Diálogos Acadêmicos em Direitos Humanos

VOLUME I

Coordenação do Projeto
Isabella Christina da Mota Bolfarini

Coordenação da Obra
Isabella Christina da Mota Bolfarini
Matías Penhos
Pedro Pulzzato Peruzzo

editora UEG

COLEÇÃO
DIÁLOGOS ACADÊMICOS EM DIREITOS HUMANOS

Diálogos Acadêmicos em Direitos Humanos

VOLUME I

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Presidente
Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente
Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral
Elisabete Tomomi Kowata

Assessor
Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Analista de Gestão Governamental - Biblioteconomia
Andressa de Oliveira Sussai

Revisão Técnica
Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Geral e Linguística em Português
Feeling Propaganda Ltda

Projeto Gráfico e Editoração
Feeling Propaganda Ltda

Conselho Editorial
Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)
Daniel Blamires (UEG-IACSB)
Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)
Maisa Borges Costa (UEG-IACT)
Raphaela Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)
Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)
Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)
Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)
Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)
Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

editora
UEG
EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Equipe Técnica
Clayton José Botelho Pimentel de Souza
Danillo Freire Pacheco
Dienifer de Jesus Silva
Hyago Ferreira Santos
Jhenyffer Skopek Cabral
Karoline Leite de Almeida
Kellen Carvalho Souza
Lara Santos da Silva
Laysa Ribeiro Silva
Luiz Eduardo Pereira Espíndola
Vitória Marques Moreira

COLEÇÃO
DIÁLOGOS ACADÊMICOS EM DIREITOS HUMANOS

Diálogos Acadêmicos em Direitos Humanos

VOLUME I

Coordenação do Projeto
Isabella Christina da Mota Bolfarini

Coordenação da Obra
Isabella Christina da Mota Bolfarini
Matías Penhos
Pedro Pulzzato Peruzzo

editora UEG

ANÁPOLIS-GO I 2025

© 2025, Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catalogação na Fonte
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil)

C691 Diálogos acadêmicos em Direitos Humanos [recurso eletrônico]/Organizado por: Isabella Christina da Mota Bolfarini (coord.). – 1. ed. - Anápolis, GO : Editora UEG, 2025.
230 p.; il.; 16 x 22,5 cm. (Coleção: Diálogos acadêmicos em Direitos Humanos, v. 1)

ISBN: 978-65-88502-55-6 (e-book)

1. Direitos Humanos. 2. América Latina. 3. Justiça social. 4. Trabalho docente. 5. Tratados e decisões internacionais de direitos humanos. I. Bolfarini, Isabella Christina da Mota, org. II. Penhos, Matías, org. III. Peruzzo, Pedro Pulzzato, org. IV. Título.

CDU: 342.7

Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

Esta obra é em formato de e-Book e foi financiada com recursos próprios da Universidade Estadual de Goiás - Processo SEI n. 202200020011455. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

---

editora UEG

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903
Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

Sumário

09 Diálogos Acadêmicos em Direitos Humanos – Ano I
BOLFARINI, Isabella Christina da Mota

11 1. A Convenção Americana de Direitos Humanos no Supremo Tribunal Federal: uma discussão sobre convencionalidade e coerência
RIBEIRO, Fernanda Tadini
LIMA, Marco Antônio
TAVARES, Maria Clara Campos de Camargo
PERUZZO, Pedro Pulzatto
BELTRAMELLI NETO, Silvio

35 2. Impactos das normas internacionais de Direito Humano no ordenamento jurídico brasileiro
ARAÚJO, Gizelda Rodrigues
BOLFARINI, Isabella Christina da Mota

54 3. Educación en derechos humanos y educación sexual integral: encuentros y desafíos en extensión universitaria
MEZZADRA, Lucila

72 4. La educación en derechos humanos através de prácticas de los juegos de rol
PENHOS, Matías

90 5. Direitos Humanos na formação jurídica: panorama a partir das universidades públicas de Goiás
SPIESS, Marcos Alfonso Rucinski
BOLFARINI, Isabella Christina da Mota

113 6. Derechos de las personas con discapacidad en el contexto universitario
GAVIGLIO, Andrea

126 7. Economía social y solidaria: desarrollos desde un proyecto universitario académico territorial
SENA, Selva

146 8. Educação ambiental para o consumo e o Direito do Consumidor como Direito Humano: abordagem sob a perspectiva do direito brasileiro
FRANZOLIN, Cláudio José

165 9. O princípio da proteção integral e os adolescentes em conflito com a lei
IFANGER, Fernanda Carolina de Araújo
CAVEANHA, Paula Rodrigues

177 10. Juventudes, participación política y derechos humanos
TOURIS, Cecilia

191 11. Relações raciais no Brasil: a segregação racial “à la brasileira”
MENDES, Neilson Silva

207 12. A responsabilidade penal do psicopata homicida na perspectiva do ordenamento jurídico brasileiro: uma análise da culpabilidade e dos Direitos Humanos
ARAÚJO, Émerson Clemente
SILVA, Rafael Gonçalves

Diálogos Acadêmicos em Direitos Humanos – Ano I

O projeto Diálogos Acadêmicos em Direitos Humanos, inicialmente, foi idealizado como uma oportunidade de intercâmbio linguístico e acadêmico entre docentes e discentes dos diferentes cursos de graduação e de pós-graduação do Câmpus Norte – Sede Uruaçu, da Universidade Nacional de Quilmes (Argentina) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Contudo, no decorrer dos diálogos, percebemos a rica dimensão dessa parceria e, por isso, decidimos ampliar nossos horizontes para a pesquisa acadêmico-científica. Assim, passamos a adotar como eixo estruturante a apresentação de um panorama geral da situação dos Direitos Humanos na América Latina, partindo das macroáreas de pesquisa da Justiça social, da Cidadania e dos direitos humanos, das Juventudes, ideologias e participação política e das Diversidades e trabalho docente.

Nesse primeiro ano, objetivamos propiciar à comunidade acadêmica envolvida uma possibilidade de imersão nas línguas espanhola e portuguesa, por meio de curtas conferências seguidas de salas de discussão e debate com os discentes participantes e público externo sobre Direitos Humanos, ministradas e coordenadas por docentes das três instituições de ensino. Esses momentos representaram o início do diálogo acadêmico entre as respectivas instituições de ensino superior do Brasil e da Argentina.

Além disso, firmamos parcerias com o intuito de ampliarmos nossa rede internacional de colaboração na pesquisa dos seguintes temas: Igualdade étnico-racial; Coculpabilidade do Estado e crimes praticados dentro do sistema prisional;

Educação linguística antirracista; Tratados e decisões internacionais de direitos humanos no direito Brasileiro; Educação ambiental para o consumo no Brasil e o direito do consumidor como direito humano; A proteção integral de crianças e adolescentes a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança; Juventudes, Sexualidades e Direitos Humanos; Educação Sexual Integral; Educação em Direitos Humanos e Formação docente; Necessidades especiais e Direitos Humanos e Desenvolvimento sustentável e Direitos Humanos.

Essa proposta gerou excelentes frutos, pois envolveu a participação de diversos docentes e pesquisadores da Universidade Nacional de Quilmes (Argentina), tais como: *Andrea Gaviglio; Cecilia Touris; Lucila Mezzadra; Matias Penhos; Selva Sena*; da Pontifícia Universidade Católica de Campinhas: *Cláudio José Franzolin; Fernanda Carolina de Araújo Ifanger; Fernanda Tadini Ribeiro; Marco Antônio Lima; Maria Clara Campos de Camargo Tavares; Paula Rodrigues Cavenha; Pedro Pulzatto Peruzzo; Silvio Beltramelli Neto* e da Universidade Estadual de Goiás: *Émerson Clemente Araújo; Gizelda Rodrigues Araújo; Isabella Christina da Mota Bolfarini; Marcos Alfonso Rucinski Spiess; Neilson Silva Mendes; Oséas Jardeson Ribeiro Silva; Rafael Gonçalves Silva; Vanderlene Ferrassoli Vasconcelos.*

Hoje, conseguimos ampliar nossos diálogos com a adesão de novos parceiros, além daqueles já consolidados até então. Contamos agora com a Unidade Acadêmica de Iporá da Universidade Estadual de Goiás, a Universidade Nacional da Colômbia e a Universidade à distância do México. Somos, na atualidade, um grupo de dezenas de docentes e pesquisadores e de centenas de estudantes que representam quatro países: a Argentina, o Brasil, a Colômbia e o México e ampliamos nosso foco de análise para temas como Justiça social, Cidadania, direitos humanos, Juventudes, ideologias e participação política e Diversidade e trabalho docente.

Diante disso, essa coleção que passará a ser publicada anualmente, vem trazer alguns dos resultados das pesquisas produzidas no âmbito dessa grande parceria internacional e é com enorme satisfação que convidamos a todos e todas para a leitura do nosso trabalho.

Isabella Christina da Mota Bolfarini

1.

A Convenção Americana de Direitos Humanos no Supremo Tribunal Federal: uma discussão sobre convencionalidade e coerência

Fernanda Tadini Ribeiro[1]

Marco Antonio de Lima[2]

Maria Clara Campos de Camargo Tavares[3]

Pedro Pulzatto Peruzzo[4]

Silvio Beltramelli Neto[5]

[1] Advogada. Graduada e mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campina

[2] Graduado em Direito e pesquisador de iniciação científica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2023).

[3] Graduada em Direito e pesquisadora de iniciação científica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2023).

[4] Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutor em Direito pela USP e advogado popular.

[5] Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutor em Direito e membro do Ministério Público do Trabalho.

INTRODUÇÃO

Em 2020, por ocasião da 323ª Sessão Ordinária, o Plenário do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) criou uma unidade para monitoramento e fiscalização de sentenças, decisões cautelares e opiniões consultivas da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte-IDH). Como desdobramento desse movimento, em 2022, o CNJ emitiu a Recomendação 123, que orienta a aplicação dos tratados internacionais de direitos humanos e da jurisprudência da Corte Interamericana em todos os âmbitos do Poder Judiciário.

Na esteira desse movimento, em março de 2023, o Conselho Nacional do Ministério Público publicou a Recomendação 96/2023 que, em síntese, insta todos os ramos e unidades do Ministério Público Brasileiro à observância dos tratados, convenções, protocolos internacionais de direitos humanos, das recomendações da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Estas manifestações institucionais denotam evidente intenção de provocar, na prática, a consecução pela via jurisdicional dos compromissos normativos internacionais assumidos pelo Estado Brasileiro em matéria de direitos humanos, desde uma perspectiva de verdadeira inteiração hermenêutica e jurisprudencial com os sistemas internacionais de proteção a que o Brasil se submete, notadamente o Sistema Interamericano.

Com vistas a contribuir para a compreensão do contexto em que se inserem e buscam intervir tais recomendações, a presente pesquisa lançou olhar sobre a postura do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da aplicação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos com vistas a compreender, a partir de um levantamento jurisprudencial e apoiados nas regras vigentes de incorporação de tratados internacionais de direitos, o atual padrão da aplicação dos compromissos internacionalmente assumidos pelo Brasil na defesa e promoção dos direitos humanos, especialmente a partir do espaço do tribunal constitucional Brasileiro.

A escolha por um estudo dirigido à jurisprudência do STF com espaço de coleta amostral justifica-se na medida em que se trata da corte constitucional a partir da qual se definem os contornos definitivos da interpretação/aplicação das normas de direito internacional dos direitos no território Brasileiro, orientando e,

em certos casos, vinculando todas as demais instâncias jurisdicionais. A opção pela delimitação do estudo de casos envolvendo a Convenção Americana sobre Direitos Humanos explica-se em razão do destaque dado ao Sistema Interamericano de Proteção de Direitos Humanos nas aludidas recomendações dirigidas à Magistratura e ao Ministério Público Brasileiros.

Para alcançar os objetivos que orientaram a pesquisa, foram realizados dois estudos conjugados adiante sumariados. Um primeiro de cunho normativo, pelo qual se alinhavaram dispositivos legais internacionais e constitucionais que elucidam a vinculação do Estado Brasileiro e de sua jurisdição doméstica às normas e pronunciamentos dos órgãos de monitoramento do Sistema Interamericano. E um segundo estudo jurisprudencial aplicado, a partir de levantamento junto à ferramenta digital de pesquisa jurisprudencial do site do STF de decisões que citam, nominalmente, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Utilizou-se como parâmetro de busca o termo "Convenção Americana de Direitos Humanos" e "Convenção Americana sobre Direitos Humanos", sem que tenha sido aplicado filtro cronológico, tendo sido encontrados e sistematizados 354 acórdãos até 28/07/2022.

Os arestos coletados foram classificados conforme o tipo de uso da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e da jurisprudência internacional em suas fundamentações, aplicando-se 3 critérios classificatórios previamente estabelecidos, quais sejam: 1) uso da convenção como forma de reforçar ou afastar lei interna; 2) decisões do STF que interpretam artigos da convenção; 3) referências a recomendações da Comissão e da Corte interamericanas de direitos humanos; 4) decisões que afastaram a convenção, fazendo, assim, seu controle de constitucionalidade.

Em razão dos limites deste artigo frente à amplitude da pesquisa realizada, não será possível a descrição completa ou detida dos grupos de acórdãos identificados. Assim, com o intuito de comunicar com mais objetividade o resultado da investigação, foram selecionadas, dentre os arestos analisados, 5 decisões representativas da conclusão da investigação entabulada: conquanto o STF tenha histórico de aplicação, para além de mera menção, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos em diferentes decisões, não se pode afirmar que há um padrão de observância, diálogo e aplicação sistemática da normativa e jurisprudência interamericana.

A INCORPORAÇÃO DE TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS PELO ESTADO BRASILEIRO E A OBRIGATORIEDADE DE SUA APLICAÇÃO

O arranjo desenvolvido pelos sistemas internacionais para a proteção de direitos humanos, por mais valoroso que seja, isoladamente não possui o condão de impactar nos países membros de maneira direta e imediata. Para que mudanças verdadeiramente efetivas ocorram e para que se possa responsabilizar internacionalmente um estado nacional, é imprescindível a conduta ativa de cada Estado no sentido de vincular o ordenamento jurídico nacional aos deveres internacionais (Beltramelli Neto; Kluge, 2017).

Cada estado nacional conta com um conjunto de leis que regulamenta o processo de vinculação a tratados internacionais. Por isso mesmo o ato de adesão a um tratado é, antes do mais, um ato forte na soberania nacional e não um ato que a limita ou contraria (Beltramelli Neto, 2021).

No caso do Estado Brasileiro, a Constituição Federal prevê expressamente a possibilidade de incorporação de normas internacionais ao ordenamento jurídico pátrio (artigos 5°, parágrafo 2°, e 49, inciso I e 84, inciso VIII, da Constituição Federal, 1988), sendo certo que todas aquelas que passarem pelos trâmites constitucionalmente definidos, integrarão a estrutura jurídica doméstica de maneira legítima.

Complementarmente, além das formalidades para a incorporação, é possível afirmar que a legitimidade dos instrumentos internacionais e, mais especificamente, interamericanos de proteção aos direitos humanos começou a ser conferida desde seu processo de criação, uma vez que referido processo contou com a participação significativa dos estados membros da Organização dos Estados Americanos, em especial do Brasil.

Ao discutir a redação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, durante a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos ocorrida na Costa Rica, no ano de 1969, todas as delegações presentes tiveram a oportunidade de realizar os apontamentos e sugestões entendidos como necessários para a confecção do tratado emergente (Secretaria General Organización de

los estados americanos S, 1969). O objetivo era garantir um documento cuja efetividade seria assegurada não apenas pela inteligência de seus dispositivos, mas por sua adequação à realidade do Continente Americano e dos países que dele fazem parte, buscando, dessa forma, afastar desde o início possíveis escusas quanto ao cumprimento dos deveres assumidos internacionalmente no âmbito interno dos Estados.

O Estado Brasileiro valeu-se profundamente da prerrogativa mencionada e, ao longo das discussões ocorridas na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, fez diversos apontamentos quanto à redação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, utilizando como base princípios internacionais do direito, dispositivos encontrados em tratados celebrados previamente no âmbito da OEA e até mesmo normas do ordenamento jurídico pátrio, conforme se verifica do seguinte trecho da reunião para observações e emendas ao projeto de Convenção:

> *[...] En Brasil, el Código Civil protege los derechos de la criatura en gestación desde la concepción (Art. 4°) y el Código Penal reprime la provocación injustificada del aborto, pero faculta su práctica en los casos de estupro o de no haber otro medio de salvar la vida de la gestante (Art. 128). El párrafo 1 del Artículo 3 del proyecto dispone que el derecho a la vida debe ser protegido por la ley 'en general desde el momento de la concepción'. Esta cláusula final es vaga y por eso no tendrá eficacia para impedir que los Estados Partes en la futura convención incluyan en sus leyes internas los más variados casos de aborto. Dicha cláusula podrá, por lo tanto, provocar dudas que dificulten no sólo la aceptación de este artículo, como su aplicación, si prevaleciera la redacción actual. Mejor será así que sea eliminada la cláusula 'en general desde el momento de la concepción', pues es materia que debe ser dejada a la legislación de cada país"* (Secretaria General Organización de los estados americanos S, 1969).

A atuação do Estado 3eiro no processo de redação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos explicita a necessidade de cumprimento das normas

estabelecidas, uma vez que sua criação contou com amparo do Brasil, de modo que as cumprir é uma consequência lógica e jurídica do ato de exercício soberano de se comprometer com um tratado internacional[1] e, do mesmo modo, descumpri-las é um completo contrassenso.

A atuação diplomática do Estado Brasileiro deve ser destacada também por ocasião da IX Conferência Internacional Americana de Bogotá, em maio de 1948. As discussões giravam em torno da organização da sistemática americana de proteção aos direitos humanos, sendo que na oportunidade a delegação Brasileira foi a responsável por lançar luz acerca da criação de um tribunal internacional que atuasse especificamente na região interamericana.

A diplomacia Brasileira apresentou Projeto de Resolução no qual propunha a criação de uma Corte Interamericana destinada à garantia dos direitos humanos na região, argumentando em seu projeto (1) que os direitos humanos devem valer-se de garantia adequada, (2) que não há como garantir direitos sem a proteção de um tribunal e que (3) em se tratando de direitos reconhecidos internacionalmente, para que seja eficaz, a proteção jurídica deve emanar de um órgão jurídico igualmente internacional.

Sobre o tema, afirma Augusto Cançado Trindade (2000, p. 588):

> [...] A proposta do Brasil, que, em suma, acentuava a necessidade de criação de um tribunal internacional para tornar adequada e eficaz a proteção jurídica de direitos humanos internacionalmente reconhecidos, foi aprovada e adotada como Resolução XXI da Conferência de Bogotá de 1948. [...] à luz das posições do Brasil avançadas naquelas ocasiões, seria difícil compreender e explicar um não reconhecimento pelo Brasil da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Normas indicativas da abertura do Brasil para a proteção internacional dos direitos humanos também perpassam todo o texto da Constituição Federal de 1988. No artigo 4° da Constituição, consta que a República Federativa do

[1] Uma vez livremente consentida a assunção por um Estado de tratado internacional, seu adimplemento se torna juridicamente obrigatório, em consequência da regra pacta sunt servanda, fixada nos artigos 26 e 27 na Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados de 1969, da qual, aliás, é o Estado brasileiro signatário, por força do Decreto n° 7.030/2009.

Brasil se rege nas suas relações internacionais pelo princípio da prevalência dos direitos humanos. Nos parágrafos 2°, 3° e 4° do artigo 5° consta que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte; que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais; e que o Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional cuja criação tenha manifestado adesão. Por fim, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, consta expressamente no artigo 7° que o Brasil propugnará pela formação de um tribunal internacional dos direitos humanos.

Seguindo, o processo através do qual se confere efetiva validade às disposições internacionais dentro do ordenamento doméstico, encontra-se previsto nos artigos 49, inciso I, e 84, inciso VIII da Constituição as competências e procedimentos.

A esse respeito, Marcelo Dias Varella (2009) divide o processo da seguinte forma: 1) O Ministério das Relações Exteriores traduz o texto negociado para o português, prepara uma minuta da Mensagem Presidencial, faz a análise jurídica da legalidade do texto e encaminha ao Presidente da República; 2) A Casa Civil da Presidência da República faz uma análise da legalidade e do mérito do trabalho, tecendo suas considerações; 3) O Presidente, estando de acordo, envia a Mensagem, acompanhada da Exposição de Motivos, à Câmara dos Deputados; 4) A Câmara aprova o tratado, remete em seguida ao Senado Federal; 5) O Senado aprova o tratado; 6) O Presidente do Senado promulga, então, um Decreto Legislativo que é publicado no Diário Oficial do Senado. Este ato representa o referendo do Congresso Nacional. 7) O Chefe do Poder Executivo, representante do Estado, ratifica o tratado e, por meio do Ministério das Relações Exteriores, deposita o instrumento de ratificação junto ao órgão depositário - é a partir do depósito do instrumento de ratificação que o Brasil se compromete perante os demais Estados-partes do tratado, pois tem início a vigência internacional; 8) O Poder Executivo publica o Decreto Executivo, promulgando e internalizando o tratado, a partir do momento em que este integrará a ordem jurídica interna[2].

[2] A exigência de Decreto Presidencial para executoriedade interna de tratado internacional consta de decisão do STF no Agravo Regimental em Carta Rogatória 8.279-4 (República Argentina), de 17 de junho de 1998.

Vale registrar que, no acórdão para o Recurso Extraordinário 466.343-1/SP, de 03 de dezembro de 2008, de relatoria do Ministro Cezar Peluso, o STF atribuiu estatuto supralegal aos tratados e convenções de direitos humanos não incorporados como emenda (artigo 5°, parágrafo 3°, Constituição Federal, 1988).

Resta sublinhar que, no que concerne à incorporação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e à aceitação da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), todas as etapas que compõem o devido processo de aceitação de norma internacional pelo ordenamento interno foram devidamente respeitadas. O texto da Convenção e o reconhecimento da jurisdição da Corte Interamericana foram aprovados, de forma regular, pelo Congresso Nacional (pelos Decretos Legislativos 27, de 26 de maio de 1992, e 89, de 3 de dezembro de 1998), com a ratificação interna de ambos pelos Decretos presidenciais 678, de 6 de novembro de 1992, e 4.463, de 8 de novembro de 2002.

Na esfera do poder Executivo, a competência contenciosa da Corte Interamericana de direitos humanos foi aceita de forma ampla, com a mensagem presidencial encaminhada ao congresso nacional acompanhada de uma extensa exposição de motivos, como se verifica nos registros de tramitação.

No Congresso Nacional, a proposta da competência contenciosa da Corte IDH foi recebida de maneira entusiasmada, resultando em uma aprovação integral nas duas casas legislativas, sem constar em Ata registro de qualquer manifestação parlamentar se opondo a sua aprovação. Em verdade, o que se tem registrado são apenas manifestações de incentivo à Corte e à evolução da proteção dos direitos humanos dentro do ordenamento jurídico Brasileiro.

Portanto, tem-se que o procedimento fixado constitucionalmente foi fielmente seguido. Por essa razão, tanto no plano formal, como no substancial, não há mácula constitucional a comprometer a vinculatividade das disposições advindas de decisões da Corte IDH ou da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

A SITUAÇÃO DE OUTROS ESTADOS FRENTE AO SISTEMA INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS E A COMPETÊNCIA DA CORTE INTERAMERICANA

Os Estados que se submetem ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos, ao reconhecerem a competência da Corte IDH e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), realizaram seus assentimentos em conformidade com o regime jurídico nacional de cada qual atribuído aos tratados internacionais de direitos humanos, bem como ao procedimento de incorporação dos valores de direito humanos no âmbito internacional. Desta forma, pode-se dizer que a adesão aos órgãos autônomos de direitos humanos se submete a certo amadurecimento jurídico-cultural (Piovesan, 2012a) e a uma tomada de consciência da capacidade de contribuir, através de acordos de cooperação internacional, com a construção de um espaço internacional de respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, quando um Estado incorpora a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, automaticamente se vincula à competência da CIDH para casos de monitoramento e denúncias individuais. Os Estados podem, se desejarem, reconhecer a competência da Comissão também para os casos de denúncias de Estado contra Estado (artigo 45). Existe também a faculdade de reconhecer a competência da Corte IDH para casos específicos ou ainda para todos os casos de interpretação e aplicação da Convenção (artigos 62 e 68).

Dos vinte e dois Estados que aderiram ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos e que reconheceram a competência da Corte, são dezoito os Estados que reconheceram sua competência ampla para todos os casos de interpretação e aplicação da Convenção, restando quatro que conferiram competência parcial por motivos bastante específicos. Os Estados que aceitaram a competência da Corte, além do Brasil, estão listados a seguir em ordem cronológica de aceitação: Costa Rica, Peru, Venezuela, Honduras, Equador, Uruguai, Colômbia, Guatemala, Suriname, Panamá, Nicarágua, Paraguai, Bolívia, El Salvador, Haiti, República Dominicana e Barbados.

É certo que um Estado, ao conferir competência total para um órgão internacional monitorá-lo, manifesta, para além da confiança e crença no sistema de proteção, a concordância e o comprometimento de garantir e satisfazer os

direitos humanos de seu povo de forma alinhada com o referido órgão (Beltramelli Neto; Peruzzo, 2023). Assim fez o Brasil, que aceitou a competência da Corte IDH por força do Decreto 4.463/2002. No texto do Decreto consta o reconhecimento da competência obrigatória, de pleno direito e por prazo indeterminado, para todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Diferentemente dos 18 Estados acima citados, há 4 países que conferiram competência parcial à CIDH e à Corte IDH, apresentando reserva ou reservas ao texto da Convenção ou ao limite de interpretação da Comissão e da Corte. Seguindo a ordem cronológica adotada, têm-se: Argentina, Chile, Trinidad y Tobago e México.

A Argentina foi um dos primeiros países a reconhecer a competência da Corte IDH, mas o fez com limites, de modo que não somente apresentou reserva ao texto da Convenção, mas também impôs restrições interpretativas. O Estado prevê reserva ao artigo 21 da Convenção[3] nos seguintes termos:

> O Governo argentino estabelece que não serão submetidas à revisão por tribunal internacional questões inerentes à política econômica do Governo. Tampouco considerará passível de revisão pela Comissão e pela Corte do que os tribunais nacionais considerem causas de "utilidade pública" e "interesse social", nem o que entendam por "indenização justa" (Organização dos Estados Americanos, 2023).

Além disso, o Estado argentino estabeleceu outras restrições interpretativas, sendo a primeira ao artigo 5°, parágrafo 3°, da Convenção[4], que deverá ser interpretado sobre a égide do não cabimento de sanções penais extensíveis[5]; e a

[3] O artigo 21 da Convenção Interamericana de Direitos Humanos diz sobre o direito à propriedade privada.

[4] O parágrafo 3° do artigo 5° da Convenção diz: "a pena não pode passar da pessoa do delinquente."

[5] As penas extensíveis são aquelas que responsabilizam outros indivíduos além do próprio infrator. Logo, a reserva interpretativa apresentada pelo Estado da Argentina pretende que as sanções se restrinjam apenas a pessoa do delinquente.

segunda ao artigo 7°, parágrafo 7° da Convenção[6], que deverá ser interpretado no sentido de que a proibição da "detenção por dívidas" não implica vedar ao Estado a imposição de penas para certas dívidas não liquidadas quando a pena for imposta por um fato anterior independente e penalmente ilícito. Por fim, a terceira restrição foi imposta à interpretação do artigo 10 da Convenção[7], que deverá ser interpretado no sentido de que o "erro judiciário" seja estabelecido por um tribunal nacional (Organização dos Estados Americanos, 2023).

Neste sentido, apesar das reservas e das restrições interpretativas, a Argentina trata da Corte IDH em sua Carta Política[8]. Além disso, a República Argentina reconhece expressamente o vigor jurisprudencial da Corte IDH em seu ordenamento doméstico (Smolarek, 2014), de modo que as decisões da Corte Suprema de Justiça da Argentina compreendem a noção de que "a jurisprudência da Corte Interamericana deve servir de guia para a interpretação dos preceitos convencionais, sendo uma imprescindível diretriz de interpretação dos deveres e das obrigações decorrentes da Convenção Americana." (Piovesan, 2012b, p. 85).

Já o Chile, ao reconhecer competência à CIDH e à Corte IDH, declarou que esses órgãos, ao aplicarem o disposto no artigo 21, parágrafo 2°, da Convenção, não poderiam se pronunciar acerca das razões de utilidade pública ou de ordem social que tenham sido consideradas ao se privar uma pessoa de seus bens pelo estado chileno[9].

Trinidad y Tobago reconheceu parcialmente a competência da Corte sob a condição de que uma sentença não contradiga, estabeleça ou anule direitos ou deveres vigentes de cidadãos particulares. Além disso, o Estado formulou reserva ao artigo 4°, parágrafo 5° da Convenção, que diz sobre a imposição de pena de morte a pessoa menor de dezoito anos, maior de setenta ou mulher em estado

[6] O artigo 7°, §7° da Convenção Interamericana de Direitos Humanos preleciona "Ninguém deve ser detido por dívidas. Este princípio não limita os mandados de autoridade judiciária competente expedidos em virtude de inadimplemento de obrigação alimentar."

[7] O artigo 10 da Convenção trata sobre o direito a indenização, nos seguintes termos: "Toda pessoa tem direito de ser indenizada conforme a lei, no caso de haver sido condenada em sentença passada em julgado, por erro judiciário."

[8] Vide artigos 33, 52 a 73 da Constituição da República Argentina.

[9] O artigo 21 da Convenção Interamericana de Direitos Humanos diz sobre o direito à propriedade privada.

de gravidez[10]. Essa reserva foi formulada devido ao fato de não existir, nas leis do país, a proibição de aplicação da pena de morte a uma pessoa maior de 70 (setenta) anos de idade.

Por sua vez, o México determina que a competência da Corte IDH só será aplicável na medida em que houver compatibilidade com o artigo 33 da Carta Política do país, que trata do indivíduo estrangeiro, seu conceito, direitos e limitações[11] (Organização dos Estados Americanos, 2023). Em primeira disposição, declara-se estrangeiro aquele que não reúne os requisitos do artigo 30 da referida Carta, dispositivo que disciplina a noção da pessoa do mexicano nato e nacionalizado[12].

Ainda, a Carta assegura que os estrangeiros, assim como os nacionais, gozam dos direitos humanos e garantias constitucionais, com a exceção da participação nos assuntos políticos do país que, pelo dispositivo, os estrangeiros não poderão participar de nenhuma maneira[13].

Por fim, o artigo 33 da Carta discorre sobre a possibilidade de os estrangeiros serem expulsos do território nacional pelo Poder Executivo, com base em procedimento administrativo e regulamentação por lei[14].

Existem, ainda, Estados que não reconheceram a competência da Corte IDH, como é o caso da Antígua e Barbuda, Bahamas, Belize, Canadá, Dominica,

[10] Diz o artigo 4°, §5° da Convenção: "Não se deve impor a pena de morte a pessoa que, no momento da perpetração do delito, for menor de dezoito anos, ou maior de setenta, nem aplicá-la à mulher em estado de gravidez."

[11] O artigo 33 da Carta Política do México diz, além do conceito e de alguns direitos do estrangeiro, sobre sua impossibilidade de participar de assuntos políticos do país, assim como a existência do cenário de serem expulsos pelo Presidente da República nos termos da lei.

[12] O artigo 30 da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos desenvolve a pessoa do mexicano nato e nacionalizado. Adota como critério o ius soli aos natos, isto é, somente será nato o indivíduo o nascido no país e, quanto aos nacionalizados, serão os estrangeiros que se casarem com homem ou mulher mexicano(a) e estabeleçam domicílio no território nacional, critério do jure matrimonii. Ainda aos naturalizados, o dispositivo pontua a necessidade de obtenção de carta de naturalização e o cumprimento de demais requisitos estabelecidos por lei.

[13] Artigo 33, §3°, Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos "Los extranjeros no podrán de ninguna manera inmiscuirse en los asuntos políticos del país."

[14] Artigo 33, §2°, Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos "El Ejecutivo de la Unión, previa audiencia, podrá expulsar del territorio nacional a personas extranjeras con fundamento en la ley, la cual regulará el procedimiento administrativo, así como el lugar y tiempo que dure la detención."

Estados Unidos, Granada, Guiana, Jamaica, Saint Kitts e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas. Destes, somente a Jamaica aderiu aos termos da Convenção e aceitou a competência da Comissão, nos termos do artigo 45[15].

Esse movimento de não reconhecimento de competência da Corte pode derivar de uma compreensão de que o Estado ainda não estaria juridicamente preparado para cumprir decisões de um tribunal internacional de direitos humanos (o que é mais honesto do que reconhecer a competência e, posteriormente, não observar sua jurisprudência nas decisões internas). Por outro lado, pode ser consequência, também, de uma certa resistência doutrinária e política no sentido de considerar que a cooperação internacional para a solução de problemas comuns dos Estados configuraria ameaça à soberania e autonomia nacionais. Sobre isso, Ferrajoli (2002) diz que "o Estado já é demasiado grande para as coisas pequenas e demasiado pequeno para as coisas grandes" (Ferrajoli, 2002, p. 50).

Nesse sentido, tendo a concepção de que o Estado nacional, por si só, nem sempre desempenha a contento suas tarefas e sua jurisdição não satisfaz todas as questões a respeito dos direitos humanos, o recurso ao próprio Estado muitas vezes é insuficiente para sanar os problemas, pois normalmente encobrem questões relevantes e estruturais que são expostas com muito mais clareza e respondidas com muito mais eficiência nos foros internacionais (Peruzzo; Casoni, 2021; Peruzzo; Spada, 2018).

ANÁLISE DAS DECISÕES DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

A respeito da atuação do Supremo Tribunal Federal frente à aplicação da Convenção Americana de Direitos Humanos, uma das decisões emblemáticas analisadas foi proferida em 2017, no *habeas corpus* nº 124306, no qual estava sendo discutida a prisão de uma mulher que havia cometido aborto ainda no primeiro trimestre da gestação. Apesar de ter negado o cabimento do *habeas corpus*, o STF concedeu a ordem de ofício, decidindo que não havia preenchimento dos requisitos para a prisão cautelar e que, segundo o argumento principal da

[15] Data de ratificação e adesão dos países signatários disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/d.Convencao_Americana_Ratif..htm.

decisão, a prisão por aborto cometido nos primeiros três meses da gestação viola direitos fundamentais atrelados à sexualidade e reprodutividade da mulher.

No caso em questão, a Ministra Rosa Weber, em seu voto, utilizou citação direta de decisão da Corte Interamericana para embasar sua fundamentação, qual seja, o caso Artavia Murillo y otros vs. Costa Rica, cujo julgamento ocorreu no ano de 2012, nos seguintes termos:

> 3.2 Interpretação dada pela Corte Interamericana sobre o direito à vida, tal como prescrito no artigo 4.1 do Pacto São José da Costa Rica. Caso Artavia-Murillo (Fecundación In Vitro) x Costa Rica (2012) A Corte Interamericana de Direitos Humanos, por sua vez, teve a oportunidade de enfrentar a questão da fronteira entre o direito à autonomia pessoal, saúde sexual, direito ao planejamento familiar e vida privada, direito à integridade pessoal, e não discriminação e o direito à proteção do embrião, no caso Artavia Murillo y otros vs. Costa Rica, cujo julgamento ocorreu no ano de 2012. [...] Com efeito, o caso concreto julgado pela Corte Interamericana não analisou a questão do aborto e suas derivações, porque o caso envolveu a possibilidade de fecundação in vitro pelas mulheres. Todavia, ao resolver o problema jurídico e entender pela responsabilidade internacional do Estado da Costa Rica por ter vulnerado direito à vida privada e familiar e o direito à integridade pessoal, na acepção da autonomia pessoal, a saúde sexual, o direito de usufruir dos benefícios do progresso tecnológico e científico, definiu o alcance interpretativo do artigo 4.1 da Convenção Americana, que trata do direito à vida. [6] [6] E, ao assim decidir, enfrentou a necessidade de tutela dos direitos da mulher e sua autonomia reprodutiva e consignou o caráter não absoluto dos direitos do embrião e do feto (STF, 2017, p. 40).

É interessante observar que a decisão da Corte foi utilizada como forma de alinhamento interpretativo à Convenção Americana. Inclusive, o caso citado envolve outro estado membro da OEA, o Estado da Costa Rica, e não deixou de ser utilizado pela Ministra Rosa Weber por esse motivo, mesmo que não envolvesse o Brasil.

Além disso, no julgamento da ADI 4275, de 2019, o STF julgou a possibilidade de mudança do prenome e do sexo no registro civil em razão de identidade de

gênero, tendo julgado procedente a ação e fixando a tese de que a alteração do prenome é possível independentemente da cirurgia de transgenitalização ou da realização de tratamentos hormonais ou patologizantes.

Para tanto, em seu voto, o ministro Edson Fachin utilizou parecer consultivo da Corte a respeito do artigo 1 da Convenção, proferindo-o nos seguintes termos:

> No mesmo sentido, o artigo 1 do Pacto de São José da Costa Rica, afasta qualquer tipo de discriminação seja por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social. Da forma como redigido, o dispositivo da Convenção Americana necessariamente abarca os transgêneros. É nesse sentido que a Corte Interamericana firmou em sua opinião consultiva: "(...) a Corte Interamericana deixa estabelecido que a orientação sexual e a identidade de gênero, assim como a expressão de gênero, são categorias protegidas pela Convenção" (STF, 2019, p. 32).

Embora o STF aceite a interpretação dada pela Corte IDH no caso exposto acima, o mesmo não acontece quando do julgamento da ADPF 496, que trata da constitucionalidade do artigo 331 do Código Penal Brasileiro (crime de desacato).

