplamente reconhecido como um dos Direitos Humanos fundamentais, essencial para o exercício de todos os outros Direitos Humanos. Promove a liberdade individual e a emancipação, além de ser crucial para o desenvolvimento humano, econômico e social (Wenczenovicz; Baez, 2016). Este direito está enraizado em diversos tratados e declarações internacionais, dos quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), a Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência (CDPD) e a Declaração de Salamanca. Esses documentos estabelecem a base para o direito fundamental à educação sob uma perspectiva de Direitos Humanos, enfatizando sua importância universal, a necessidade de acesso igualitário e a importância da inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Nações Unidas em 1946, foi o primeiro documento internacional a reconhecer explicitamente o direito à educação. O Artigo 26 afirma que “toda pessoa tem direito à educação”, destacando que a educação deve ser gratuita e, pelo menos, no estágio elementar e fundamental. Além disso, a educação deve ser orientada para o desenvolvimento pleno da personalidade humana, o fortalecimento dos Direitos Humanos e o respeito pela diversidade cultural. Isso enfatiza a importância não apenas de garantir o acesso à educação, mas também de promover uma educação de qualidade que esteja em consonância com os valores e princípios dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPHD), adotada em 2006, reforça a ligação entre o direito à educação e os Direitos Humanos, especialmente no contexto da inclusão educacional. A CDPHD estabelece que as pessoas com deficiência têm o direito de acesso a uma educação inclusiva e de qualidade em um ambiente que promova sua plena participação na sociedade. Isso implica não apenas em oferecer educação a pessoas com deficiência, mas também em adaptar os sistemas educacionais para atender às suas necessidades específicas, eliminando barreiras e estigmatização (ONU, 2006).

Outro documento relevante é a Declaração de Salamanca, adotada em 1994, que reafirma o compromisso de promover a educação inclusiva como parte integrante dos Direitos Humanos. Essa declaração destaca a importância de atender às necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, de modo a garantir que todos tenham



a oportunidade de participar plenamente da sociedade e alcançar seu potencial máximo (UNESCO, 1994).

Assim, temos que a relação entre o direito social fundamental à educação e os Direitos Humanos é clara e incontestável. A educação não é apenas um direito por si só, mas também um meio fundamental para a promoção e proteção de outros Direitos Humanos, como o direito à igualdade, liberdade de expressão, participação na vida pública e dignidade. Garantir o acesso equitativo e inclusivo à educação é essencial para construir sociedades mais justas, inclusivas e respeitosas aos Direitos Humanos de todos os indivíduos, independentemente de sua origem, capacidades ou circunstâncias.

1.1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um marco na história dos Direitos Humanos. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, a Declaração estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos Direitos Humanos. Entre esses direitos, o artigo 26 destaca o direito à educação, enfatizando sua importância fundamental para o desenvolvimento humano, a dignidade e a participação plena na sociedade.

O artigo 26 da DUDH começa com a afirmação de que “toda pessoa tem direito à educação”. Este enunciado simples, mas poderoso, coloca a educação como um direito fundamental acessível a todos, sem distinção. A Declaração especifica que a educação elementar deve ser obrigatória e gratuita para todos, destacando a importância da base educacional para o desenvolvimento individual e coletivo. Além disso, a DUDH promove a ideia de que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento



concepções sobre educação, permitindo que famílias e comunidades participem ativamente nas decisões educacionais que afetam suas vidas (Donders, 2010).

A inclusão do direito à educação na DUDH foi um passo fundamental para o reconhecimento global da educação como um direito humano inalienável, estabelecendo as bases para numerosos tratados e convenções internacionais subsequentes que visam promover e proteger o direito à educação para todos. A DUDH continua sendo um documento central para os esforços globais em direção a uma educação inclusiva e equitativa, servindo como um lembrete constante da importância da educação na promoção da dignidade humana, da igualdade e do desenvolvimento sustentável.

1.2 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, é um documento de extrema importância para o reconhecimento e a garantia dos direitos fundamentais das crianças ao redor do mundo, visto que é o tratado de Direitos Humanos mais amplamente ratificado na história, com um total de 196³ países. Este tratado internacional estabelece em detalhes os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das crianças. Entre esses direitos, o direito à educação ocupa uma posição de destaque, sendo fundamental para o desenvolvimento pessoal, social e econômico das crianças e para a realização de outros direitos (Manion; Jones, 2020).

³ Informação disponível em <https://indicators.ohchr.org/> com última atualização em 21 de fevereiro de 2023; Acesso em 30 mar. 2024.

A Convenção define criança como todo ser humano menor de 18 anos, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade for alcançada antes. Ela é estruturada em 54 artigos que abordam diversos aspectos dos direitos das crianças, sendo que os artigos 28 e 29 detalham especificamente o direito à educação (ONU, 1989).

O Artigo 28 reconhece o direito da criança à educação, exigindo dos Estados Partes que tornem o ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Ele também enfatiza a importância de tornar o ensino secundário acessível a todas as crianças, bem como adotar medidas para incentivar a regularidade da frequência escolar e reduzir as taxas de abandono. Além disso, destaca a importância da educação superior, a educação e formação profissional, e a eliminação de disparidades educacionais, inclusive com base em gênero. Este artigo também reconhece a importância de oferecer assistência financeira, quando necessário, para garantir o acesso à educação (Manion; Jones, 2020).