Nesse julgamento, a Ministra Rosa Weber e o Ministro Edson Fachin mencionaram decisão da Corte Interamericana no sentido de que a restrição à liberdade de expressão envolvendo funcionário público acarreta grave violação aos direitos humanos (Corte Interamericana de Direitos Humanos, 2008 e 2011). Inclusive, o Ministro colacionou a Declaração de Princípios Sobre Liberdade de Expressão, aprovada nos anos 2000 pela Convenção Interamericana, citando-a nos seguintes termos:

> A Organização dos Estados Americanos, por meio de sua Comissão Interamericana de Direitos Humanos, fez aprovar em outubro de 2000, a Declaração de Princípios sobre a Liberdade de Expressão, donde se extrai o princípio 11, segundo o qual os funcionários públicos estão sujeitos a maior escrutínio da sociedade: "as leis que punem a expressão ofensiva contra funcionários públicos, geralmente

> conhecidas como "leis de desacato", atentam contra a liberdade de expressão e o direito à informação". No mesmo sentido, o Relator Especial sobre Liberdade de Expressão Abid Hussain fez notar, em janeiro de 2000 (E/C.4/2000/63, par. 205), que a prisão como punição a expressão de uma opinião contra o governo era uma grave violação à liberdade de expressão (STF, 2020, p. 42).

Entretanto, muito embora a Corte IDH seja o órgão responsável por dar interpretação à Convenção, a qual, uma vez proferida, deve ser observada por todos os Estados que reconhecem a competência daquele tribunal – dentre os quais o Brasil –, conforme artigos 62, 64 e 68 da própria Convenção, o STF não aplicou o entendimento da Corte IDH no julgamento dos casos citados e decidiu que o crime de desacato não viola a Convenção Americana. Aqui vale um registro, qual seja, que o STF não precisaria ter aplicado a Convenção, pois esse documento foi incorporado ao ordenamento jurídico Brasileiro com estatuto supralegal e não estava, no caso, sujeito a controle de constitucionalidade. Bastaria o STF ter analisado o caso à luz da Constituição Federal. No entanto, se a proposta era manter a coerência e seguir alinhamentos anteriores com a Convenção e as decisões da Corte IDH e da Comissão Interamericana (Corte Interamericana de Direitos Humanos, 2008 e 2011), então o STF não poderia dar interpretação diferente à que fora dada anteriormente pela Corte IDH, por uma questão lógica e em respeito ao próprio ordenamento jurídico Brasileiro e às responsabilidades internacionais assumidas pelo Brasil.

Outro caso emblemático foi a decisão envolvendo condenados pelo morticínio de detentos conhecido como "massacre do Presídio do Carandiru". O Ministério Público do Estado de São Paulo solicitou ao Procurador-Geral da República e este encaminhou ao STF pedido de suspensão de partes do Decreto Presidencial nº 11.302, de 22 de dezembro de 2022, que concedia indulto natalino a condenados pelo massacre do Carandiru. Em 17 de janeiro de 2023, a ministra Rosa Weber, do STF, suspendeu partes do decreto presidencial deferindo liminar nos autos da ADI 7330.

Nos fundamentos da decisão, a Ministra considerou que a concessão do indulto poderia configurar transgressão às recomendações da CIDH. Para tanto, a Ministra analisou parecer da CIDH (Relatório 34/2000), que considerou que a eventual concessão de indulto aos envolvidos no massacre poderia configurar

transgressão do Estado Brasileiro às recomendações para que o país investigue e puna os responsáveis:

> [...] 9. Diante do Relatório 34/2000 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA, possibilidade, em juízo de estrita delibação, de o indulto aos agentes públicos envolvidos no Massacre do Carandiru vir a configurar transgressão às recomendações da Comissão no sentido de exortar o Brasil à promoção da investigação, do processamento e da punição séria e eficaz dos responsáveis. 10. Medida cautelar deferida para suspender, até o reexame da matéria pelo eminente Relator, após a abertura do Ano Judiciário, e ad referendum do Plenário, a (i) expressão no momento de sua prática constante da parte final do art. 6º, caput, do Decreto Presidencial 11.302/2022 e (ii) do § 3º do art. 7º do Decreto Presidencial 11.302/2022.

Apesar da decisão alinhada aos parâmetros internacionais da Convenção Americana, da CIDH e da Corte IDH, como fez a Ministra Rosa Weber no caso, parece claro que o STF deve se alinhar em todos os demais casos abordados pelo tribunal, se o propósito da Corte Constitucional for, de fato, seguir no rumo desse alinhamento (Peruzzo; Gabaldi, 2023). Na decisão, a Ministra Rosa Weber ainda faz referência expressa a outro caso em que a convencionalidade está em cena. Diz a Ministra:

> 34. Este Supremo Tribunal Federal, na ADPF 635/RJ, de relatoria do Ministro Edson Fachin – que objetiva reduzir a letalidade policial no âmbito do Estado do Rio de Janeiro –, sob a perspectiva do direito internacional, tem adotado uma série de medidas de cunho estrutural para atender às providências estipuladas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso Favela Nova Brasília vs. Brasil. Ou seja, esta Casa, no âmbito da jurisdição constitucional concentrada, não se tem mantido alheia à interpretação conferida pelo Tribunal internacional (STF, 2023, p. 30).

Contudo, não é aceitável que o STF siga tal linha de entendimento no caso do Carandiru e, em outros momentos, ao retomar os embargos de declaração sobre a lei de anistia (ADPF 153), por exemplo, afaste a orientação da Corte no

sentido de que a anistia impede o processamento e a punição de quem cometeu crimes e outros atos de graves violações a direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o que se pode observar das presentes considerações é que o STF parecer não ter estabelecido um parâmetro claro para a aplicação da convenção americana, visto que, em determinado momento, a utiliza, cita seus artigos e dá interpretação a eles, incluindo em sua decisão casos já julgados pela Corte-IDH ou pareceres emitidos pela Comissão a fim de reforçar a aplicação da convenção.

Em outros momentos, porém, o STF se desalinha de sua própria jurisprudência e afasta as normativas da convenção, fazendo com que o documento sucumba perante leis internas, o que é um contrassenso na medida em que o Brasil decidiu, de forma soberana, incorporar a convenção e se submeter à Comissão e à Corte Interamericanas de Direitos Humanos.

OS recentes movimentos do Conselho Nacional de Justiça e do Conselho Nacional do Ministério Público têm demonstrado um esforço no sentido de aprimorar o cumprimento de deveres internacionalmente assumidos pelo Brasil em matéria de Direitos Humanos que, como ficou demonstrado, nada mais é do que resultado do cumprimento da legislação vigente e das diretrizes anunciadas na Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

BELTRAMELLI NETO, Silvio. *Curso de Direitos Humanos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

BELTRAMELLI NETO, Silvio.; KLUGE, Cesar H. Controle de convencionalidade difuso e concentrado em matéria trabalhista nas perspectivas da OIT e do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos. *Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas*, v. 17, n. 28, p. 105–132, 2 jun. 2017.

BELTRAMELLI NETO, Silvio.; PERUZZO, Pedro Pulzatto. Legal grounds for overcoming the false dichotomy between international human rights law and brazilian domestic law from the inter-american normative and jurisprudential experience. *Pensamento Jurídico*, v. 17, p. 1-36, 2023. Disponível em: https://ojs.unialfa.com.br/index.php/pensamentojuridico/article/view/724. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Ata da 142ª Sessão da Câmara dos Deputados, da 41ª Sessão Legislativa Ordinária, da 50ª Legislatura, 14 de outubro de 1998. Projeto de Decreto Legislativo nº 711, de 1998 (Mensagem nº 1.070, de 1995). Aprova a solicitação de reconhecimento da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos para fatos ocorridos a partir do reconhecimento e acordo com o previsto no parágrafo primeiro do artigo 62 daquele instrumento interncaional. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília,1998. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD15OUT1998.pdf#page=127. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Decreto 678, 06 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica). *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 15562, Brasília, 06 nov. 1992. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1992/decreto-678-6-novembro-1992-449028-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 09 jun. 2024.

BRASIL. Decreto 4.463, 08 de novembro de 2002. Promulga a Declaração de Reconhecimento da Competência Obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sob reserva de reciprocidade, em consonância com o art. 62 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969. *Diário Oficial da União,* Brasília, 08 nov. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4463.htm. Acesso em 09 jun. 2024.

BRASIL. Decreto 11.302, 22 de dezembro de 2022. Concede indulto natalino e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, 22 dez. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11302.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Decreto legislativo 27, 26 de maio de 1992. Aprova o texto da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto São José), em 22 de novembro de 1969, por ocasião da Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos. *Diário do Congresso Nacional* - Seção 1, Brasília, 27 maio 1992. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1992/decretolegislativo-27-26-maio-1992-358314-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 09 de jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Decreto legislativo 89, 03 de dezembro de 1998. Aprova a solicitação de reconhecimento da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana de Direitos Humanos para fatos ocorridos a partir do reconhecimento, de acordo com o previsto no parágrafo primeiro do art. 62 daquele instrumento internacional. Diário Oficial da União - Seção 1, p. 2, Brasília, 03 dez. 1998. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1998/decretolegislativo-89-3-dezembro-1998-369634-norma-pl.html. Acesso em 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Decreto Legislativo nº 27, de 1992 - Exposição de Motivos DEA/DNU/SRC/CAI/CJ/138/SHUM/OEA, 29 de outubro de 1985. Aprova o texto da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto São José) celebrado em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, por ocasião da Conferência especializada Interamericana sobre Direitos Humanos. *Diário do Congresso Nacional - Seção 1*, Brasília, 17 mar. 1987. p. 188. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1992/decretolegislativo-27-26-maio-1992-358314-exposicaodemotivos-143572-pl.html. Acesso em: 09 jun. 2024

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275, Ação Direta de Inconstitucionalidade. Direito Constitucional e Registral. Pessoa Transgênero. Alteração do Prenome e do Sexo no Registro Civil. Relator: Marco Aurélio. Brasília: *Diário de Justiça Eletrônico*, 07 mar. 2019. p. 32. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15339649246&ext=.pdf. Acesso em 09 jun. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 496, Direito Constitucional e Penal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Crime de Desacato. Art. 331 do Cp. Conformidade Com A Convenção Americana de Direitos Humanos. Recepção Pela Constituição de 1988. Relator: Roberto Barroso. Brasília: *Diário de Justiça Eletrônico,* 22 jun. 2020 p. 42. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753910283. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 153, Direito Constitucional. Lei de Anistia. Recepção Pela Constituição de 1988. Relator: Eros Grau. Brasília: *Diário de Justiça Eletrônico,* 06 ago. 2010. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adpf153.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Habeas Corpus nº 124306, Direito Processual Penal. Habeas Corpus. Prisão Preventiva. Ausência dos Requisitos Para Sua Decretação. Inconstitucionalidade da Incidência do Tipo Penal do Aborto no Caso de Interrupção Voluntária da Gestação no Primeiro Trimestre. Relator: Marco Aurélio. Brasília: *Diário de Justiça Eletrônico,* 17 mar. 2017. p. 40. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12580345. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 7330, Ação Direta de Inconstitucionalidade. Decreto Presidencial 11.302, de 22 de dezembro de 2022. Indulto Natalino. Atuação Substitutiva. Suspensão dos Dispositivos Impugnados Até O Reexame da Matéria Pelo Relator Após A Abertura do Ano Judiciário. Medida Cautelar Deferida. Relator: Luiz Fux. Brasília: *Diário de Justiça Eletrônico,* 17 jan. 2023. p. 30. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI7330informacoes.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação nº 123. 07 de janeiro de 2022. Recomenda aos órgãos do Poder Judiciário Brasileiro a observância dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos e o uso da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. *Conselho Nacional de Justiça,* Brasília, 2022. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/

original1519352022011161dda007f35ef.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. Recomendação nº 96/2023. 28 de fevereiro de 2023. Recomenda aos ramos e às unidades do Ministério Público a observância dos tratados, convenções e protocolos internacionais de direitos humanos, das recomendações da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos; e dá outras providências. *Diário Eletrônico do CNMP, Caderno Processual,* 2023. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Recomendacoes/Recomendao-n-96---2023.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

COMISSÃO Interamericana De Direitos Humanos, Relatório sobre a compatibilidade entre as leis de desacato e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, *OEA/*Ser. L/V/II.88, doc. 9 rev., 17 de fevereiro de 1995, 197-212.

COMISSÃO Interamericana De Direitos Humanos. Estatuto da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Bolívia, 1979. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/t.Estatuto.CIDH.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

CONVENÇÃO Interamericana sobre Direitos Humanos, 1969. San José, Costa Rica. 22 nov. 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/d.Convencao_Americana_Ratif..htm. Acesso em: 26 abr. 2023

CORTE Interamericana De Direitos Humanos. Caso Fontevecchia e D'Amico vs. Argentina. Sentença de 29 de novembro de 2011, parágrafo 60. Série C No. 238. *Corte Interamericana De Direitos Humanos.* 2011. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_238_por.pdf. Acesso em: 27 abr. de 2023.

CORTE Interamericana De Direitos Humanos. Caso Kimel vs. Argentina. Sentença de 2 de maio de 2008. Série C No. 177. *Corte Interamericana De Direitos Humanos*, 2008. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_177_por.pdf. Acesso em: 27 abr. de 2023.

FERRAJOLI, Luigi. *A soberania no mundo moderno:* nascimento e crise do Estado nacional. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ORGANIZAÇÃO dos Estados Americanos. Conferência Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos. San José, Costa Rica. *Conferencia Especializada Interamericana Sobre Derechos Humanos*, 1969. Disponível em http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/actas-conferencia-interamericana-Derechos-Humanos-1969.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO Dos Estados Americanos. Convenção Americana Ratificação. *Comissão Interamericana De Direitos Humanos.* Disponível em https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/d.Convencao_Americana_Ratif..htm. Acesso em: 01 de maio de 2023.

PERUZZO, Pedro Pulzatto; CASONI, Laura de Freitas. Contribuições da Corte Interamericana de Direitos Humanos sobre Violência Contra a Mulher: Uma Análise Jurisprudencial. *Revista Direito Público*, Brasília, v. 18, n. 98, p. 98-125, abr./jun. 2021. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5265. Acesso em: 11 maio 2023. 2021. RDP, Brasília, Volume 18, n. 98, 97-125, abr./jun. 2021.

PERUZZO, Pedro Pulzatto; SPADA, Arthur Ciciliati. Novos direitos fundamentais no âmbito da UNASUL: análise das agendas de Brasil e Venezuela à luz do direito à paz. *Revista de Direito Internacional, Brasília*, v. 15, n.2, p. 338-352. 2018. Disponível em: https://www.publicacoes.uniceub.br/rdi/article/view/5060. Acesso em: 11 maio 2023. 2018. Volume 15, n. 2, 2018 p. 338-352.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e Diálogo entre Jurisdições. *Revista Brasileira de Direito Constitucional,* n. 19, p. 84, jan./jun. 2012. Disponível em: Disponível em: http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-19/RBDC-19-067-Artigo_Flavia_Piovesan_(Direitos_Humanos_e_Dialogo_entre_Jurisdicoes).pdf. Acesso em: 11 maio 2023. 2012. RBDC n. 19 – jan./jun. 2012. p. 84. Disponível em: http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-19/RBDC-19-067-Artigo_Flavia_Piovesan_(Direitos_Humanos_e_Dialogo_entre_Jurisdicoes).pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

PULZATTO, Pedro Pulzatto; FERREIRA, G. Gabaldi. As decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos no Supremo Tribunal Federal. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, 2023. Pouso Alegre, v. 39, n. 1, p. 69-89, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/438. Acesso em: 1 maio 2023.

SMOLAREK, Adriano Alberto. A Implementação do Controle de Convencionalidade na América Latina: Ordenamento Jurídico Peruano, Argentino e Brasileiro em Contraponto. *Centro de Direito Internacional*, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344777825_A_Implementacao_do_Controle_de_Convencionalidade_na_America_Latina_Ordenamento_Juridico_Peruano_Argentino_e_Brasileiro_em_Contraponto. Acesso em: 11 maio 2023.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

TRINIDAD And Tobago. Constitution of Trinidad and Tobago, 1976. *Constitute*, 2007. Disponível em: https://constituteproject.org/constitution/Trinidad_and_Tobago_2007?lang=en. Acesso em: 21 dez. 2021. Acesso em: 11 maio 2023.

VARELLA, Marcelo Dias. Direito Internacional Público. São Paulo: Saraiva, 2009.

2.

Impactos das normas internacionais de Direito Humano no ordenamento jurídico brasileiro

Gizelda Rodrigues de Araújo[1]

Isabella Christina da Mota Bolfarini[2]

[1] Pós-graduada em Direito Civil pela PUC - Minas. Especialista em Biologia (UFLA), Especialista em Gestão Ambiental (FASEM), Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIVERSO) Graduanda em Bacharelado em Direito pela UEG. Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Goiás (2012), graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2001). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

[2] Graduada em Direito pela Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha (2001), Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Louvain la Neuve - Bélgica (2003), Mestre em Direito Comparado pela Universidade Livre de Bruxelas (2005), reconhecido pela Universidade de São Paulo - USP; Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Católica do Uruguai Damaso Larrañaga (2011), Doutora em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018) e Pós-Doutora em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Na Universidade Estadual de Goiás, é docente, Coordenadora Pedagógica do Câmpus Norte – Sede Uruaçu, Coordenadora/Editora De Revistas Científicas; Membro Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Direito; Membro Comitê Institucional de Pesquisa (CIP); Presidente do Comitê institucional de Bolsas do Câmpus Norte – Sede Uruaçu; Presidente do Comitê de quotas do Câmpus Norte – Sede Uruaçu.

INTRODUÇÃO

Considerando essencial que o direito internacional e o direito interno se integrem eficazmente na proteção dos direitos do homem, essa análise se propõe a estudar a influência dos tratados internacionais de direitos humanos no direito Brasileiro, já que esses tratados visam, primordialmente, assegurar os direitos e garantias fundamentais dos indivíduos frente ao Estado.

Os tratados internacionais de direitos humanos não visam apenas proteger o indivíduo, também oportunizam aos mais fragilizados o direito de ir e vir, os direitos a saúde, a educação, proíbem certos atos, como por exemplo, a tortura. Nesse sentido, mediante o grau de importância desses documentos, espera-se que sua eficácia não seja apenas normativa, mas que possua verdadeiro significado material.

A plena realização dos direitos da cidadania envolve o exercício efetivo e amplo dos direitos humanos, nacional e internacionalmente assegurados. É dizer, a redefinição da democracia no âmbito Brasileiro se reafirma e se constrói com uma política nacional voltada à efetiva proteção dos direitos assegurados nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

Essa pesquisa tem como propósito analisar a dinâmica da relação entre o processo de internacionalização dos direitos humanos, sua integração, aplicabilidade. Para tanto, o estudo partiu do seguinte questionamento: Considerando que o direto internacional e o direito interno se integram eficazmente, qual a influência dos tratados internacionais de proteção dos direitos humanos no direto Brasileiro e de que forma esses tratados importam no processo de redefinição e construção da democracia nacional?

A abordagem segue a análise da hipótese de que os direitos humanos, em virtude de nascerem das necessidades sociais e individuais inerentes a dignidade humana, tais como saúde, educação, condições de trabalho, moradia e assistência social, devem ser assegurados e o governo deve lançar mão de ações que objetivem o bem-estar público. Observa a hipótese de que o sistema de internacionalização de proteção dos Direitos Humanos tenha como fundamento a preservação da dignidade da pessoa humana, salvaguardando os direitos do ser humano e não das prerrogativas dos Estados.

O DIÁLOGO ENTRE OS ORDENAMENTOS JURÍDICOS BRASILEIRO E INTERNACIONAL

O estudo das relações entre o direito internacional e o ordenamento interno se afigura como um dos mais complexos, pois busca esclarecer os tipos de relações que eles mantêm entre si. O ponto nevrálgico da questão consiste em saber qual das normas deverá prevalecer em havendo conflito entre o produto normativo convencional (norma internacional) e a norma interna.

Para tentar resolver esse problema, duas grandes concepções doutrinárias surgiram: a monista e a dualista.

Para os adeptos da corrente dualista, o direito internacional e o direito nacional de cada Estado são dois sistemas independentes e distintos, embora igualmente válidos, o que impossibilita a ocorrência de conflitos entre ambos os ordenamentos jurídicos, uma vez que são diferentes e que as normas de um não teriam aplicação no outro. Em outras palavras, um tratado internacional não poderia, em nenhuma hipótese, regular uma questão interna sem antes ter sido incorporado a esse ordenamento por um procedimento receptivo que o transforme em lei nacional.

Essa corrente dualista estabelece diferenças entre o direito internacional público e o direito interno, entre elas a de que as regras internas de um Estado soberano são emanadas de um poder ilimitado, em relação ao qual existe forte subordinação de seus dependentes, o que não acontece no âmbito internacional (Rezek, 2014).

Assim, essas duas ordens jurídicas podem andar pareadas sem, entretanto, haver primazia de uma sobre a outra, pois distintas são as esferas de suas atuações. Portanto, não pode um preceito do direito de as gentes revogar outro que lhe seja diverso no ordenamento interno.

Para os dualistas,

> [...] as normas de Direito Internacional não têm força cogente no interior de um Estado senão por meio da recepção, isto é, em decorrência de um ato do seu Poder Legislativo que as converte

> em regras de Direito Interno, não sendo possível, por via de consequência, colisões entre as duas ordens jurídicas (Araújo, 1997, p. 90).

Já para os monistas, se um Estado assina e ratifica um tratado internacional é porque está se comprometendo juridicamente a assumir um compromisso, não sendo necessário a edição de um novo diploma quando este compromisso envolver direitos e obrigações. (Mazzuoli, 2014).

Os monistas dividem-se em duas correntes: a internacionalista e a nacionalista. A primeira sustenta a unicidade da ordem jurídica sob o primado do direito internacional, à qual se ajustariam todas as ordens internas e, a segunda, apregoa o primado do direito nacional de cada Estado soberano, sob a ótica de que a adoção dos preceitos do direito internacional seria uma faculdade discricionária. Além disso, aceitam a integração do produto convencional ao direito interno, mas não em grau hierárquico superior.

No Brasil, o que impera é o monismo nacionalista kelseniano. Para essa corrente, a simples ratificação de um tratado já traz efeitos jurídicos tanto no plano internacional como no plano interno, compondo assim o direito internacional e o direito interno uma mesma e única ordem jurídica, pois a incorporação dos tratados na ordem interna se faria de imediato. É essa a lição de Celso Ribeiro Bastos, que, em comentário ao § 2° do art. 5° da Magna Carta, diz:

> Não será mais possível a sustentação da tese dualista, é dizer, a de que os tratados obrigam diretamente aos Estados, mas não geram direitos subjetivos para os particulares, que ficariam na dependência da referida intermediação legislativa. Doravante será, pois, possível a inovação de tratados e convenções, dos quais o Brasil seja signatário, sem a necessidade de edição pelo Legislativo de ato com força de lei, voltado à outorga de vigência interna aos acordos internacionais (Bastos,1989, p. 386).

Deve-se ao jurista Brasileiro Prof. Antônio Augusto Cançado Trindade, ex juiz da Corte Interamericana de Direitos Humanos, a proposta feita na Assembleia Nacional Constituinte, de inserção na Constituição de 1988, a regra do art. 5°, § 2°. (BRASIL, 1987, p. 109-116; Trindade, 1996).

Assim, quando a Constituição dispõe em seu art.4°, II, que a República Federativa do Brasil se rege, nas suas relações internacionais, pelo princípio da prevalência dos direitos humanos, está, ela própria, autorizando incorporação do produto normativo convencional mais benéfico. Dessa forma, o art. 5°, § 2°, tem caráter de cláusula aberta à inclusão de novos direitos e garantias individuais provenientes de tratados (Mazzuoli, 2000).

No que tange aos possíveis impactos jurídicos no ordenamento Brasileiro ocasionados pela incorporação dos tratados internacionais de direitos humanos, um deles diz respeito à possibilidade de conflito entre o tratado e a norma nacional (Piovesan, 2021). Em outras palavras, é importante saber se os tratados de Direitos Humanos se sobressaem à ordem interna ou esta deve prevalecer perante àqueles? Em tais casos, deve se aplicar o critério cronológico ou da especialidade para solucionar o conflito?

Poder-se-ia imaginar, como primeira alternativa, a adoção do critério "lei posterior revoga lei anterior com ela incompatível", considerando a natureza constitucional desses tratados. Mas o critério mais adotado se orienta pela escolha da norma mais favorável à vítima, ou princípio "pro Homine", que é o que tem prevalecido entre nós. Nesse mesmo sentido, Trindade[1] (1997) menciona que,

> [...] desvencilhamo-nos das amarras da velha e ociosa polêmica entre monistas e dualistas; neste campo de proteção não se trata de primazia do direito Internacional ou do Direito interno, aqui em constante interação: a primazia é, no presente domínio, da norma que melhor proteja, em cada caso, os direitos consagrados da pessoa humana, seja ela uma norma de Direito Internacional ou de Direito interno (Trindade, 1997, p. 28-29).

Contudo, nos dizeres de Piovesan (2021), um exame mais cauteloso da matéria aponta para um critério de solução diferenciado, absolutamente peculiar ao conflito em tela, que se situa no plano dos direitos fundamentais.

[1] Nesse sentido, ver a decisão da Comissão Europeia de Direitos Humanos sobre a admissibilidade da Petição n° 235/56(1958-1959) e o parecer da Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso da Condição Obrigatória de Membro em uma Associação de Jornalistas (1985).

A ESCOLHA DA NORMA MAIS FAVORÁVEL

A escolha da norma mais benéfica ao indivíduo é tarefa que caberá fundamentalmente aos Tribunais nacionais e a outros órgãos aplicadores do Direito, no sentido de assegurar a melhor proteção ao ser humano. A esse respeito, elucidativo é o art. 29 da Convenção Americana de Direitos Humanos[2], que, ao estabelecer regras interpretativas.

Ao endossar a hierarquia constitucional dos tratados de direitos humanos, o ex Ministro do STF Celso de Mello, no julgamento do HC 96.772, em 09 de junho de 2009, aplica a hermenêutica inspirada na prevalência da norma mais favorável à vítima como critério a reger a interpretação do Poder Judiciário.

> Os magistrados e Tribunais, no exercício de sua atividade interpretativa, especialmente no âmbito dos tratados internacionais de direitos humanos, devem observar um princípio hermenêutico básico (tal como aquele publicado no art. 29 da Convenção Americana de Direitos Humanos), consistente em atribuir primazia à norma que se revela mais favorável à pessoa humana, em ordem a dispensar-lhe a mais ampla proteção jurídica. O Poder Judiciário, nesse processo hermenêutico que prestigia o critério da norma mais favorável (que tanto pode ser aquela prevista no tratado internacional como a que se acha positivada no próprio direito interno do Estado), deverá extrair a máxima eficácia das declarações internacionais e das proclamações constitucionais e direitos, como forma de viabilizar o acesso dos indivíduos e dos grupos sociais, notadamente os mais vulneráveis, a sistemas institucionalizados de proteção aos direitos fundamentais da pessoa humana (Celso de Melo, HC 96.772, 2009).

[2] Artigo 29: "Nenhuma disposição desta Convenção pode ser interpretada no sentido de: a) Permitir a qualquer dos Estados Partes, grupo ou pessoa, suprimir o gozo e exercício dos direitos e liberdades reconhecidos na Convenção ou limitá-los em maior medida do que a nela prevista; b) Limitar o gozo e exercício de qualquer direito ou liberdade que possam ser reconhecidos de acordo com as leis de qualquer dos Estados Partes ou de acordo com outra convenção em que seja parte um dos referidos Estados; c) Excluir outros direitos e garantias que são inerentes ao ser humano ou que decorrem da forma democrática representativa de governo; e d) Excluir ou limitar o efeito que possam produzir a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e outros atos internacionais da mesma natureza". (CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1969).

Assim, primazia da norma mais favorável foi desenvolvida pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos, justamente como forma de solucionar eventual conflito entre a norma interna e a norma internacional (Ramos, 2009). Esse princípio é aplicado no ordenamento interno por haver previsão em tratados internacionais:

> A chamada primazia da norma mais favorável significa que deve ser aplicada pelo intérprete necessariamente a norma que mais favoreça o indivíduo. Assim, a primazia da norma mais favorável nos leva a aplicar quer a norma internacional, quer a norma interna, a depender de qual seja mais favorável ao indivíduo. [...] É o próprio Direito Internacional, por meio de cláusulas previstas em tratados internacionais, que possibilita a aplicação de norma interna, desde que mais favorável ao indivíduo. De fato, essa cláusula de 'primazia da norma mais favorável' é assaz comum em tratados de Direitos Humanos, nos quais firma-se, em geral, que as disposições da referida convenção não poderão ser utilizadas como justificativa para a diminuição ou eliminação de maior proteção oferecida por outro tratado. Como exemplo, lembro que tal cláusula é encontrada no art. 5. 2 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP), no art. 5.o do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no art. 60 da Convenção Europeia de Direitos Humanos e no art. 29, b da Convenção Americana de Direitos Humanos (Ramos, 2009, p. 254).

Tal aplicação se fundamenta no próprio Direito Internacional, uma vez que o sistema de proteção aos direitos humanos não possibilita que tratados ou leis posteriores sejam utilizados como justificativa para a diminuição ou eliminação de um direito já consagrado ou de maior proteção conferida por outro tratado.

Um exemplo de conflito entre direitos internacionalmente garantidos e norma constitucional é o caso da liberdade sindical, Nos termos do art. 22 do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, fica estabelecido o direito de toda pessoa de fundar , com outras, sindicatos e de filiar-se ao sindicato de sua escolha, sujeitando-se unicamente às restrições previstas em lei e que sejam necessárias em uma sociedade democrática, ao interesse da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger os direitos e liberdades alheias. Idêntico

preceito encontra-se previsto no art. 8° do Pacto Internacional Econômicos, Sociais e Culturais, bem como no art. 16 da Convenção Americana de Direitos Humanos.

Por sua vez, a Constituição Brasileira de 1988 consagra o princípio da unicidade sindical, nos termos do seu art. 8°, II. prevendo que "é vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, na mesma base territorial". Trata-se, portanto, de restrição injustificada à ampla liberdade de associação, que pressupõe a liberdade de fundar sindicatos.

Seguindo essa linha de pensamento, Piovesan (2021), acrescenta que:

> [...] acolhendo o princípio da prevalência da norma mais favorável ao indivíduo e considerando que os direitos previstos em tratados internacionais de que o Brasil é parte são incorporados pela Constituição, que lhes atribui natureza de norma constitucional e aplicação imediata, conclui-se que a ampla liberdade de criar sindicatos merece prevalecer sobre a restrição da unidicidade sindical (Piovesan, 2021, p. 195).

Outro caso a merecer enfoque refere-se à previsão do art.11 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos que dispões que "Ninguém poderá ser preso apenas por não poder cumprir com uma obrigação contratual". Enunciado semelhante é previsto pelo art.7 da Convenção Americana, que estabelece que ninguém deve ser detido por dívida, acrescentando que tal princípio não limita os mandados judiciais expedidos em virtude de inadimplemento de obrigação alimentar.

Há que se lembrar que o Brasil ratificou ambos os instrumentos internacionais em 1992, sem efetuar qualquer reserva sobre a matéria.

Observa-se que, enquanto o Pacto não prevê exceção ao princípio da proibição da prisão civil por dívida, a Convenção Americana excepciona caso de inadimplemento de obrigação alimentar. Nesse sentido, Piovesan (2021, p. 195), argumenta: "Ora, se o Brasil ratificou esses instrumentos sem qualquer reserva no que tange a matéria, é de questionar a possibilidade jurídica da prisão civil do depositário infiel".

Assim, os princípios emanados dos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, equivalem-se às próprias normas constitucionais. Isto posto, vale lembrar que a Convenção Americana sobe Direitos Humanos, mais conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, ratificada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992 em seu art. 7, parágrafo 7, reza: "*Nadie será detenido por deudas. Este principiono limita los mandatos de autoridad judicial competente dictados por incumplimientos dedeberes alimentarios*".

Em se tratando da prisão civil, o Ministro Gilmar Mendes afirmou que a Convenção Americana sobre Direitos Humanos[3] fora ratificada pelo Brasil em1992 sem nenhuma reserva e por isso deveria ser observada. A citada convenção declara a impossibilidade da prisão civil salvo por dívida oriunda de prestação alimentar, já o artigo 5°, inciso LXVII da Constituição Federal Brasileira de 1988 dispõem: "Não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel".

No bojo do RE n° 466.343-SP, duas correntes foram formadas no Supremo Tribunal Federal. A primeira, defendida pelo Ministro Gilmar Mendes, que atribuía valor supralegal aos tratados de direitos humanos; e, a segunda, defendida pelo Ministro Celso de Mello, que sustentava o valor constitucional dessas normas. Em decisão acirrada, por cinco votos a quatro, a corrente defendida pelo Ministro Gilmar Mendes fora a vencedora.

> PRISÃO CIVIL. Depósito. Depositário infiel. Alienação fiduciária. Decretação da medida coercitiva. Inadmissibilidade absoluta. Insubsistência da previsão constitucional e das normas subalternas. Interpretação do art. 5°, inciso LXVII e §§ 1°, 2° e 3°, da CF, à luz do Artigo 7°, 7, da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica). Recurso improvido. Julgamento conjunto do RE n° 349.703 e dos HCs n° 87.585 e 92.566. É ilícita a prisão civil do depositário infiel, qualquer que seja a modalidade do depósito.

[3] A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), ou Pacto de San José da Costa Rica, foi adotada no âmbito da Organização dos Estados Americanos, por ocasião da Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos de22 de novembro de 1969, em São José, na Costa Rica. Entrou em vigor internacionalmente em 18 de julho de 1978, conforme determinava o § 2° de seu art. 74, após ter obtido 11 ratificações. Em 2021, a Convenção conta com 23 Estados partes entre os 35 Estados independentes das Américas, após a denúncia de Trinidad e Tobago (1998) e da Venezuela (2012) (Ramos, 2022).

Para a minoria, representada pelo voto do ministro Celso de Mello, os tratados de direitos humanos teriam caráter "materialmente constitucional", mesmo sendo aprovados antes da EC n° 45, compondo o "bloco de constitucionalidade". Assim, o novel parágrafo 3° do artigo 5°, ao atribuir formalmente hierarquia constitucional aos tratados aprovados com base nele, não teria vindo retirar a hierarquia constitucional material dos tratados ratificados anteriormente, reconhecida com base no dever do Estado de: respeitar e promover a efetivação dos direitos garantidos pelas Constituições dos Estados nacionais e assegurados pelas declarações internacionais, em ordem a permitir a prática de um constitucionalismo aberto ao processo de crescente internacionalização dos direitos básicos da pessoa humana. (Brasil, 2008b).

Dessa forma, o parágrafo 3° teria vindo reforçar a constitucionalidade dos tratados de direitos humanos, uma vez que não seria razoável colocar em níveis hierárquicos distintos tratados que dispõem sobre a mesma matéria. Em outros termos, os tratados de direitos humanos, para ingressarem no ordenamento jurídico na qualidade de emendas constitucionais, terão que ser aprovados em quórum especial nas duas Casas do Congresso Nacional em dois turnos de votação. Essa mudança constitucional ao menos acena para a insuficiência da tese da legalidade ordinária desses tratados e convenções internacionais já ratificados pelo Brasil, a qual tem sido preconizada pela jurisprudência do Supremo Tribunal Federal desde o remoto julgamento do RE n° 80.004/SE, de relatoria do Ministro Xavier de Albuquerque (julgado em 1o.6.1977; DJ 29.12.1977).

A tese da constitucionalidade impõe ao intérprete o dever de harmonizar as tensões e conflitos existentes entre as normas constitucionais e o marco do reconhecimento da existência do bloco de constitucionalidade[4], teve início com a Decisão n. 71-44 de 16/07/1971[5], do Conselho Constitucional francês, relativa

[4] O bloco de constitucionalidade pode ser definido como o conjunto de normas materialmente constitucionais que, junto com a constituição codificada de um Estado, formam um bloco normativo de hierarquia constitucional. A expressão originou-se no Direito francês, a partir da decisão proferida pelo Conseil Constitucional, em 16 de julho de 1971, por meio da qual afirmou a existência de um bloco de princípios e regras dotadas de nível constitucional, composto pela Constituição de 1958, o Preâmbulo da Constituição de 1946, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e os princípios fundamentais previstos nas leis da República (Favoreu, 1991).

[5] Na Decisão n° 71-44 DC, de 16.07.19713, ao promover a liberdade de associação4 ao nível de "princípio fundamental reconhecido pelas leis da República", o Conselho Constitucional francês deu origem, em seu ordenamento jurídico, a um bloco composto por princípios e regras dotados de força constitucional.

à liberdade de associação (Ramos, 2022). Essa decisão influenciou o Congresso Nacional, que em 2004 aprovou a Emenda Constitucional n. 45[6], introduzindo o § 3° no art.5° da CF/88, com a seguinte redação: "os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais".

Nesse sentido, o advento do §3° do art.5° deu margem ao surgimento de duas categorias de tratados internacionais de proteção de direitos humanos, os materialmente constitucionais e os material e formalmente constitucionais. Frise-se: "todos os tratados internacionais de direitos humanos são materialmente constitucionais, poderão, a partir do § 3° do mesmo dispositivo, acrescer a qualidade de formalmente constitucionais, equiparando-se às emendas à Constituição, no âmbito formal." (STF 102.002, p.33).

Destarte, à luz dos princípios constitucionais e internacionais de garantismo jurídico e de proteção à dignidade humana, conclui-se, com esse pensamento que o texto constitucional reformado quis dizer: que os tratados de direitos ratificados pelo Brasil, que tem 'status' de norma constitucional nos termos do § 2° do art. 5°. poderão ainda ser formalmente constitucionais(ou seja, ser equivalentes às emendas constitucionais), desde que, a qualquer momento, depois de sua entrada em vigor, sejam aprovados pelo quórum do § 3° do mesmo art.5° da Constituição.

Nesse sentido, Piovesan (2021) assevera que se os tratados de direitos humanos ratificados anteriormente à Emenda 45/2004, por força dos §§ 2° e 3° do art. 5° da Constituição, são normas material e formalmente constitucionais com relação aos novos tratados de direitos humanos a serem ratificados, por força do § 2° do mesmo artigo 5°, independentemente de seu quórum de aprovação, serão normas materialmente constitucionais. Contudo, para converterem-se em normas formalmente constitucionais deverão percorrer o procedimento demandado pelo § 3°.