O Artigo 29 complementa o anterior ao definir os objetivos da educação, enfatizando a importância do desenvolvimento da personalidade, talentos e capacidades mentais e físicas da criança ao seu máximo potencial. Ele promove a preparação da criança para uma vida adulta responsável numa sociedade livre, com o respeito pelos Direitos Humanos e pelas diferenças culturais. A educação deve incutir o respeito ao meio ambiente, aos próprios valores culturais da criança e aos daqueles diferentes dela (Manion; Jones, 2020).

Essa convenção tem sido um marco no reconhecimento e na promoção dos direitos das crianças, incluindo o direito à educação, servindo de base para leis e políticas nacionais em muitos países. No entanto, apesar do progresso significativo, desafios permanecem. Milhões de crianças ainda são privadas do direito à educação devido a conflitos, pobreza, discriminação, além de outras barreiras políticas e institucionais para a efetiva implementação da CDC. Observa-se no Brasil, com base



nos indicadores no INEP⁴, que em 2023, 15,7% da população de 16 anos não havia concluído o ensino fundamental, e 23,1% das jovens de 15 a 17 anos não frequentavam o ensino médio nem haviam completado a educação básica.

A tensão intrínseca ao texto da Convenção tem sua complexidade ampliada perante o caráter de força de lei que passa a ter no país que opta por ratificá-la, o que pode explicar o grande número de discussões que suscitou em alguns países ao ser adotada, bem como as dificuldades em sua implementação (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 712).

O compromisso global com a Convenção sobre os Direitos da Criança é um lembrete contínuo da necessidade de esforços concertados para superar esses obstáculos e garantir que cada criança tenha acesso à educação de qualidade, como um direito social fundamental inalienável e um pilar de sustentação para o seu desenvolvimento e o futuro da sociedade global.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu compromisso com o direito fundamental à educação, engloba implicitamente o conceito de educação inclusiva, enfatizando a importância de tornar a educação acessível a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais ou econômicas. A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir o acesso, a participação e o sucesso educacional de todos os estudantes, especialmente aqueles que estão em situações de vulnerabilidade ou que possuem necessidades educacionais especiais (Fraga, *et al.*, 2017).

⁴ Indicadores elaborados com os dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/ IBGE (2012-2019/2022-2023). Disponíveis no Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>.



2 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A Declaração de Salamanca representa um marco fundamental no avanço global em direção à educação inclusiva. Adotadas em junho de 1994 pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, estas diretrizes enfatizam a necessidade de as escolas acomodarem todos as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Este documento influente reitera o compromisso com o princípio de que as crianças deveriam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016).

A Declaração de Salamanca é baseada em princípios fundamentais de Direitos Humanos, destacando que toda criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem. Além disso, afirma que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e que sistemas de educação devem ser projetados e programas educacionais implementados de forma a levar em conta a ampla diversidade dessas características e necessidades. Aqui estão os princípios proclamados no ponto dois da Declaração:

1. **Educação para Todos:** Afirma o direito de cada criança à educação, independentemente de suas capacidades físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse princípio enfatiza a inclusão de todos os alunos no sistema educacional regular.
2. **Reconhecimento da Diversidade:** Cada criança é única e traz suas próprias características, interesses, habilidades e

necessidades de aprendizagem para o ambiente educacional. Os sistemas educacionais devem reconhecer e responder positivamente a essa diversidade, adaptando-se para atender às necessidades de todos os alunos.

3. **Adaptação do Sistema Educacional:** Sugere que o sistema educacional deve ser flexível o suficiente para se adaptar a uma ampla gama de necessidades de aprendizagem, ao invés de forçar os alunos a se adaptarem ao sistema.
4. **Inclusão Escolar:** Alunos com necessidades especiais de educação devem ter acesso a escolas regulares que adaptem suas práticas pedagógicas para atender essas necessidades específicas. Isso inclui adaptações curriculares e metodologias de ensino diferenciadas centrada na criança.
5. **Educação antidiscriminatória:** Escolas regulares comprometidas com a inclusão são essenciais para erradicar preconceitos, fomentar comunidades acolhedoras e solidárias, e edificar uma sociedade inclusiva. Pois, educação inclusiva não beneficia apenas os alunos com necessidades especiais, mas melhora a qualidade da educação para todos os alunos, promovendo a tolerância e a compreensão mútua.

A Declaração de Salamanca estabelece uma visão progressista para a educação, ancorada firmemente nos princípios fundamentais dos Direitos Humanos. Essa visão reconhece a educação como um direito inalienável de todas as crianças, independente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. Ao afirmar que cada criança deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem, a Declaração reafirma a importância de um acesso equitativo à educação de qualidade como um pilar essencial para a realização do potencial humano como foi estabelecido na DUDH (Jemeli; Fakandu, 2019).