[6] Os tratados internacionais que versem sobre direitos humanos, segundo a emenda constitucional n° 45 de 2004, podem assumir a posição hierárquica de emenda constitucional. Para tanto, basta que o tratado passe pela Câmara e Senado Federal em dois turnos e seja aprovado pelo quórum de pelo menos 3/5, em cada casa. Foram várias as inovações trazidas a lume pela emenda à Constituição Federal, podendo-se citar a título de exemplo, as seguintes: adoção expressa do princípio da celeridade processual (art. 5°, LXXVIII); hierarquia constitucional das normas de tratados internacionais de direitos humanos

Em síntese, estas considerações têm o fito de revelar quão intenso é o impacto jurídico do Direito Internacional dos Direitos Humanos no ordenamento interno.

O CONTROLE DE CONVENCIONALIDADE PELO JUDICIÁRIO

Para Ramos (2022, p. 630), o controle de convencionalidade consiste na análise da compatibilidade dos atos internos (comissivos e omissivos) em face das normas internacionais (tratados, costumes internacionais, princípios gerais do direito, atos unilaterais, resoluções vinculantes de organizações internacionais). Esse controle pode ter efeito negativo ou positivo, sendo que o primeiro implica na invalidação das normas e decisões nacionais contrárias às normas internacionais, resultando no chamado controle destrutivo ou saneador de convencionalidade; enquanto o efeito positivo consiste na interpretação adequada das normas nacionais para que estas sejam conformes às normas internacionais (efeito positivo do controle de convencionalidade), resultando em um controle construtivo de convencionalidade.

Simini e Sala (2021) destacam que a expressão "controle de convencionalidade" surgiu em 1975, quando o Conselho Constitucional da França se recusou a analisar a compatibilidade de uma norma interna com a Convenção Europeia de Direitos Humanos. Contudo, por meio da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos, a expressão passou a ser utilizada e desenvolvida como se conhece atualmente.

Nos dizeres de Schafer (2017, p. 216), tal controle pode ser definido como "instrumento de compatibilização material dos atos normativos dos Estados signatários com as disposições previstas em um tratado internacional". Marcelo Figueiredo (2016, p. 87), por sua vez, afirma que "o controle de convencionalidade é aquele exercido para verificar a compatibilidade das regras locais (direito interno) às convenções internacionais". E, para Ramos (2016, p. 283) "a análise das ações nacionais (atos ou omissões) à luz dos parâmetros internacionais (tratados, costume internacional, princípios gerais do direito, atos unilaterais e resoluções vinculantes das organizações internacionais)".

No que tange à Corte IDH, o controle de convencionalidade consiste em verificar a compatibilidade das normas e demais práticas internas com a Convenção

Americana de Direitos Humanos, a jurisprudência da Corte IDH e com outros tratados ou convenções de que o Estado seja parte (DIAS, 2018). É uma obrigação que alcança toda autoridade pública no âmbito da sua competência e deve ser concretizada de ofício. Ademais, para efeito de determinar a compatibilidade com a CADH, não só se deve tomar em consideração o tratado, mas também a jurisprudência da Corte IDH e os demais tratados interamericanos dos quais o Estado seja parte.

O controle de convencionalidade, por outro lado, pode implicar também a supressão de normas contrárias à Convenção Americana de Direitos Humanos ou sua interpretação conforme a CADH, dependendo da autoridade pública que o fizer. Sobre isso, Dias (2018), menciona que:

> A Convenção Americana de Direitos Humanos não impõe a forma como se dá o controle de convencionalidade. Sobre esse tema se pronunciou a Corte IDH no caso Liakat Ali Alibux vs. Suriname, quando afirmou que a obrigação de exercer o controle de convencionalidade entre as normas internas e a CADH compete a todos os órgãos do Estado, incluindo juízes e demais órgãos vinculados à administração da Justiça em todos os níveis. A Corte IDH também já determinou, por meio da sua jurisprudência, que o controle de convencionalidade deve ser de responsabilidade de todos os órgãos do Estado Parte, incluindo os poderes Judiciário e Legislativo, tendo por base não só a competência contenciosa, mas também a consultiva, de modo que o parâmetro de convencionalidade se amplia às opiniões consultivas emitidas pela Corte IDH (Dias, 2018, p. 47).

Quando do julgamento do Recurso Extraordinário 466.343[7], em que se decidiu pela ilegitimidade da prisão civil do depositário infiel, com base no Pacto de São José da Costa Rica, o STF foi claro sobre o assunto. Procedeu à distinção

[7] "PRISÃO CIVIL. Depósito. Depositário infiel. Alienação Fiduciária. Decretação da medida coercitiva. Inadmissibilidade absoluta. Insubsistência da previsão constitucional e das normas subalternas. Interpretação do art. 5°, inc. LXVII e §§ 1°, 2° e 3°, da CF, à luz do art. 7°, § 7, da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica). Recurso improvido. Julgamento conjunto do RE n° 349.703 e dos HCs n° 87.585 e n° 92.566. E ilícita a prisão civil de depositário infiel, qualquer que seja a modalidade do depósito" (Brasil- Supremo Tribunal Federal, Recurso Extraordinário n° 466.343. Relator Ministro César Peluzo, julgado em 3 de dezembro de 2008, publicado no DJe-104, divulgado em 4 de junho de 2009, publicado em 5 de junho de 2009.). Disponível em: https://www.conjur.com.br/2021-jun-17/controversias-juridicas-controle-convencionalidade. Acesso em: 05 nov. 2022.

hierárquica entre os tratados de direitos humanos incorporados com base no § 2° do art. 5° da CF/88 e os que obedecem ao rito previsto no § 3° do mesmo dispositivo. De acordo com o Tribunal, os primeiros possuem status supralegal, enquanto os demais gozam de hierarquia constitucional. Dessa forma, por serem normas supralegais, esses tratados de direitos humanos quando aprovados sem quórum qualificado, ocupam posição superior à das leis e ficam sujeitos ao chamado controle convencionalidade.

Com isso, surgem duas formas de controle: o de constitucionalidade e de convencionalidade. Sendo o primeiro, o controle de verificação da compatibilidade das leis com a Constituição, e o segundo, a verificação da compatibilidade das leis com os tratados e convenções supralegais (Martins, 2019).

Assim sendo, a competência para o julgamento do controle de convencionalidade é também do STF, conforme acentuou o saudoso Ministro Teori Zavascki, em voto acerca da natureza do Pacto de San José da Costa Rica: "Considerada norma de hierarquia supralegal (e não constitucional), o controle de convencionalidade deve aferir a compatibilidade entre norma supralegal e norma legal. O exercício desse controle é exercido pelo Supremo Tribunal Federal" (STF, ADI 5.240/15, rel. min. Teori Zavascki). Isso trouxe ao direito Brasileiro um novo tipo de controle à produção normativa doméstica, até hoje desconhecido entre nós: o controle de convencionalidade das leis.

Referido controle surge como meio dos Estados e seus representantes cumprirem as regras impostas nas convenções, isto é, "o seu exercício decorre do exame de compatibilidade vertical material das normas do direito interno com os tratados internacionais" (Mazzuoli, 2021, p. 21), e os atos dos membros dos poderes estarem em conformidade com as convenções das quais o Brasil seja parte.

Ressalte-se ainda que, no Brasil, o tema do controle de convencionalidade foi precipuamente desenvolvido sob a perspectiva do seu exercício pelos membros do Poder Judiciário. Nesse sentido, é possível afirmar que os tribunais superiores Brasileiros já exerceram o controle de convencionalidade dos atos normativos internos, sendo a primeira e mais clássica das situações em que o Supremo Tribunal Federal exerceu o controle de convencionalidade foi no caso envolvendo a prisão do depositário infiel, conforme já salientado (Heemann, 2017). Os

primeiros precedentes que enfrentaram a matéria foram julgados em dezembro de 2008. Em recursos extraordinários relatados pelos Mins. Cezar Peluso (STF, Pleno. RE 466.343/SP. DJe 05.06.09) e Carlos Brito (STF, Pleno. RE 349.703/RS. DJe 05.06.09), e habeas corpus relatado pelo MIN. Marco Aurélio (STF, Pleno. HC 92.566. DJe 05.06.09), a Corte decidiu pela inviabilidade da prisão civil do depositário infiel, seja por depósito comum, seja em caso de depósito baseado em alienação fiduciária em garantia.

Para Sarlet (2015), o que chama a atenção, contudo, é que de acordo com os julgados a autorização constitucional para referida prisão civil não foi revogada, deixando, contudo, de ser aplicável, pois os tratados de direitos humanos teriam, em virtude de sua hierarquia supralegal, um efeito paralisante sobre toda a legislação infraconstitucional que disponha ou venha a dispor em sentido oposto, deixando de existir base legal para a prisão nesses casos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como propósito analisar a dinâmica da relação entre o processo de internacionalização dos direitos humanos, sua integração e sua aplicabilidade.

Foi possível concluir que os Tratados Internacionais de direitos humanos ao serem recepcionados no ordenamento jurídico Brasileiro foi determinante na construção da Constituição de 1988, onde foram incorporados os direitos e garantias fundamentais, "a Carta de 1988 é a primeira Constituição Brasileira a elencar o princípio da prevalência dos direitos humanos, como o princípio fundamental a reger o Estado nas relações internacionais". (Piovesan, 2021, p. 119).

Dentre os fundamentos que alicerçam o Estado Democrático de Direito Brasileiro, destacam-se a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1°, II e III). Por isso, a introdução do §3° ao art.5° da CF/88 motivou recente revisão do posicionamento do STF sobre o assunto (RE 466;343 - referente à prisão civil do depositário infiel), uma vez que a maioria da tribuna sustentou o novo patamar normativo para os tratados internacionais de direitos humanos.

Esse novo posicionamento consagrou a teoria do duplo estatuto dos tratados de direitos humanos e que teve como uma de suas consequências o controle de convencionalidade que consiste na análise da compatibilidade dos atos internos (comissivos e omissos) em face das normas internacionais.

Assim, o que se pode concluir é que o direito Brasileiro está integrado com um novo tipo de controle das normas infraconstitucionais, que é o controle de convencionalidade das leis, do qual não se tinha conhecimento antes da EC 45/2004.

Nesse sentido, a norma de direitos humanos que for melhor proteger a pessoa deverá prevalecer sobre outra norma de hierarquia inferior, igual ou até mesmo superior. Neste caso, não há o que se falar em ilegalidade, já que a própria Constituição determina que quando se tratar de direito do ser humano a norma mais benéfica a ele deverá prevalecer.

Essa pesquisa buscou pontuar algumas questões que requerem imediatas e prementes soluções para que o respeito ao indivíduo como cidadão Brasileiro seja reflexo da eficácia das políticas públicas de direitos humanos, o que se espera de um estado democrático. Diante disso, na contemporaneidade, exige-se não só reconhecimento da competência dos órgãos e cortes internacionais de fiscalização e proteção, como também a concessão de maior eficácia e aplicabilidade possível aos tratados e convenções internacionais que tratam da matéria.

Na pesquisa, percebeu-se um aumento dos casos fundamentados em violações de direito sociais por parte dos Estados-membros, o que nos dizeres de Bolfarini (2019), é uma evolução que se mostra presente tanto no sistema interamericano de proteção dos direitos humanos e também no processo de construção de políticas públicas nacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luis Ivani de Amorim. Curso de direito internacional público. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

DOLINGER, Jacob. In: Direito internacional privado. Rio de Janeiro: Renovar, 1997, p. 90-107.

BASTOS, Celso Ribeiro.; MARTINS, Ives Granda. Comentário à Constituição do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1989. 2 v.

BOLFARINI, Isabella Christina da Mota. Força Vinculante das Sentenças da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Salvador: Juspodivm, 2019.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal, (STF 102.002, p.33).

BRASIL, RE n° 80.004/SE, de relatoria do Ministro
Xavier de Albuquerque (julgado em 1.6.1977; DJ. 29.12.1977). MPRJ, 1977. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2172352/Recurso_Extraordin%C3%A1rio_N_80004.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Recurso Extraordinário n° 466.343. Supremo Tribunal Federal, 2008. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=595444. Acesso em: 13 maio 2023.

CANÇADO, Trindade Antônio Augusto. A interação entre o direito internacional e o direito nacional na proteção dos direitos humanos. In: CANÇADO, Trindade Antônio Augusto. A incorporação das normas internacionais de direitos humanos no direito Brasileiro. 2 ed. Brasília: IIDH, 1996.

CANÇADO, Trindade Antônio Augusto. Tratado de Direito Internacional de Direitos Humanos. v. 1. Sérgio Antônio Frabris: Porto Alegre, 1997.

DIAS, Ana Beatriz. Controle de convencionalidade da compatibilidade do direito doméstico com os tratados internacionais de direitos humanos. cadernos estratégicos – Análise estratégica dos julgados da corte interamericana de direitos humanos. Cadernos Estratégicos - Análise estratégica dos julgados da corte interamericana de direitos humanos, Seção 1 – Acesso à Justiça e Garantias Judiciais, p. 39-50, 2018. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/tablas/r39104.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

FIGUEIREDO, Marcelo. O controle de constitucionalidade e de convencionalidade no Brasil. São Paulo: Malheiros, 2016.

HEEMANN, Thimotie Aragon.; PAIVA, Caio. Jurisprudência Internacional de Direitos Humanos. 2. ed. Minas Gerais: CEI, 2017.

MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional. 3. ed. Ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2019.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Direito internacional público: parte geral. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. A influência dos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos no direito interno Brasileiro e a primazia da norma mais favorável como regra de hermenêutica internacional. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, n. 53, p. 83–106, jun., 2000. Disponível em: http://biblioteca2.senado.gov.br:8991/F/?func=item-global&doc_library=SEN01&doc_number=000597436. Acesso em: 13 jul. 2024.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional.19. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

RAMOS, André de Carvalho. Supremo Tribunal Federal Brasileiro e o Controle de Convencionalidade: Levando a Sério os Tratados de Direitos Humanos. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, v. 104, p. 241-285, jan./dez. 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67857. Acesso em: 13 maio 2023.

Ramos, André de Carvalho. The conventionality control Control of Conventionality and the struggle to achieve the finala definitive interpretation of human rights: the Brazilian experience. Revista IIDH, v. 62. San José, pp. 11-32, 2015, Disponível em: https://repositorio.iidh.ed.cr/items/96cf8b4a-eefa-482f-9dcb-acbd817eeccf/full. Acesso em: 13 jul. 2024.

RAMOS, André de Carvalho. Curso de Direitos Humanos. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang; PETTERLE, Selma Rodrigues. A prisão civil do depositário infiel no ordenamento jurídico-constitucional Brasileiro: evolução e perspectivas em face da recente orientação adotada pelo STF. Revista da

Ajuris, n. 116, p. 173-198, dez. 2009. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2015-abr-24/direitos-fundamentais-prisao-civil-depositario-infiel-controle-convencionalidade#_ftnref1. Acesso em: 13 maio 2023.

SCHÄFER, Gilberto et al. Os controles de convencionalidade tradicional e interamericano: institutos distintos ou duas faces da mesma moeda? Revista de Direito Internacional, v. 14, n. 3, p. 217-242, 2017. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/rdi/article/view/4811. Acesso em: 13 maio 2023.

SIMINI, Danilo Garnica; SALA, José Blanes. O controle de convencionalidade pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 11, n. 2, p. 364-383, ago. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355990115_O_controle_de_convencionalidade_pela_Corte_Interamericana_de_Direitos_Humanos. Acesso em: 13 maio 2023.

SUPREMO Tribunal Federal. HABEAS CORPUS: HC 96772. JusBrasil, 2009. Disponível em: https://www.jusBrasil.com.br/jurisprudencia/stf/14712898. Acesso em: 13 maio 2023.

REZEK, José Francisco. Direito internacional público: curso elementar. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

3.

Educación en derechos humanos y educación sexual integral: encuentros y desafíos en extensión universitaria

Lucila Mezzadra[1]

[1] Doctoranda en Ciencias Sociales y humanas (UNQ) y becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET). Licenciada y Profesora en Ciencias Sociales (UNQ). Co-Directora del Proyecto de Extensión Universitaria "Levanta la Mano. El Derecho a Vivenciar el Espacio Intersubjetivo" (UNQ). Docente de la Escuela de Artes y la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

INTRODUCCIÓN

La noche del 3 de junio de 2015, el Congreso de la Nación Argentina se iluminó de color violenta. En sus inmediaciones, escenario de tantísimas concentraciones históricas, mujeres de todas las edades se congregaron para denunciar una problemática que había sido ocultada y minimizada durante demasiado tiempo: la violencia por razones de género. Tal vez, esta manifestación podría haber sido una movilización más en los derroteros del movimiento nacional de mujeres. Sin embargo, aquel día un simple *eslogan* se convirtió en emblema de lucha. Las mujeres, unidas, gritaron por primera vez "Ni Una Menos".

Aquellos y aquellas que fuimos testigos de esa jornada histórica, pronto comprendimos que estábamos siendo partícipes de un hito en la disputa por los derechos humanos de las mujeres. En todas y todos nosotros, posiblemente hasta en las fibras íntimas del más renuente a dejarse interpelar por los problemas sociales, algo cambió. Qué difícil no conmoverse ante miles y miles de mujeres que estaban allí, elevando carteles y pancartas, con el fin de denunciar las prácticas que cotidianamente ponen en riesgo su dignidad e integridad física y mental. Mujeres que alzaban su voz para denunciar el horror: una mujer asesinada cada 30 horas.

"Ni Una Menos" postuló una serie de reclamos dirigidos al Estado y sus instituciones, pero, sin lugar a dudas, también se propuso invitar a la reflexión del conjunto de la sociedad. Quienes integramos el Proyecto de Extensión Universitaria "Levanta la Mano. El Derecho a Vivenciar el Espacio Intersubjetivo", de la Universidad Nacional de Quilmes, sentimos que la movilización y sus consignas nos estaban interpelando directamente. Desde este espacio, desde el año 2011, promovemos la educación en derechos humanos a través de actividades lúdicas y participativas que recuperen el protagonismo de niños y jóvenes en la discusión de problemáticas sociales, políticas y culturales.

En nuestras conciencias resonó, con toda intensidad, una pregunta: ¿cómo podíamos enarbolar la bandera de los derechos humanos en educación e ignorar estas prácticas vejatorias que denunciaban las mujeres argentinas? Aquellas mujeres, que también representaban a nuestras compañeras extensionistas, docentes y alumnas, estaban realizando un llamado a la acción. No podíamos

ignorarlo; teníamos que responderles. Tras aquel histórico 3 de junio de 2015, nos propusimos revisar nuestras prácticas extensionistas y educativas a la luz de la perspectiva de género para readecuarlas en pos de contribuir a la visibilización, prevención y erradicación de las violencias. En este artículo, compartimos algunas reflexiones de esta larga marcha.

LA EMERGENCIA DE "NI UNA MENOS" EN ARGENTINA

Para quienes abonan a una perspectiva de matriz tecno-determinista que subraya los efectos de los usos de las nuevas tecnologías, "Ni Una Menos" es una consecuencia lineal de la difusión de un *tweet* indignado que, simplemente, logró encender la llama de la movilización popular. Sin embargo, su irrupción en la escena pública estuvo lejos de ser espontánea. Para comprender sus alcances resulta preciso atender a su genealogía, desempolvar los derroteros de una jornada histórica que, en realidad, fue deliberadamente convocada y cuyo origen anida en décadas de lucha feminista. Si este movimiento hunde sus raíces en una historia de demandas, cabe preguntarse: ¿qué hay de novedoso en Ni Una Menos? No se trata de sus principales reivindicaciones ni del asalto a las calles, sino de su capacidad de articular bajo un lema común un conjunto de voluntades amplio y heterogéneo. A partir de 2015, el problema de la violencia contra las mujeres se convirtió en un tema sostenido en la agenda pública y política, en una cuestión ineludible para la sociedad en su conjunto.

Para apreciar los alcances de "Ni Una Menos" resulta insoslayable realizar una lectura de los antecedentes históricos de la convocatoria y poner en valor los esfuerzos de las organizaciones de mujeres para visibilizar las violencias que las afectan. La participación de los movimientos feministas en el debate político fue posible a partir de 1983, tras la recuperación de la democracia en Argentina. A pesar de los horrores del terrorismo de Estado (1976-1983), la derrota de la militancia revolucionara y la consecuente imposibilidad de imaginar otros mundos, las militantes feministas buscaron nuevas estrategias de intervención para correr los límites de lo posible dentro de una democracia capitalista. De modo similar a las agrupaciones civiles que nucleaban a familiares de detenidos-desaparecidos, el movimiento de mujeres encontró en el discurso de los derechos humanos una

posibilidad inédita de interpelar al Estado (Trebisacce Marchand, 2020). Mientras que, para las primeras, la noción de derechos humanos les permitía hacer inteligibles los crímenes cometidos por la dictadura militar, para las organizaciones feministas este nuevo lenguaje les ofrecía la posibilidad de enunciar el flagelo de las violencias, demandar el derecho a decidir sobre el propio cuerpo y pugnar por el reconocimiento de sus derechos civiles, económicos y políticos. De esta manera, el resurgido feminismo de los 80 buscó, por un lado, lograr una serie de reformas legales pendientes[1] y, por el otro, instalar en la discusión pública las problemáticas y desigualdades que operaban en la intimidad familiar y personal.

Los nuevos aires democráticos también impulsaron la creación de espacios de encuentro, reflexión y planificación de acciones colectivas entre feministas. En principio, las militantes comenzaron a organizar instancias de socialización y discusión de materiales recuperados por la censura dictatorial que no se agotaban en reflexiones teóricas, sino que instaban a repensar experiencias de la vida cotidiana. Desde este lugar, las participantes empezaron a comprender que sus vivencias diarias y sus biografías personales no eran fruto del azar ni meras circunstancias individuales, sino que debían ser entendidas en el marco de relaciones de poder históricamente constituidas (Alma; Lorenzo, 2009). En segundo lugar, trabajaron para consolidar instancias masivas de discusión. Así es que en 1986 concretaron el primer Encuentro Nacional de Mujeres (ENM) en Buenos Aires. Durante tres días, este Encuentro reunió a mil mujeres que por primera vez en la historia argentina se encontraron para no sólo discutir la realidad política nacional e internacional, sino también para problematizar el orden cotidiano de sus vidas. Aún hoy en día, los ENM constituyen espacios donde las participantes ponen en juego afectividades, el valor de las emociones, construyen redes de contención y buscan el modo de tramitar el dolor, el miedo y la violencia. Además, desde allí también se tejen estrategias colectivas para visibilizar, atender y erradicar la violencia contra las mujeres.

En 1983 sucedió un hecho que conmocionó al feminismo local. Un 31 de

[1] Buena parte de sus reclamos fueron satisfechos en los albores de la recuperación democrática, a saber: la igualdad de los hijos nacidos dentro o fuera del matrimonio, la patria potestad conjunta al padre y la madre (1985), la ratificación de la Convención de Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1985), el Convenio sobre igualdad de oportunidades para trabajadores y trabajadoras con responsabilidades familiares (1986), el divorcio vincular (1987), la creación de un organismo de promoción de los derechos de las mujeres (1987) y el derecho a pensión al cónyuge en matrimonio de hecho (1988).

agosto, Mabel Adriana Montoya, una joven de 18 años, asistió al apartamento de Andrés Norberto Rubio en el marco de su trabajo como vendedora de una firma de artículos para el hogar. Allí, el hombre intentó agredirla sexualmente y Mabel, para impedirlo, se arrojó desde el balcón del cuarto piso. La mujer murió tras 42 días de agonía, no sin antes declarar sobre lo ocurrido. Sin embargo, la causa judicial fue inmediatamente caratulada como intento de suicidio, librando de toda posible culpa al agresor. Para un grupo significativo de organizaciones feministas, la muerte de Mabel Montoya representó un punto de quiebre, la gota que rebalsó el vaso y el empujón final para pasar a la acción. Así, en noviembre de ese mismo año, un conjunto de entidades feministas constituyeron el "Tribunal de Violencia contra la Mujer. Mabel Adriana Montoya", un espacio ideado como fuero público y herramienta de denuncia de las violencias que afectaban a las mujeres, tanto dentro como fuera del hogar (Bellucci, 2020). Además de realizar distintas accione para visibilizar estas problemáticas y demandar cambios legislativos que formalicen la igualdad de las mujeres, conformaron un equipo interdisciplinario compuesto por médicas, psicólogas y abogadas que asesoraban a las mujeres y las acompañaban a realizar denuncias contra sus agresores. En el primer documento que públicamente circuló el Tribunal afirman que:

> Los feminicidios y vejaciones de todo tipo, que las mujeres sufrimos ordinariamente, quedan como "hechos privados" y libres de toda sanción [...]. Esta violencia nace del dominio que el hombre ha consolidado históricamente en sus relaciones contra la mujer. La violencia contra la mujer es una cuestión política. Es un proceso consiente de terrorismo sexual, que acompaña al ejercicio del poder patriarcal (citado en Cecym, 1996, p. 34).

Entre 1988 y 1994 se presentaron 22 proyectos parlamentarios que buscaron legislar el problema de la violencia contra las mujeres. Se produjo una disputa entre quienes creían que la violencia doméstica debía tipificarse como delito en el Código Penal y aumentar las penas, y quienes definían la violencia como un conflicto familiar que debía resolverse en el mismo ámbito, para lo cual era necesario crear un recurso ante los jueces de familia. Finalmente, el Congreso de la Nación adoptó este último enfoque y en diciembre de 1994 sancionó la Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar. La norma contemplaba el maltrato físico y psíquico padecido por cualquier integrante del grupo familiar,

sin distinción de género. Además, restringía el entendimiento del grupo familiar al originado en el matrimonio o en las uniones de hecho. En este sentido, en el ámbito gubernamental el problema de la mujer golpeada -enunciación adoptada en las políticas públicas- fue definido en el marco de las relaciones familiares y el ámbito doméstico. Al ingresar a la esfera del Estado, el problema de la violencia contra las mujeres se redujo a un conflicto familiar, desdibujándose las teorizaciones e interpretaciones desarrolladas por el feminismo (Daich; Tarducci, 2018). En esta dirección, la denuncia feminista de la violencia doméstica, centrada en la violencia ejercida contra las mujeres, incorporó otras víctimas posibles, como los niños, los ancianos e, incluso, la violencia de las mujeres hacia los varones.

Hacia 1994, el Congreso de la Nación aprobó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer de Belém do Pará (Ley 24.683). A diferencia de lo establecido en la Ley de Protección contra la Violencia Familiar, la Convención introdujo una conceptualización interseccional del género y la violencia, y propuso un abordaje integral de la problemática. Quince años después, el Estado Argentino finalmente dio un paso fundamental en el cumplimiento de los compromisos asumidos a nivel internacional y sancionó la Ley 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. La norma define la violencia contra las mujeres en su artículo 4 como:

> […] toda conducta, acción u omisión que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Además, establece y define distintos tipos de violencia (física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, simbólica), como así también las modalidades, entendidas como las formas en que la violencia se manifiesta en distintos ámbitos (doméstica, institucional, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica y mediática). La legislación comprende la violencia doméstica de manera amplia: establece que es aquella ejercida por un integrante del grupo familiar, independientemente del espacio donde ocurra. Asimismo, el grupo familiar abarca

no solo las relaciones de parentesco o convivencia vigentes, sino también, las relaciones finalizadas y aquellas que no impliquen cohabitación.

A pesar de claros avances en materia normativa, las cifras mostraban una realidad escalofriante: hacia 2015, en Argentina moría una mujer cada 30 horas a causa de la violencia machista[2]. Habían transcurrido treinta y dos años del femicidio de Mabel Adriana Montoya, pero la impunidad continuaba haciéndose presente. El 15 de marzo de ese mismo año encontraron muerta a Daiana García, de 19 años, en un descampado de Lomas de Zamora (provincia de Buenos Aires). Tras conocerse la noticia de este caso aberrante, periodistas de distintos medios de comunicación lanzaron desde sus redacciones la campaña "Hartos y hartas de contar femicidios"[3]. En abril, otro grupo de periodistas y escritoras convocó un encuentro de lectura frente a la Biblioteca Nacional, con presencia de familiares de jóvenes víctimas. Esta última actividad fue la primera que se convocó bajo la consigna "Ni Una Menos", inspirada en la frase de la poetisa Susana Chávez Castillo: "Ni una mujer menos, ni una muerta más". La frase de la escritora mexicana nació para denunciar los crímenes sistemáticos a mujeres acontecidos en Ciudad Juárez y se esparció por distintos espacios feministas; tras su femicidio, en 2011, se convirtió en un emblema de lucha.

Aquel primer encuentro de lectura fue ideado como una primera acción, "la primera de muchas, la que lanza al mundo ese grito contenido que venimos tragando, pero que alivia su llanto en la viralización de las redes sociales: muchas dicen basta y quieren sumarse en el futuro. Que así sea"[4]. Y, efectivamente, así ocurrió.

[2] Datos producidos por el Observatorio de Femicidios Adriana Marisel Zambrano, de la asociación La Casa del Encuentro, sobre la base de información de diarios nacionales y regionales. Cabe subrayar que las cifras no son oficiales, dado que, a pesar de lo establecido en la legislación sobre violencia, el Estado no disponía de una base de datos sobre denuncias por tipo de violencia ni crímenes cometidos por motivos de género. Ante esa carencia, fueron nuevamente las organizaciones de mujeres quienes tomaron la posta. Véase: "Violencia de género: hubo 286 femicidios en 2015". En La Nación (31 de marzo de 2016). Disponible en: https://www.lanacion.com.ar/seguridad/violencia-de-genero-hubo-286-femicidios-en-2015-nid1884894/

[3] "Hartos y hartas de contar femicidios". En Cosecha Roja, 20 de marzo de 2015. Disponible en: https://www.cosecharoja.org/hartos-y-hartas-de-contar-femicidios/

[4] Así lo expresaron dos de sus organizadoras en una nota que resume la actividad de ese día. "Hay cadáveres" Página 12 (2 de abril de 2015). Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9614-2015-04-02.html

Tras conocerse la noticia del femicidio de Chiara Páez, una adolescente de 14 años asesinada por su novio de 16, la periodista Marcela Ojeda publicó en su cuenta de Twitter: "Actrices, políticas, artistas, empresarias, referentes sociales... mujeres, todas, bah, ¿no vamos a levantar la voz? NOS ESTÁN MATANDO"[5]. La emotiva interpelación generó un intercambio virtual entre otras periodistas y *twitteras* que convocaron a las organizadoras de aquella primera actividad de "Ni Una Menos". Conjuntamente, definieron lanzar una acción de protesta contra los femicidios para el día 3 de junio, en la Plaza del Congreso de la Nación, espacio emblemático de numerosas concentraciones históricas.

La consigna se convirtió en *hashtag* y, de este modo, se fue replicando en redes sociales que contribuyeron como una enorme caja de resonancia a la que fueron sumándose otros actores: más temprano que tarde, "Ni Una Menos" estaba en los diarios, en la televisión y en la radio. Celebridades, músicos, cantantes, ¡hasta el mismísimo Lionel Messi! todos y todas compartieron la consigna en sus muros de Facebook o cuentas de Twitter. Tras este arduo trabajo de difusión, 400.000 mujeres se congregaron en la Plaza del Congreso para romper, de una vez por todas, los muros del espacio doméstico, de lo íntimo, lo privado. El problema de la violencia contra las mujeres ya no era una problemática oculta en el hogar y su discusión ya no se acotaba a las trincheras de la militancia y la academia feministas. En este sentido, más allá de los adelantos legislativos y presupuestarios que ocurrieron después de la movilización, cabe adjudicarle a "Ni Una Menos" dos grandes logros: por un lado, su capacidad de llevar el debate de la violencia a numerosos ámbitos; por el otro lado, su idoneidad para conseguir el compromiso explícito de buena parte de la ciudadanía en la tarea de difundir, denunciar y atender el flagelo de la violencia contra las mujeres.

[5] Véase: https://twitter.com/Marcelitaojeda/status/597799471368564736?cxt=HHwWgMC3nfbc58sQAAAA

INTERPELAR EL SISTEMA EDUCATIVO: "NI UNA MENOS" Y LAS DEMANDAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Históricamente, el feminismo ha analizado críticamente el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades de género, sin por ello desconocer su potencia transformadora, su capacidad para promover la construcción de relaciones más igualitarias y para modificar los patrones socioculturales sobre los que se asientan las violencias. De hecho, uno de los puntos del documento fundacional de "Ni Una Menos" apunta a la incorporación de la educación sexual con perspectiva de género en el currículum escolar y, especialmente, el trabajo para la prevención de la violencia en los noviazgos[6]. Cabe subrayar que, en virtud del marco legal argentino, la prevención de la violencia por motivos de género no resulta una actividad ajena a la escuela. La Ley N° 26.206 de Educación Nacional establece que la educación se constituye en política de Estado para, entre otras cuestiones, garantizar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Todo trato discriminatorio, violento y humillante constituye una vulneración de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, por lo tanto entendemos que el sistema educativo se encuentra directamente interpelado en la tarea de prevenir, abordar y erradicar toda práctica violenta, inhumana o degradante.

Específicamente en materia de género, el Congreso de la Nación sancionó en 2006 la Ley N° 26.150 que establece la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) con el fin de garantizar, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, una educación sexual que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. De acuerdo con lo establecido en los Lineamientos Curriculares del Consejo Federal de Educación, la ESI se concibe como:

> Un espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad los derechos. Los

[6] Véase el punto 8 del documento leído en la movilización "Ni Una Menos". Disponible en: https://www.nodal.am/2015/06/niunamenos-documento-leido-en-la-multitudinaria-movilizacion-en-la-capital-argentina-contra-el-femicidio-en-el-que-se-detallan-datos-sobre-la-situacion-de-violencia-contra-las-mujeres-y-se-plan/

> contenidos son abordados desde las distintas áreas y disciplinas e incluye situaciones de la vida cotidiana presentes en el aula y en nuestras escuelas. También responde a las etapas evolutivas de la infancia y la adolescencia, a la vez que promueve el trabajo articulado con los efectores de salud, las organizaciones sociales y las familias (CFE, 2008, p. 10-11).

El camino para lograr la aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral no fue nada sencillo. La confrontación más evidente se desarrolló entre quienes que sostenían la ESI como un derecho que el Estado debía garantizar y aquellos sectores que defendían la potestad de las familias para instruir a los niños y niñas en una temática con alto contenido valorativo (Esquivel; Alonso, 2015). Desde la mirada de estos últimos, la propuesta de la ESI suponía la intromisión del Estado en un derecho y deber de los progenitores.

La educación sexual aparecía en el debate político como una propuesta disruptiva, un intento por ampliar los márgenes de incumbencia de lo escolar en detrimento de la autoridad de la familia sobre la socialización y formación de los niños y niñas. Sin embargo, la educación sexual ya formaba parte del currículum escolar desde la década de 1980. A partir de la explosión de la epidemia del VIH, no quedaron dudas de que la escuela debía aportar a la tarea de prevenir la propagación del virus. Al calor de esta problemática se delinearon los principios del enfoque *biomédico o biologicista,* que aborda la sexualidad desde la anatomía y fisiología del cuerpo circunscribiéndose a asignaturas como Ciencias Naturales o Biología. Desde esta perspectiva, el objetivo principal es evitar aquellos efectos *no deseados* de la sexualidad, en especial, el contagio de enfermedades y los embarazos no planificados. Para ello, se entiende que los y las estudiantes deben contar con información que permita reducir las conductas riesgosas. De esta manera, la sexualidad se reduce a la práctica sexual, a la genitalidad y la reproducción, escindiéndolas de las relaciones sociales que le dan sentido:

> La escuela retoma en este punto las tradiciones de la biologización de prácticas sociales históricas, tanto desde la perspectiva individual de la psicología como la social de los prejuicios y construcciones imaginarias colectivas. Lo "natural" es lo biológico, lo dado. Lo

> "natural" es presocial y, por lo tanto, anterior históricamente a las relaciones de poder y de saber que se inscriben en los cuerpos. Lo "natural" es aquello que se debe "dominar" si se pretende realmente humano (Morgade *et al.*, 2011, p. 39).

Otro de los enfoques que ha tenido un lugar predominante en la educación sexual, no sólo de Argentina, sino en buena parte del mundo, es aquel que podemos denominar enfoque *moralizante* (MORGADE *et al.,* 2011). Este enfoque refiere, principalmente, a una modalidad de enseñanza que pone el acento en los aspectos normativos y prescriptivos de la sexualidad basándose creencias morales específicas. En este sentido, propone la transmisión de un conjunto de normas y valores sobre lo que se considera adecuado o inadecuado en términos de comportamiento sexual. En lugar de brindar información y herramientas que posibiliten a los jóvenes tomar de decisiones informadas sobre su salud sexual y reproductiva, se tiende a juzgar su conducta sexual y sus deseos. El lema de este enfoque es *el mejor método anticonceptivo es abstenerse de tener relaciones sexuales*. La castidad es comprendida (y enseñada) como una virtud que se recompensa con integridad moral y con salud.

En ambas perspectivas, la *biologicista* y la *moralizante*, la tarea de la escuela es contener la sexualidad adolescente que es comprendida como una pulsión desenfrenada (MORGADE *et. al.*, 2011). Desde una y otra mirada, se subrayan sus efectos no deseables y se dejan de lado otros aspectos constitutivos de la sexualidad humana: las relaciones interpersonales, la diversidad sexual y de género, la satisfacción sexual, las emociones asociadas a su ejercicio, entre otras. El placer y el deseo no tienen lugar en estos discursos educativos.

Más allá de los aspectos explícitos del abordaje de la sexualidad en la escuela, de los contenidos y las planificaciones, resulta necesario destacar que la sexualidad también forma parte del currículum oculto de lo escolar. En cada acto pedagógico se ponen en juego pensamientos, sentimientos y creencias que, en numerosas ocasiones de manera no intencional, se traducen en la transmisión de saberes, prácticas, valores, estereotipos, mandatos y maneras de relacionarse que no están escritos ni responden a un objetivo pedagógico concreto. En Literatura, cuando sólo se propone la lectura de textos escritos por hombres, se está educando sobre sexualidad. Cuando los códigos de vestimenta de las instituciones escolares

prescriben que los varones deben asistir con pantalón y las mujeres con pollera hasta las rodillas, se está educando sobre la sexualidad. Cuando en las salas de jardín de infancia se solicita un cuaderno rosa para las niñas y uno celeste para los niños, se está educando sobre sexualidad. Todas ellas son acciones sutiles y profundamente naturalizadas en los rituales educativos que contribuyen de manera efectiva a reproducir qué es lo que se espera de un niño y de una niña, y de una mujer y un hombre, en la sociedad.

La ESI es, justamente, una invitación a develar el currículum oculto, a problematizar todas aquellas prácticas escolares que están atravesadas por el género y la sexualidad. La sexualidad, entonces, no se reduce al acto sexual sino que se trata de una dimensión constitutiva de los seres humanos, un producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos. La ESI trata de colocar en el centro de la escena a los sujetos del proceso educativo con sus deseos, necesidades, capacidades, afectos, cuerpos y, también, como titulares de derechos relativos a la sexualidad (Faur; Gogna, 2016). En esta dirección, el Programa propone cinco ejes para asegurar un abordaje integral de todas estas dimensiones: *reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, cuidar el cuerpo y ejercer nuestros derechos.*

Si la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral supuso un gran desafío, su implementación en los espacios escolares merece un capítulo aparte. Tras la aprobación de la norma, los sectores conservadores ligados a la Iglesia Católica reclamaron una educación "positiva y prudente" que "promueva una verdadera cultura del discernimiento y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad"[7]. El presidente de la Comisión de Educación Católica del Episcopado, monseñor Héctor Aguer, fue más directo y tajante. Para Aguer, la ESI parte de una visión reduccionista que abandona toda referencia al amor y la ética; constructivista, porque "detesta la distinción y complementariedad de los dos sexos" y neomarxista, porque interpreta la sexualidad desde "la dialéctica del poder"[8]. Incluso le adjudicó una potencialidad destructiva del orden familiar que significó una señal

[7] "La iglesia pide una educación sexual 'positiva y prudente'", La Nación (11 de febrero de 2006). Disponible en: https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-iglesia-pide-una-educacion-sexual-positiva-y-prudente-nid779764/

[8] "Dura crítica de la Iglesia por la educación sexual escolar". La Nación (30 de julio de 2009). Disponible en: https://www.lanacion.com.ar/cultura/dura-critica-de-la-iglesia-por-la-educacion-sexual-escolar-nid1156544/

de alerta para muchas familias, sobre todo en aquellas donde las que la sexualidad también es objeto de férreos tabúes, mitos, silencios y censuras. En las instituciones escolares, a raíz de desacuerdos con la política pública, falta de capacitación, temor a la reacción de las familias y/o falta de apoyo institucional, buena parte de los docentes optaron por mantenerse al margen de la enseñanza de la ESI.

Nueve años después de la sanción de la Ley de ESI, "Ni Una Menos" arremetió contra su falta de implementación en los espacios escolares. El reclamo se sostenía en un dato concreto de la realidad argentina: sólo 6 de las 24 jurisdicciones federales contaban con legislaciones específicas sobre educación sexual integral. Incluso en aquellas jurisdicciones que sí adhirieron a la norma, se observaban resistencias a la integración curricular de los contenidos de ESI y limitaciones para la difusión de materiales y herramientas de trabajo (AMNISTÍA INTERNACIONAL, 2018).

LEVANTA LA MANO DICE "NI UNA MENOS"

Como mencionamos anteriormente, el Proyecto de Extensión Universitaria "Levanta la Mano. El Derecho a Vivenciar el Espacio Intersubjetivo" nació cuatro años antes de "Ni Una Menos", en 2011, con el objetivo de promover la educación en derechos humanos en la Universidad Nacional de Quilmes y en las comunidades educativas de la zona. Por educación en derechos humanos (EDH) entendemos un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos. Cabe subrayar que no se trata de *transmitir un saber*, sino de colaborar en la construcción de miradas, prácticas concretas y relaciones entre sujetos que estén basadas en la dignidad y en los derechos que son constitutivos de la condición humana. En este sentido, en palabras de Ana María Rodino, educar en derechos humanos es "un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de los contextos deseables. A la denuncia de la sociedad actual suma el anuncio de la sociedad posible" (2012, p. 211).

Es allí, en ese ejercicio de denuncia y en el deseo de transformar los valores y las costumbres subyacentes a las prácticas violentas, donde la educación en derechos humanos se encuentra con la pedagogía feminista de "Ni Una Menos"

y la apuesta de la Educación Sexual Integral. Entendemos que tanto la ESI como la EDH son, en sí mismas, derechos que abren un horizonte de posibilidades para el ejercicio y la garantía de otros derechos fundamentales y, desde los ámbitos educativos, conforman un espacio discursivo para visibilizar las desigualdades de género, las tramas de diferencias que jerarquizan y valoran determinados deseos, identidades y corporalidades, a la vez que marginan otras a los confines de lo legítimamente vivible.

"Ni Una Menos" invitó al conjunto de la ciudadanía a pasar a la acción, a adoptar un rol activo en la prevención de las violencias de género y en la difusión de las problemáticas que afectan cotidianamente a las mujeres. Desde "Levanta la Mano" decidimos atender ese llamado y, tras intensas instancias de discusión en equipo, acordamos revisitar nuestras prácticas extensionistas para transversalizar la perspectiva de género y fortalecer el abordaje del vínculo entre género y derechos humanos. La tarea no fue nada sencilla, puesto que nos colocó frente a tres grandes desafíos: en primer lugar, la reflexión crítica sobre nuestros propios posicionamientos; en segundo lugar, el diseño de propuestas educativas creativas y efectivas; por último, las resistencias de las instituciones escolares.

Al asumir esta tarea, entendimos que quienes integramos "Levanta la Mano" debíamos ser los primeros en sentirnos interpelados por el conjunto de problemáticas que empezaban a cobrar visibilidad en el plano nacional. No se trataba sólo de fortalecer nuestros conocimientos sobre género, sexualidades y derechos humanos, sino que también se trataba de asumir un proceso de profunda reflexión personal. En esta dirección, consideramos que teníamos que poner en tensión, en el marco de instancias colectivas e individuales, aquellas creencias, valores, prejuicios y posicionamientos interiorizados a lo largo de nuestra vida. Para que nuestros esfuerzos no cayeran en saco roto –o incluso, fueran contraproducentes– debíamos comprometernos con un profundo proceso de deconstrucción que no posee fecha de finalización, sino que requiere del ejercicio de una vigilancia sostenida de nuestras acciones y decisiones.

Desde su creación, "Levanta la Mano" impulsa distintas iniciativas que involucran a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en actividades de EDH (talleres, charlas, cine-debate, entre otras) que buscan promover su autonomía y protagonismo. El corolario de esas actividades es el Modelo de Naciones Unidas

de la Universidad Nacional de Quilmes (MONUUNQ) una actividad que los y las involucra en un juego de rol donde deben representar a diplomáticos/as y debatir problemáticas de la coyuntura internacional actual. Así es que, en segunda instancia, nos propusimos adecuar los contenidos abordados en estas actividades para incorporar los lineamientos propuestos en el Programa de ESI.

Cabe decir que logramos desarrollar múltiples actividades desde esta perspectiva, cada una de ellas sumamente enriquecedora para todos los participantes. En esta línea, destacamos la inclusión de tópicos referidos a la violencia de género, los derechos sexuales y reproductivos y los derechos de las personas LGBTI en el Modelo de Naciones Unidas. De esta manera, en cada una de las ediciones de este juego de rol celebradas desde el año 2016, conseguimos que más de 200 estudiantes debatan estas temáticas desde una perspectiva de género y derechos humanos. Además, en 2018 y 2019, incorporamos a nuestros talleres lúdicos la propuesta del videojuego "Chuka: rompe el silencio", una herramienta diseñada por UNODC para visibilizar y desnaturalizar distintas formas de violencia y los estereotipos de género que inciden en la vulnerabilidad de los niños y niñas frente a la violencia, como así también, propiciar aprendizajes sobre sus derechos y acerca de cómo actuar ante situaciones de maltrato[9].

Por último, entendimos que en algunas instituciones educativas podíamos encontrar asociados que no sólo acompañen, sino que también amplifiquen la propuesta. En otros casos, el escenario no resultaba tan alentador puesto que la propuesta de trabajar temáticas atravesadas por géneros y sexualidades suscitaba el rechazo de docentes y directivos. Ante estas resistencias, apelamos a distintas estrategias. Por un lado, nos apoyamos en las voces de los y las estudiantes que hicieron explícito su deseo de trabajar estas temáticas. Cabe decir que esta demanda se correspondía con los resultados que arrojó una consulta realizada por el Ministerio de Educación: en 2016, el 79% de los alumnos de nivel secundario señalaba que la educación sexual era uno de los grandes temas pendientes de la formación escolar, mientras que el 76% reclamaba la incorporación del problema de la violencia de género en el currículum escolar (MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 2017). En otros casos, apelamos a la legitimidad del discurso de

[9] Para ahondar en esta experiencia, véase MEZZADRA, Lucila, PENHOS, Matías (2020). Chuka Rompe el silencio en Argentina. Una experiencia educativa contra la violencia de género desde la Universidad Nacional de Quilmes. Educação em Revista, v.21, p. 159-186,

los derechos humanos, lo convertimos en nuestro "Caballo de Troya" con el fin de llevar a las aulas estas discusiones que articulan los derechos humanos y la perspectiva de género. Si algo hemos aprendido de los principales activistas de derechos humanos, es que debemos ser capaces de encontrar las fisuras por donde sortear los obstáculos morales y mentales que aún circulan en las instituciones de enseñanza con el fin de instalar prácticas coherentes con los derechos humanos.

PALABRAS FINALES

A partir de la extraordinaria convocatoria del primer "Ni Una Menos", los reclamos del movimiento de mujeres en Argentina obtuvieron una visibilidad inusitada. Su aparición en el espacio público debe ser comprendida en el marco de décadas de lucha para poner en agenda la vulneración sistemática de los derechos de las mujeres y para arrancarle conquistas al Estado que avancen más allá del plano formal, normativo, para materializarse en políticas públicas. Más allá de los logros en este sentido, debemos reconocer la capacidad de su pedagogía feminista para interpelar diversas sensibilidades y articular voluntades en pos de la transformación de valores y costumbres fuertemente arraigados.

En este escrito, buscamos poner de manifiesto que para quienes asumimos la tarea de educar, sobre todo desde extensión universitaria, las demandas populares no pueden resultarnos ajenas. Menos aún en aquellos casos, como sucede con "Ni Una Menos", donde se realiza un llamado expreso al compromiso de los actores del sistema educativo. En este caso, nos encontramos ante un sector amplio de la sociedad que nos interpela de manera directa y, frente a ello, tenemos el deber de actuar en consecuencia porque así lo establece nuestro marco legislativo.

Por otra parte, quisimos dar cuenta que allí, en el punto donde educación en derechos humanos y educación sexual integral se encuentran, aparece una estrategia potente para abordar la desigualdad de género y las violencias que en ella se sustentan. Estas perspectivas ofrecen herramientas válidas para problematiza la realidad existente e iluminar aquellas prácticas vejatorias históricamente ignoradas (y/o justificadas). Al mismo tiempo, nos invitan a avanzar en la construcción de nuevos marcos de sentido que permitan imaginar sociedades más inclusivas, participativas y justas.

REFERENCIAS

ALMA, Amanda y LORENZO, Paula. *Mujeres que se encuentran***.** Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005). Argentina: Feminaria, 2009.

AMNISTÍA Internacional. *Amnistía Internacional Informe Al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas sobre Derechos Sexuales y Reproductivos y Acceso a la Educación Sexual Integral de las Niñas y Adolescentes en Argentina.* Reino Unido: Autores, 2018. Disponible em: https://www.amnesty.org/es/documents/amr13/8255/2018/es/. Acceso en: 13 mayo. 2023.

BELLUCCI, Mabel. Tribunal de violencia contra la mujer: el caso Mabel Adriana Montoya. *ANRed,* 2020. Disponible en: https://www.anred.org/2020/05/02/tribunal-de-violencia-contra-la-mujer-el-caso-mabel-adriana-montoya/#.Xy9HNdSCsMA.twitter. Acceso en: 13 mayo. 2023.

CECYM. Los ochenta. REVISTA TRAVESÍAS Feminismo por feministas. Fragmentos para una historia del feminismo argentino 1970-1996. *Archivo Histórico de Revistas Argentinas***,** 1996. Disponible en: https://ahira.com.ar/ejemplares/travesias-no-5/. Acceso en: 13 mayo. 2023.

DAICH, Deborah; TARDUCCI, Mónica. De feminismos y violencias. Recuperar la historicidad de las luchas para enfrentar nuevos desafíos. *En:* TARDUCCI y DAICH (comp.) *Mujeres y feminismos en movimiento***.** Politizaciones de la vida cotidiana. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Mujeres%20y%20feminismos%20en%20movimiento_interactivo.pdf. Acceso en: 13 mayo. 2023.

ESQUIVEL, Juan Cruz; ALONSO, Juan Pedro. Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la "muerte digna" en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana,* 2015. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2933/293343070004.pdf. Acceso en: 13 mayo. 2023.

GOGNA, Mónica; FAUR, Eleonor. La educación sexual integral en Argentina.

Una apuesta por la ampliación de derechos. *Em:* RAMÍREZ HERNÁNDEZ, Irazema Edith (Coord.). *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar.* Praxis Editorial. Buenos Aires. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/317719505_La_Educacion_Sexual_Integral_en_la_Argentina_Una_apuesta_por_la_ampliacion_de_derechos. Acceso en: 13 mayo. 2023.

MINISTERIO Nacional De Educación**.** Informe sobre las acciones del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Serie Cuadernos de ESI,* 2012. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_cuaderno_secundaria_ii.pdf. Acceso en: 13 mayo. 2023.

RODINO, A. M. Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde la Educación Física. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* 2012. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/3995/399538140011.pdf. Acceso en: 13 mayo. 2023.

TREBISACCE MARCHAND, Catalina. Un nacimiento situado para la violencia de género. Indagaciones sobre la militancia feminista porteña de los años 80. *Anacronismo e Irrupción,* 2020. Diponible en: https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/5258/4432. Acceso en: 13 mayo 2023.

4.

La Educación en Derechos Humanos Através de Prácticas de Los Juegos de Rol

Matías Penhos[1]

[1] Licenciado y Profesor en Sociología (Fac.ultad de Ciencias Sociales, UBA). Magíster en Sociología de la Cultura (IDAES, Universidad Nacional de San Martín) y Diplomado en Educación en DDHH (IIDH). También ha completado el Programa de Actualización en Políticas Públicas en Seguridad (Facultad. de Derecho, UBA). Actualmente es Doctorando de la orientación en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. Integrante del Centro de Derechos Humanos "Emilio Mignone" de la UNQ.

INTRODUCCIÓN

Alentar la participación ciudadana a través de un posicionamiento ético-político de la realidad es una máxima que debería recorrer las instancias institucionales de todo establecimiento educativo que se precie de tal. Este esfuerzo, además, no debería reconocer fronteras ni identidades. Por supuesto, hablamos de las prácticas educativas y más allá también, puesto que en definitiva es el Estado mismo, como principal regulador de la vida social, quien debería ser el principal interesado en que sus ciudadanos/as se sensibilicen y se solidaricen con las problemáticas de un mundo cada vez más complejo y desbordado por las urgencias. Ahora bien, este ejercicio que insta a la participación y la empatía no suele ser fomentado por los diseños curriculares, ni por los principales protagonistas que gestionan las escuelas. Tampoco por funcionarios ni funcionarias públicas en líneas generales. Mucho menos por las industrias culturales tradicionales de los medios masivos de comunicación que más bien afectan sus nociones básicas, reemplazándolas desde anclajes donde la hegemonía multinacional del poder económico las reemplaza por las del consumismo. Al día de hoy, las redes sociales se desprenden como un capítulo aparte de esta producción de sentidos que sólo parece reconocerse en una comunidad de anónimos y anónimas, donde los discursos de odio asumen una predominancia efectiva a la hora de reforzar las prácticas violentas en todos los niveles de la organización social.

Sin embargo, seguimos apostando por las prácticas educativas en el plano más horizontal, donde la interacción simbólica permite producir y resignificar la cultura humana desde valores y normas universales – que son los del sistema ONU – para enfrentar aquellos desafíos que la era contemporánea les plantea a las nuevas generaciones. Curiosamente, o no tanto, el vacío temático sobre ciudadanía global es ciertamente reivindicado por una porción reducida de la comunidad estudiantil que se identifica y se reconoce a través de las prácticas de simulación del juego de rol conocido como "Modelos de Naciones Unidas" (Penhos, 2014; Bastaki, 2017; Miguel, 2021). Pero, bajo una mirada holística del sistema, esta petición no encuentra respaldo ni acompañamiento institucional. ¿Por qué la realidad educativa atenta contra la motivación del estudiantado y la posibilidad de romper con la rutina escolar? ¿Por qué razón no se orienta pedagógicamente una práctica ciudadana que es demandada y quiere ser protagonizada por las y los jóvenes?

El enfoque pedagógico, siguiendo el mandato que organiza el conocimiento en la sociedad contemporánea, suele compartimentar el campo del saber en disciplinas científicas con la intención de adecuarse a un análisis que reconoce sus significados específicos, bien clasificados, pero que pocas veces es contrastado en procesos de enseñanza-aprendizaje trans e inter-disciplinariamente. Desarrollar este tipo de predisposiciones para la acción suele producir más de un dolor de cabeza en los agentes que gestiones los asuntos pedagógico-administrativos; lejos se está de abordarse en tanto apuesta a la construcción ciudadana colectiva para el presente : no hay tiempos ni espacios para la experiencia intersubjetiva, no hay recursos reservados, no hay motivaciones para suspender, más no sea por un rato, las reglas establecidas en una organización burocrático-racional que está en crisis:

> Todo parece indicar que en este fin de siglo una cosa parece fuera de toda duda: la insuficiencia del viejo modelo burocrático-disciplinario para rendir cuentas de los nuevos y complejos desafíos en materia de distribución social del conocimiento. Hoy ya no se trata tanto de reducir diferencias sino de reconocerlas y valorarlas. Es preciso reconocer que no todos los niños son iguales en relación con el conocimiento. Por lo tanto, el viejo currículum caracterizado por una clasificación-marco fuerte, definido explícitamente por una instancia central no es capaz de rendir cuenta de las diferencias en materia de cultura, intereses, condiciones de vida, tipos de inteligencia (cuya pluralidad tiende a ser cada vez más reconocida), etc., que caracterizan a los aprendizajes (Tenti Fanfani, p. 68-69).

El artículo se propone compartir algunas ideas que exploren argumentaciones y experiencias que ayuden a contraponer el *status quo* reinante, pero además en qué medida los fundamentos pedagógicos de la educación en derechos humanos y la ciudadanía global alientan y fortalecen esta disputa por el empoderamiento subjetivo de las y los jóvenes desde la experiencia de educación no formal de los Modelos de Naciones Unidas[1].

[1] En adelante se abreviará con la sigla MUN.

PRECISIONES CONCEPTUALES ACERCA DE LOS MUN Y LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

En otras oportunidades, hemos tenido la necesidad de definir el tiempo y el espacio educativos desde donde suelen proyectarse estas prácticas lúdicas, así como también precisar las nociones sobre las que hacemos referencia cuando hablamos de los MUN. Bajo estos anclajes, antes de avanzar con la caracterización de los fundamentos pedagógicos de la ciudadanía global, compartimos las siguientes definiciones en virtud de esclarecer los nexos conceptuales y sus principales implicancias teórico-prácticas. En nuestra experiencia, en tanto promotores y organizadores de los MONUUNQ desde el año 2006, hemos circunscripto institucionalmente los juegos de rol a través de líneas de extensión universitaria donde las prácticas interdisciplinarias…

> [...] suelen emerger con mayor fuerza cuando se trasvasan los límites institucionales –en nuestro caso el ámbito escolar–; allí donde el sistema de enseñanza diluye el control sobre las prácticas educativas más reproductivas, y donde la interacción social con el medio, permea con otros actores comunitarios, reconfigurando los procesos de enseñanza y aprendizaje, y abriendo nuevas "ventanas al mundo" que permiten decodificar la realidad desde otros lugares. En Argentina, cuando pensamos en estas formas de intercambio entre la universidad y el "exterior" (en nuestro ejemplo, ese "exterior" está representado por las escuelas primaras y secundarias) hablamos de políticas universitarias de "extensión", o de "vinculación social" (Penhos; González, 2022, p. 929).

Y en relación a la conceptualización de los MUN, quisiéramos aportar nuestra definición:

> [...] un juego de rol sobre el que grupos de estudiantes, de diferentes edades y procedencias, asumen el disfraz de representar a diplomáticos de estados miembros, con la estructura y el protocolo del sistema de la Organización de Naciones Unidas. El objetivo de esta experiencia pasa por divulgar y promover valores, instrumentos normativos y acciones institucionales que se desarrollan al interior del sistema ONU con la necesidad de

> elaborar diseños y propuestas de políticas públicas, donde las y los jóvenes tienen la oportunidad de experimentar y redescubrir las funciones más emblemáticas del orden internacional creado para orientar la convivencia de la gran familia humana que puebla este planeta, donde predomina la mediación y resolución pacífica de los conflictos, cuando la paz y la seguridad internacionales están amenazadas (Penhos, 2018, p. 56-57).

Para Bastaki (2014), los MUN son redefinidos en tanto "simulaciones de juego rol", dando cuenta de las diferencias entre juegos de rol en función de una estructura simple, o bien una estructura más compleja, donde…

> En juegos de roles simples, los participantes interpretan su papel guiados por sus propias interpretaciones de la situación dada y sus objetivos en situaciones cotidianas (Krain y Shadle, 2006). Sin embargo, en las simulaciones de juego de roles, los estudiantes participan en representaciones complicadas, donde el final es a menudo impredecible ya que el resultado depende de las reacciones y limitaciones de los participantes (Gredler, 2004). Según Smith y Boyer (1996, p. 690), las simulaciones permiten a los "estudiantes examinar las motivaciones, las limitaciones de comportamiento, recursos e interacciones entre actores institucionales", ofreciendo así la oportunidad de tomar iniciativas en cuanto al curso de sus acciones dentro de límites predefinidos (Bastaki, p. 118).

Estas simulaciones de juegos de rol, entonces activan ese deseo de aprender y esa motivación que nos ayuda a comprender los por qué de la demanda de estos grupos estudiantiles que, con su insistencia, logran destrabar la gestión escolar que las y los habilita a tomar parte institucionalmente de estas actividades. En otros trabajos, hemos abordado la palabra de las y los estudiantes en primera persona y hemos efectuado análisis de las significaciones que habilitan (Penhos, 2014; Penhos; González, 2022). No será el caso de este este trabajo que compartimos aquí.

SENTIDO Y FIN DE LA EDUCACIÓN

Quisiéramos recuperar la perspectiva de una educación en derechos humanos en el contexto actual y reconocer su profunda inherencia con la noción que viene trabajando la UNESCO en los últimos años, desde aquello que denomina "ciudadanía global" o "mundial". Para ello retomamos algunas de las ideas introductorias.

Renunciar a protagonizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, aun cuando las condiciones estructurales sean las menos propicias para facilitar su orientación, es vaciar de sentido el acto educativo. Y aún peor: delegar las razones en el anonimato de una "razón instrumental" sistemática, que reproduce la falta de compromiso y la frustración en docentes y estudiantes es un planteo ciertamente degradante de la condición educativa. Por momentos pareciera que buena parte de las y los funcionarios públicos que conforman el sistema educativo, omiten, por acción u omisión, su responsabilidad para avanzar, de-construir y/o reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia objetivos formativos en ciudadanía. ¿Desde dónde iniciar este camino? Desde un proceso de socialización educativa que apueste, antes que nada, a la idea de garantizar la universalidad del campo educativo. No nos cansaremos de citarla, en momentos donde los distintos modos de socialización humana se ven amedrentados o atacados:

> 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS, Art. 26).

La educación es el medio para reconocer al sujeto humano como ser único e irrepetible, para resignificar su entorno y transformarlo, pero, a la vez, debe ser la principal transmisora de una memoria común que nos recuerda la necesidad de aunar proyectos colectivos para prevenir los actos de barbarie que se reproducen cuando no hay ni organización ni prevención institucionales. Este era el principal rol que debía cumplir el constructo de la "Organización de las Naciones Unidas", una

vez finalizada la 2ª Guerra Mundial, utopía que la humanidad no puede relegar si desea plasmar un desarrollo sustentable. La disponibilidad y el acceso del derecho a la educación, además, deben estar acompañados por un esfuerzo encaminado a reforzar la calidad en base a la "aceptabilidad" (forma y contenido de la educación en su contexto) y la "adaptabilidad" (la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de cada estudiante, y no al revés).[2] Por ello, el número 4 de los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, hace foco en esta cuestión: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".[3] En tal sentido, …

> La educación en derechos humanos puede definirse como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedade (PROGRAMA MUNDIAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, Primera etapa)[4].

En el campo educativo se disputan sentidos que están instalados con mucha fuerza en la vida escolar, y suelen habilitar todo tipo de arbitrariedades a la hora de pensar la universalidad, la inclusión y la calidad educativa. Por eso, para nosotros asumir una perspectiva en educación en derechos humanos, representa:

> En primer lugar, se trata de un discurso que corre, por así decirlo, el discurso de la beneficencia: lo que me corresponde por derecho no es fruto de dádiva alguna de ningún benefactor/a. [...] También

[2] Véase Tomasevski (2001) y Tomasevski (2003).

[3] Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/ (consultado el 2/5/2023).

[4] Disponible en: https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/phase1 (consultado el 2/5/2023).

> corre – de manera menos evidente pero decisiva para nuestra tesis – el discurso de la meritocracia: lo que me corresponde por derecho no debe ser alcanzado por ninguna conducta correcta o exitosa que la logre. [...] Pero lo más importante en lo que queremos profundizar, es que el discurso de los derechos humanos, en tanto que discurso dicho y circulante en el habla viva, proporciona una novedad autoidentitaria en términos de sujeto de derecho (Ripa; Brardinelli, 2014, p. 153).

Es desde la perspectiva de una ciudadanía global desde donde ese sujeto de derecho adquiere todas sus potencialidades para realizar un proyecto de vida digno en la comunidad local.[5] Por ello vale rescatar esta construcción imaginaria, supranacional, que es inherente a una concepción de un mundo que no se organiza en base a una estructura material ni territorial. Puede traducirse en palabras análogas a las que utiliza el Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuando define el "ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse". Pero, para ser más precisos…

> La ciudadanía global representa una ampliación de la conciencia y la responsabilidad de cada persona para asumirse como ciudadano del planeta por encima de las fronteras de su Estado-nación de origen o de residencia. (…) La ciudadanía global es heredera del cosmopolitismo histórico, pero incorpora rasgos novedosos que son producto de fenómenos sociales e inquietudes éticas de nuestro tiempo. Entre esos rasgos está el indignarse frente a las injusticias e inequidades sociales y comprometerse proactivamente para corregirlas; ejercer los derechos humanos y las responsabilidades que de ellos se derivan (Davies, 2006), comprender la interdependencia entre las naciones del mundo; defender la sostenibilidad del desarrollo, y proteger el medio ambiente para las generaciones actuales y futuras (Oxfam, 2005) (Rodino Pierri, p. 154).

[5] Para UNESCO: "La educación para la ciudadanía mundial aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico". Disponible en: https://es.unesco.org/themes/ecm/definicion (consultado el 2/5/2023).

Bajo este marco de referencia teórica, Ana María Rodino comparte los fundamentos de una educación ciudadana global que pasaremos a explicitar en el siguiente apartado.

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DE UNA EDUCACIÓN CIUDADANA GLOBAL PARA LA PRÁCTICA LÚDICA

En este apartado, seguimos al pie de la letra la obra ya citada, donde se reconocen cinco ejes pedagógicos desde donde adecuar la práctica educativa orientada a una ciudadanía global. Ellos son: a) Promover el autoconocimiento, la autoestima y la confianza individual; b) Enseñar a elegir ética y responsablemente; c) Ayudar a construir una narrativa de la identidad; d) Ayudar a formular un proyecto de vida; e) Enseñar la importancia del lenguaje y su manejo amplio y productivo. A continuación, trataremos de analizarlos críticamente desde la perspectiva de las simulaciones de juego de roles y en relación directa a las potencialidades que abren los MONUUNQ desde nuestra experiencia.

a) Promover el autoconocimiento, la autoestima y la confianza individual

> La educación debe ayudar a cada miembro de la comunidad educativa a reconocer, expresar y valorizar sus propios orígenes personales, familiares y culturales, en cuanto son la plataforma fundante de toda identidad. Propiciar autoestima y respeto hacia sí mismo es clave como condición "empoderante", constructora de agencia para cada persona, y como punto de apoyo para cultivar estima y respeto hacia los demás. Ser capaces de integrarnos a una comunidad de manera a la vez plena y libre solo es posible a partir del aprecio y la confianza en nosotros mismos (Rodino Pierri, 2015, p. 159).

Uno de los aspectos que más destacamos de nuestra práctica, es promover referentes territoriales de las comunidades educativas, que capitalicen la memoria y el vínculo socio-afectivo previo con sus propios trayectos educativos. En tal sentido, nuestros voluntarios/as son nuestra primera opción para multiplicar los talleres de capacitación en las escuelas. Cuando no nos encontramos con ex alumnos/as o docentes en ejercicio de esos establecimientos, apelamos a la cercanía territorial;

y en lo posible, una vez que definimos esta inserción, tratamos de garantizar la presencia de nuestro/a referente a lo largo del proceso formativo: en las instancias escolares, así como en las instancias en las que participan en nuestra universidad. Ese vínculo socio-afectivo es vital a la hora de promover la confianza y la autoestima de los grupos estudiantiles que deberán asumir el rol de diplomáticos en una comisión escenificada por más de 150 personas aproximadamente.

> La educación debe plantearse no solamente desarrollar la confianza del estudiante en sus propias posibilidades, sino mejor aún en las propias prácticas educativas. A la par, debe desarrollar la confianza de las y los educadores en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes (Rodino Pierri, 2015, p. 159).

De las instancias preparatorias que orientan la formación para la participación de los MONUUNQ, el/la docente es parte activa del mismo. Ahora bien, una vez que los grupos estudiantiles a su cargo, ingresan a las sesiones formales del juego de rol, la persona que acompaña las delegaciones diplomáticas representadas (pueden ser varias, de acuerdo a cuántos órganos se representen, pero como mínimo habrá dos estudiantes por delegación), queda al margen de todo el proceso participativo. A lo sumo, puede acompañar la participación de sus estudiantes por medio de una observación pasiva, en tanto forma parte del público presente en el auditorio, incluso dependiendo de que la infraestructura lo permita, puesto que estamos hablamos de comisiones con una buena cantidad de concurrencia estudiantil. Asumir una posición relegada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en la instancia que corona toda la preparación pedagógica previa, implica delegar las principales responsabilidades de la interacción en las y los jóvenes participantes. Y esto, indudablemente, implica explorar un "no lugar" que ningún docente con vocación suele resignar.

b) *Enseñar a elegir ética y responsablemente*

> Enseñar a elegir éticamente es indispensable para construir identidades y prácticas democráticas, hoy más que nunca. Esto implica sin duda enseñar parámetros éticos como son los derechos humanos, pero también promover que los estudiantes elijan con libertad y se hagan responsables por sus elecciones. En la medida en que los sujetos nos independizamos de controles externos y nos

> conducimos con autonomía, estamos obligados a asumir nuestras decisiones y a responder por sus consecuencias. La libertad no puede ejercerse sin responsabilidades. Ambas deben enseñarse de la mano (Rodino Pierri, 2015, p. 160).

Este fundamento tiene mucho que ver con lo planteado en el anterior, pero además nos gustaría sumar lo siguiente. Reconocer el anclaje ético tiene, inexorablemente, implicancias para la metodología educativa. Esto habla mucho de la coherencia freireana a la cual el pedagogo Brasilero siempre nos invita a pensar el plano "dialógico" de la educación.[6] Necesitamos adecuar los valores en las estrategias que ayuden al estudiantado no sólo a ejercitar sus capacidades para el análisis crítico, sino también para la acción, para la transformación. "Nacer" por segunda vez a través de la acción humana y su impacto en el plano de la pluralidad, como nos indica Arendt.[7]

En tal sentido, la puesta en escena de todo MUN es una excelente oportunidad para compartir lo que son, con frecuencia, las únicas experiencias de tal índole en el trayecto escolar. Porque difícilmente se participe de otra instancia donde la convocatoria de estudiantes que sea tan heterogénea: desde la dimensión etaria, inter-institucional, hasta una puesta en escena tan centrada en el protagonismo de las y los jóvenes. Cabe agregar, incluso, que otras instancias de participación política en las comunidades educativas, como podrían ser los centros o gobiernos estudiantiles, son, con frecuencia, poco propiciadas.

c) Ayudar a construir una narrativa de la identidad

> Construir las identidades que conforman a cada uno es hilvanar una narración de nuestra propia vida que nos permita rescatarnos en tanto seres sociales, pues el lenguaje y la comunicación, tienen un carácter socializador que definen al ser humano. De ella son parte nuestras propias decisiones y sus consecuencias, así como también las decisiones que tomaron otros y las consecuencias que ellas tuvieron para nuestra vida (Rodino Pierri, 2015, p. 160).

[6] Véase particularmente Freire (1985). Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador. Conferencia en el Centro Cultural Gral. San Martín (21/06/1985) Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/freire1.pdf

[7] Ver Arendt, H. (1993). La condición humana. Editorial Paidós; Barcelona.

La narración nos permite hilvanar un tejido de nuestro recorrido, en el cual se integran significativamente el cúmulo de nuestras experiencias, que vistas de un modo aislado o asistemático, no encuentran vínculo alguno. El relato permite explorar las subjetividades desplegadas y reconocerlas bajo una orientación posible, uniendo todas aquellas acciones que desde el sentido común las percibimos atomizadas, dispersas e incoherentes. Por medio de la narración nos explicamos lo que somos.

Resulta relevante formar a las y los educandos en competencias que excedan el desarrollo cognitivo-intelectual y les movilicen subjetiva y emocionalmente. El valor emancipador que rescata Rodino (citando a Tedesco[8]), contextualiza un trayecto bajo las circunstancias y las condiciones del entorno social, donde el ser social emerge en primera persona para definir un diagnóstico y una posible proyección a futuro, siempre recuperando las memorias y tensiones de todo trayecto humano.

Este tipo de relatos es muy común escucharlos entre los grupos estudiantiles (y docentes) que toman parte de los MUN en general. Se construye en base a representaciones de diferentes estados miembros, de negociaciones y artilugios en la puesta en escena para lograr los consensos necesarios y alcanzar el liderazgo en la comisión u organismo asignado. Cuando las intervenciones tienen regularidad, una o dos participaciones en MUN por año, plantean una media de cinco o seis intervenciones al finalizar el nivel secundario. De este modo existe un caudal de experiencias que tiene volumen y se activa cada vez que hay encuentros con los grupos de Muners (como se los denomina en México a las y los participantes de estas simulaciones de juegos de rol).

Otra práctica que ha ganado concientización en nuestro equipo de voluntarias/os de "Levanta la mano" tiene que ver con reconocer el espacio de la auto-evaluación, como un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje que supone involucrarse en los MONUUNQ. Forma parte de nuestra impronta, facilitar una instancia de "abrir el micrófono", una vez que el debate lúdico ha finalizado, y escuchar en "caliente" cuál es la devolución que el grupo de estudiantes que ha participado de la apuesta, desea devolver. Con frecuencia esa evaluación no se circunscribe a la mediación participantes y organizadores o coordinadores de los

[8] Tedesco, Juan Carlos (2012). Educación para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina. Revista IIDH, (52), San José de Costa Rica: IIDH.

MONUUNQ, sino que se plantea una mediación inter-pares: se asume en el relato la primera persona del plural para identificar una instancia formativa que ha sido construida con cada delegado/a que ha participado de la actividad que en ese momento ha llegado a su fin. También, en algunas intervenciones, se aprovecha para valorar la orientación de cada docente referente de la delegación escolar, teniendo palabras de agradecimiento que llegan a conmover la sensibilidad de propios y extraños.

En definitiva, en un momento que desnuda las emociones a flor de piel luego de tanto esfuerzo y compromiso extraescolar, las y los presentes somos testigos de testimonios que asumen la narrativa para definir una identidad que no reconoce lo individual (a nadie se le ocurre pedir la palabra en ese momento para destacar la forma en que protagonizó las instancias de las sesiones de debate formal y/o informal), sino la pertenencia a un colectivo estudiantil y juvenil que ha demostrado que puede abordar temáticas profundamente complejas y reaccionar proactivamente para encararlas.

d) Ayudar a formular un proyecto de vida

> [...] Cada vez hay mayor consenso en que la educación debe ayudar a los educandos a que formulen proyectos de vida. Desde el enfoque de derechos humanos hacemos un agregado: proyectos de vida digna. Dejamos así claro que en esta prospectiva de historia personal deseada que elaboran los sujetos debe estar presente el ejercicio de los derechos humanos y la conciencia de los medios que la persona tiene a su disposición para demandar que le sean respetados (Rodino Pierri, 2015, p. 162).

Este eje aborda el fin, el contenido, el para qué de todo el esfuerzo pedagógico de nuestra parte, en tanto docentes: que el deseo de aprender se traslade a cada una las instancias de la vida cotidiana que transitamos: trascender la simulación del juego de rol, para que el o la estudiante que regresa al aula, comprenda que tiene en sus manos la posibilidad de transformar su entorno de acuerdo a los valores y los estándares materiales de un proyecto social de vida digna en el siglo XXI. Este es el verdadero fin de una educación ciudadana.

e) Enseñar la importancia del lenguaje y su manejo amplio y productivo

> Nunca enfatizamos lo suficiente sobre el lenguaje y la comunicación en el ejercicio de los derechos humanos y la ciudadanía, en particular en sus dimensiones de identidad personal y convivencia. […] En la construcción de su identidad los sujetos necesitan apoyarse en una variedad de capacidades lingüísticas y comunicativas. Por un lado, necesitan saber expresarse con claridad, exactitud y persuasión. Piénsese en un aspecto en apariencia simple de la expresión personal: el caudal del vocabulario. Cuanto mayor riqueza y precisión léxica maneje una persona, mayores posibilidades tiene de darse a entender a los demás y también de comprenderlos. […] Por otro lado, los sujetos necesitan saber conectar lógica y gramaticalmente los sucesos y sus propias representaciones mentales en un discurso (un texto) coherente y comprensible. A la vez, deben armar su discurso distinguiendo entre los hechos efectivamente ocurridos, sus inferencias a partir de los hechos y sus valoraciones subjetivas de ellos. Las capacidades o competencias mencionadas (apenas unos pocos ejemplos) son instrumentos para elaborar y compartir narraciones vividas, tanto como de sus proyectos de futuro (Rodino Pierri, 2015, p. 162).