Neste contexto, a Declaração destaca uma verdade fundamental: as crianças não são um monólito homogêneo, pois cada uma vem com seu conjunto único de características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Essa diversidade é uma força, não uma barreira, que os sistemas educacionais devem abraçar e refletir em suas estruturas e práticas. A Declaração apela para uma reformulação dos sistemas educacionais, para que estes sejam capazes de se adaptar e responder à diversidade de alunos, garantindo que o pleno desenvolvimento de todos e consequentemente da sociedade.

Ademais, o público-alvo da a Declaração de Salamanca não se restringe a crianças com deficiência, apensar de comumente ser feita esta associação. Uma vez que, crianças sem deficiências, mas com necessidades educacionais especiais, passaram a ser incluídas nas políticas voltadas para a Educação Especial, como bem exemplifica Breitenbach, Honnef e Costa (2016, p. 366):

Destarte, é importante pontuar que, embora a expressão educação inclusiva tenha sido interpretada no Brasil com mais ênfase na sua relação com a Educação Especial e com o seu alunado, ela é muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas pela escola.

Para atender a esta ampla gama de necessidades, a Declaração de Salamanca incentiva a implementação de programas educacionais flexíveis e adaptáveis. Isso significa que os currículos, as metodologias de ensino, os ambientes de aprendizagem e os recursos didáticos devem ser projetados de maneira a reconhecer e atender às variadas necessidades dos



alunos. Tal abordagem exige uma mudança paradigmática da educação “tamanho único” para modelos mais inclusivos e personalizados de ensino e aprendizagem em escolas e classe regulares (Migliarini; Stinson; D’alessio, 2019).

Este princípio de adaptação e inclusão vai além da simples alocação de recursos ou da implementação de políticas de suporte. Ele exige um compromisso ativo para cultivar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade, promova a inclusão e maximize o potencial de cada estudante. Isso inclui, mas não se limita a formação continuada para professores em práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvimento de material didático acessível e a criação de estratégias de avaliação que reflitam adequadamente o progresso de todos os alunos (Costa; *et al.*, 2011).

Em muitos países, desde sua adoção, a Declaração de Salamanca influenciou a elaboração de novas leis e políticas de educação que reconhecem o direito de todos à educação. Governos, organizações internacionais e comunidades educacionais foram incentivados a reexaminar e reformular seus sistemas para adotar políticas inclusivas, garantindo que as escolas sejam acessíveis e acolhedoras para todos os alunos. Isso abarca a revisão de currículos para que sejam mais inclusivos, o investimento em formação de professores em práticas de educação inclusiva e a alocação de recursos adequados para suportar essas iniciativas (Vislie, 2003).

A Declaração destaca a importância da solidariedade internacional no avanço da educação inclusiva, especialmente nos países em desenvolvimento, onde os recursos para educação podem ser limitados. Organizações internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, adotaram a inclusão como um princípio orientador em seus programas de educação, oferecendo apoio técnico e financeiro para ajudar países a desenvolver e implementar políticas e práticas inclusivas. Esse apoio



tem sido crucial para superar os desafios associados à implementação da educação inclusiva, incluindo a falta de infraestrutura, recursos e formação de professores.

Vemos esse alcance da Declaração quando ela se estende além das políticas para impactar as práticas educacionais nas salas de aula e educadores em todo o mundo têm sido encorajados a estudar, elaborar e adotar métodos de ensino que atendam à diversidade dos alunos, utilizando estratégias diferenciadas e adaptativas que permitam a todos os alunos participar e aprender de forma eficaz. Como explicita Vislie (2003, p.20) sobre do projeto de formação de professores da UNESCO:

The Unesco teacher education project, 'Special needs in the classroom', developed by a team of international experts under the direction of Ainscow, provided important ideas and materials for the new directions on special needs education that emanated from the Salamanca Conference.

O legado da Declaração de Salamanca é profundo, servindo como uma referência constante para a promoção de uma educação que respeite e celebre a diversidade entre todos os estudantes. No entanto, apesar do progresso significativo, muitos desafios permanecem na implementação plena de seus princípios.

3 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – CDPHD

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) é um tratado internacional de Direitos Humanos que foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de

2006. Sendo internalizado no direito brasileiro pelo Decreto nº 6949 em 25 de agosto de 2009, com status de emenda à constituição, em vez que cumpriu o rito estabelecido pelo artigo 5º, parágrafo 3º, da Constituição de 1988. Essa convenção marcou um ponto de virada na percepção e tratamento das pessoas com deficiência, reconhecendo-as como titulares de direitos, capazes de reivindicar esses direitos e de tomar decisões sobre suas vidas baseadas em seu consentimento livre e informado (Peruzzo, 2021).

A CDPD é fundamental para promover, proteger e assegurar o gozo pleno e igual de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e para promover o respeito pela sua dignidade inerente. Ela abrange uma ampla gama de direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. Como por exemplo, acesso à justiça, saúde, trabalho e emprego, acessibilidade, participação na vida política e pública, e proteção contra a exploração, violência e abuso.