Por último, un fundamento que cada vez tratamos de poner más en valor y reivindicamos, es el de la auto-evaluación, como ya adelantamos en el punto (c). Ahora bien, estamos empezando a "traducir" la necesidad de compatibilizar el relato infanto-juvenil –y también del docente– en clave de participación en los MONUUNQ a través de un formato reñido con la sistematización de la experiencia, es decir, acercándonos a un estilo de producción científica. Por supuesto, esta tarea requiere mucha orientación personalizada de nuestro equipo y superar las exigencias institucionales que requieren estricta adecuación de nuestros referentes comunitarios a las funciones escolares estandarizadas. Resulta curioso descubrir docentes comprometidos con la escritura académica que no encuentran apoyo ni incentivos de parte de las autoridades educativas: ni en el plano interno del establecimiento ni tampoco en el externo. Con lo cual el esfuerzo sin o con escasa garantía de contraprestación económica a lo largo de todo el proceso formativo de la práctica lúdica, ahora debe sumar una nueva instancia que insume más tiempos personales que los ya sacrificados para producir un relato de la práctica profesional…

Sobre estas condiciones institucionales, "instalar" en términos de práctica regular la sistematización de la experiencia en la participación de los MONUUNQ resulta casi obsceno a los fines de propiciar las condiciones mínimas para avanzar en tal tarea: no es común ni para los grupos estudiantiles ni para las y los docentes hacer este tipo de relato en perspectiva académica.

Sin embargo, durante el periodo pandémico, hemos tenido la oportunidad de impulsar intercambios pedagógicos virtuales (incluso con estudiantes y docentes de otros países del mundo), donde destacan las evidencias que pueden constatarse en lo que se denominó la Primera Jornada de Intercambio sobre Modelos de Naciones Unidas (JIMUN) de la Universidad Nacional de Quilmes (realizado por Videoconferencia el 19 y el 20 de Octubre de 2020)[9]. Pareciera que nunca hay tiempo para dedicarlo a la instancia del examen grupal. Y por tal motivo, se nos ha ocurrido separar esta instancia de la continuidad que plantea el cronograma de las jornadas de sesiones de debate.

Esta necesidad de impulsar la lecto-escritura científica al interior de la comunidad de "Levanta la mano", ha encontrado eco en el diseño y la voluntad colectiva del presente año (2023), definiendo una prueba de fuego hacia el mes de noviembre: allí se dedicará una jornada entera, separada por más de dos meses del calendario en la que se realiza el juego de rol (25 de agosto), a los efectos de compartir el relato de experiencias de las y los actores que van a protagonizar la XVª edición de los MONUUNQ.

REFLEXIONES FINALES

Decíamos al comienzo del artículo, que la interacción simbólica de estas simulaciones de juego de rol posee un plano muy "horizontal", es decir, áulico, donde la mediación entre docente y estudiantes es directa. Esto se suma al hecho de circunscribirse en espacios más "relajados", donde el plano de la supervisión institucional tiene derivaciones propicias para desplegar las subjetividades juveniles. La socialización estudiantil intergeneracional que suele transitar las fronteras escolares (fuera del aula, fuera de la escuela, en la universidad pública), atada

[9] Primera jornada (19/10): https://youtu.be/EjJt9V8tJ1U; y Segunda jornada (20/10): https://youtu.be/T65mdvALNPE

a referencias ético-políticas que demarca el sistema ONU, despiertan un interés estudiantil genuino por el aprendizaje y el conocimiento que no se reconoce en otras instancias mucho más formalizadas y curricularizadas del sistema educativo.

Ahora bien, lejos de propiciarse y promoverse, los MONUUNQ dependen todavía de tantos imponderables y de tantos condicionantes externos al sistema para garantizar el desarrollo material de la práctica lúdica que ese deseo choca con realidades de contexto que con frecuencia imposibilitan alcanzar la universalidad (la disponibilidad y el acceso), así como la calidad de la misma (la aceptación y la adaptación). Los cientos de estudiantes y la treintena de establecimientos escolares que han intervenido en el último año pre-pandémico de nuestro proyecto de extensión universitaria (2019), han debido sortear hipótesis de todo tipo (paros laborales, problemas con los medios de transportes, enfermedades y licencias de referentes institucionales, autorizaciones de padres-madres y autoridades que no llegan a tiempo para habilitar la participación, etc., etc.), y aun así han garantizado una extraordinaria puesta en escena cuyos resultados han quedado plasmados en otras producciones (en proceso de publicarse).

Ahora bien, en lo que a los fundamentos pedagógicos concierne, que ha sido la verdadera excusa de este trabajo, hemos dejado en claro que los enfoques entrelazados de una educación en derechos humanos y una ciudadanía global, se complementan y se enriquecen mutuamente. Hemos visto que no sólo pueden darnos lecturas de referencias críticas obligadas para avanzar hacia una legitimación de las experiencias construidas desde el plano no formal del sistema educativo, sino que, además, pueden resultar determinantes a la hora de promover sujetos de derechos que conquisten una cultura en derechos humanos y ciudadanía global. En cada uno de esos cinco ejes desplegados, nos hemos reconocido en situaciones que propician los MONUUNQ, a la vez que nos han ayudado a confirmar percepciones y realidades transitadas en el pasado, en el presente y aquellas nuevas iniciativas que están por venir (como ha sido el caso del fundamento e).

La respuesta de los por qué no se efectúa una apuesta más efectiva para avanzar en difusión y extensión de los MUN, sigue estando en el lugar de las y los adultos, más que en el de las y los jóvenes…

BIBLIOGRAFIA

BASTAKI, M. *Model United Nations in Greece:* Senior high school students' perspectives on global citizenship [Modelo de Naciones Unidas en Grecia: Perspectivas de los estudiantes de último año de secundaria sobre la ciudadanía global]. (Tesis de doctorado). Universidad de Birmingham, 2017.

MIGUEL, M. *Modelos de Naciones Unidas en Argentina:* Valoración y experiencia de estudiantes secundarios simulando la ONU. (Tesis de grado). Universidad de San Andrés. Escuela de Educación, 2021.

PENHOS, M. La Declaración Universal de Derechos Humanos y su vigencia a través de los Modelos de Naciones Unidas. *En*: MAGENDZO, A.; MORALES, P. (comp.) Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948-2018). *Unesco Chile y Universidad Academia de Humanismo Cristiano,* 2018.

PENHOS, M. *Los Modelos de Naciones Unidas como estrategias para romper el muro del no-reconocimiento.* Editorial Tiempo Sur, Quilmes, 2014.

PENHOS, M.; GONZÁLEZ, G. Jóvenes caminando hacia una cultura de legalidad y derechos humanos. Una experiencia intergeneracional en el sur del GBA. *En*: FLORES ROA, V. (comp.). *Educación en Derechos Humanos y Democracia en América Latina y el Caribe*. Chile: Universidad de Antofagasta, 2022.

RIPA, L.; BRARDINELLI, R. La era de los derechos humanos: realidades, tensiones y universidad. *En*: LOZANO, M. y FLORES, J. (comp.) *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre tres décadas.* Editorial UNQ, Bs. As, 2014.

RODINO PIERRI, A. M. *Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática.* San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2015.

TENTI FANFANI, E. *Sociología de la educación.* Bernal: Editorial UNQ, 2004.

TOMASEVSKI, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación.* San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

TOMASEVSKI, K. *Human Right Obligations*: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Estocolmo: Editado por Right to Education Primers, 2001.

UNESCO. *Temas y objetivos de la educación ciudadana global*. Autores: Paris, 2015.

5.

Direitos humanos na formação jurídica: panorama a partir das universidades públicas de Goiás

Marcos Alfonso Rucinski Spiess[1]

Isabella Christina da Mota Bolfarini[2]

[1] Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Goiás (2023), Tecnólogo em Gestão de Serviços Jurídicos pelo Centro Universitário Internacional (2022), Bacharel em Filosofia pela Faculdade São Luiz (2009), Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (2018), Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (2012), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná (2020) e Doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Paraná (2019). Professor de Ética e Filosofia no Instituto Federal de Brasília, Campus Estrutural, e assessor técnico do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

[2] Graduada em Direito pela Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha (2001), Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Louvain la Neuve - Bélgica (2003), Mestre em Direito Comparado pela Universidade Livre de Bruxelas (2005), reconhecido pela Universidade de São Paulo - USP; Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Católica do Uruguai Damaso Larrañaga (2011), Doutora em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018) e Pós-Doutora em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Na Universidade Estadual de Goiás, é docente, Coordenadora Pedagógica do Câmpus Norte – Sede Uruaçu, Coordenadora/Editora De Revistas Científicas; Membro Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Direito; Membro Comitê Institucional de Pesquisa (CIP); Presidente do Comitê institucional de Bolsas do Câmpus Norte – Sede Uruaçu; Presidente do Comitê de quotas do Câmpus Norte – Sede Uruaçu.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é esboçar um panorama da ampliação da educação jurídica ocorrida nas duas últimas décadas no Brasil e problematizar o papel das instituições públicas de ensino frente a esse novo cenário. Diante da implementação de políticas neoliberais nos cursos superiores, busca-se questionar o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como espaço de resistência e como movimento contra-hegemônico à mercantilização e precarização do ensino.

Para tanto, o trabalho está organizado em três momentos, iniciando por uma contextualização da expansão da educação superior no Brasil e como essa ampliação impactou na oferta dos cursos de educação jurídica de nível superior, considerando tanto os cursos de Gestão em Serviços Notariais quanto os de Bacharelado em Direito. Neste cenário nacional, aponta-se como políticas de incentivos às IES Públicas, mas principalmente de transferência de verbas para as IES privadas, acabou desonerando o Estado de suas responsabilidades, deixando à educação de nível superior para a iniciativa privada.

Na sequência, e pensando especificamente os cursos de Direito, verifica-se como a reestruturação da educação superior no Brasil também produziu impactos na região de Goiás. O intuito será o de apresentar o cenário educacional do Direito em Goiás, tanto do viés público quanto privado. Será possível verificar que a oferta da educação jurídica goiana no âmbito público ainda é reduzida, quando comparada com as demais instituições. Não obstante, nesse momento, será possível contrapor à quantidade de cursos ofertados pelas IES privadas, a qualidade dos cursos ofertados pelas IES Púbicas. Estas são social e institucionalmente reconhecidas como as que mantém um "padrão de qualidade" nos cursos de Direito, motivo pelo qual se optou por avançar na reflexão a partir dos seus currículos.

Assim, na terceira parte do trabalho, partindo da concepção de que os egressos dos cursos de Direito são profissionais que diretamente trabalham com temas afetos às demandas dos Direitos Humanos, o intuito foi de identificar as propostas político-pedagógicas das instituições públicas de ensino que formam profissionais na área jurídica em Goiás e como elas abordam o tema Direitos Humanos em seus currículos. Fora selecionados 07 currículos, um de cada

instituição, para compor a análise e o enfoque foi avaliar a presença da disciplina na formação dos estudantes, o espaço que essas disciplinas ocupam no curso e as propostas de conteúdos de cada uma, buscando aproximações e distanciamentos entre cada uma delas.

O campo de trabalho foi delimitado a partir de dois critérios: o geográfico e a natureza jurídica das instituições de ensino. Quanto ao critério geográfico, optou-se por realizar a pesquisa com instituições que ofertam o curso no estado de Goiás, mesma unidade federativa na qual está inserida Universidade Estadual de Goiás, instituição à qual estão vinculados os autores desta pesquisa. O intuito com esse critério geográfico é delinear um perfil das IES próximas à UEG e verificar relações entre as propostas pedagógicas voltadas à formação jurídica goiana. Em relação à natureza jurídica, além de serem um número reduzido de instituições, o que viabilizaria a reflexão, as IES Públicas mantêm no imaginário social a ideia de "qualidade de ensino", motivo pelo qual se buscou analisar em quais termos essa qualidade educacional é mantida.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

A oferta de cursos de graduação em Direito no estado de Goiás acompanha a ampliação do número de cursos e de matrículas no Ensino Superior no Brasil ocorrido nas IES públicas, mas principalmente nas instituições privadas. Segundo dados compilados pela OAB/FGV (2020), em 1996, existia no Brasil 922 instituições que ofertavam 6.644 cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia, dentre as quais 235 ofertavam o curso de Direito. Em 2018, esse número já havia subido para 2.448 instituições ofertando 35.380 cursos de graduação, dentre as quais 923 IES ofertavam o curso de Direito.

Em 2021, o Censo do Ensino Superior divulgado pelo INEP, apontou a existência de 1.811 cursos de Direito com oferta ativa no país, tornando o Direito o curso superior com maior demanda pelos Brasileiros, contando com mais de 800 mil matrículas ativas - número superior a cursos ofertados tanto de forma presencial quanto na Educação à Distância (EaD), como os cursos de Administração e de Pedagogia (INEP, 2021). Destaca-se que o número de estudantes de Direito só não é maior devido a mobilizações políticas da OAB, que busca impedir a autorização

de cursos de Direito na modalidade EaD, ou seja, um posicionamento contrário a diversas IES privadas que têm feito pressão junto ao MEC para ofertar educação jurídica em nível de graduação na modalidade EaD.

O primeiro movimento da OAB contra a continuidade do aumento de cursos jurídicos ocorreu quando da implementação dos cursos de Tecnologia em Gestão em Serviços Jurídicos e Notariais. Na ocasião, em 2017, o Conselho Federal da OAB (CFOAB), por meio da Ação Civil Pública nº 1014053-90.2017.4.01.3400, se posicionou contra a oferta do referido curso, tanto por considerar que o mesmo invadia competências exclusivas da advocacia quanto pelo fato de se abrir a possibilidade de educação jurídica na modalidade EaD. As pretensões do CFOAB não foram acolhidas e a oferta dos cursos tecnólogos em serviços jurídicos na modalidade EaD se consolidou no Brasil. Segundo dados disponibilizados no e-MEC, atualmente mais de cem IES privadas ofertam o curso de Gestão de Serviços Jurídicos e Notariais, em sua grande maioria na modalidade EaD, oportunidade em que algumas instituições disponibilizam mais de 5 mil vagas anuais.

O segundo movimento do CFOAB contra a oferta de educação jurídica à distância está em curso junto ao MEC, desde o ano de 2019, e busca impedir a oferta de cursos de graduação em Direito na modalidade à distância. Em outubro 2019, o CFOAB chegou a ingressar com uma Ação de Obrigação de Não Fazer (processo judicial nº 503.4657-04.2019.4.01.3400) contra a União a fim de suspender o credenciamento e autorização de IES privadas para abertura de cursos de Direito EaD[1]. Em 2020, logo após a imposição do ensino remoto decorrente das condições pandêmicas, algumas IES chegaram a divulgar a oferta do curso de Direito EaD em seus sites institucionais[2]. Contudo, articulações da OAB junto ao MEC conseguiram não apenas suspender a abertura dos cursos de Direito EaD, mas também implementar um grupo de trabalho para analisar a viabilidade da demanda das IES privadas. Atualmente, a oferta de cursos de Direito EaD continua suspensa até março de 2024, conforme Portaria nº398 do MEC, publicada em 08 de março de 2023.

[1] Petição Inicial da Ação Ordinária de Obrigação de Não Fazer CFOAB x União (processo judicial nº 503.4657-04.2019.4.01.3400) disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/oab-questiona-justica-oferta-cursos.pdf

[2] Em consulta recente, diversas instituições privadas mantêm em seus sites propagandas de pré-lançamento do curso de Graduação EaD, dentre elas: Uninter, Estácio, Unyleya, Multivix e Unip.

A não oferta de graduação em Direito na modalidade EaD, contudo, não impediu que este fosse o curso com maior número de matrículas ativas no Brasil (INEP, 2021). O contingente de estudantes em cursos de Direito tem sido ampliado devido à participação de IES privadas em sua oferta. Em 2018, dentre as 923 instituições que ofertavam Direito (algumas em mais de um campus), mais de 90% eram IES privadas. (FGV/OAB, 2020). A proporcionalidade entre o número de IES públicas e privadas se repete quanto ao número de vagas ofertadas, sendo que das mais de 260 mil vagas ofertadas em 2017, 93% foram em instituições particulares.

Dentre os fatores que contribuíram para a configuração desse cenário, destaca-se a reformulação nos modelos das instituições educacionais (que passaram a ser classificados em faculdades, centros universitários e universidades), a ampliação substancial da Educação a Distância (que se intensificou com o desenvolvimento das tecnologias digitais e, especialmente, com as demandas do ensino remoto implementados na pandemia da Covid-19), a interiorização de IES públicas e privadas e a implementação de políticas educacionais de acesso e permanência no ensino superior (dentre elas o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)[3], o Programa Universidade Para Todos (Prouni)[4] e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni[5]).

Nesse cenário, o crescimento de cursos de direito acompanhou a ampliação do ensino superior. Contudo, se por um lado a expansão da educação superior tem beneficiado milhares de Brasileiros, em especial àqueles que residem em cidades do interior, por outro lado, preocupações afetas à qualidade de ensino e a mercantilização da educação têm intensificado o que Horácio Rodrigues (2005)

[3] O FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) é um programa de acesso à crédito destinado a estudantes que pretendem financiar cursos de graduação em IES cujos cursos não sejam gratuitos. Base legal: Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

[4] O PROUNI (Programa Universidade Para Todos) é um programa de concessão de bolsas integrais ou parciais para que estudantes que estejam em condição de hipossuficiência financeira possam cursar graduação em IES Privadas. Base legal: Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

[5] O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) foi um programa educacional cujo objetivo era duplicar a oferta de vagas no ensino superior público, dentre algumas das atividades, o programa incentivou a ampliação da oferta de bolsas de graduação e pós-graduação, de políticas de inclusão, a ampliação e modernização de espaços físicos e a ampliação de contratação de novos servidores efetivos docentes e técnicos administrativos para as Universidades Federais. Base legal: Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

considera como sendo a "crise da educação jurídica" no Brasil. Segundo Rodrigues (2005, p. 30), a educação jurídica passa por uma crise multidimensional, que inclui uma crise estrutural, funcional e operacional.

Para Rodrigues (2005), a crise estrutural do Direito se configura pela manutenção de um paradigma de ensino axiológico, político e epistemológico conservador, que não acompanha os ritmos e demandas da sociedade globalizada. Nessa dimensão, o Direito acaba servindo como "um dos instrumentos que, dentro de uma sociedade plural e complexa, pode ser ideologicamente utilizado como meio de omitir e encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes" (Rodrigues, 2005, p. 30).

A crise funcional dos cursos de Direito remete à relação entre a formação e qualificação de mão-de-obra adquirida pelos egressos e sua inserção no mundo do trabalho. Segundo Rodrigues (2005, p. 40), a crise funcional é duplamente preocupante porque, de um lado, verifica-se tanto um despreparo crítico-científico, mas também técnico-profissional por parte dos formados em cursos de Direito, quanto um mercado jurídico estagnado e semiestruturado, que não consegue absorver o quantitativo de egressos, fazendo com que esses recém-formados passem a ocupar atividades laborais parajurídicas e, muitas vezes, em condições precarizadas.

Já a crise operacional do Direito é definida por Rodrigues (2005, p. 44) como a dimensão que operacionalizada a formação jurídica em si, englobando questões administrativas e de gestão educacional, bem como os aspectos didático-pedagógicos e curriculares dos cursos de Direito. Essa crise operacional tem se agravado ainda mais com as inúmeras autorizações concedidas pelo MEC para criação de novos cursos por IES privadas que "ampliado o número de vagas existentes e, nos anos mais recentes, implantado as extensões de seus cursos em outras cidades, sempre com muita pouca preocupação com a qualidade do ensino, as necessidades do mercado de trabalho e as peculiaridades locais e regionais" (Rodrigues, 2005, p. 45).

Essas crises estrutural, funcional e operacional da educação jurídica tem revelado uma formação acadêmica no Direito dessincronizada com as demandas e problemas sociais atuais, reproduzindo, via de regra, uma formação jurídica

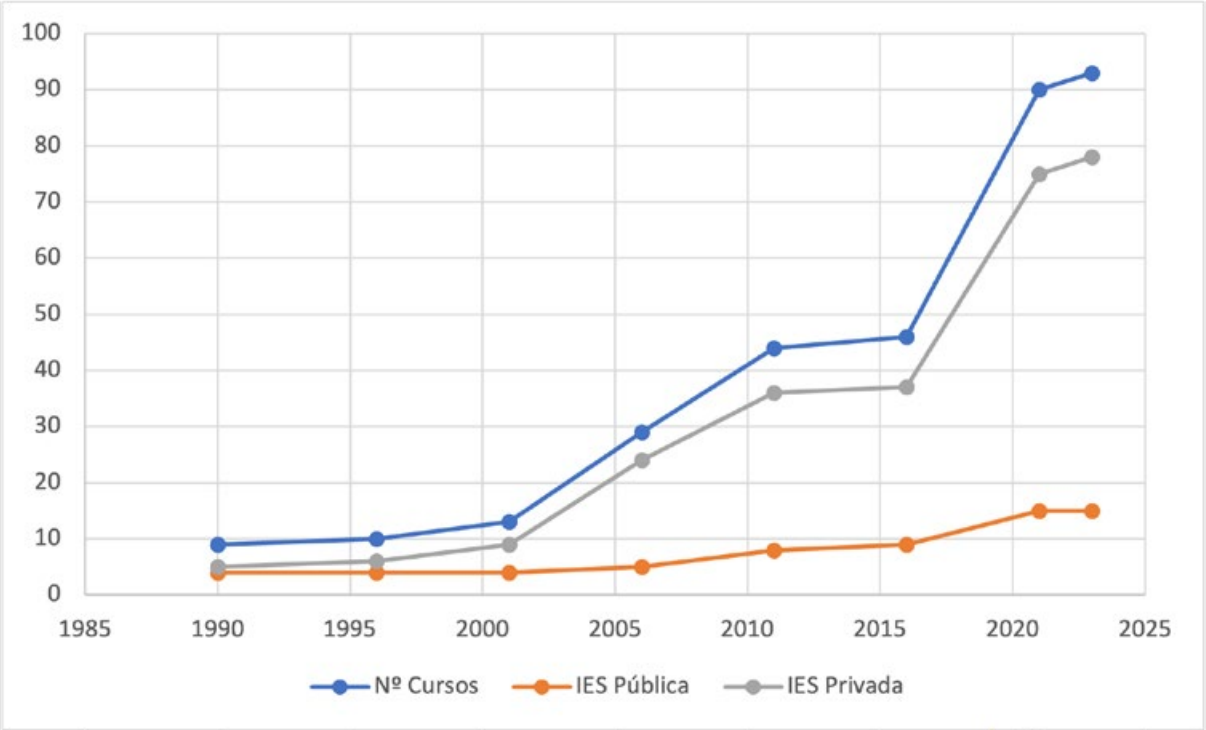
dogmática, historicista e institucional; trata-se de uma educação pouco crítica e criativa para dialogar com as questões apresentadas pelas novas relações sociais mediatizadas, pelos rompimentos das fronteiras entre real e digital, pelas novas configurações familiares e pela novas configurações da economia, por exemplo.

A EDUCAÇÃO JURÍDICA EM GOIÁS

No âmbito regional goiano, verifica-se que o panorama histórico e estrutural da educação jurídica não é muito diferente da configuração nacional. Considerando a perspectiva histórica, verifica-se que até a publicação da LDB de 1996, existia em Goiás apenas 10 cursos de Direitos, dos quais 04 eram ofertados por instituições públicas: 01 pela Faculdade de Anicuns (pública, mas não gratuita), 01 pela Universidade de Rio Verde (pública, mas não gratuita) e 02 cursos pela Universidade Federal de Goiás (pública e gratuita), que ofertava o curso na capital Goiânia e na Cidade de Goiás (e-MEC, 2023).

Desde 1996, o crescimento na oferta de cursos de Direito passou a ser exponencial, com um aumento de mais de 800% de cursos ativos. Atualmente, existe no estado de Goiás a oferta de 93 cursos de Direito, os quais disponibilizam um total de 16.443 vagas anuais de ingresso. Ao longo desse percurso, verifica-se que até 2001 existia apenas 13 cursos no estado; contudo, desde então, com a implementação das polícias educacionais mencionadas acima, esse número aumentou para 44 já na primeira década deste século. O grande salto na criação de novos cursos, porém, ocorreu nos últimos dez anos, em especial a partir de 2015, quando foram implementados mais da metade dos cursos atualmente ativos, ou seja, em menos de uma década foram criados 49 novos cursos de Direito em Goiás.

Gráfico 1 – Oferta de curso de Direito em Goiás, de 1990 à 2023



Fonte: Spiess e Bolfarini (2023).

A expansão da educação jurídica acompanhou a interiorização da educação superior no país trazendo benefícios a inúmeras regiões antes desassistidas pelo Estado; contudo, verifica-se que em Goiás a educação jurídica foi tomada por IES privadas, que hoje controlam a oferta de 85% dos cursos ativos no estado (79 dos 93 cursos ofertados), bem como, a oferta de mais de 91% das vagas anuais. Hoje, das 16.443 vagas ofertadas, 14.978 estão alocadas em IES privadas. Considerando a natureza jurídica das IES, verifica-se que, desde 1996, o número de cursos ofertados por IES públicas cresceu muito timidamente quando comparado com o quantitativo ofertado por IES privadas. Estas tiveram um crescimento em mais de 1200%, passando de 6 para 79 cursos ativos, enquanto que o número de cursos ofertados por IES públicas passou de 4 para 14, equivalente a um crescimento de 250%.

Considerando o gráfico e os dados acima, verifica-se que não apenas as políticas afirmativas (FIES, ProUni e Reuni) possibilitaram a ampliação dos cursos de Direito, mas principalmente a concepção neoliberal de privatização da educação amplificou o crescimento da oferta de cursos jurídicos. Com isso, a privatização e

a consequente mercantilização da educação jurídica em Goiás trazem uma série de questões, não apenas para o ensino superior, mas para o futuro do campo jurídico goiano, tais como: a qualidade técnica e política da educação jurídica ofertada, a absorção do quantitativo de profissionais pelo mercado de trabalho e o perfil de formação que se está implementando.

Acompanhando o movimento neoliberal vivenciado em outros setores, a transferência da educação jurídica de nível superior para responsabilidade da iniciativa privada tem, ainda mais, agudizado a crise no ensino jurídico; uma crise educacional ocasionada "pelos seus métodos de ensino tradicionais, pela predominância do positivismo e dogmatismo no âmbito jurídico e pela ausência de espaço, durante a formação, para o pensamento crítico e reflexivo do educando" (Rodrigues *et al.*, 2022, p. 3).

Nesse contexto de mercantilização dos cursos de Direito, na qual a alta demanda e o baixo custo para oferta se tornou um atrativo para muitas instituições privadas, as IES públicas se configuram no imaginário social como um espaço privilegiado, que zela não apenas pela qualidade técnica na formação, mas também por uma formação integral, humanística e crítica do Direito. Esse reconhecimento é reafirmado por índices métricos nos quais a taxa de aprovação de egressos de IES Públicas na OAB é significativamente maior do que as privadas, enquanto as instituições particulares aprovam em média 17% dos seus egressos inscritos no Exames, o índice de aprovação pelas IES Públicas é de 39% (OAB/FGV, 2020, p. 63).

Conforme dados do e-MEC, no ano de 2023, dos 2.008 cursos de Direito ativos no Brasil, apenas 188 são ofertados por IES públicas. Esses 188 cursos estão alocados em 94 instituições públicas, das quais: 48 (quarenta e oito) instituições federais (46 Universidades e 2 Institutos Federais), 30 (trinta) Universidades Estaduais e 16 Faculdades Municipais. Dessas 94 instituições, 13 estão localizadas no centro-oeste e assim distribuídas: 01 no Distrito Federal (UnB), 02 no Mato Grosso (UFMT e UNEMAT), 03 no Mato Grosso do Sul (UEMS, UFGD, UFMS) e 07 em Goiás (FA, UniRV, UEG, UFG, UFJ, UniCERRADO e UniFIMES).

Em Goiás, a natureza jurídica da instituição nem sempre implica em gratuidade na oferta do curso, como é o caso da FA, UniRV, UniCERRADO E UniFIMES

que, apesarem de serem instituição públicas municipais, cobram mensalidades pelos cursos ofertados. Nesse sentido, apesar de concentrar mais da metade das IES públicas que ofertam Direito no centro-oeste, Goiás se aproxima dos estados vizinhos se considerarmos o quesito de gratuidade do curso nas IES públicas.

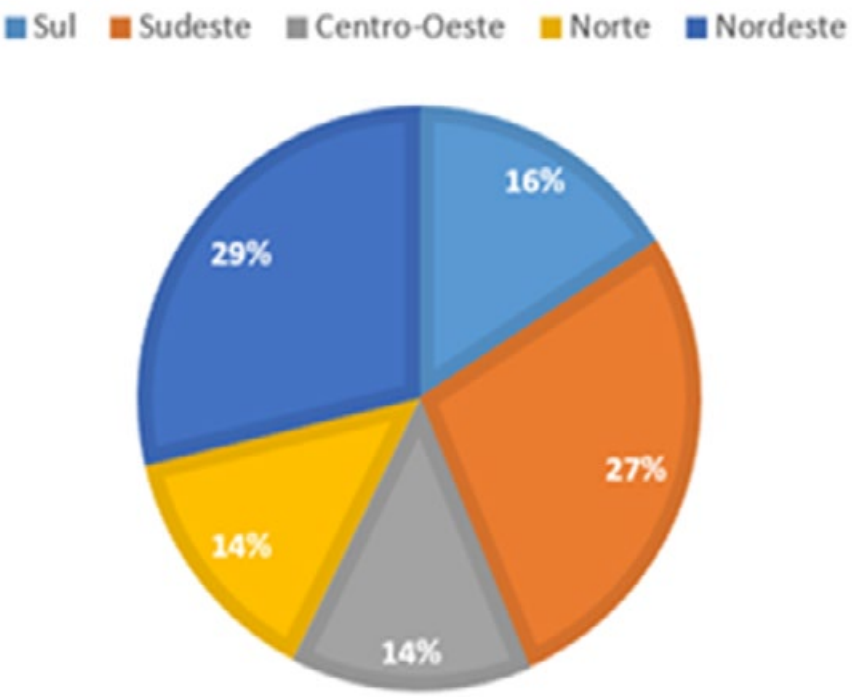
Em termos nacionais, as IES públicas que ofertam Direito no centro-oeste representam 14% do total das IES públicas que ofertam direito no Brasil, mesmo percentual registrado no Norte Brasileiro. As regiões que concentram o maior número de IES públicas que ofertam Direito são: o Nordeste, com 29%, o sudeste, com 27%, seguidos do sul com 16%. Observa-se que a oferta de cursos jurídicos por IES públicas consegue, de certa forma, minimizar as disparidades regionais na oferta de ensino superior em Direito quando considerados o total de cursos em IES públicas e privadas.

Os dois gráficos abaixo mostram a distribuição de cursos de graduação no país considerando tanto as instituições públicas quanto as privadas, aonde apenas o Sudeste abarca mais de 42% dos cursos. Esse quadro da distribuição dos cursos é modificado quando consideramos apenas as IES públicas, que conseguem equalizar o nordeste com o sudeste, bem como, tornam muito próxima a oferta de cursos presente nas regiões centro-oeste, norte e sul.

Gráfico 02 – Distribuição dos cursos de Direito por Região (IES Públicas e Privadas)

Fonte: OAB/FGV, 2020, p. 45.

Gráfico 03 – Distribuição dos cursos de Direito em IES públicas por Região



Fonte: Spiess e Bolfarini (2023).

Considerando os dados acima apresentados, em especial o quantitativo global de instituições que ofertam o curso de Direito, optou-se para esta reflexão inicial em se concentrar o estudo junto às IES públicas de Goiás. Além de uma estratégia metodológica que permite viabilizar o estudo, a opção pelas IES públicas se dá em razão da representatividade delas nas diferentes regiões do país e, principalmente, pelo fato de a implementação dos cursos de Direito públicos representar simbolicamente uma contraposta à lógica neoliberal que predomina na educação superior.

Contudo, será que efetivamente as IES públicas conseguem ainda hoje manter um "padrão de qualidade" na formação jurídica e garantir egressos que possuam um senso crítico e criativo para atuar nas mais variadas demandas do Direito? Será que a oferta pública de cursos de Direito é capaz de se efetivamente impactar como movimento contra-hegemônico à mercantilização da educação jurídica?

Quanto à primeira questão, os cursos ofertados pelas instituições públicas representam a denominada oferta de "cursos de qualidade", tema constante quando se fala em educação e, em específico, educação pública. No entanto, a

qualidade educacional não possui uma semântica em si, dependendo muito mais de quem a enuncia do que sobre o que é enunciado. Em outros termos, "qualidade [educacional] é um constructo, isto é, uma categoria socialmente construída e que depende, assim, das opções axiológicas dos sujeitos com ela envolvidos" (Russo, 2007, p. 75). Os diferentes significados empregados à expressão "qualidade educacional" variam conforme os posicionamentos políticos, ideológicos e sociais dos sujeitos que falam.

Em termos institucionais do campo jurídico, os discursos acerca da qualidade educacional nos cursos de Direito são definidos a partir de aferições métricas produzidas por exames nacionais, em especial, as notas obtidas pelos cursos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e, principalmente, pelo número de egressos inscritos e aprovados no Exame de Ordem da OAB. Adotando tais critérios, desde 2001, a OAB tem conferido o "Selo OAB Recomenda" aos cursos de Direito considerados como os melhores no país. Segundo a própria instituição, o Selo OAB Recomenda, "reconhece e premia as IES e os cursos de Direito e Ciências Jurídicas que atendam aos critérios de excelência, regularidade e qualidade mínima compatíveis com o que a OAB e a sociedade Brasileira esperam" (OAB/FGV, 2020, p. 52).

De acordo com o argumento da OAB, as IES públicas figuram entre as instituições que ofertam os "melhores" cursos de direito. Para tanto, o principal indicar de qualidade da OAB é a taxa de aprovação dos egressos. Como mencionado acima, a taxa de aprovação no Exame de Ordem é de 39% para os inscritos advindos de IES públicas, contra 17% dos que vêm de IES privadas. De acordo com a OAB (2020, p. 61), apesar de "os examinandos oriundos de IES privadas representarem 94% dos inscritos, enquanto só 6% dos inscritos vêm da rede pública; [...], proporcionalmente, a aprovação é muito maior dentre os examinandos vindos das instituições públicas".

Considerando, ainda, o ranking das IES que mais aprovam, verifica-se que dentre as 30 IES que possuem maior taxa de aprovação, 27 delas são instituições públicas (OAB/FGV, 2020, p. 63). Em termos regionais, conforme dados da 7° Edição do OAB Recomenda (OAB, 2022), dos 93 cursos ativos, apenas 03 foram conquistaram o selo de qualidade, todos eles presentes nas instituições federais: UFG Goiânia, UFG Cidade de Goiás e UFJ. Vale destacar que a UEG,

ainda não participou da seleção ao selo de qualidade, tendo em vista que sua primeira turma irá concluir o curso no primeiro semestre de 2023. Por outro lado, nenhuma das IES Municipais conquistou a indicação da OAB. Deixa-se, aqui, um questionamento em aberto: apesar de em termos legais não existir hierarquia entre os entes federativos, em que medida as desigualdades de acesso a recursos (financeiros, materiais e humanos) impactam a oferta da educação jurídica de nível superior pela União, pelos estados e pelos municípios.

Impulsionados pelos dados acima apresentados, utilizamos os discursos e os imaginários sobre qualidade educacional das IES públicas como critério para delimitar o corpus documental a ser analisado a seguir. A questão que se buscou investigar é: se considerados enquanto os melhores cursos de Direito, os currículos das gradações nas IES públicas conseguem ir além das métricas e garantir uma formação integral e humanista do futuro bacharel que, para além de questões técnicas, seja capaz de trabalhar com o Direito em uma perspectiva sistemática e globalizante, dando conta das diferentes áreas do conhecimento, inclusive dos Direitos Humanos? Para tanto, quais os espaços e sentidos reservados à EDH nos currículos dos cursos de Direito ofertados pelas IES públicas em Goiás?

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO EM GOIÁS

Dos 93 cursos de Direito ofertados em Goiás, 14 estão alocados em IES Públicas, dos quais 03 estão em duas instituições federais (UFG, que oferece o curso em Goiânia e em Cidade de Goiás, e UFJ, que oferece o curso em Jataí), 06 estão na Universidade Estadual DE Goiás (a UEG oferece o curso nas cidades de Aparecida de Goiânia, Iporá, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Pires do Rio e Uruaçu) e 05 cursos estão alocados em instituições municipais (Faculdade de Anicuns, UniRV, UniCERRADO, UniFIMES – esta última oferece o curso em duas cidades, Mineiros e Trindade).

Com base nesses 14 cursos, ofertados em 07 IES públicas diferentes, propomos a elaboração de um panorama da EDH na educação jurídica pública goiana. Para tanto, utilizamos os projetos de cursos em andamento nas seguintes IES e Campus: UFG Campus Goiânia, UFJ Campus Jataí, UEG Campus Uruaçu,

Faculdade de Anicuns Campus Anicuns, UniRV Campus Rio Verde, UniCERRADO Campus Goiatuba, e UniFIMES Campus Trindade.

Tomando como referência a capital, chama atenção que dos 14 cursos em IES públicas, 12 são ofertados no sul do estado e/ou na região metropolitana de Goiânia, excetuando-se os cursos da UFG em Cidade de Goiás (antiga capital do estado que abrigou o primeiro curso de direito de Goiás, implementado em 1898, transferido para Goiânia na década de 1930, e reimplementado como extensão da UFG a partir de 1989) e da UEG Campus Uruaçu (implementado a partir de 2018). A distribuição geográfica da oferta da educação jurídica pública reproduz na perspectiva micro, a desigualdade global na distribuição dos cursos ofertados nacionalmente.