Dentre os direitos sociais, o direito fundamenta à educação foi especificamente tratado no artigo 24 da CDPD, e detalhado em cinco pontos principais:

1. **Direito à Educação Inclusiva:** Os Estados Partes devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida, visando o desenvolvimento pleno do potencial humano, a valorização da dignidade, o respeito pelos Direitos Humanos e a diversidade, bem como a máxima evolução da personalidade e habilidades das pessoas com deficiência.
2. **Acesso e Suporte no Sistema Educacional:** Deve-se assegurar que pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral por causa de sua deficiência. Isso inclui o acesso à educação primária e secundária inclusiva e





de qualidade. Adaptações e apoio individualizado devem ser providenciados para facilitar sua educação efetiva.

3. Desenvolvimento de Habilidades Práticas e Sociais:

Os Estados Partes facilitarão o aprendizado de habilidades específicas como o braille, língua de sinais, e outras formas de comunicação aumentativa, além de promover a autonomia e a mobilidade, visando uma participação plena e igual no sistema educacional e na vida comunitária.

4. Capacitação de Professores e Profissionais:

Serão tomadas medidas para empregar e capacitar professores, inclusive aqueles com deficiência, habilitados em língua de sinais e/ou braille. A capacitação também abrangerá a conscientização sobre a deficiência e o uso de comunicação e materiais pedagógicos apropriados.

5. Acesso ao Ensino Superior e Formação Profissional:

Assegura-se às pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior, treinamento profissional, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em condições de igualdade. Realizando adaptações razoáveis para suportar esse acesso (ONU, 2006).

Este artigo reconhece o direito fundamental à educação inclusiva e acessível para pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, assegurando sua participação sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Bem como, um sistema educacional que acomode as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. Providenciando adaptações e apoio individualizado, promovendo ambientes de aprendizagem que fomentem o desenvolvimento humano, a dignidade e a autoestima, além





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos evidencia a centralidade do direito à educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano e social. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabeleceu as bases para o reconhecimento global deste direito, reforçando a necessidade de uma educação que promova a compreensão, a tolerância e a amizade entre os povos. A Convenção sobre os Direitos da Criança aprofundou este compromisso, destacando a educação como meio para o pleno desenvolvimento das capacidades das crianças e para a preparação para uma vida adulta responsável em sociedade.

A Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência avançaram significativamente ao enfatizar a importância da educação inclusiva. Estas iniciativas reforçam que a educação deve ser acessível a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou outras, e que os sistemas educacionais devem se adaptar para atender às diversas necessidades dos alunos. A inclusão educacional é, portanto, não apenas uma questão de acesso, mas também de qualidade e adequação dos processos de ensino e aprendizagem.

Conclui-se que garantir o direito à educação, conforme delineado nos documentos internacionais, é essencial para a promoção da dignidade humana, da igualdade e da justiça social. A implementação efetiva dessas diretrizes exige ações concretas por parte dos Estados, incluindo a elaboração de políticas públicas inclusivas, investimentos na formação de educadores e na infraestrutura educacional, além da promoção de uma cultura que valorize a diversidade e o respeito às diferenças.



É imprescindível reconhecer que a educação é um direito habilitador, que potencializa o exercício de outros Direitos Humanos. Sem uma educação de qualidade e inclusiva, torna-se difícil alcançar objetivos mais amplos de desenvolvimento sustentável, redução das desigualdades e promoção da paz. Portanto, os desafios identificados na efetivação do direito à educação demandam um compromisso renovado e ações coordenadas em âmbito internacional, nacional e local.

A realização plena do direito à educação é uma tarefa contínua, que requer a colaboração de governos, instituições educacionais, sociedade civil e comunidade internacional. Somente através de esforços conjuntos será possível construir sociedades mais justas e equitativas, nas quais cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e contribuir para o bem comum. Desta forma, reafirma-se a importância de manter o direito à educação no centro das agendas políticas e sociais, como fundamento para a construção de um mundo mais inclusivo e respeitoso dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 359-379, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, p. 36-63, 2005.





COSTA, Luciano Gonsalves *et al.* An evaluation of the articulation of public policies on inclusive education in training of teachers at the State University of Maringá. **Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies**, v. 2, n. 4, p. 310-313, 2011.

DONDERS, Yvonne. Do cultural diversity and human rights make a good match? **International Social Science Journal**, v. 61, n. 199, p. 15-35, 2010.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FRAGA, Juliany Mazera *et al.* Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 41-54, 2017.

JEMELI, Chemulwo Monicah; FAKANDU, Ali Muhammed. Equitable Access to Education and Development in a Knowledgeable Society as Advocated by UNESCO. **Educational Research and Reviews**, v. 14, n. 6, p. 200-205, 2019.

LUNDY, Laura. Children's rights and educational policy in Europe: The implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **Oxford Review of Education**, v. 38, n. 4, p. 393-411, 2012.

MANION, Heather Kathleen; JONES, Shelley. Child rights education-building capabilities and empowerment through social constructivism. **Canadian Journal of Children's Rights/Revue canadienne des droits des enfants**, v. 7, n. 1, p. 16-48, 2020.



MIGLIARINI, Valentina; STINSON, Chelsea; D'ALESSIO, Simona. 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 7-8, p. 754-767, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 15 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 set. 2023.