Com base nos PPCs abordados, elaboramos um panorama da EDH em Goiás, considerando presença com base na carga-horária, obrigatoriedade ou não da disciplina, e a previsão de conteúdo a partir das ementas de cada disciplina. No quadro abaixo, é possível visualizar que, dos 7 currículos analisados, em quase todos há a disciplina intitulada "Direitos Humanos", porém, em apenas 4 IES o componente curricular é requisito obrigatório, sendo eles: UEG, UniRV, UniCERRADO e UniFIMES. Em duas instituições (UFJ e Faculdade de Anicuns) a disciplina é ofertada, porém como componente optativa aos estudantes. Por fim, na UFG, não há componente curricular específica para tratar dos DH.

Tabela 1 – Dados dos currículos de Direito de IES Públicas em Goiás

IES	UniRV	UEG	UniCERRADO	UniFIMES	UFJ	FA	UFG
Campus	Rio Verde	Uruaçu	Goiatuba	Trindade	Jataí	Anicuns	Goiânia
C/H Total	3.700h	3.720h	3.947h	3.840h	4.440h	4.600h	4.268h
Ano PPC	2021	2018	2019	2017	2011	2015	2014
C/H DH	60h	60h	40h	36h	32h	30h	Não há.
Caráter	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Optativa	Optativa	Não há.
% EDH	1,62%	1,60%	1,10%	0,93%	0,75%	0,65%	0%

Fonte: Spiess e Bolfarini (2023).

Não obstante, nos currículos em que são previstos, seja de forma obrigatória ou optativa, verifica-se que o espaço dedicado aos Direitos Humanos ainda é reduzido; em média, as disciplinas ocupam 1% da carga-horária total do curso. Contudo, apesar de aparentar pouca carga horária para EDH quando comparada com a carga horária total do curso, frisa-se a EDH não se desenvolve apenas nas disciplinas específicas intituladas Direitos Humanas. Em alguns casos, como é o da UEG, há previsão expressão de que a temática de Direitos Humanos seja tratada também em outras disciplinas. No currículo da UEG, a EDH, além de ter disciplina específica, está expressamente prevista nas disciplinas de Antropologia Jurídica e de Teoria Crítica do Direito; além disso, implicitamente, a EDH também aparece em outras disciplinas, tais como, Direito Constitucional.

Seja de forma expressa ou implícita, verifica-se a transversalidade e interdisciplinaridade na EDH nos cursos de Direito. Porém, das 07 IES Públicas, apenas 04 preveem em seus currículos a disciplina específica e de caráter obrigatório em DH. Coincidência ou não, as duas IES que ofertam a disciplina de forma optativa (UFJ e FA) são as que dedicam menor carga-horária para a disciplina. Diante disso, apesar da transversalidade e da interdisciplinaridade, a abordagem dos DH em componente curricular específico é muito importante por, no mínimo, dois motivos: o primeiro, pelo próprio caráter de obrigatoriedade da disciplina, e o segundo, pelo viés da disciplinaridade.

Em relação ao caráter obrigatório da componente, tangencia-se o fato de que os egressos do curso, necessariamente, terão contato com a temática de DH. Quando se inclui a disciplina como optativa, seja por questões institucionais (onde nem sempre se consegue manter um professor específico para oferta da disciplina de forma semestral) seja por questões e imaginários pessoais (caso dos estudantes que podem optar ou não por cursá-la), depara-se com a situação de que, apesar de presente no currículo, se não for de caráter obrigatório, é possível que os estudantes concluam o curso de Direito sem nunca terem se dedicado aos estudos dos DH. De outro modo, garantir a obrigatoriedade da disciplina possibilita não apenas a sua oferta regular, mas implica no fato de que todos os estudantes acessem os conteúdos dos DS. Neste caso, destaca-se que muitas vezes, influenciados por discursos preconcebidos ou mesmo preconceituosos sobre os DH, há estudantes que evitariam um contato efetivo e sistemático sobre o tema, reproduzindo um sistema de pensamento sobre DH contraproducente.

Já em relação ao caráter de disciplinaridade, destaca-se que quando se propõe uma disciplina específica para abordar os DH dentro do currículo regular, garante-se um espaço de reflexão próprio sobre as teorias, as histórias e as epistemologias que compõem a área. Evita-se, com isso, que a discussão sobre DH fique de tal modo dispersa no currículo a ponto de dissolvê-la em outros temas ou áreas, ou mesmo de abordar temas dos DH de forma assistemática a ponto de os estudantes não conseguirem fazer as correlações necessárias sobre os diferentes aspectos e dimensões dos DH.

Considerando as 04 IES que ofertam a disciplina de DH em caráter obrigatório (UEG, UniRV, UniCERRADO e UniFIMES), abordaremos a seguir os elementos comuns que essas instituições possuem na oferta de EDH. Para tanto, será utilizado como material de estudo as ementas das respectivas disciplinas, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Ementas das disciplinas de Direitos Humanos

UEG – 60h
Direitos Humanos: evolução histórica, conceituação e conteúdos atuais. Constituição Federal e Declaração Universal dos Direitos Humanos: formas e organismos de proteção dos direitos humanos. Conceito de cidadania, dimensão e instrumentos institucionais e não institucionais para o exercício da cidadania. Organismos de proteção aos direitos humanos.
UniRV – 60h
Fundamento, conteúdo e características dos Direitos Humanos. O impacto das lutas sociais e políticas na constituição dos Direitos Humanos. A interdisciplinaridade dos Direitos Humanos. Responsabilidade Internacional do Estado e Direitos Humanos. Declaração Universal, Pacto dos Direitos Civis e Políticos e Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Mecanismos convencionais e não convencionais de proteção dos Direitos Humanos. Sistemas Regionais de Proteção – Europeu, Interamericano e Africano. Direitos Humanos e Empresas. Incorporação dos Tratados de Direitos Humanos no Brasil. Controle de Convencionalidade. Cidadania ativa e transformação social para construção dos Direitos Humanos
UniCERRADO – 40h
Introdução ao Estudo dos Direitos Humanos. Aspectos Sócio-Jurídicos dos Direitos Humanos. Direitos humanos e direitos fundamentais: os graus de positividade. Proteção internacional dos direitos humanos no âmbito nacional, regional e universal. A titularidade dos direitos humanos: limites e crítica ao direito processual. Direito dos Refugiados e Direito Humanitário. Novos Temas e Novos Atores. Direito das Minorias e dos Vulneráveis: principais tratados e convenções
UniFIMES – 36h
Estudo dos fundamentos e desenvolvimento histórico da construção dos direitos do homem. Análise da cidadania enquanto fenômeno jurídico. A cidadania na sociedade capitalista. O discurso liberal da cidadania. Neoliberalismo e cidadania. Ética e cidadania. Pluralismo, tolerância e cidadania

Fonte: Spiess e Bolfarini (2023).

Com base nas ementas acima transcritas, identificamos que são comuns nos processos de ensino-aprendizagem sobre DH as seguintes abordagens: 1) histórica; 2) conceitual; 3) institucional; e 4) cidadã.

Em relação à abordagem histórica, verifica-se que essas disciplinas propõem, em certa medida, revisitar a história dos DH, apresentando como acontecimentos do passado contribuíram para configurar os DH contemporâneos. A UEG e a UniFIMES mencionam, respectivamente, uma abordagem sobre a "evolução histórica" e sobre o "desenvolvimento histórico da construção dos direitos do homem" como necessários para compreensão dos DH. De forma indireta, essa abordagem histórica aparece na ementa da UniCERRADO sob os "aspectos sócio-jurídicos dos Direitos Humanos". Esses aspectos, por sua vez, são indicados pela UniRV como sendo "O impacto das lutas sociais e políticas na constituição dos Direitos Humanos".

A importância da EDH desde uma perspectiva histórica não está apenas na reconstituição dos desdobramentos legais ao longo do tempo ou de uma certa "evolução" das disposições jurídicas sobre DH, mas principalmente, da compreensão de como os DH surgem e se estruturam a partir de demandas apresentadas em contextos específicos, tais como o pós-guerra, os fluxos migratórios, a precarização do trabalho, o direito à terra e ao meio ambiente, dentre outros. A perspectiva histórica, nesse sentido, possibilita romper com a lógica muitas vezes corrente de que o direito é algo que "vem do alto e vem de longe" (parafraseando o jurista Paolo Grossi), perspectiva na qual o direito é apresentado como algo impositivo e por vezes estranho ao sujeito, cabendo a este a única função de acatar os comandos normativos.

Ao revisitar a história dos DH, possibilita-se a verificação de como os direitos, e especificamente os DH, são produtos históricos, são reivindicações de grupos sociais e são respostas a problemas reais. Nesse viés, ao retomar a construção histórica dos DH, verifica-se que "A função do currículo não é "refletir" uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e, consequentemente, que poderiam ter sido diferentes (e que ainda podem sê-lo)" (Sacristán, Gómez, 1998, p. 157).

A segunda abordagem comum sobre os DH é a conceitual. Trata-se, aqui de pensar quais as teorias, conteúdos e elementos próprios dos DH que o

caracterizariam como área própria do Direito, diferenciando de outras áreas, tais como o Direito Civil, o Penal, o Internacional ou o Ambiental, por exemplo. Em outros termos, a abordagem conceitual busca refletir, para além da transversalidade e interdisciplinaridade dos DH, sobre a especificidade dos DH e sobre seus elementos constitutivos enquanto disciplina ou área de conhecimento.

A partir das propostas pedagógicas elencadas acima, a abordagem conceitual aparece nas disciplinas com a ideia de "conceituação e conteúdos atuais" dos DH na UEG, como "Fundamento, conteúdo e características dos Direitos Humanos" na UniRV, como "Estudo dos fundamentos" dos DH na UniFIMES e, de forma indireta, como "Introdução ao Estudo dos Direitos Humanos" na UniCERRADO.

Destaca-se que a abordagem sobre "os fundamentos dos Direitos Humanos", intitulada aqui como abordagem conceitual, é que possibilita aos estudantes um momento próprio no curso formativo para se dedicarem ao estudo das especificidades dos DH, possibilitando-se romper com discursos sobre os DH muitas vezes pautados em preconcepções ou opiniões erroneamente difundidas pelos meios de comunicação social ou enviesados por posicionamentos político-partidários contrários à garantia de direitos fundamentais.

Se, por um lado, é possível verificar um alargamento e certa pluralidade quanto à conceituação do que sejam os DH (ARIFA, 2018), por outro lado, a abordagem conceitual nas disciplinas possibilita garantir certa unidade quanto aos discursos pedagógicos sobre DH, evitando-se, com isso, manipulações dos conceitos a ponto de distorcer a proposta político-jurídica dos DH no intuito de se criar posicionamentos contrários a eles.

Outra questão sobre a abordagem conceitual se refere aos "fundamentos" dos DH. A ideia de fundamento de uma área do direito, independente de qual seja, pode levar a duas concepções distintas (por vezes opostas) do que seriam os fundamentos daquela área. Em uma perspectiva tradicional, os fundamentos do DH estariam vinculados àquilo que sustenta a referida área que, no caso do direito, vincularia a questões dogmáticas e legalistas. Neste caso, reduzir a abordagem dos DH apenas ao estudo dos institutos legais de garantia dos DH poderia provocar o engessamento da área e sua imobilidade frente às novas demandas.

Por outro lado, os "fundamentos" de uma área do direito também podem estar vinculados aos sentidos e aos significados que aquela área busca atender. No caso dos DH, mais do que compreender os institutos legais, seria o caso de se questionar os fundamentos dos DH pelos fins que eles buscam atingir, os objetivos que se busca atender. Um exemplo dessa abordagem pode ser encontrado na concepção de Herrera Flores (2009), que propõe a compreensão dos DH como *processos*, ou seja, mais do que pensar a normatividade dos DH (leis, tratados, convenções), trata-se de pensar o movimento dos DH como processos sociais, econômicos, políticos e culturais de reivindicação de novas ordens materiais e práticas socias.

Com isso, a abordagem conceitual dos DH permite não apenas o "estudo dos fundamentos" entendidos desde a perspectiva positivada, mas também, a construção dos DH a partir dos seus objetivos, processos e metas para elaboração da dignidade da pessoa humana. Trata-se não da abordagem dos DH como algo pré-estabelecido, mas como algo em disputa e em constante reivindicação. Aos buscar os sentidos e significados dos DH, os fundamentos não teriam o papel de fixar os DH em normas positivas, mas de potencializar os DH a partir dos fins que eles almejam, bem como, dos processos e das formas que são propostas para alcançar esses fins.

A terceira abordagem comum presente nas disciplinas de DH trata a institucionalidade desses direitos. Verifica-se, assim, que na UEG está expressamente previsto o estudo da "Constituição Federal e Declaração Universal dos Direitos Humanos: formas e organismos de proteção dos direitos humanos"; já na UniRV essa institucionalidade dos DH aparece na proposta de se estudar a "Declaração Universal, Pacto dos Direitos Civis e Políticos e Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais", além dos "Mecanismos convencionais e não convencionais de proteção dos Direitos Humanos" e os "Sistemas Regionais de Proteção - Europeu, Interamericano e Africano". Da mesma forma, a UniCERRADO propõe o estudo sobre "os graus de positividade" do DH e sobre a "Proteção internacional dos direitos humanos no âmbito nacional, regional e universal". Apenas a UniFIMES não prevê expressamente em sua ementa o estudo da institucionalidade dos DH.

A institucionalidade dos DH pode ser entendida como a positivação dos DH em normas internacionais ou nacionais, bem como, a criação de sistemas de

proteção desses direitos positivados. Trata-se, assim, de possibilitar aos estudantes de direito um contato tanto com os principais Tratados e Convenções Internacionais que dispõem sobre DH, bem como, de identificar e compreender a existência de instituições e instâncias que proveem a garantia desses direitos, tais como, as cortes e tribunais internacionais ou regionais. Verifica-se, com isso, que muitas vezes o caráter universalizante pelo qual os DH são compreendidos, há uma aproximação dos DH com Direito Internacional Público e Privado, a ponto de alguns currículos preverem expressamente a abordagem dos DH nas disciplinas de Direito Internacional. Contudo, é necessário frisar que os DH se configuram como área distinta e autônoma da área dos Direitos Internacionais, apesar de estarem intimamente vinculados.

Por fim, a quarta abordagem comum na oferta da disciplina trata da cidadania. Verifica-se que todas as ementas preveem a EDH vinculada ao "Conceito de cidadania, dimensão e instrumentos institucionais e não institucionais para o exercício da cidadania" (UEG), à ideia de "Cidadania ativa e transformação social para construção dos Direitos Humanos" (UniRV) e à "Análise da cidadania enquanto fenômeno jurídico" (UniFIMES), vinculando os DH e a cidadania a temas como sociedade capitalista, neoliberalismo e ética. Apesar não prever expressamente a temática da cidadania, a UniCERRADO prevê na ementa da disciplina a estudo dos DH vinculado a "Novos Temas e Novos Atores", o que daria margem a inclusão da discussão sobre cidadania no contexto contemporâneo.

Compreendendo a cidadania como o exercício de direitos e deveres por um indivíduo a partir do seu pertencimento a uma determinada nação, verifica-se que a vinculação da EDH com a cidadania se justificaria a partir da concepção que vê os Direitos Humanos seriam "o direito a ter direitos", conforme reflexão de Hannah Arendt. Esta percebe os DH como a possibilidade de se "viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada" (ARENDT, 1990, p. 330). A cidadania, assim, torna-se um elemento constituinte dos DH de tal forma que, sem qual, inviabilizaria qualquer reivindicação ou defesa dos DH; de outro ângulo, a promoção e proteção dos DH também se configura como condição para o exercício da cidadania.

A partir dessas quatro abordagens comuns sobre a EDH nos cursos de Direito, retoma-se a discussão inicial deste trabalho sobre a possibilidade de se superar

a formação jurídica vinculada a um ensino estritamente axiológico, político e epistemológico conservador, que não acompanha as demandas da sociedade contemporânea. Com base nas ementas propostas pelas IES públicas, verifica-se que as IES públicas, a partir das disciplinas de DH buscam de alguma forma incluir reflexões para além do dogmatismo jurídico, trazendo à tona conteúdos vinculados à materialidade do direito, evidenciando suas reivindicações. Esta proposta fica ainda mais evidente nas disciplinas de DH que buscam aproximar a discussão das teorias periféricas, subalternas, também intituladas "teorias do sul". Assim, por exemplo, verifica-se na disciplina da UniCERRADO a previsão de temas como "Direito dos Refugiados e Direito Humanitário. Novos Temas e Novos Atores. Direito das Minorias e dos Vulneráveis: principais tratados e convenções".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou demonstrar como políticas neoliberais tem remodelado a oferta de educação superior no Brasil e, especificamente, impactado na oferta de educação jurídica de nível superior. Nas últimas duas décadas, a implementação de políticas afirmativas de cunho assistencial e a abertura político-institucional para que IES Privadas ampliassem a oferta de cursos, possibilitou um crescimento exponencial na oferta de cursos de Direito, em mais de 800% apenas no estado de Goiás.

Esse crescimento tem intensificado a crise da educação jurídica, especialmente por questões de formação teórico-técnica, na qual muitos cursos mantém um sistema dogmático e conservador de ensino, sem dialogar com as realidades locais, mas também em relação à precarização do trabalho jurídico, cujas profissões não estão conseguindo absorver o quantitativo de egressos dos cursos de Direito.

Dentro desse cenário, apesar de terem dobrado a oferta de vagas, as IES Públicas mantêm um papel fundamental de contrabalancear esses problemas advindos com a mercantilização do ensino. As IES Públicas, tanto socialmente quanto institucionalmente, são reconhecidas por manterem uma educação de qualidade, que preza pela formação crítica e consciente dos estudantes e que busca dialogar (seja pela pesquisa, seja pela extensão) os processos de ensino-aprendizagem com as questões locais e regionais onde estão inseridas. Neste

contexto, as IES públicas goianas em quase sua mantém em seus currículos de Direito a disciplina de Direitos Humanos, possibilitando aos acadêmicos um contato direto e sistemático sobre essa área.

Verificou-se, ainda, que as disciplinas de DH mantêm certas abordagens comuns para compreensão das temáticas dos Direitos Humanos, sendo elas: uma abordagem histórica sobre a construção dos DH, uma abordagem conceitual para delimitação da área, uma abordagem institucional que possibilita compreender a operacionalização dos sistemas de garantia e promoção dos DH e uma abordagem cidadã, que busca dialogar com a EDH e seu vínculo direto e intrínseco com o exercício da cidadania.

É possível concluir, nesse sentido, que apesar de poucas quando comparadas com as IES privadas, as IES públicas mantem um papel formativo e simbólico muito importante na defesa e garantia de uma educação jurídica de qualidade e, mais, de uma formação jurídica crítica e consciente, que busca dialogar com as comunidades locais e pensar o Direito a partir da realidade concreta. Parafraseando Pedro Demo, trata-se não apenas de uma qualidade técnica e teórica, mas de uma qualidade política na qual os agentes envolvidos nos cursos (estudantes, professores, técnicos administrativos) efetivam a formação jurídica em cursos de Direito que sabem de sua responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo:* Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Tradução Roberto Raposo. Companhia das Letras, 1990.

ARIFA, Bethânia Itagiba Aguiar. O conceito e o discurso dos direitos humanos: realidade ou retórica? *In*: *Boletim Científico ESMPU*, Brasília, ano 17, n. 51, p. 145-173, jan./jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico:* Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022.

FLORES, J. Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: IDHID, 2009.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Carina.; SIMÕES, Helena Cristina.; BARROS, Márcio. Cursos de Direito no Brasil: expansão e mercantilização (2001-2021). *Revista Eletrônica de Educação,* São Carlos, vol. 16, pp. 1-21, jan/dez. 2022. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5721/1299. Acesso em: 13 maio 2023.

RUSSO, Miguel Henrique. "Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino". *In:* BAUER, Carlos *et al. Políticas educacionais & discursos pedagógicos*. Brasília: Líber Livro, 2007.

OAB, Ordem dos Advogados do Brasil. *OAB Recomenda:* a luta da advocacia BrasilBrasileira pela proteção da educação jurídica. 7° ed. Brasília: OAB, 2022.

OAB, Ordem dos Advogados do Brasil.; FGV, Fundação Getúlio Vargas. *Exame de Ordem em números.* Brasília: OAB/FGV, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno.; GÓMEZ, Angel. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino.* 4° ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

6.

Derechos de las personas con dispacapacidad en el contexto universitário

Andrea Gaviglio[1]

[1] Licenciada en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Quilmes. Magister en Salud Pública de la Facultad de Ciencias Médicas Universidad Nacional de La Plata. Maestra especializada en Educación, Nivel Primario. Diplomada Iberoamericano en Políticas de Cuidado, Organización Iberoamericana de Seguridad Social. Es Profesora concursada de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

INTRODUCCIÓN

Los derechos de las Personas con Discapacidad están garantizados por el texto de la Constitución Nacional Argentina, por algunos tratados internacionales de derechos humanos incluidos explícitamente en el articulado constitucional y por convenios internacionales que fueron firmados por el Poder Ejecutivo y aprobados por el Congreso a través de leyes nacionales.

La Convención de los Derechos de la Personas con Discapacidad, ratificada por el Congreso de la Nación Argentina en mayo de 2008, es ante todo un tratado de derechos humanos que tiene por objetivo, *promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente* (Art.1).

Es una convención de tipo mixta o integral, que aborda la protección contra la discriminación y provee herramientas orientadas a que el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad se aplique a cada derecho o área particular (Palacios, 2008). Contiene una serie de derechos sustantivos, como es el acceso a la educación superior, reconocido, además, por el derecho interno, en la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley de Educación Superior 24.521 actualmente vigentes.

En la Argentina la cantidad de estudiantes con discapacidad que accede, permanece y egresa de las instituciones de educación superior es muy baja. Esto se debe a una serie de circunstancias íntimamente vinculadas entre sí –sólo distinguible a los fines descriptivos- que comparten raíces históricas: por un lado, la historia moderna ha sido escenario de perspectivas centradas en la 'rehabilitación' y la 'compensación de las deficiencias', perspectivas identificadas con los modelos médicos y estadísticos que utilizan y naturalizan criterios de normalidad, atribuyendo la 'falta' a las características individuales de los sujetos sin interpelar a los contextos sociales en los que tienen lugar los acontecimientos; por otro lado –en línea con lo anterior- podemos hablar de la tradición normalizadora y homogeneizante que ha caracterizado al sistema educativo moderno desde sus inicios, a lo largo de sus primeros niveles (en particular, el primario) contribuyendo a la naturalización de fenómenos que se reiteran en el nivel de educación superior, tales como la

falta de previsión de diseños edilicios universales, la falta de problematización respecto de la ausencia de intérpretes en lengua de señas, la carencia de material bibliográfico accesible para personas con discapacidad visual, la negativa, por parte de docentes, a evaluar a estudiantes con discapacidad de acuerdo a sus necesidades, entre otras tantas barreras (Perez; Gaviglio; Camun, 2018), muchas de las cuales se refieren a aspectos culturales, ideológicos, actitudinales. Pero, además, sabemos que, en los niveles primario y secundario, "…son escasas las informaciones sobre los índices de abandono o deserción escolar de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, datos sobre éxito o fracaso escolar, movimientos institucionales de esta población, etcétera. La falta de información dificulta la definición y la retroalimentación de políticas, así como la estimación de los recursos necesarios para atender de forma integral las necesidades educativas de este colectivo." (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2009, p. 23). Si a esto le agregamos el hecho de que "el pasaje de una institución de educación secundaria a otra de nivel superior genera una suerte de ruptura epistemológica que condensa transformaciones a nivel de la subjetividad y que (estas transformaciones) tienen que ver con cambios en las normas de convivencia con sus pares y desempeño como alumnos y con la incorporación de nuevas y específicas formas de relación con el conocimiento" (Badano *et al.*, 2012, p. 147) puede advertirse el carácter complejo, y generalmente obstaculizador, que adquieren los espacios universitarios para muchas personas.

Cabe hacer referencia, en este marco, a las singularidades que presentan las instituciones universitarias en general, considerando que "la materia prima con la que opera, esto es, el conocimiento […] no resulta fácilmente encasillable en el contexto tradicional de las políticas públicas" (Chiroleu, 2012, p. 18), como también el rasgo de 'amplia autonomía' que la ha caracterizado en la Argentina, especialmente durante los gobiernos democráticos (*Ibíd.*).

Como es sabido, tanto en la Argentina como en el resto de Latinoamérica, ha sido central el papel que, a comienzos del Siglo XX, tuvo el movimiento reformista. A partir de entonces se hace visible una discusión de gran relevancia en la Argentina en torno a la "misión" de la Universidad. Se destacaron, en ese momento, tensiones entre distintos referentes del pensamiento 'nacional'; algunos de ellos identificados con el humanismo, otros con el catolicismo y/o con el reformismo.

Estas tensiones se enmarcan en una discusión más amplia que confrontaba distintas concepciones acerca del rol del Estado y su proyección a los fines de la comunidad organizada con justicia social. Existe, por un lado, una visión 'liberal' en la que se concibe al Estado como un actor que debe garantizar la libre interacción de los privados, un Estado imparcial, sin iniciativa en materia económica, social y de políticas de inclusión. Por otro lado, existe una visión que podríamos llamar 'social', que concibe al Estado como un actor fundamental a los fines de garantizar el bienestar general, el bien común y la justicia social.

En el primer caso, la Universidad (que no era/es un órgano ejecutivo), debe prioritariamente, dedicarse a producir conocimiento, y, eventualmente, prestar servicios a la comunidad dentro del mercado, como cualquier empresa sin un involucramiento directo en la producción de las condiciones de capacidad para hacer posible el bienestar general que es el fin del Estado proclamado por la Constitución. El otro modelo sostiene que la Universidad no sólo debe generar conocimiento y difundirlo, sino que también tiene que formar profesionales comprometidos e involucrados con la comunidad en su sentido más amplio que involucra la generación de las condiciones de capacidad para todas las personas.

El acceso irrestricto y gratuito a la Universidad Pública en Argentina persistió como valor fundamental de las políticas universitarias, a pesar de los vaivenes históricos que fueron marcando a fuego distintos aspectos de las universidades públicas entre la década de los 70 y los 2000. Este rasgo, que había irrumpido en la Argentina tras la Reforma de 1918 "se encontró hacia fines de los noventa ante nuevos dilemas: una mayor cantidad de estudiantes, muchos de ellos más pobres, e instituciones con dificultades de financiamiento" (Carli, 2012, p. 15). Luego del punto de inflexión que implicó la crisis económica en el año 2001 en la Argentina, el escenario fue sacudido, produciéndose cambios sustanciales a nivel de las políticas públicas y en la definición del menú de acciones que tiene el Poder Ejecutivo. Desde el Estado se resignificó el rol que éste debía/debe tener en materia económica y en cuanto al cumplimiento de su misión constitucional como efector del bienestar general y de la justicia social. Se experimentaron cambios en términos de políticas universitarias y científicas que se manifestaron en acciones tales como la creación de nuevas universidades nacionales estatales, especialmente en contextos alejados de las grandes ciudades y la recomposición de salarios de docentes e investigadores.

CREACIÓN DEL OBSERVATORIO DE LA DISCAPACIDAD EN EL SENO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL CONURBANO BONAERENSE

En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) funciona desde el año 2013 el Observatorio de la Discapacidad, el primero creado en un ámbito universitario en la República Argentina, conformado por integrantes y colaboradores provenientes de distintas disciplinas en el marco del Departamento de Ciencias Sociales.

Los objetivos de este observatorio son los siguientes: generar la producción, enseñanza y transferencia de conocimientos del más alto nivel académico en relación a la discapacidad, en la región y en el mundo; contribuir a la formación de una comunidad universitaria mejor informada, responsable y crítica; promoviendo la participación activa en la discusión de asuntos relacionados con la Discapacidad; desarrollar investigación científica, cultural y humanista, e impulsar actividades de extensión y vinculación social; promover la reflexión, la discusión y la responsabilidad pública en relación a la temática; ejercer monitoreos críticos de las políticas relacionadas con la discapacidad; establecer un diálogo con los diferentes organismos que nuclean a esta población para accionar articuladamente; abrir un espacio social, de carácter plural, para la reflexión sobre la problemática de la Discapacidad.

Es así que se propone la instauración de un ámbito de innovación que, apoyándose en las principales premisas de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, colabora en garantizar que las personas con discapacidad ejerzan plenamente y sin discriminación todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Para esto se plantea la creación de un espacio que sistemáticamente, genere la producción de conocimientos, el debate y el análisis de las políticas públicas, y la reflexión crítica-constructiva en relación a la discapacidad, desde un lugar multidimensional que opere a través de la comunicación interdisciplinaria e intersectorial.

Tiene como misión el desarrollo y transferencia de conocimientos sobre la Discapacidad en relación con las temáticas socio-sanitarias, económicas, políticas, educativas y culturales desde las diferentes perspectivas disciplinares. Este ámbito incluye, en las distintas líneas de acción, a investigadores y docentes de universidades, responsables políticos, planificadores y gestores de la administración

pública, profesionales, personas con discapacidad y sus familias, que aborden la realidad actual y futura de la persona con Discapacidad en la Argentina, en la Región y en el Mundo.

De esta manera, en el Observatorio se genera conciencia y compromiso social acerca de las posibilidades y necesidades de las personas con Discapacidad, como así también promueve alternativas innovadoras y accesibles que permiten la mejor calidad de vida del colectivo. Es un órgano de consulta, asesoramiento y orientación para los diversos sectores políticos y sociales, promoviendo espacios de participación activa de las personas con discapacidad.

Posicionar al Observatorio como un ámbito de análisis y discusión de políticas públicas en materia de Discapacidad, con el fin de incentivar propuestas alternativas que incidan de manera decisiva en la formulación de políticas y en la discusión de temas estratégicos para el país y la región. Con lo cual se posibilita la articulación con instituciones e intereses comunes de la sociedad, colaborando así en la elaboración e implementación de políticas públicas relacionadas.

El Observatorio de la Discapacidad tiene tres ejes centrales para el desarrollo de sus actividades, entre los cuales se destacan: la *producción de conocimientos; difusión y sensibilización, formación de redes interinstitucionales e intersectoriales.* Cada uno de los mismos comprende acciones que se llevan a cabo para profundizar tanto los proyectos de investigación como de extensión universitaria ya existentes. El Observatorio integra y promueve la creación de otros proyectos en relación a la temática de la discapacidad dentro del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Cada eje es atravesado por diferentes temas que incluyen asignaturas pendientes en relación a la discapacidad tanto a nivel nacional como internacional.

*Eje. Producción de conocimientos***.** Es aspecto permite realizar, elaborar y coordinar acciones de investigación en la Argentina y en la Región. Es el generador de espacios de enseñanza y formación en la temática de la discapacidad, promoviendo la creación de actividades de formación de posgrado referidas a la enseñanza en universidades públicas y/o privadas bajo diferentes modalidades de cursada (virtual, presencial y/o semi- presencial).

*Eje: Difusión y sensibilización***.** La difusión de las acciones del Observatorio de la Discapacidad se realiza a través de publicaciones académicas y de medios masivos, dirigida a la comunidad universitaria, responsables de medios de comunicación, decisores políticos y sociedad en general. A través de la página web se difunden las producciones y actividades académicas que se realizan.

Eje: Formación de redes interinstitucionales e intersectoriales. Permiten instalar la problemática frente a poderes públicos, a través del armado de espacios de reflexión sobre temas que tienen resonancia. Este aspecto favorece las articulaciones tanto con organismos estatales como con los ámbitos académicos públicos y privados que tienen relación con la temática de la discapacidad. Se promueven acciones para la realización de proyectos de investigación en común que beneficien a los sectores antes mencionados.

EL OBSERVATORIO COMO EJE ARTICULADOR ENTRE, LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Este espacio académico, vincula a distintos proyectos de Extensión Universitaria, Docencia e Investigación y Formación de Posgrado. El Proyecto de Investigación: "La discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales. La educación virtual como herramienta educativa inclusiva para personas con discapacidad en la UNQ",[1] tuvo por objetivo general aportar conocimientos sobre la relación entre la educación superior a distancia en entornos virtuales y el acceso a la misma por parte de estudiantes 'con discapacidad', tomando como base empírica la experiencia actual de la Universidad Virtual de Quilmes. Algunos resultados pueden sintetizarse en los siguientes párrafos.

En cuanto al lugar de residencia de los estudiantes, cada entrevistado manifestó que residía en el mismo lugar que la sede del examen, y el traslado no era una dificultad. Aquí debemos aclarar que la UVQ (Universidad Virtual de Quilmes) cuenta con diferentes sedes en toda la Republica Argentina para la toma de exámenes, única instancia en la que se concreta un contacto presencial

[1] El presente proyecto fue financiado por la UNQ por la Secretaria de Investigación a través del programa Prácticas Profesionales, bajo la Dirección de la Mg. Laura Manolakis y la Mg. Andrea Gaviglio (2012-2013).

entre los estudiantes y la universidad. Para justificar por qué habían elegido esta modalidad a distancia para sus estudios universitarios, las respuestas fueron variadas, e hicieron alusión tanto al factor tiempo, en primer lugar, seguido por la movilidad, la facilidad y por último, el factor económico. En cuanto a las barreras sensoperceptivas (tamaño de la letra para la lectura de las clases, uso de computadoras, etc.) de comunicación y movilidad, los estudiantes manifestaron dificultades en la lectura de los textos. Por ejemplo, "al estar algunos de ellos en formato PDF no es posible su modificación: no se puede agrandar el tamaño de la letra", algo fundamental para los estudiantes con disminución visual. Otra dificultad se relaciona con la comunicación via oral y/o con los videos no subtitulados, problemas referidos por estudiantes sordos.

En cuanto a las barreras en el momento de rendir examen. En el caso en que el estudiante presentaba ceguera, el examen fue administrado de manera oral. Para estas situaciones se preguntó si el estudiante con discapacidad había informado a algún agente de la UVQ (tutor, docente, director de carrera, área de evaluación) sobre la necesidad de alguna modificación en el momento del examen, y en su mayoría la respuesta fue negativa: sólo en dos casos manifestaron haber comunicado al tutor alguna necesidad puntual.

En cuanto a los apoyos y/o ayudas técnicas al momento de rendir examen, los estudiantes sordos manifestaron el uso de audífonos, y en algunos casos mencionaron la solicitud de ayuda a familiares. En términos generales, la totalidad de los encuestados manifestó su satisfacción en relación a la experiencia en la UVQ: se destaca, por un lado, la situación descripta por las personas sordas o con disminución auditiva, las que refieren que en un aula convencional no podrían aprender, pues el bullicio de varias personas hablando entorpece el poder escuchar con claridad al docente; por otro lado se destaca la situación de los estudiantes con discapacidad física, quienes hicieron referencia a la satisfación en la movilidad, pues de otro modo no podrían estudiar.

Tal es así, que los resultados obtenidos dieron lugar a una nueva investigación "Abordajes de la discapacidad en la práctica docente universitaria"[2] cuyo objetivo es analizar experiencias de docentes y estudiantes con discapacidad en torno a los

[2] El proyecto fue dirigido Mg. Andrea Gaviglio y la Lic. María. E. Fernández. Financiado por la UNQ a través de la Secretaria de Investigación por el programa de Prácticas Profesionales. (2013-2015).

procesos de 'inclusión educativa' en la Universidad Nacional de Quilmes. Partimos del supuesto que "Todos los alumnos tienen derecho a la educación" (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación - UNESCO, 1994), en este mismo sentido, los estatutos de las universidades contemplan y resguardan el principio de igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas sin distinciones de ningún tenor, el principio de respeto a los derechos humanos y el principio de no discriminación, reglamentando el ingreso a los claustros en términos generales (SPU. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2008).

Con esta investigación se pudo obtener resultados que indicaron que el diagnóstico (como acto médico) es el punto de partida para la toma de decisiones prácticas, en la educación de un niño/a con discapacidad incluso, antes de reconocer su propia singularidad. La norma se utiliza como el principio de comparación en tanto regla de conducta. La secuencia de acciones que piensa la docente se origina a través de un problema y de estrategias concretas para llegar a la comprensión lectora para la resolución de problemas posteriores. Se cuestiona la exagerada dependencia de los/as estudiantes con discapacidad limitando la autonomía y profundizando la discapacidad. Otras conclusiones ponen el foco en los problemas de la educación tradicional, normalizadora, que profundiza las desigualdades y se aleja de toda posibilidad de potenciar la confianza y las capacidades de todos los/as estudiantes.

Continuando con las ultimas investigaciones llevadas a cabo por el equipo de investigadores/as en estos últimos años durante el periodo 2016-2022[3], mencionaremos la denominada "Educación secundaria y discapacidad: instituciones, practicas docentes y experiencias de los/as estudiantes (2016-2018) y de Representados a representantes: la participación de las Personas con Discapacidad en los espacios políticos universitarios (2019-2022). Con relación a los resultados referidos a la investigación sobre *Educación secundaria y discapacidad….*, podemos decir que hay tensiones entre los aspectos normativos, tecnicismos y el pleno ejercicio de los derechos humanos, como así también la falta de accesibilidad edilicia en las escuelas (edificios antiguos sin remodelar), dificultad comunicacional (textos que no pueden ser leídos, por estudiantes con baja o nula visión) y ultimo la accesibilidad actitudinal,

[3] Los siguientes proyectos fueron dirigidos por la Dra. Andrea Pérez y Mg Andrea Gaviglio. Financiados por la UNQ a través de la Secretaria de Investigación y la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU).

docentes que mencionan no estar preparados para enseñar a un/a estudiante con discapacidad (especialmente intelectual, sordo/a o ciego/a). Con este proyecto se pudo conocer las principales dificultades que se presentan en la práctica docente en el trayecto de enseñanza- aprendizaje con estudiantes con discapacidad.

Por ultimo en cuanto al proyecto denominado De *representados a representantes….*, (proyecto realizado en situación de pandemia Covid19) las personas con discapacidad entrevistadas identificaron distintos modos de entender la participación a lo largo de sus trayectorias en los espacios políticos de sus respectivas Universidades, resaltando la importancia de la militancia y el reconocimiento, solamente en los espacios de las comisiones de discapacidad (cabe aclarar que no todas las universidades cuentan con este espacio) y que la participacion, esta más vinculada a un relevamiento de las necesidades de las personas con discapacidad que a la propia participación y representación en los órganos de decisión política, es dable destacar que solo una universidad tenia un representante con discapacidad a cargo de la comisión de discapacidad.