PERUZZO, Pedro Pulzatto; FLORES, Enrique Pace Lima. The repercussion of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in Brazilian courts. **Revista Direito e Práxis**, v. 12, p. 2601-2627, 2021.

PEZUK, Julia Alejandra; DELLA VALENTINA, Eduardo Natali; DOS SANTOS, João Fernando Brinkmann. Os direitos de educação de qualidade das pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 19, n. 2, p. 130-136, 2018.





ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 693-728, 2010.

VISLIE, Lise. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in western European societies. **European Journal of Special Needs Education**, v. 18, n. 1, p. 17-35, 2003.

VOLKER, Emily; GUPTA, Shaelyn; BROWN, Brindy. Inclusive education: advantages and overcoming barriers. **MacEwan University Student eJournal**, v. 6, n. 1, 2022.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, v. 12, n. 2, p. 95-107, 2016.





A Carta Constitucional prevê no art. 205 que a educação é direito de todos e que o Estado e a família têm o dever de promovê-la, a fim de alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para exercer a cidadania, bem como a qualificação para o trabalho. O art. 208 traz a gratuidade para todos os que têm de quatro a dezessete anos de idade. Além da determinação constitucional, há legislação infraconstitucional, com destaque para a lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No âmbito internacional, existem vários documentos que declaram a educação como um direito de todas as pessoas. Destacam-se a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, adotada pela Resolução XLIV da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (Conferência de Jomtien). Esta última traça objetivos para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

Embora existam legislação e documentos internacionais que preveem direitos para todos, como educação e saúde, isso não tem sido concretizado. Informações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2023) evidenciam que a parcela da população brasileira mais impactada pela pobreza, em suas variadas dimensões, é a composta por pessoas negras e indígenas. No país, estavam em situação de pobreza, em 2019, 72,5% das crianças e adolescentes negros e indígenas; para brancos e amarelos, esse percentual era 49,2% – uma diferença de 23%.

As vulnerabilidades econômicas restringem ou inviabilizam o acesso a vários direitos básicos, como saneamento básico e água. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF (2024), a partir de análise com base no Censo Demográfico 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), no Brasil, 12,2 milhões de crianças e adolescentes estavam sem acesso adequado ao esgotamento



sanitário. No mesmo período, 2,1 milhões não tinham acesso adequado à água.

O IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), em 2023, constatou desigualdades raciais referente à educação. Entre a população de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo para pessoas brancas era de 2,3%, enquanto para pessoas negras, atingia o percentual de 7,1% (IBGE, 2024). Assim, o analfabetismo, nessa faixa etária, era 209% maior entre a população não branca. Entre as pessoas com mais de 60 anos de idade, o analfabetismo entre pessoas negras é três vezes maior que entre as brancas.

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2023, era de 10,8 anos de estudo para as pessoas de cor branca e de somente 9,2 anos para aquelas de cor preta ou parda. Há uma diferença de 1,6 anos entre essas populações. A desigualdade, anteriormente, era maior – dois anos de diferença em 2016 (IBGE, 2024). Porém, houve pouca redução dessa assimetria nos últimos sete anos.

O Anuário Brasileiro de Educação Básica 2024 (Cruz; Monteiro, 2024) mostra que há desigualdade racial quanto aos jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental: pessoas de raça/cor amarela, 93%; branca, 90%; indígena, 89%, parda, 81% e preta 82%. Os jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio, por raça/cor, têm os seguintes percentuais: amarela, 88%; branca, 78%; indígena, 59%; parda, 68%; e preta, 66%. Verifica-se que a população negra é a que tem a menor taxa de conclusão do Ensino Fundamental e a indígena, a que menos se forma no Ensino Médio.

O UNICEF (2021) constatou que, do total de crianças e adolescentes brasileiros de 7 a 14 anos que não estão frequentando a escola, 30,3% são brancos e 69,7% são não brancos. Ao analisar a faixa etária de 4 a 17 anos, do total de crianças e adolescentes evadidos, 71,3% são pretos, pardos e indígenas (UNICEF, 2021). A evasão escolar, especialmente a de pessoas



com marcadores sociais de gênero e de raça, é realidade nas escolas brasileiras – e, geralmente, é precedida pelo fracasso escolar pontuado por um histórico de reprovações (Ratusniak; Silva, 2022).

Há desigualdade de acesso, permanência e êxito educacional, quanto aos marcadores sociais, em especial quanto à raça. Segundo Hansenbalg e Gonzalez (1982), a raça, como atributo construído histórico e socialmente, é o critério com maior influência na hierarquia social. O combate ao racismo no ambiente escolar pode ter grande influência no enfrentamento das desigualdades educacionais.

1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: ENTRE ACERTOS E DESACERTOS

No Brasil, no âmbito educacional, legislação específica para as relações étnico-raciais foi aprovada. As leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), alteraram a LDBEN, lei 9.394 (Brasil, 1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, na primeira, e indígena, na segunda. A existência dessas leis não tem sido suficiente para a efetividade da educação étnico-racial e do direito humano fundamental social à educação.

O Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) verificou o aumento de ações da educação étnico-racial após a aprovação das leis, mas observou, também, a ausência de compromisso institucional que garanta a continuidade do trabalho de educação antirracista, pois, muitas vezes, as ações antirracistas são realizadas por apenas um professor, correndo-se o risco de que sejam encerradas se o professor por qualquer motivo sair da escola (CNMP, 2015).



A existência de poucas ações expressamente antirracistas é agravada por outras práticas ou omissões, no cotidiano, que corroboram com a existência do racismo. O livro didático, os cartazes na escola, atitudes que privilegiam e valorizam a cultura e a contribuição branca no desenvolvimento socioeconômico, o tratamento desigual entre alunos não brancos e brancos – várias são as formas de racismo explícito ou velado.

Ferreira (2015) traz o caso em que uma estagiária em sala de aula observou que uma menina fez uma queixa para a professora. A aluna disse que era discriminada pelos colegas e chamada de “Nescau”, em referência à cor de sua pele. A professora nada fez e, ainda, aconselhou a criança a fingir que não percebia o que estava acontecendo. A autora afirma que é difícil para os professores resolverem essas questões, tanto por não possuírem o preparo necessário, quanto porque, muitas vezes, não há apoio institucional adequado.

Deveria haver orientações e ações antirracistas conjuntas na escola. Existem professores que atuam individualmente, mas isso os torna vulneráveis diante de pais, de alunos e do Estado. A violência contra o professor tem crescido, inclusive atingindo sua integridade física. Melanda *et al.* (2018) realizou pesquisa no Paraná com cerca de 800 professores na qual registrou que um a cada doze professores disse ter sofrido violência física no ambiente escolar nos doze meses que antecederam à pesquisa. Isso sem contar violência psicológica, ameaças etc.

Essas situações trazem a necessidade de providências inibidoras do racismo, tomadas pelo docente, mas, melhor ainda, se tiverem o respaldo da instituição. Bencini (2004) acentua que o silêncio do professor, seja de forma consciente ou inconsciente, faz com que o racismo permaneça naturalizado em sala de aula. Mesmo na atual conjuntura de violência contra os profissionais de educação, não é possível justificar a omissão



para com os racistas; o mais razoável e seguro seria uma ação conjunta da escola, que contasse com normativas explícitas e conhecidas.

Munanga (2005) afirma que o combate ao racismo, além da prevenção por meio de leis punitivas, exige que a educação questione e desconstrua os mitos de que haveria uma hierarquia entre diferentes pessoas. Para o autor, essa ideia de superioridade e de inferioridade entre raças foi introjetada na socialização, e pela educação pode ser modificada, de forma a prevenir e inibir a ocorrência de atitudes racistas.

Ferreira (2017) verificou que ao apresentarem o tema da escravização, professores realizaram a exposição indevida de alunos, inferiorizando-os e causando consequências ainda mais graves por serem alunos negros. Foi o caso de uma menina negra que foi chamada pela professora para ficar à frente dos alunos na sala de aula, para a professora exemplificar sobre a escravização. A atitude da docente pode ser causadora de mais dor do que o próprio racismo estrutural. A autora, ao pesquisar sobre o ensino da língua inglesa, afirma que a formação de professores não os prepara para ministrar aulas para grupos multiétnicos.

A escola, ao dar ênfase à escravização, sem apresentar a contribuição do povo negro e indígena, facilita a continuidade do racismo na educação. Bento (2022) compartilha a experiência vivida com seu filho que é negro. O menino disse à mãe que caminhava com um menino branco que estudava com ele, voltando da escola. Ao ver meninos pretos limpando carros, o colega branco perguntou: “Aqueles meninos também são descendentes de escravos? É uma vergonha né!” (Bento, 2022, p. 5).

Ao invés de focar na escravização das pessoas negras, a escola, se cumprir a legislação, valorizará a cultura e a tecnologia da população não branca e contribuirá para a inibição do preconceito e da discriminação racial. Nesse sentido, um exemplo de livro que pode ser utilizado é a “História preta das coisas: 50 invenções científico tecnológicas de pessoas negras”. Pinheiro (2021) traz, dentre outras histórias, a produção do



vinho, a invenção do arado, do boliche, da máquina de tear e de fornos de aço.

O sistema educacional pode ser transformador no enfrentamento ao racismo. Pinheiro (2023) assegura que o preconceito e o racismo são aprendidos. Dessa forma, se a destituição de humanidade é um atributo da razão, também é por meio do intelecto que se reconquista a dimensão humana. A autora assevera que a cosmovisão Ubuntu² mostra que a formação antirracista precisa incluir todos os funcionários da escola, sem exceção. A capacitação dos professores precisa ser somada à dos profissionais da limpeza, do setor administrativo e de outros setores, para que seja mais efetiva.

O Ministério da Educação (Brasil, 2010) publicou orientações para a implementação da legislação atinente à educação das relações étnico-raciais. Para a construção do referencial curricular, sugere alguns elementos da cosmovisão africana como ancestralidade, solidariedade, oralidade, coletividade, dentre outras. Busca inspirar professores para que concretizem uma cultura escolar cotidiana que reconheça os valores civilizatórios africanos, utilizando-os na construção dos conhecimentos. E, no mesmo sentido, traz sugestões para a valorização do saber, da história e da cultura indígenas.