En lo que respecta a los proyectos de Extensión, se destaca el titulado "Servicio de Asesoramiento para la Discapacidad" (SaDis)[4], vigente desde el año 2009. Actualmente este proyecto se desarrolla dentro de la Universidad Nacional de Quilmes y su equipo de trabajo está compuesto por estudiantes, graduados y docentes de la Carrera de Lic. en Terapia Ocupacional, Lic. en Educación y Lic. en Comunicación Social que se desempeñan junto a distintos profesionales de forma voluntaria. Sumado a éste, el proyecto "Integración social y al trabajo en y desde la universidad" (INSyTU), tiene por finalidad la integración social de personas en situación de vulnerabilidad mediante el desempeño en emprendimientos productivos. El proyecto INSyTU es un nexo de comunicación e interacción entre las instituciones que ya se encuentran en proceso de desarrollo de iniciativas de trabajo y la Universidad Nacional de Quilmes.

[4] El proyecto Servicio de Asesoramiento a la Discapacidad es dirigido por la Mg. Andrea Gaviglio y el proyecto Integración social y al trabajo en y desde la Universidad es dirigido por la Mg. María E. Fernández. Los proyectos son financiados por la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNQ.

CONCLUSIONES

El recorrido histórico sobre las normativas habilita la diferencia de pensar la educación universitaria y el acceso a la misma como una cuestión de derechos. Los avances son las luchas del colectivo de las personas con discapacidad que intentan romper la tradición de las practicas docentes hegemónicas en el ámbito educativo. El derecho al acceso esta explicito en las leyes, pero la falta de adecuación en los métodos de enseñanza-aprendizaje, sin la posibilidad de contar con material de apoyo a la lectura y/o la falta de estructuras edilicias accesibles, hacen aun hoy ardua la permanencia y el egreso. Las políticas implementadas (a partir de la adhesión de nuestro país convención) en materia de accesibilidad edilicia, la creación de espacios de debates académicos, como el observatorio de la discapacidad, han puesto a la universidad en la obligación de pensar un proceso de cambio de gestión en la administración de los recursos humanos, edilicios y económicos en pos de facilitar una transformación en las estrategias que habilite una mejora en la permanencia, y el derecho al conocimiento. Es importante tener en cuenta las investigaciones, los programas de extensión universitaria y el aula, donde se encuentran las personas con discapacidad y dar lugar a la participación plena de la vos y la experiencia, sin no olvidar el lema "nada sobre nosotros sin nosotros".[5]

REFERENCIAS

BADANO, María del Rosario. *Las asesorías pedagógicas y su compromiso en la construcción de proyectos políticos pedagógicos en las universidades públicas*. *En*: LUCARELLI. E. y FINKELSTEIN, C. El asesor pedagógico en la universidad. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Davila, 2012.

CAMUN, Andrea, GAVIGLIO, Andrea y otros. Personas con Discapacidad en los espacios políticos universitarios. 2022. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de

[5] El lema que nació con el movimiento a favor de la vida independiente de las personas con discapacidad en Estados Unidos, durante la década de 1970, en la Universidad de California en Berkeley. Expresa la idea de que ninguna decisión que influya sobre las personas con discapacidad debe hacerse sin su participación plena.

San Martín. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas,* 2022. Disponible en: https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/171. Acceso en: 13 maio 2023.

CARLI, Sandra. *El estudiante universitario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Siglo XXI. 2012.

CHIROLEU, Adriana. La política universitaria como política pública. *En*: CHIROLUE, A., SUASNABAR, C. y ROVELLI, Laura. *Politica Universitaria en la Argentina.* Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. 2012. 133 p.

FERNÁNDEZ, María y otros. Justicia Ocupacional en los espacios políticos en ámbitos universitarios. *En*: GONZÁLEZ, Aldo (comp). *Libro de resúmes del Primer Simposio Internacional sobre Investigación de la Educación Inclusiva***.** La formación de investigadores en el contexto de la Educación Inclusiva: repensando supuestos analítico-metodológicos. CE LEI Chile, 2021. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/354848503_Libro_de_resumenes_Primer_Simposio_Internacional_Investigacion_de_la_Educacion_Inclusiva_La_formacion_de_investigadores_en_el_contexto_de_la_Educacion_Inclusiva_repensando_supuestos_analitico-metodolo. Acceso en: 13 maio 2023.

GAVIGLIO, Andrea y otros. Discapacidad y educación superior. *En*: TRIMBOLI, A. *XI Congreso Argentino de Salud Mental. Lecturas de la Memoria. Ciencia, clínica y política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2015.

GAVIGLIO, Andrea y otros. La educación a distancia bajo entornos virtuales. La educación virtual como herramienta educativa inclusiva para personas con discapacidad en la UNQ. Proyectos de investigación orientados a la práctica profesional. Universidad Nacional de Quilmes, 2013.

GAVIGLIO, Andrea; Pérez, Andrea. *Discapacidad y Derechos Humanos. Experiencia en la Universidad Nacional de Quilmes***.** Disertación IV Congreso Internacional. Ciencias Tecnologías y Cultura. Diálogos entre las disciplinas del conocimiento. Santiago de Chile. 2015.

PALACIOS, Agustina. *El Modelo Social De Discapacidad: Orígenes, Caracterización Y Plasmación En La Convención Internacional Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad*. Madrid: CINCA, 2008.

PÉREZ, Andrea. *Actas del II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales.* 1. ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2016.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS DISPONIBLES EN INTERNET

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. *Argentina.gob.ar*, 2006. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf. Acceso en: 13 maio 2023.

ARGENTINA. Ley n° 26.378/2008. Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. *Argentina.gob.ar,* 2008. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317. Acceso en: 13 maio 2023.

ARGENTINA. Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/1995. InfoLEG, 1995. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm. Acceso en: 13 maio 2023.

7.

Economía social y solidaria: desarrollos desde un proyecto universitario académico territorial

Selva Sena[1]

[1] Docente, extensionista e investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes, y de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y profesora de Psicología; Especialista en Organizaciones sin Fines de Lucro; Doctora en Salud mental comunitaria. Actualmente, es Directora de los posgrados en economía social y solidaria Universidad nacional de Quilmes.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) es una Universidad pública joven afincada en los suburbios del Gran Buenos Aires. Zona Sur, específicamente en la localidad de Bernal, Partido de Quilmes, a 7 kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires. Creada en las instalaciones de una fábrica textil, "Fabril financiera", donada por Celulosa Argentina. Era una construcción de principios del siglo XX que se fue reciclando y ampliando desde su creación.

Esta Universidad, creada en 1989 fue pionera en Latinoamérica en materia de educación no presencial ya que en 1999 inauguró su primera aula virtual y fue la primera universidad argentina con el campus disponible.

Tiene una amplia oferta de carreras de pre grado, grado y posgrado vinculadas a sus tres departamentos: Ciencia y Tecnología; Ciencias Sociales y Economía y Administración[1].

Una característica muy llamativa de la UNQ es que la gran mayoría de sus estudiantes y graduados/as son primera generación de universitarios/as en la familia. Por lo tanto, realizamos un gran esfuerzo en definición de estrategias de acompañamiento es tas generaciones que no han tenido en su historia familiar modelos de profesionales universitarios/as.

En el presente trabajo nos proponemos compartir una experiencia de trabajo impulsada desde esta Universidad Pública, gratuita, laica y autónoma, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y desde un proyecto de Economía Social y Solidaria (ESS) que articula tareas de docencia, investigación y extensión.

ENFOQUE TEÓRICO

La importancia de la economía social y solidaria (ESS) en el mundo contemporáneo resulta significativa como estrategia de inclusión social y desarrollo socioeconómico asentado en los territorios y comunidades locales. Las propuestas, teorizaciones y desafíos vinculados a la ESS son "caminos de respuesta" a las

[1] Disponible em: http://www.unq.edu.ar.

experiencias de trabajo autogestivo, asociativo; así como al despliegue de capacidades productivas de las personas en los territorios, supone también concebir a las estrategias de participación comunitaria, gestión, capacitación, construcción y apropiación de saberes.

La expansión de la ESS surge como respuesta social ante las consecuencias de las transformaciones contemporáneas en el mundo del trabajo, el estado y los mercados, vinculados a la implantación de políticas neoliberales y la globalización excluyente en las últimas décadas. Estas respuestas sociales vienen impulsando múltiples iniciativas, organizaciones y redes asociativas como opciones de trabajo, ingreso y mejora en la calidad de vida de personas y grupos sociales en diversos territorios. La ESS constituye un campo multidimensional (económico, simbólico y sociopolítico) de interacción y organización humana en torno a la reproducción ampliada de la vida. Desde nuestro punto de vista, la ESS designa al menos tres dimensiones interrelacionadas (Pastore, 2006; 2010; 2014)[2]:

a) Una dimensión de trayectorias empíricas: de otra forma de hacer economía, que une finalidad social de reproducción de la vida con dinámicas de gestión asociativa, democrática y solidaria;

b) Una dimensión simbólica (conceptual, cultural, educativa y comunicacional): de maneras de concebir las prácticas humanas en la interacción económica, que centra su atención en las condiciones de reproducción de la vida, en las relaciones de las personas entre sí y con su hábitat vital;

c) Una dimensión político-organizativa: proyectos de sociedad en disputa, que se debaten entre la adaptación a las lógicas hegemónicas de funcionamiento económico y la capacidad para transformar dichas reglas en pos de profundizar la democracia y la solidaridad sistémicas.

Desde un punto de vista metodológico, además de la *educación popular y las comunidades de aprendizaje* con la que venimos trabajando distintos grupos involucrados en la promoción y desarrollo de la ESS (Sena, Marciano,

[2] Nos basamos en Pastore (2006, 2010 y 2014), donde puede consultarse una amplia bibliografía al respecto. Para una revisión sobre las concepciones y debates en torno a la economía social y solidaria, puede consultarse Catani (2004), Coraggio (2007 y 2011), Chaves (2003) y Razeto (1997), entre otros. Para una visión europea desde un enfoque de economía solidaria ver Laville (2004). Una revisión reciente de este debate puede verse en Pereira Morais (2014).

2013; Gallo, Mendy, 2013; entre otros), nos parece importante destacar otros aportes significativos de enfoques conceptuales que se encuentran en estrecha vinculación con estos. En primer lugar, el *enfoque de la complejidad*, el cual nos propone abordar la *unidad en la diversidad*, la *multidimensionalidad* de la vida biológica y social, desde el trabajo interdisciplinario (Morin, E., 1977, 1984, 1994; García, R., 2007) y la co-construcción con *otros/as* como sujetos de aprendizaje, conocimiento y acción socioeconómica, política y simbólica en las comunidades y territorios. Ello requiere avanzar en prácticas *interdisciplinarias* y de construcción de puentes epistemológicos de diálogo y enriquecimiento mutuo entre diversas disciplinas y ciencias sociales, naturales, tecnológicas, de la salud, ambientales, etc. Otro tipo de enfoques y herramientas que rescatamos son los avances realizados en términos de *sistematización de prácticas* (Jara, O., 1994; Núñez Hurtado, 1986) y de la *investigación-acción-participativa*, las cuales resultan fundamentales para avanzar en las líneas propuestas. Partimos también desde la dimensión sentipensante, una alegoría tomada del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda[3], quien relata parte de sus estudios sobre la cultura ribereña en la costa del Mar Caribe. La alegoría a que nos referimos es la del "hombre icotea", en base a las características de la tortuga homónima que habita dichas regiones ribereñas y que está fuertemente arraigada en la cotidianidad y en representaciones sociales de esas comunidades. Icotea en el sentido de que, por su condición anfibia, tiene la posibilidad de adaptarse a dos mundos, agua/tierra, abundancia/escasez, saben nadar y caminar (Petit; Berón; García; Sena; Sansón, 2016). Tomamos esta metáfora porque entendemos que es así como nos movemos en la ESS: hay que tener destrezas para desarrollar actividades económicas con objetivos sociales, y actividades sociales con objetivos económicos.

NUESTRA PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

En el caso del área de ESS el proyecto CREES (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social) surge en el año 2006 en dialogo con organizaciones territoriales de la zona sur del Gran Buenos Aires.

[3] https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo

El proyecto CREES es una iniciativa integral de formación, investigación, desarrollo y extensión universitaria en ESS que se ha constituido recientemente en unidad académica de la UNQ como Observatorio del Sur de la Economía Social y Solidaria[4]. Es un espacio académico de articulación y convergencia de un conjunto de estrategias e iniciativas universitarias destinadas a visibilizar y potenciar el desarrollo territorial de las experiencias de la ESS en el área geográfica de referencia de la universidad. Dichas acciones se emprendieron, en principio, desde extensión y voluntariado universitario, en articulación con la economía social emergente y las políticas públicas en ESS. Por una parte, desde el comienzo se planteó un abordaje territorial de colaboración académica y trabajo compartido con las organizaciones y actores del campo desarrollando iniciativas de microcrédito, comercialización y ferias de ESS, cooperativas de trabajo y empresas recuperadas, apoyo a pequeños emprendimientos de la economía popular o emprendimientos sociales en salud mental o reciclado de residuos. Asimismo, se realizó en articulación con políticas públicas en ESS.

AVANZANDO EN LA FORMACIÓN SISTEMÁTICA EN ESS

Nuestra experiencia de extensión universitaria desde el Proyecto CREES (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social y Solidaria) nos hizo confirmar que el crecimiento del sector y de las políticas públicas hacia el mismo, requería ser acompañado por ofertas de formación profesional apropiadas para los operadores/as y actores intervinientes. Es así que en *formación en ESS,* en 2010 creamos el Diploma de Extensión Universitaria de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), y en 2012 la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) y la carrera de Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria (EGESS), a las que se suma un Diploma de Posgrado (DIPESS) en 2016[5].

El Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria

[4] http://observatorioess.org.ar/

[5] Algunos trabajos previos sobre nuestra experiencia formativa y pedagógica son: Pastore, Altschuler, Sena y Schmalko (2012); Pastore (2015); Altschuler, Cabanchik, Marciano y Mendy (2015); García, Sena, Sansón y Berón (2016), entre muchos otros.

(DOSSES)[6] es entonces, la concreción de un proceso centrado en la interpelación que los procesos sociales generan en las Universidades, lo que supone la necesidad estratégica de repensar (se) en las tareas de docencia – investigación y extensión. Por otra parte, responde a la necesidad de dar una respuesta institucional a la creciente demanda social de capacitación integral surgida de las propias experiencias de trabajo autogestivo y de las políticas públicas de fomento y apoyo a la economía social que cobran visibilidad en la post crisis del 2001.

Por ello, la iniciativa del DOSESS pone en perspectiva un sentido ampliado de la extensión universitaria, en este nuevo paradigma que incluye a la comunidad y las políticas públicas, como eje sobre el cual la Universidad tiene que decir (se) y tiene que hacer (se), cambio que significa un diálogo con los procesos sociales y su sentido transformador.

El DOSESS surge así, como propuesta de formación en ESS a partir del resultado de los aprendizajes, las prácticas, encuentros, experiencias compartidas y las convicciones de que es posible construir desde los valores de la ESS una sociedad más justa y democrática, como proyecto conjunto entre profesionales, docentes, estudiantes, graduados, integrantes de cooperativas, organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales, entre otras.

Fue creado mediante resolución del Consejo Superior Universitario en junio del año 2010 y se inicia como experiencia interinstitucional, en articulación con los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación, mediante un acuerdo donde se establece que la primer cohorte del DOSESS estará integrada con orientadores/as de las cooperativas del Programa de Ingreso Social con Trabajo - Argentina Trabaja.

En este sentido, la currícula combina la articulación de un conjunto de módulos de formación vinculados a la economía social y solidaria y de prácticas profesionalizantes, orientadas específicamente al trabajo de las organizaciones en su territorio, en este caso las cooperativas de trabajo.

De lo señalado se desprende que es objetivo del DOSESS ofrecer una trayectoria de formación integral en economía social y solidaria que posibilite

[6] Creado en el año 2010 por resolución del Consejo Superior de la UNQ N° 176/10.

a los/las participantes acceder a conocimientos conceptuales sobre la temática, adquirir herramientas de gestión, apropiarse de metodologías participativas de trabajo, desarrollar destrezas y competencias que, en suma, favorezcan su desempeño en el campo operativo del sector.

Por ello constituye un proceso de formación que parte de las prácticas que los actores participantes vienen realizando en sus espacios de pertenencia, con el objetivo de ofrecer encuadres de intervención y herramientas socioeconómicas y de educación social específicas que contribuyan a fortalecer dichas prácticas. Articula un conjunto de módulos de formación y de prácticas profesionalizantes que resultan pertinentes para atender a las demandas de formación de cuadros dirigentes del sector en articulación con las políticas públicas en ESS. Para poder acceder resulta necesario poseer un nivel particular de educación formal.

El diseño curricular se estructura en cuatro campos de formación:

- *El campo de formación general* (o área modular de análisis socio-territorial), destinado a abordar los saberes que posibiliten el logro de competencias básicas para participar activa, reflexiva y críticamente en los ámbitos de la vida sociocultural y laboral y para el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.

- *El campo de formación de fundamento* (o área modular de intervención socio-territorial), destinado a abordar los saberes científicos, tecnológicos y socioculturales que otorgan sostén a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, propias del campo de la Economía Social y Solidaria.

- *El campo de formación específica* (o área modular de desarrollo socioeconómico en clave local), dedicado a abordar los saberes propios del campo de la Economía Social y Solidaria, así como también la contextualización de los desarrollados en la formación de fundamento.

- *El campo de formación* (área modular práctica profesionalizante), que posibilita la integración y contrastación empírica de los saberes construidos en las formaciones descriptas, el cual resulta de carácter sustantivo para la constitución de las competencias básicas y específicas.

Los tres primeros campos de formación articulan las cinco materias que componen el Diploma: Economía Social y Solidaria; Trabajo y Sociedad; Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo; Educación Social; Tecnologías de la Información y Comunicación TICs, que se desarrollan en un total de 320 horas de clases.

Por su parte, el campo de *prácticas profesionalizantes* consta de 180 horas que se realizan en las entidades u organizaciones de la ESS y se efectúan a lo largo de todo el ciclo de formación.

Los ejes que estructuran el "diseño curricular" del Diploma, toman como punto de partida la premisa de desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje enmarcados en una pedagogía crítica y comprometida, que valoriza al sujeto situado en una sociedad y en un tiempo determinado y propone abrir al "juego colectivo" los intereses, prácticas y proyectos de los/las participantes.

En este sentido, resulta fundamental la capacidad que tengamos de comprender el lugar y la función docente, para que nuestra acción se conecte con una propuesta de andragogía, entendida como la educación especialmente diseñada para personas adultas.

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y TERRITORIAL, EN LA PRIMERA TECNICATURA UNIVERSITARIA EN ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA (TUESS) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES (UNQ)

Entendemos la experiencia formativa como un dispositivo de acompañamiento a estudiantes adultos/as, trabajadores/as integrantes de organizaciones y movimientos sociales, culturales y políticos y agentes del sector público y privado con experiencias en cooperativas, mutuales, asociaciones, fundaciones, y también compartir el recorrido de formación de lxs docentes que re inventan su posición de enseñantes en una carrera nueva en el marco de la construcción de un campo formativo y profesional.

La TUESS, como espacio de formación, es un desafío en la producción de conocimientos en su doble forma de teoría y práctica, que incide en la construcción

del campo de la ESS, sus valores y compromiso en la búsqueda de caminos de transformación de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales instituidas y en diálogo con los territorios.

Podemos pensar a la población que participa en la formación de la TUESS en clave de *"ausencia producida"* señalada por Boaventura de Souza Santos (2006), como el proceso de producir ausencias en sujetos que no encuentran su lugar en el mercado capitalista en referencia a grupos sociales marginalizados, grupos étnicos o ciertos profesionales, por ejemplo.

Intervenir desde estas concepciones, tanto en el campo económico como en el campo estrictamente profesional del técnico en ESS y en la vida universitaria en particular, es una experiencia atravesada por tensiones, en función de las luchas contrahegemónicas que este proceso supone. Las tensiones son expresión del desafío de la vieja institución universitaria interviniendo en procesos territoriales de transformación social, económica y política con un sector históricamente excluido de la misma.

La TUESS es creada por resolución de Consejo Superior N° 382/11 de la UNQ en junio de 2011, como carrera de pre-grado bajo la modalidad presencial con campus virtual contando con espacios áulicos y extra-áulicos. El dictado de las asignaturas es trimestral realizado de a dos materias por trimestre y anual de los tres niveles de prácticas profesionalizantes.

El diseño curricular de la TUESS está organizado según cuatro campos de formación que constituyen el trayecto formativo:

a) El campo de formación general (o área modular de análisis socioterritorial).

b) El campo de formación de fundamento (o área modular de intervención socioterritorial).

c) El campo de formación específica (o área modular de desarrollo socioeconómico en clave local).

d) El campo de formación (área modular) práctica profesionalizante.

La duración, aproximada, de la carrera es de 3 años, con 1800 horas de asignación horaria, otorgándose al final de su cursada el título de Técnico Universitario en Economía Social y Solidaria.

La primer cohorte que ingresa a la TUESS lo hace en marzo de 2012 y son las/os estudiantes egresados del Diploma de Operador Socioeductativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), que poseen el secundario completo. Este grupo empieza el 2° año de la carrera, ya que el DOSESS equivale al 1° año. Son 176 estudiantes, orientadores/as de las cooperativas del Programa Argentina Trabaja (PAT) que cursan en 5 comisiones del conurbano bonaerense (Matanza, José C Paz, Moreno, Bernal, San Fernando).

En junio del 2012, se abre la inscripción a la TUESS al público en general y es así que en marzo del 2013 empezó un primer año de la TUESS de cohorte abierta cuyos estudiantes hicieron el curso de ingreso en la UNQ.

Para llevar adelante la desafiante propuesta educativa del DOSESS y la TUESS se requirió de la creación y de la implementación de dispositivos específicos de acción político-didáctico-pedagógicos sobre la base de principios teórico – metodológicos que orientan nuestras acciones:

- La Comunidad de Aprendizaje
- La Pareja pedagógica como Enseñante
- La Educación popular en la Universidad

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Se propone el trabajo áulico en *Comunidad de Aprendizaje* (CA), entendiéndola como proyecto educativo que se asume colectivamente y que reconoce los saberes, las experiencias y las prácticas de quienes la conformamos: estudiantes, docentes, territorios de la ESS y de la Universidad. Por su parte, la forma de trabajo docente se asume en *parejas pedagógicas,* conformadas por un docente curricular y un docente tutor que acompaña el trayecto del grupo lo largo de todas las materias, enfatizando el acompañamiento en este nuevo ser sujeto

universitario (Petit; Berón; García; Sena; Sansón, 2016).

El objetivo es el aprendizaje, siguiendo los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario y promueve la transformación, y la creación de sentido y de solidaridad con la igualdad de diferencias, es el fundamento sobre la que se apoyan los procesos de aprendizaje.

En la reflexión de Rosa María Torres (2004), la Comunidad de Aprendizaje es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local.

- Parte de la necesidad de concentrar esfuerzos en áreas o territorios delimitados, en torno a comunidades determinadas, tanto a nivel rural como urbano.

- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades.

- Adopta una visión amplia de lo educativo, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, la casa comunal, la cancha deportiva, el huerto, el patio escolar, el cine, el teatro, el museo, la granja, el zoológico, el circo, etc.

Asume como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación ya que pretende satisfacer necesidades básicas de aprendizaje, identificando las así como los espacios y maneras más apropiados para satisfacerlas. Da gran importancia a los aspectos pedagógicos y a la renovación pedagógica en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje, así como al aprendizaje inter-generacional y entre pares.

Desde estos diálogos nos propusimos la tarea de impulsar un dispositivo de formación continua desde una apuesta pedagógica basada en la metodología de la educación popular.

Entendemos la CA como esa comunidad abierta a los saberes, a diversas personas y colectivos, a experiencias nuevas, a distintas miradas.

La CA interpela a la responsabilidad, lo que implica una apuesta a la aparición del sujeto, quien se hace cargo de su propio proceso de aprendizaje a la par que participa de una responsabilidad colectiva. Todas las personas integrantes son protagonistas en esta construcción. Con sus conocimientos previos, sus experiencias de vida y sus miradas. La CA se caracteriza por ser abierta. Siempre pueden sumarse otras personas, organizaciones, y vínculos.

EDUCACIÓN POPULAR

La educación popular es la dimensión educativa de las prácticas sociales.

- tiene una dimensión histórica: trabaja con la experiencia popular de América Latina en la formación del sujeto.
- tiene una dimensión de clase: está comprometida con la construcción de esa clase para que sea ella quien lleve adelante la transformación de la sociedad.
- tiene una dimensión política: es el pueblo quien debe hacer ejercicio de su poder de clase.

La educación se hizo tradicional cuando se separó de las prácticas sociales, y por eso se hace popular cuando se vincula a la práctica de los sectores populares, más allá del conocimiento, como una práctica del propio pueblo.

En educación popular partimos de las experiencias concretas de nuestra gente. Son esas experiencias las que nutren las miradas, los modos de pensar y de comprender que cada quien tiene. Esas experiencias han ido generando un conocimiento, una manera de conocer las situaciones. A partir del relato de esas experiencias, y en la reflexión del modo en que se han ido formando esos conocimientos, construimos colectivamente el saber sobre las cosas (Cabanchik; Carceglia, 2011).

Cuando hablamos de educación popular hablamos de un proceso educativo que permita a las personas, participar como sujetos con diversos saberes, capaces de apropiarse, transformar y mejorar la realidad que nos rodea. Es un proceso sistemático e intencionado partiendo de las prácticas para desde éstas ir a la teoría y volver a producir prácticas enriquecidas. La educación popular es una propuesta política, ética y pedagógica que propone una metodología transformadora, válida no solo para los hechos educativos sino para el proceso integral de transformación. Lo anterior se refleja además asumiendo *"que la educación popular no tiene una dimensión ética, sino que es una educación ética, así como también es una educación política y pedagógica, en sí misma"* (Rebellato, 1995, p. 3).

LA PAREJA PEDAGÓGICA COMO ENSEÑANTE COLECTIVO.

Para trabajar en Comunidad de Aprendizaje partimos de concebir la función docente como un educador/a-coordinador/a, como facilitador/a del aprendizaje que promueve la autogestión, escuchando, dando la palabra, retomando, haciendo síntesis conceptuales, propiciando el desarrollo de la creatividad y la articulación teórica práctica en pos del logro del desarrollo personal y de la realización de procesos de construcción colectivos.

Se trata de visualizar al conocimiento en sus múltiples dimensiones, priorizando la conformación del dispositivo CA en primera instancia para que luego la circulación y construcción del conocimiento sean posibles.

En esta práctica el propio educador/a se implica y modifica, a la luz del intercambio dado con el grupo, con su propio hacer.

Coordinar el espacio áulico desde una pareja pedagógica, disuelve el imaginario del saber depositado en un solo sujeto: "el profesor". Asumir este lugar no individual del Enseñante facilita la construcción colaborativa del conocimiento.

Este principio de la CA se implementó componiendo la pareja pedagógica: el/la docente tutor/a y el/la docente curricular. El/la tutor/a es responsable de acompañar los procesos de integración y permanencia de los/as estudiantes en el aula, incluyendo la mirada más general sobre las trayectorias de aprendizaje, con

énfasis en la articulación del conocimiento territorial. La inclusión institucional del estudiante en tanto ciudadano universitario, requiere además de parte del tutor/a el manejo de algunos procedimientos administrativos.

El/la docente curricular es responsable de los contenidos disciplinares de la materia asignada. En diálogo con el/la docente Tutor/a, trabaja para lograr la significatividad de los contenidos disciplinares para su grupo de estudiantes y de acuerdo a los lineamientos político pedagógicos de la TUESS.

Por ello, la pareja pedagógica comparte criterios y toma decisiones conjuntamente desde el momento de diseño y planificación de las clases, hasta la puesta en acción, la elaboración de materiales y los momentos de reflexión y evaluación sobre las intervenciones compartidas.

¿Cuál es la relación de la Pareja Pedagógica con la CA? En primer lugar, la pareja pedagógica es en sí misma una práctica que dispara el proceso de construcción de la CA: es una experiencia que interpela el modo tradicional de ejercer la docencia y que además pone en juego un modo de intervenir compartido que se vuelve formativo para nuestros/as estudiantes. También la Pareja Pedagógica asume en su interior la tensión y la riqueza de los procesos territoriales como pivote y eje fundante del proceso formativo. Enseñamos desde una mirada colectiva, que incorpora al territorio. La intervención territorial de nuestros estudiantes también exige ser pensada de manera colectiva y este es el plus que la Pareja Pedagógica enseña, en su currículo oculto.

De esta manera, las Parejas pedagógicas, los territorios en los cuales nos movemos y los sujetos del aprendizaje se vuelven siempre *"inéditos viables"* (Freire, 2008) que desde una CA responden a la necesidad de instituir algo nuevo en el territorio, ya que "una de las tareas del educador y de la educadora progresista es mediante el análisis político serio y correcto, descubrir las posibilidades de la esperanza" (*Ibidem*, p. 25).

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES, ESPACIO PRIVILEGIADO DE FORMACIÓN

Como formadores/as de Técnicos/as en Economía Social y Solidaria, privilegiamos la centralidad de las prácticas como espacio de formación, las cuales están articuladas en la dimensión práctica de cada una de las materias de la carrera por un lado y por el otro específicamente como materia Prácticas Profesionalizantes (PP) en sus tres niveles de intervención (micro-meso-macroterritorial) que abarca cada uno de los 3 años de la TUESS (1er, 2do y 3ro).

Esto nos lleva a dialogar y problematizar concepciones sobre las prácticas en la formación académica tradicional que apuntan a la aplicación de una teoría sobrevalorada a una realidad simple.

Desde la TUESS se propone una formación apoyada en el diálogo de saberes siendo las prácticas articuladoras de los conocimientos construidos colectivamente. Las PP en la TUESS son una herramienta educativa que posibilita la integración y la contrastación de los saberes disciplinares en función de asumir y proponer procesos de acción territorial en los cuales se pone en juego la formación del Técnico/a en Economía Social y Solidaria. Como herramienta el espacio de las PP involucra saberes conceptuales y metodológicos que se canalizan en acciones y son definidos a partir del diagnóstico del territorio. Es en esa clave de desarrollo territorial desde donde se construye la significatividad de los contenidos y la capacidad autónoma de los y las estudiantes: las PP promueven la constitución de un actor social específico, el Técnico/a Universitario/a en ESS; se fomenta por lo tanto, que este Técnico/a despliegue las habilidades profesionales que demanda la ESS en su territorio desde un posicionamiento de responsabilidad social y compromiso con un proyecto colectivo.

Desde la propuesta de PP acordadas tanto con Extensión como con Investigación en el área de ESS, articulándose en el Programa CREES - ICOTEA (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social - Integración, Comunidad de Aprendizaje, Tecnologías para la inclusión social, Empresas sociales, Arte comunitario), con el trabajo territorial que desarrollan los estudiantes y con el Programa Universitario de Incubadoras Sociales (PUIS), se seleccionan algunos recorridos con mayor legitimación territorial y estratégicos para el desarrollo formativo y político de los futuros técnicos y técnicas en ESS.

Desde esta visión definimos y transitamos diversos ejes para llevar adelante las PP de los grupos; a saber: Educación y ESS; Cooperación Social y Salud; Comunicación en ESS; Tecnologías Sociales; Desarrollo económico solidario; Género: mujer y trabajo; Gestión Asociada; Arte y cultura Comunitario y ESS; Turismo sustentable; Hábitat y ambiente.

La propuesta educativa de las PP tiene como objetivo poner en diálogo los contenidos temáticos de las materias y el ámbito territorial para integrar y contrastar su significatividad y pertinencia, como así también fomentar la autonomía de los y las estudiantes aportando a la construcción del campo de la ESS atravesado por las diversas experiencias.

Las prácticas profesionalizantes permiten la emergencia de un sujeto que se posiciona en el territorio desde una mirada crítica, analítica, con el propósito de la transformación, pero no ubicándose desde lo externo a ese proceso, sino estando presente en dicho proceso de transformación.

En el DOSESS y la TUESS ha sido clave la creación e implementación de dispositivos de acción político- didáctico- pedagógicos sobre la base de tres principios teórico –metodológicos que orientan nuestras acciones: la Comunidad de Aprendizaje, la Pareja pedagógica como Enseñante, y la Educación Popular en la Universidad. En tanto proyecto de educación popular, buscamos dar respuesta a las necesidades de las organizaciones en problemáticas vinculadas a la gestión, coordinación de acciones, la orientación a cooperativas de trabajo y organizaciones autogestivas y/o asociativas de acuerdo a los principios y valores de la ESS. -

Trabajar desde el paradigma de la educación popular y de comunidades de aprendizaje en la Universidad nos propone desafíos constantes y al mismo tiempo potencia la construcción de nuevas tramas sociales en las cuales poder habitar dichos desafíos. Esto se visualiza en la búsqueda de generar nuevas estrategias curriculares y didácticas para el acompañamiento de los estudiantes, por ejemplo: la incorporación del *Taller de escritura, producción de monografías e informes* que se implementa en carácter de optativo con el objetivo de introducir y/o fortalecer los procesos de alfabetización académica, o el curso de extensión *De los grupos a los equipos de trabajo* destinado a abordar las dificultades grupales al interior de las organizaciones con las que se encuentran los estudiantes en los territorios.

La comunidad de aprendizaje y las redes en territorio constituyen el anclaje que lleva adelante y da sostenibilidad a los proyectos con un sentido específico de beneficio para cada comunidad (articulación del núcleo estratégico con la diversidad territorial) y para el fortalecimiento económico y socio-técnico del sector.

La TUESS pretende fortalecer el desarrollo del campo de la ESS, generando espacios de formación/ aprendizajes y construcción social de conocimientos que aporten a profundizar y ampliar los procesos asociativos, solidarios y sustentables de producción, circulación y consumo de bienes y servicios orientados a la reproducción ampliada de la vida. De allí que en la TUESS se reflexione desde las propias prácticas territoriales, en un diálogo de saberes con los aportes conceptuales y metodológicos, con la finalidad de fortalecer, mejorar y generar nuevas prácticas reflexionadas. En ese andar, vamos transformando también nuestra subjetividad como comunidad de aprendizajes y de prácticas sociales intersubjetivas (Petit *et al.*, 2016).

REFLEXIONES FINALES

La ESS constituye un campo socioeconómico, simbólico y político en plena expansión en las últimas décadas, que viene ampliándose como respuesta social, intersubjetiva y colectiva, ante las dinámicas excluyentes del neoliberalismo, la globalización dominante y sus graves consecuencias para la reproducción de la vida con la madre tierra.

En este artículo presentamos una experiencia de formación entre la extensión y los territorios desde el marco de una universidad pública. Se articula en su origen con la extensión y vuelve hacia las comunidades en la actualidad desarrollando prácticas que retroalimentan esa sinergia. Es así que se amplían territorios académicos a través de la extensión y las organizaciones en los territorios.

La Comunidad de Aprendizaje está pensada como un aporte a la generación de una experiencia basada en una concepción participativa y problematizadora de la realidad que nos atraviesa, lo que nos implicó replantearnos de manera constante los contenidos, las estrategias para abordarlos y la necesidad de recuperar aspectos de la grupalidad para poder hacerlo. Trabajamos por la

construcción de otra economía, otra educación y otra sociedad, desde dispositivos fuertemente dialógicos y colectivos, fuimos forjando esta experiencia que, como hemos señalado, resulta inédita. En este sentido, asumimos en esta experiencia una educación para la transformación, que intenta no reproducir relaciones de subordinación y que valoriza la igualdad, la singularidad y la condición colectiva del sujeto. Principalmente, apelamos a la potencialidad del diálogo, y a la incorporación a nuestro proyecto formativo de las propuestas políticas y pedagógicas de estas organizaciones y movimientos sociales, sus prácticas, su construcción amplia de saberes en encuentros y formas organizativas, sus relaciones con los distintos niveles del Estado.

El propósito es ampliar y fortalecer este campo en construcción de la ESS.

Para ello se retoman las experiencias organizativas del territorio; diseñando prácticas profesionalizantes en ESS y volviendo a las experiencias con nuevos conocimientos y prácticas transformadoras de procesos de desarrollo económico e innovación social.

Desde allí avanzamos construyendo un tejido académico territorial, una espiral ascendente y profunda de transformaciones subjetivas y políticas que aportan al Buen vivir de nuestras comunidades. También nos impulsa a redoblar esfuerzos de trabajo y organización social para la lucha en defensa de los derechos económicos, políticos y sociales y la construcción de alternativas inclusivas, solidarias y autogestivas en clave de ESS.

BIBLIOGRAFÍA

ALTSCHULER, B.; CABANCHIK, P.; MENDY, G.; ROSAS, G. Formación para la Economía Social y Solidaria. Prácticas y representaciones de los y las estudiantes en torno al DOSESS de la UNQ. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 86–93, 2013. Disponible em: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/476. Acceso en: 9 may. 2023.

CABANCHIK, P.; CARCEGLIA, D. *Cuaderno de Educación Social y Comunidad de Aprendizaje.* DOSESS. UNQ, 2011.

CATTANI, Antonio David (Org.). *La otra economía*. Buenos Aires: UNGS-Altamira. CEPAL (1992). Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado. Santiago de Chile: ECLAC, 2004.

CHAVES, Rafael. La economía social como enfoque metodológico, como objeto de estudio y como disciplina científica. *En:* VUOTTO, Mirta. *Economía social. Precisiones conceptuales y algunas experiencias históricas*. Buenos Aires: UNGS-Altamira-OSDE, 2003.

COLL, S. C. *Las comunidades de aprendizaje*. Universidad de Barcelona, 2004. Disponible en: http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf. Acceso en: 9 may. 2023.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Editores Siglo Veintiuno, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza*: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

GALLO, M.; MENDY, G. Articulando comunidades de aprendizajes. La transición entre el aula y el territorio en la formación en Economía Social y Solidaria. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 2013. Disponible en: http://caribeña.eumed.net/economia-social-solidaria/. Acceso en: 9 may. 2023.