Arroyo (2013) pontua, referente à educação indígena, que acontece uma disputa no currículo escolar. Acrescenta, ainda, que os educadores precisam articular o direito à herança intelectual com o direito a seus valores, estéticas, linguagens, formas de pensar sobre a realidade e sobre si mesmo. Oliveira (2008) afirma que não somente na educação indígena, mas também quanto às demais raças, o currículo não é neutro. Este, além

² Ubuntu é uma filosofia africana que valoriza a “solidariedade entre humanos, bem como entre humanos e o mundo mais do que humano. [...] Nós somos, portanto eu sou”. O termo inclui o ser humano e a natureza. (Grange, 2021, p. 558).



de conhecimentos, traz valores e influências, e até é determinante para o futuro de crianças e adolescentes.

O advento da lei 10.639/03, segundo Oliveira (2010), resultou em ampliação do mercado da categoria literatura infanto-juvenil africana e afro-brasileira. A autora analisou diversas obras, dentre elas, *As tranças de Bintou*, de Sylviane Anna Diouf, e *Fica comigo*, de Georgina Martins. Essas obras têm importante papel na desconstrução de estereótipos e na construção da identidade racial.

França (2008) examinou os livros *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *O menino marrom*, de Ziraldo, e concluiu que ambos são bons exemplos de obras que mostram a personagem negra na literatura brasileira para crianças e adolescentes nos seus aspectos positivos.

Existem obras literárias e materiais de diversas disciplinas que possibilitam o estudo sobre os povos negro e indígena respeitando suas características, sua cultura e sua história. Porém, como se constata, ainda há muito a ser feito nessa seara. Muitas vezes, falta a professores e gestores o conhecimento para efetivar o direito humano fundamental social à educação com a devida consideração e valorização das pessoas de todas as raças.

2 COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024 (Cruz; Monteiro, 2024) denota que, em 2021, havia um baixo percentual de escolas públicas brasileiras, somente 50,1%, com alguma abordagem étnico-racial em seus projetos pedagógicos objetivando combater o racismo. Esse foi o menor percentual desde 2011, quando essa informação começou a ser levantada.

As informações apresentadas mostram baixa adesão e revelam que a legislação atinente à educação étnico-racial não tem tido a adequada implementação. Isso ocorre, em especial, quanto ao artigo 26-A, da Lei nº 9.394/1996, das diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), incluído pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O modo como se trata as relações étnico-raciais na educação está relacionado com a formação histórica e as estruturas do poder que foram construídas no Brasil, ao longo do tempo, com sua origem no período colonial e perpetuadas até hoje.

Neste país, a abolição manteve os ex-escravizados³, mesmo após alcançarem a liberdade, em posição subalterna na sociedade. A Lei Áurea de 1888 modificou a estrutura de trabalho e o modo de vida. O racismo estrutural é elemento determinante da continuidade das desigualdades sociais que derivam do período escravocrata. Para Gomes (2024), isso está presente nas relações de trabalho com a precarização laboral que afeta a população negra de maneira significativamente superior.

Fanon (2008, p. 26) enuncia que “o negro não é um homem” e, baseado nisso, não sendo considerado humano, permite-se que sofra toda forma de violência. Werneck (2016) pontua que as várias dimensões do racismo agem de modo concomitante, resultando em condutas pessoais e interpessoais, bem como em processos e políticas institucionais.

Quijano (2007) afirma que o colonialismo é mais antigo do que a colonialidade, porém esta provou ser, nos últimos 500 anos, mais duradoura do que o primeiro. A colonialidade foi criada dentro do colonialismo. A presença dos europeus na América Latina resultou na apropriação de riquezas naturais, ouro e produtos agrícolas, dentre

³ Neste estudo utiliza-se o termo escravizado ou pessoa escravizada e não escravo. Escravizado é aquele que “sofreu escravização” (Aulete, 2011). Por outro lado, a terminologia escravo relaciona-se com a naturalização da escravização e com a dissimulação de que há um sujeito que escraviza e que tem ganhos econômicos com essa relação desigual.



Os colonizadores hierarquizaram a população e colocaram a si mesmos no topo da pirâmide social. Pessoas brancas, ricas e do sexo masculino constituíram-se naqueles que eram mais valorizados. Segundo Quijano (2005), na América Latina, entendeu-se que o trabalho dos europeus brancos deveria ser pago com alto valor. Por outro lado, o serviço feito por negro ou indígena não seria, segundo o colonizador, digno de pagamento, justificando-se a escravidão e a servidão.

Consoante Quijano (2005), por meio do colonialismo, os europeus criaram a classificação racial fundamentada nas diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados e produziram, na América, novas identidades sociais: índios, negros e mestiços. Essa denominação veio atrelada ao entendimento da superioridade dos brancos e da inferiorização e desvalorização da população não branca. A contraposição ao racismo e o respeito à identidade do negro e do indígena na educação escolar leva à ideia da interculturalidade.

ଓଡ଼ିଆ ଶିକ୍ଷା ପ୍ରଣାଳୀର ଉନ୍ନତି ପାଇଁ ଶିକ୍ଷକଙ୍କୁ ଉତ୍ତମ ଶିକ୍ଷଣ ଓ ଉପାଦାନ ପ୍ରଦାନ କରାଯାଉ।

Ao falar sobre o preconceito racial nas escolas, Bencini (2004) traz o parecer de Isabel Aparecida dos Santos, assessora pedagógica do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), de São Paulo, que defende a necessidade de estabelecer indicadores de boa prática em classe da educação para relações étnico-raciais. Ainda, ressalta que existe disparidade entre o discurso sobre racismo e as atividades pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Morin (2011) entende que nos conhecimentos das ciências humanas é necessário evidenciar a multidimensionalidade e a complexidade humanas, integrando-as na educação, nas demais áreas de saber e não somente na filosofia e na história.

Para Cavalleiro (2001), a educação ou é antirracista ou deixa de ser educação para ser exclusão. A falta de equidade racial resulta na falta de acesso ou precarização de direitos para os não brancos, bem como o menor acesso à estrutura e à prestação de serviços públicos. Ao não incluir negros e indígenas na educação, a escola corrobora com a hierarquização por raça e com a desigualdade social.

A educação, para que possa ter efetividade, precisa ser decolonial, antirracista e intercultural. Assim, contemplará o contexto histórico, econômico e cultural que ocasionou desigualdades. Esse conhecimento poderá contribuir na construção de estratégias para superação do racismo e do preconceito, bem como na efetivação do direito humano fundamental à educação e aos demais direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há acentuada assimetria socioeconômica entre brancos e não brancos no Brasil. Isso ocorre não somente quanto à educação, mas também em relação a outros direitos humanos fundamentais, como



trabalho, saúde, moradia, previdência. Os vários indicadores precisam ser modificados para que as pessoas de várias raças e etnias possam realizar seus direitos, que, como previsto constitucionalmente, são direitos de todos.

Constatou-se que o direito humano fundamental social à educação é afetado pela inexistência ou minimização de práticas pedagógicas com vistas à educação para as relações étnico-raciais na perspectiva decolonial, antirracista e intercultural. Conforme sua atuação, a educação preserva ou é conivente com o apagamento da história, das culturas e dos saberes presentes no Brasil, dos povos indígenas, há milhares de anos, e, por séculos, do povo negro.

A educação para relações étnico-raciais carece ultrapassar a visão eurocêntrica para, por meio da interculturalidade e da decolonialidade, incluir todas as crianças e adolescentes, independentemente dos marcadores sociais. Desse modo, contribuirá para que sejam diminuídos o insucesso e o abandono escolar de alunos não brancos, resultando na melhoria na qualidade da educação e consequentemente nos índices educacionais no âmbito geral.

A consideração das especificidades da diversidade demográfica brasileira, dando oportunidade de participação e valorização como sujeitos que apreendem e compartilham conhecimentos na perspectiva antirracista, decolonial e intercultural, favorecerá a efetivação do direito humano fundamental social à educação com qualidade para crianças e adolescentes de todas as raças e etnias.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Aulete digital**. 2011. Disponível em: <https://www.aulete.com.br>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BENCINI, Roberta. Educação não tem cor. **Nova Escola**, São Paulo, 1 nov. 2004. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/410/educacao-nao-tem-cor>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia das Letras, 2022. *E-book*.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.



BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2010. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CHAGAS, Daise. Monólogo poético da menina preta. **Nós**, [s. l.], 27 jun. 2016. Disponível em: <https://nosmulheresdaperiferia.com.br/monologo-poetico-da-menina-preta/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. CNMP. **O Ministério Público e a igualdade étnico-racial na educação**: contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Brasília, DF: CNMP, 2015.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça em estudos de linguagem**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FRANÇA, Luiz Fernando. Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e em *O menino marrom*, de Ziraldo. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, DF, n. 31, p. 111-127, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. **12 milhões de crianças e adolescentes vivem sem acesso adequado a esgoto e 2,1 milhões a água, alerta UNICEF.** Brasília, DF: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/12-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-vivem-sem-acesso-a-dequado-esgoto-e-2-1-a-agua>. Acesso em: 9 nov. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22676/file/multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, DF: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.

GRANGE, Lesley Le. Ubuntu. In: KOTHARI, Ashish *et al.* **Pluriverso**: dicionário do pós-desenvolvimento. Tradução Isabella Victoria Eleonora. São Paulo: Elefante, 2021.

HANSENBALG, Carlos; GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **PNAD Contínua**: Educação, 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

MELANDA, Francine Nesello *et al.* Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, p. e00079017, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007)**: entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6163?locale=pt_BR. Acesso em: 3 dez. 2024.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116834015.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Brasília, DF: ONU Brasil, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 nov. 2024.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificacion social. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistemica mas alla del capitalismo global. Bogota: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RATUSNIAK, Célia; SILVA, Carla Clauber da. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/6454>. Acesso em: 30 nov. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedade**: luchas (des)coloniales en nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya-Yala, 2009.





WECZENOVICZ, Thaís Janaina; MOREIRA, Messias da Silva. **Educação em direitos humanos**: perspectivas decoloniais. Joaçaba: Unoesc, 2020.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