GARCÍA, R. *Sistemas complejos*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

JARA, O. *Para Sistematizar Experiencias, una propuesta teórica y práctica.* Lima: Tarea, 1994.

MORIN, E. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1984.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1994.

MORIN, E. *La Méthode I. La Nature de la Nature*. París: Seuil, 1977.

NÚÑEZ HURTADO, C. *Educar para transformar, transformar para educar.* Buenos Aires: Humanita, 1986.

PASTORE, R. Construyendo espacios universitarios de formación de actores de la economía social y solidaria. Reflexiones desde una práctica académica territorial. *Revista Voces,* 2015. En el Fénix, n. 38.

PASTORE, R.; ALTSCHULER, B. La economía social y solidaria y los debates del desarrollo en clave territorial. Reflexiones sobre experiencias y desafíos a partir de una práctica socioeducativa universitaria. *Revista IDELCOOP*, 2015. Edición 217, noviembre. p. 11-29.

PASTORE, R; ALTSCHULER, B; SENA, S; SCHMALKO, N. Formación para la Autogestión colectiva en articulación con políticas públicas de inclusión social. *En*: GRELLIER, H; GAGO, M; ARANDO S. (Coord.) *La Economía Social y Solidaria: ¿un paradigma más actual que nunca?* Colección BILDUMA: Ed. Mondragon Unibertsitatea. octubre. España. 2012. p. 55-86.

PASTORE, Rodolfo. *Diversidad de trayectorias, aproximación conceptual y pluralidad de proyectos de la Economía Social. En*: Documento 54 del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo. Buenos Aires: Facultad Ciencias Económica, UBA, 2006.

PASTORE, Rodolfo. La economía social y solidaria, una construcción colectiva y plural en el camino de la profundización democrática. *En:* LOZANO; FLORES (Org.): *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones para un debate.* Buenos Aires: Editorial UNQ, 2014.

PASTORE, Rodolfo. Un panorama del resurgimiento de la economía social y solidaria en la Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, 2010. Año 2, n. 18, Bernal.

PETIT; BERÓN; GARCÍA; SENA; SANSÓN. *Las prácticas profesionalizantes en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes.* Un camino para construir organización y redes en Economía Social y Solidaria. *En*: Tercer Congreso de Economía Política "Hacia un Pensamiento Económico Latinoamericano. Centro Cultural de la Cooperación y Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2016.

TORRES, Rosa Maria**.** *Comunidad de aprendizaje:* la educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. Barcelona Forum, 2004.

8.

Educação ambiental para o consumo e o Direito do Consumidor como Direito Humano: abordagem sob a perspectiva do direito brasileiro

Cláudio José Franzolin[1]

[1] Doutor e Mestre em Direito pela PUC-São Paulo. Professor pesquisador e titular do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) e do Curso de graduação nas disciplinas de direito civil, direito do consumidor e direito ambiental. Especialista em direito do consumidor pelo Centro de Extensão Universitária (C.E.U. Law School-São Paulo). Pesquisador associado no projeto Centro Paulista de Estudos da Transição Energética (CPTEn) da Unicamp. Membro titular do Comitê de Ética e de pesquisa com seres humanos da Puc-Campinas. Advogado. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0120973253492591.

INTRODUÇÃO

A sociedade de consumo ganhou novos desdobramentos para estimular mais e mais consumo, o que Gilles Lipovetsky denominou como h*iperconsumo* (2007). *Hiperconsumo* porque fornecedores fomentam mudanças continuadas dos bens de consumo com o intuito de se estimular o consumidor adquirir modelos novos e, também, estimular seus desejos no intuito de serem satisfeitas "novas experiências sensitivas e estéticas, comunicacionais ou lúdicas" (2007, p. 68), dentre outras estratégias para a abundância e o excesso de consumo.

O *hiperconsumo,* conforme Lipovetsky (2007), implementa novos modos de rearranjos das atividades econômicas, baseadas em novas formas de produzir e de vender, de comunicação do fornecedor com o consumidor e de distribuição dos produtos.

Há também um novo ingrediente na dinâmica do consumo que são as tecnologias digitais associadas à telecomunicação, as quais estimularam a globalização e a plataformização do consumo. Acrescente-se, ainda, a facilitação de acesso ao crédito[1].

Enfim, se hoje as estratégias estão associadas às comodidades e inovações nos produtos, por outro, o consumo também se torna menos sustentável gerando impactos socioambientais. Por exemplo, à medida que o consumidor busca versões mais recentes de um dado produto, ele descarta a versão anterior, tornando aquele produto um resíduo. E esse resíduo pode, não recebendo a destinação adequada, poluir e afetar os recursos naturais. Registre-se, porém que o meio ambiente pode ser afetado e poluído em virtude de outros fatores e comportamentos.

No entanto, neste trabalho o enfoque é a interface entre consumo e impactos socioambientais. Assim, mostra-se relevante, a educação ambiental para despertar a melhor interrelação do consumidor e vislumbrar a compreensão do mundo e do meio ambiente. Registre-se que, não é pretensão deste estudo, abordagens sobre as várias teorias sobre as investigações da educação

[1] Se por um lado há facilidade para que o consumidor tenha acesso ao crédito, por outro, ele é levado ao seu superendividamento. Em apartada síntese, o superendividamento está associado à impossibilidade de o consumidor ter condições de adimplir o pagamento de suas dívidas atuais e futuras no âmbito das relações de consumo. Tal relevância levou o Brasil, a L. 14.181/2021, voltada para regular o acesso ao crédito e para tratar do procedimento de recuperação do consumidor quando ele está superendividado.

ambiental, que podem ser conservadoras, romântica, reformista, emancipatória, transformadora, pragmática e crítica (Iared, Hofstatter *et al.*, 2021). A proposta é mais modesta para este estudo, à medida que busca, apenas, contextualizar a educação ambiental na sensibilização coletiva para um consumo mais sustentável e preservação da nossa casa comum.

Esclareça-se que, embora a conduta humana contribua de diversas formas para a degradação ambiental, há, neste trabalho, um corte epistemológico, cuja ênfase é a interrelação entre consumo e o meio ambiente e a importância da educação ambiental no sentido de ela despertar reflexões e diálogos no âmbito do consumo para que ele seja mais sustentável.

Na verdade, a educação ambiental pode contribuir para levantar questões de forma crítica sobre a própria existência, o papel do ser humano e as preocupações com as futuras gerações.

Parte-se do método hipotético-dedutivo, sugerindo a proposição de que a educação ambiental deve preencher lacunas nos debates para promover a compreensão do mundo e mostrar conexões entre o meio ambiente artificial e o meio natural, por exemplo, estimular uma análise crítica sobre a situação de vulnerabilidade de certos grupos, os quais não só não tem acesso aos variados bens de consumo, como podem sofrer de forma mais intensa às consequências dos eventos naturais extremos em virtude de impactos climáticos associados à degradação ambiental e aumento de gases de efeito estufa (Abrelpe, 2020).

E quanto ao método para este estudo, é baseado na revisão bibliográfica e na perspectiva mais dialógica entre consumo e educação ambiental.

DIREITO DO CONSUMIDOR E DIREITO AMBIENTAL COMO DIREITOS HUMANOS

A poluição e as outras formas de causarem degradação ao ambiental, ao contribuírem para o aumento na emissão de emissão de gases de efeito estufa, revelam a necessidade de um esforço cooperativo e solidário urgente de consumidores, fornecedores, sociedade civil, agentes públicos, organismos

internacionais, poderes públicos constituídos, todos voltados para proteção dos recursos naturais, bem como salvaguardar a vida digna para as futuras gerações enquanto titulares do direito de viverem num ambiente não poluído.

De maneira geral, o que ocorre é que "saímos de uma situação insustentável, onde os elementos do meio ambiente eram coisas e só coisas, vistas isoladamente e condenadas" (Benjamin, 2011, p. 79), para, então, reconhecer o meio ambiente como direito humano.

Tal reconhecimento se revela nas Convenções Internacionais e Relatórios de Comissões Mundiais os quais se avolumam, a partir da Declaração de *Estocolmo*[2] sobre o meio ambiente, em 1972. Depois, o Relatório *Brundtland,* na Assembleia Geral da ONU (1987) apresenta a definição de desenvolvimento sustentável. Mais tarde, desponta a Convenção-Quadro sobre Mudanças Climáticas (UNFCCC), na sede das Nações Unidas em 9 de maio de 1992 e adotada em Junho do mesmo ano pela Cúpula da Terra, também chamada de Rio92 ou Eco92, com sua Declaração das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento (Agenda 21). Ainda, há a Cimeira ou Cúpula do Milênio e sua Declaração sobre o Meio Ambiente do ano 2000, com seus 8 Objetivos do Milênio. Mais recentemente, há a Agenda 2030, a qual estabelece os dezessete Objetivos elencados pela ONU para alcançar o desenvolvimento sustentável.

Enfim, uma série de documentos internacionais, destacando e enfatizando o direito ao meio ambiente como um direito humano.

Já, internamente, em primeiro lugar, a Constituição passou a reconhecer o meio ambiente como direito de todos, e que ele deve ser "ecologicamente equilibrado" e "essencial à sadia qualidade de vida, bem como um bem de uso comum do

[2] 1. O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente. Em larga e tortuosa evolução da raça humana neste planeta chegou-se a uma etapa em que, graças à rápida aceleração da ciência e da tecnologia, o homem adquiriu o poder de transformar, de inúmeras maneiras e em uma escala sem precedentes, tudo que o cerca. Os dois aspectos do meio ambiente humano, o natural e o artificial, são essenciais para o bem-estar do homem e para o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à vida mesma. 2. A proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos (ONU)

povo"[3]. Na esfera infraconstitucional, há fontes heterônomas voltadas para regular a proteção dos bens e recursos naturais e para construção de políticas públicas para 'tentar' alcançar a sustentabilidade, tais quais, Lei da Política Nacional do Meio Ambiente (L. 6.938/1981 – LNMA); Lei de Crimes Ambientais (L. 9.605/98 – LCAm); Lei sobre indenização, garantias e rejeitos radioativos (10.308/2001); Lei de Diretrizes Nacionais de Saneamento Básico (L. 11.445/2007); Lei de Política Nacional de Resíduos Sólidos (art. 6°, III, da Lei 12.305/2010), Código Florestal (L. 12.651/2012 – CFlo) entre outras fontes.

O que merece realçar é que o meio ambiente deve ter uma compreensão articulada e integrada com o meio ambiente artificial, levando em conta a proteção dos aspectos culturais, históricos, urbanísticos e, ainda inserir nesse debate o meio ambiente digital, pois também interfere no mundo físico. Assim, captando os ensinamentos de Herman Benjamin, passamos para reconhecer que o pensamento contemporâneo e o estado do conhecimento científico articulado com o meio ambiente sejam alinhados no intuito da "valorização não apenas dos fragmentos ou elementos da natureza, mas do *todo* e de suas *relações* recíprocas" (2011, p. 80).

Reconhecido o meio ambiente numa perspectiva mais ampla e o direito ao meio ambiente como direito humano, vale ressaltar que igualmente o direito do consumidor é direito humano. Por isso, é importante articular debates sobre consumo e meio ambiente.

Primeiramente, conforme ensina Bruno Miragem, o ato de consumir tem total coerência com a necessidade humana (2016).

Antes de avançar sobre o reconhecimento da proteção do consumidor como direito humano, é preciso trazer uma perspectiva geral sobre direitos humanos, apenas para melhor situar o tema no contexto do direito ao meio ambiente e direito do consumidor.

Sob a perspectiva geral dos direitos humanos e o reconhecimento deles pelo direito interno dos Estados, Miragem afirma que os legisladores nacionais, gradativamente, passaram também a se preocupar para que ditos direitos

[3] Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL. Constituição Federal, 1988).

pudessem ser mais efetivos. Sempre vale ressaltar que os direitos humanos são dinâmicos e são construídos historicamente. Isto é, sobre a evolução dos direitos humanos, Miragem afirma que um determinado direito, *a priori,* é reconhecido na ordem internacional e é complementado e desenvolvido ao longo do tempo, reconhecendo-o, depois, no direito interno. Assim foi o reconhecimento do direito ao meio ambiente como direito humano. E é também é o que ocorre com o direito do consumidor (Benjamin, 2016).

Primeiro se reconhece que o ato de consumir corresponde à própria sobrevivência de todo e qualquer ser humano, pois, conforme afirma Augusto Frranke Dahinten, o "consumir" é a exata medida que separa o viver dignamente do estado de miserabilidade" (2016).

Acerca da construção do direito do consumidor, conforme ensina Marelo Gomes Sodré (2009), a *International Organization of Consumer Union* (IOCU) iniciou debates com as Nações Unidas, no intuito de promover uma proteção aos consumidores. A partir daí o autor (2009), apoiado em Coslton E. Warne, ensina que a discussão sobre o direito do consumidor entrou nas Nações Unidas, pela primeira vez, em 1977. Depois, foi aprovada a primeira Diretriz das Nações Unidas para a proteção do consumidor, por meio da Resolução 39/248. Viriam outros documentos, mas, por amor à brevidade não vamos avançar nessa contextualização histórica, mas o que vale realçar é o reconhecimento da proteção do consumidor como direito humano.

Dita diretriz, na verdade, estava mais dirigida para os países do Terceiro Mundo, para que esses buscassem formular políticas públicas voltadas para proteção do consumidor. E tal situação ocorreu no Brasil.

Internamente, a proteção do consumidor foi conduzida à nível constitucional, conforme arts. 5°, XXXII e 170, V. Depois, foi promulgado e sancionado o Código de Defesa do Consumidor (BRASIL. Código de Defesa do Consumidor), microssistema com princípios e direitos especiais para consumidores e reconhecendo, expressamente, que os consumidores são vulneráveis numa relação de consumo (Marques, 2004, p. 49). Dito Código é um microssistema porque ele incorpora institutos de direito processual, administrativo, processual, civil, penal. Na Constituição Federal do Brasil, consumo e direito do consumidor também constam

em outros dispositivos, tais quais, 24, VIII, 150, § 5°, 175, II, além do art.48, da ADCT.

Enfim, conforme Claudia Lima Marques o "direito do consumidor é direito fundamental, direito humano de nova geração, direito social e econômico" (2004, p. 49). E, portanto, direito do consumidor e direito ao meio ambiente estão no mesmo nível de relevância para o ser humanos, já que ambos são direitos humanos. Por isso que é importante o diálogo entre consumo e meio ambiente.

CONSUMO E MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A título de introito, é importante esclarecer que este trabalho não abrange compreensões analíticas e teorias sobre os fundamentos da educação ambiental. A proposta é bem mais modesta. Centra-se este trabalho apontar algumas contribuições quando se coloca as questões e desafios ambientais associados ao consumo e a interface com a educação ambiental.

Partindo do consumo, novas tecnologias e inovações são incorporadas aos produtos e cada vez mais eles são disponibilizados em abundância no mercado e, portanto, deve haver reflexões acerca dos riscos que podem gerar para a saúde e vida dos consumidores, além deles também afetarem os elementos da natureza e os recursos naturais. E para permitir essa articulação, a educação ambiental pode contribuir nas reflexões e debates de forma crítica.

Chama a atenção a educação ambiental porque o art. 4°, do Código de Defesa do Consumidor, ao descrever a Política Nacional das Relações de Consumo, ela "tem por objetivo o atendimento das necessidades dos consumidores, o respeito à sua dignidade, saúde e segurança (...)", o dispositivo aponta vários princípios; e após a edição da recente L. 14.121/2021, foi incluído o Inciso IX, ao dito artigo, que coloca a importância de políticas públicas voltadas para a educação ambiental dos consumidores (BRASIL. Código de Defesa do Consumidor). Mas como deve ser pensada essa educação ambiental?

Tomando como ponto de partida Fritjof Capra (2006), o autor ensina, primeiramente, que é preciso superar a compreensão linear do saber, baseado

apenas numa perspectiva de causa e efeito. Para o pensamento linear, exemplifica Capra, que ele ocorre quando se reconhece que algo é considerado bom, havendo maior quantidade desse algo, e daí sempre será melhor. Só que é uma análise muito estreita e linear. Agora, se for pensada de forma circular, as coisas alteram o sentido de bom e de ruim; ou seja, são cíclicas.

Avança Capra, e sugere que o mundo seja visualizado e compreendido de outra forma, numa perspectiva, explica ele, de totalidade integrada (2006). Significa afirmar a necessidade de se reconhecer que há os ecossistemas e há os sistemas humanos os quais devem ser estudados de forma contextualizada.

Portanto, para Capra, é necessário superar a compreensão parcial da ciência quando ela só reconhece que as coisas mensuráveis e quantificáveis e elas se reduzem em modelos científicos (2006). É preciso, portanto, uma expansão do saber o que significa a percepção de variados profissionais, cada um contribuindo com a parcela do seu saber. É nessa rota que deve ser alinhada à educação ambiental, onde nela se valorize a interdependência, a diversidade e a superação da compreensão linear. Para justificar sua reflexão sobre a educação ambiental, o autor apresenta a distinção entre ecossistemas e sistemas sociais e humanos. Para analisar essa distinção, ele aponta como exemplo, a cadeia alimentar. Assim, se verificar a cadeia alimentar nos ecossistemas,

> [...] essas cadeias não são lineares, mas circulares, já que os organismos maiores acabam sendo comidos pelos organismos desintegradores, os insetos, as bactérias, e assim, a matéria se recicla para todo o ecossistema. Um ecossistema não gera detritos. O detrito de uma espécie torna-se a comida de outra (....) um dos motivos de entusiasmo pela horta escolar deve-se à oportunidade que ela oferece até mesmo às crianças bem pequenas de perceberem os ciclos da natureza. A lição para as comunidades humanas é óbvia. O conflito entre economia e ecologia surge porque a natureza é cíclica, enquanto os processos industriais são lineares. A indústria transforma recursos naturais em produtos com acréscimos de detritos e vende esses produtos a consumidores que, ao consumi-los, geram mais detritos. O princípio ecológico 'detrito igual a comida' significa que – par um sistema industrial ser sustentável – todos os produtos e materiais manufaturados, como

> também os detritos gerados durante os processos de manufatura, têm que acabar provendo alimento para algo novo. Em tal sistema industrial sustentável, o escoamento total de cada organização – os seus produtos e detritos – seria percebido e tratado como reciclagem dos recursos através do sistema (Capra, 2006, p. 55) (grifos nossos).

Captando essa percepção do autor para o contexto do consumo, é possível analisar como é preciso estabelecer limites para a geração continuada e excessiva de produção e consumo e articular com os aspectos socioambientais. Para tanto, a educação ambiental pode despertar um saber que engloba um pensamento contextual[4], integrado para o estudo do consumo mais alinhado aos valores ecológicos e nas inovações através de novas tecnologias e interrelação delas com os impactos para o futuro do Planeta e, portanto, para a humanidade.

Por isso, captamos Hans Jonas enquanto um referencial teórico onde ele destaca a ética no âmbito das novas tecnologias cada vez mais complexas e desenvolvidas pelo homem, e como elas devem ser debatidas à medida que geram riscos para a vida no Planeta e para futuras gerações.

A CONTRIBUIÇÃO DE HANS JONAS COMO REFERENCIAL TEÓRICO PARA A RELEVÂNCIA DA PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE DECORRENTE DOS RISCOS FUTUROS EM VIRTUDE DAS CONTINUADAS INOVAÇÕES E NOVAS TECNOLOGIAS INCORPORADAS AOS PRODUTOS E SERVIÇOS

Esclareça-se desde já, que Hans Jonas (2006) não abordou no seu estudo, relações de consumo. Ele estuda a ética aplicada aos limites da criação humana. Seus estudos, nesse sentido, podem contribuir para a abordagem ética do "agir humano" e do porvir no âmbito da relação de consumo ante os impactos futuros incertos para a vida, saúde e futuras gerações. Na obra, Jonas reconhece a ciência e a evolução tecnológica, mas realça que elas devem ir além das circunstâncias

[4] "Do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual. A mudança de foco das partes para o todo implica uma mudança do pensamento analítico para o pensamento contextual. As propriedades das partes não são intrínsecas, mas podem ser entendidas apenas dentro do contexto do todo. Como explicar as coisas em termos dos seus contextos significa explicá-las em termos dos ambientes que as circundam, todo pensamento sistêmico é um pensamento ambiental" (Capra, 2006, p. 50).

do agora; isto é, o autor realça a relevância de uma ética para conservação da humanidade. Assim, conforme ensina Alencastro, ao estudar Jonas, ele chama a atenção para o necessário debate ético no contexto do saber técnico-científico (Alencastro, 2009) considerando "a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie" (Jonas, 2006, p. 90)[5].

Captando esses ensinamentos para o contexto das inovações e das tecnologias incorporadas aos produtos e serviços disponíveis no mercado de consumo, também conduzem para reflexões que possam sugerir questionamentos acerca da conduta do fornecedor para além das certezas científicas, o que exige debates entre vários saberes. Isto é, questões éticas no âmbito do direito do consumidor devem estimular percepções críticas alinhadas à sustentabilidade, à vida atual, às futuras gerações, à relação consumo-meio ambiente, aos valores ecológicos e aos riscos climáticos. Por isso, é importante o despertar ético para contribuir na educação ambiental e fomentar abordagem e estudos não se limitando ao conteúdo analítico e ao que se apresenta e já é dado. É preciso avançar nas reflexões e questões.

Vasconcelos e Almeida apresentam algumas questões: "que legitimidade têm as transformações que temos vindo a provocar em todo o planeta? De que forma essas transformações nos afetam ao ponto de pensarmos que a nossa espécie se encontra em perigo?" Ainda, "que obrigações temos para com as gerações futuras? Que legitimidade têm as nossas ações quando afetam a sobrevivência de outras espécies? (...)" (2014, p. 1). Todas essas questões mais alinhadas à geoética, podem transitar no âmbito da educação ambiental. Nessa rota, inserem-se questões sobre a conduta humana associadas ao meio ambiente, para considerar o porvir, os riscos aos bens comuns e a pluralidade de saberes científicos.

Tais questões podem ser incorporadas para o estudo da educação ambiental no direito do consumidor. Por isso é importante Hans Jonas.

[5] Jonas nos explica que o dever para com as futuras gerações pode-se tomar como analogia a responsabilidade dos pais para com os filhos, ou seja, os pais têm é um agir responsável e solidário em relação aos filhos, fruto de uma solidariedade; só que, diferentemente não adotamos esse agir responsável para com as gerações futuras. Nesse sentido, bastante elucidativa a proposição ética lançada pelo autor, qual seja, "para nós, contemporâneos, em decorrência do direito daqueles que virão e cuja existência podemos desde já antecipar, existe um dever como agentes causais, graças ao qual nós assumimos para com eles a responsabilidade por nossos atos cujas dimensões impliquem repercussões de longo prazo" (Jonas, 2006, p. 90-92).

Afinal, cada vez mais, fornecedores, para captarem consumidores[6], adotam novas tecnologias e estratégias para potencializar seus negócios e mercados. Por exemplo: *i.* diversificação de ofertas (Bauman, 2008)*; ii* - superação da padronização e consequente estímulo à diversidade e variedade de produtos (Lipovetsky, 2007); *iii* - inovação em ritmo ascendente e, *iv* - obsolescência de produtos nos variados setores (Lipovetsky, 2007).

Acrescente-se que se despontam tecnologias disruptivas, inteligência artificial, *Internet* das coisas (IoT) associadas ao consumo, sem saber os impactos dessas inovações no futuro. Assim, é importante o debate ético.

Portanto, é possível captar os ensinamentos de Hans Jonas para o presente estudo, afinal, o agir humano no âmbito das relações de consumo, se num primeiro momento é voltado para satisfação imediatista do consumidor, por outro, despontam riscos para a vida em sociedade e para o Planeta, e essa articulação deve ser conduzida de forma crítica na educação ambiental, quando se estuda o direito do consumidor.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICA NACIONAL DAS RELAÇÕES DE CONSUMO

Primeiramente, educação ambiental é incorporada ao ordenamento jurídico pela L. 9.795/1999 (Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA) e no seu artigo 4º, ela elenca alguns princípios:

> I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
>
> II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
>
> III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

[6] Em uma sociedade de consumidores, há a constante busca da felicidade, utilizada como "isca" nas propagandas, que redireciona a fazer coisas, apropriar e desfazer. Há, em segundo plano, o foco de outra rodada de compras, que é realizada após o descarte de produtos anteriormente armazenados. (Bauman, 2008).

> IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
>
> V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
>
> VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
>
> VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
>
> VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1999).

Todos esses princípios podem ser situados quando se almeja um consumo mais sustentável. A educação ambiental, portanto, pode proporcionar uma percepção da indeterminabilidade do que está prévio e supostamente acabado; ampliar o ângulo de análise e reflexões críticas considerando a vida e o porvir, e reconhecendo titularidade de direitos daqueles que ainda irão nascer no futuro longínquo; ademais, a educação ambiental pode estimular a diversidade e assim identificar fragilidades dos variados grupos sociais, por exemplo, "os deslocados ambientais" (Franzolin, 2020).

Os desafios ambientais e de um consumo que se quer mais sustentável e sensíveis aos valores ecológicos, pode também incorporar questionamentos éticos (*geoética):*

> A (Géo)ética e um caminho para a sustentabilidade. A sustentabilidade e a capacidade de um sistema se manter em permanência. O princípio do desenvolvimento sustentável decorre da conceptualização a que é inerente a ideia de que a satisfação das necessidades do presente não pode comprometer as necessidades das gerações vindouras. Pensar as necessidades do presente e do futuro liga-se de imediato ao uso e gestão dos recursos naturais, de modo a procurar encetar passos efetivos que conduzam a uma justiça intra e intergeracional. (...). Sem querermos entrar em demasia na polemica de como caminhar para uma sociedade sustentável, (...), importa ainda assim afirmar que

> esse caminho se nos afigura difícil quando associado ao modelo econômico dominante (Vasconcelos, 2014, p. 1).

Na verdade, a educação ambiental permite expandir as questões acerca da complexidade da vida e reconhecer a necessidade do debate ético sobre a conduta do ser humano como responsável pelo futuro do Planeta.

A partir dessa proposição, é possível à educação ambiental debater como o consumo poderá alcançar a sustentabilidade. Para isso, é possível estabelecer questões éticas, refletir de forma crítica de como é possível a proteção e a conservação dos serviços ecossistêmicos diante de um consumo estimulado em virtude da força econômica e do capital.

Bastante elucidativo quando Loureiro sugere uma metodologia crítica para a educação ambiental, ao apontar as distorções da produção e excesso de consumo. Conforme Loureiro, o formato do arranjo econômico como se apresenta gera produção excedente, ou seja, produtos além do necessário. E nessa rota, o impacto social é bem notado pelo autor. "Se antes a escassez era decorrente da baixa capacidade produtiva e desenvolvimento tecnológico e científico gerando pobreza" (Loureiro, 2019, p. 100), agora, arremata o autor, o que ocorre é que a abundância conduz à pobreza. Assim, esse arranjo econômico fundado na abundância pode ser notado na seguinte passagem do autor:

> As promessas de felicidade e satisfação pelo consumo insanável de mercadorias, fomentadas por ideologias difundidas por meio da educação e da comunicação para dar vazão ao gigantismo da produção de mercadorias – muitas absolutamente supérfluas – geram um ciclo crescente entre consumir, descartar, comprar para saciar desejos que só existem à medida que se trabalha mais para consumir mais. É uma sociedade que transforma até o lazer me mercadoria [...] (Loureiro, 2019, p. 100).

Portanto, a educação pode colocar numa perspectiva crítica que vá além das questões do consumo. Enfim, a educação ambiental deve ser conduzida para o aprimoramento humano no sentido de superação de uma compreensão linear do conhecimento, para valorizar vários saberes; além disso, a educação ambiental

deve fomentar novas posturas e articular múltiplas formas de convívio social, todas no intuito de associar a proteção da vida e da condição humana.

Sob essa perspectiva, Enrique Leff destaca a relevância do conhecimento e do saber. O saber deve abordar diferentes perspectivas, eliminar certezas e superar conhecimentos pré-estabelecidos; assim, é possível colocar em debate "a verdade do ser em seu porvir pela ressignificação do mundo, daquilo que está além das verdades legitimadas pela legalidade científica" (2012, p. 19). Afinal, nós, humanos, não ostentamos conhecimento suficiente para superar os desafios, riscos e problemas que as inovações e as tecnologias nos colocam; ou seja, se no presente elas resolvem alguns problemas, o futuro é incerto.

Nessa linha, a conexão entre consumo e meio ambiente, a educação ambiental pode despertar debates e sugerir reflexões e questionamentos vários: i. o que representa o consumo para o ser humano? Como alcançar valores ambientais no contexto do consumo? Como exigir condutas sustentáveis dos consumidores se eles não são atendidos com serviços públicos essenciais como água potável e saneamento? Qual o limite para o fornecedor lançar seus produtos no mercado?

Quais condutas esperar do consumidor para que ele contribua para construção de um consumo mais sustentável?

Focando nesta última questão, a resposta não é simples. É preciso trazer considerações críticas, principalmente, acerca da condição existencial do consumidor, pois, conforme onde e como ele vive, estas podem representar dificuldades e problemas para o consumidor adotar condutas proativas voltadas para um consumo mais sustentável. Nesse contexto, a educação ambiental ajuda a expandir o ângulo de análise e incorporar a situação existencial do consumidor. Para elucidar e responder a esta questão nos amparamos em Fátima Portilho (2010), quando ela apresenta as dificuldades do consumidor para contribuir na construção de um consumo que se quer mais sustentável.

Uma primeira dificuldade do consumidor, por exemplo, apontada por Fátima Portilho (2010) para retardar o despertar da sensibilidade do consumidor para as questões ambientais, é sua assimetria informacional. Muitos consumidores não têm acesso às informações necessárias para que eles sejam um afetivo *player* na implantação do consumo sustentável; faltam a eles, por exemplo, informações

relacionadas à educação, artes, atividades culturais e aos conhecimentos sobre como utilizar, de maneira adequada, novos bens e qual o efetivo valor social deles.

E por mais paradoxal que possa parecer, ainda que o consumidor disponha de informações ambientais, as informações já estão superadas frente a um consumo cada vez mais virtualizado e efêmero; isto é, enquanto é lento o acesso às informações pelo consumidor, por outro, "a velocidade da inovação dos produtos e serviços torna a decisão individual do consumidor inadequado e insuficiente" (Portilho, 2019) para avaliar a sustentabilidade ou não de um dado produto.

Uma segunda dificuldade que afeta a conduta do consumidor para que ela seja mais sustentável, conforme a autora, baseada em Pepper, é a falsa e ilusória percepção de que ele será bom cidadão se ele, sozinho, contribuir com a construção do consumo sustentável (Portilho, 2010). Afinal, meio ambiente é difuso e o consumo também é difuso.

A terceira dificuldade apontada pela autora para o consumidor adotar condutas sustentáveis, é que seu direito de escolha é cada vez mais comprometido, à medida que se submete mais e mais às interferências externas no seu poder de decisão, dada sua vulnerabilidade já reconhecida nas relações de consumo.

E finalmente, outra dificuldade levantada pela autora para o consumidor adotar condutas sustentáveis no consumo relacionam-se às desigualdades. Quando se verifica o consumo de produtos mais esverdeados, por exemplo, naturais e orgânicos, pequena parcela consegue ter acesso aos produtos ambientalmente adequados, ao passo que "os pobres ficam com produtos inferiores e com um nível de consumo abaixo da satisfação das necessidades básicas" (Portilho, 2010).

Apresentadas essas dificuldades no contexto da construção do consumo sustentável, elas se revelam, a nosso sentir, importantes para a educação ambiental. É que, quando se verifica se o consumidor pode ou não contribuir, por meio de sua conduta, para o seu consumo ser mais sustentável é preciso identificá-lo de forma crítica no mundo. Corrobora essa análise, quando Carlos Frederico Loureiro afirma que a educação ambiental deve partir do diálogo, mas não pode se esgotar nele. Nesse sentido:

> A compreensão estabelecida pelo diálogo não nega a explicação, o conhecimento sistemático dos fatos, fenômenos, suas relações e causalidades complexas. Em qualquer processo que seja educativo, compreensão e explicação são importantes para conhecer o mundo, ser mundo, agir no mundo, ter consciência de si no mundo. Desse modo, não basta estar disposto ao diálogo. O rigor no saber escutar é uma exigência diante do que foi exposto, e o estudo e a pesquisa uma condição. (...). A dialogicidade se estabelece entre pessoas que pertencem a grupos e classes. Isso significa identidades legitimadas ou negadas, fluxos identitários, necessidades e interesses diversos e por vezes antagônicos [...] (Loureiro, 2019).

Nesse contexto, a educação ambiental além do diálogo, também demanda uma reflexão crítica[7]. E essa proposição pode ser inserida na educação ambiental para se debater como pode o consumidor participar da construção de um consumo que se quer mais sustentável. É na educação ambiental que será possível trazer luz para vislumbrar fragilidades, deveres de conduta dos consumidores e fornecedores, novos direitos. Ainda, a educação ambiental, na percepção crítica, contribui para o despertar do cidadão para debater políticas públicas bem como exigi-las para serem implementadas. É nesse aspecto que se revela a reflexão para um consumo que se quer mais sustentável.

CONCLUSÃO

Primeiramente, conforme Lipovetsky, estamos na era do hiperconsumo. E é neste hiperconsumo que se fomenta produção e consumo cada vez mais aparelhado de estratégias e tecnologias. Só que é preciso vislumbrar riscos futuros e é nesse contexto que destacamos a relevância da educação ambiental.

[7] "Pensar criticamente exige compreender as múltiplas determinações da realidade em seu movimento, a indissociabilidade entre as dimensões da vida social em um contexto histórico e específico. Nesse sentido, cabe (...) para os críticos, conceitos e categorias são apreensões de momentos do real, determinações da existência. Assim, não podem ser cristalizados e nem concebidos como um a priori que define a materialidade do mundo. Devem ser interpelados e atualizados na prática social, e, ao mesmo tempo, interpelar o mundo aparente ono processo de compreensão e explicação da realidade" (Loureiro, 2019, p. 29).

O trabalho é focado na articulação entre meio ambiente e consumo, considerando a necessidade de se alcançar um consumo sustentável. E a educação ambiental pode ser o caminho. Tal reflexão se revela importante. Aliás, justifica o estudo porque a L. 14.181/2021, inseriu no Código de Defesa do Consumidor, no seu art. 4º, o inciso IX que aponta como um dos princípios da Política Nacional das Relações de Consumo, a educação ambiental.

No entanto, a educação ambiental deve ser adotada no intuito de reconduzir o conhecimento para superação de certezas cientificas e pensamentos lineares.

A educação ambiental deve ser abordada de forma dialógica e crítica. Na verdade, a educação ambiental deve expandir o ângulo de análise do consumo. Isto é, significa afirmar que é preciso uma contextualização mais total da relação de consumo, por intermédio de reflexões e debates sobre o consumo, não apenas, apresentando ideias para se consumir adequadamente. É preciso muito mais do que isso. É preciso despertar questionamentos, e situar as condições existenciais dos consumidores e suas fragilidades e dificuldades.

A educação ambiental deve incorporar vários saberes. Não pode ser pensada a relação de consumo apenas sob o aspecto formal e nem deve ser compreendida de forma limitada quanto os direitos dos consumidores e seus deveres para com o meio ambiente. É preciso ampliar a compreensão do consumidor situado no mundo. Sob a perspectiva do fornecedor, é preciso vislumbrar limites para o agir humano. Tanto que trouxemos como referencial teórico Hans Jonas.

A partir daí, é possível ressaltar a relevância da educação ambiental, não numa perspectiva meramente conceitual, e de análise abstrata, mas expandir a compreensão do mundo onde se insere o consumidor e fornecedor, o que exige uma participação contextualizada de vários saberes e colocar de forma crítica as certezas.

Enfim, a educação ambiental se mostra um importante instrumento para contribuir no despertar dos saberes, na ampliação do conhecimento alinhado aos valores ecológicos e à proteção do Planeta e da vida.

REFERÊNCIAS

ABRELPE - Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e resíduos Especiais. Panorama dos Resíduos Sólidos, São Paulo, *ABRELPE*, 2020. Disponível em: https://abrelpe.org.br/. Acesso em: 11 maio 2023.

ALENCASTRO, Mario Sérgio. Hans Jonas e a proposta de uma ética para a civilização tecnológica. *Desenvolvimento e Meio ambiente*, Curitiba, n. 19, n. 19, 13-27, (Jan-Jun/2009). 2009. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/made/article/viewFile/14115/10882. Acesso em: 11 maio 2023.

BENJAMIN, Antonjo Herman. A natureza no direito Brasileiro: coisa, sujeito ou nada disso. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC*, Fortaleza, v.31, n.11, n.1, 79-96, Jan-Jun/2011. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/398/380. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Lei 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* 11 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm. Acesso em: 22 abr. 2023

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Diário Oficial da União,* 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União, 27 abr. 1999.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios de sustentabilidade. *In*: STONE, Michel K.; BARLOW, Zenobia [Org.]. *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável.* Tradução: Carmen Fisher. São Paulo: Cultrix, 2006.

DAHINTEN, Augusto Franke; DAHINTEN, Bernardo Franke. A proteção do consumidor enquanto direito fundamental e direito humano: consolidação da noção de mínimo existencial de consumo. *Revista de direito do consumidor,*

São Paulo, vol. 106/2016 | p. 135 - 165 (Jul - Ago / 2016). Disponível em: https://revistadedireitodoconsumidor.emnuvens.com.br/rdc/article/view/83/73

IARED, Valéria Ghisloti; HOFSTATTER, Lakshmi Juliane Vallim [et al]. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 46, n. 3, (2021). Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/9D6qd7BTPfKvwxT5Z74sBZg/. Acesso 7 jun 2024.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade:* ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução: Marijane Lisboa; Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. Puc-Rio, 2006.

LEFF, Enrique. *Aventuras da epistemologia ambiental:* da articulação das ciências ao diálogo dos saberes. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIPVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo.* Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARQUES, Cláudia Lima. Superação das antinomias pelo diálogo das fontes: o modelo Brasileiro de coexistência entre o Código de Defesa do Consumidor e o Código Civil de 2002, *Revista de Direito do Consumidor,* São Paulo, v. 13, n. 51, p. 34-67, jul./set.2004. Disponível em: http://www.gemt.com.br/upload/anexo3743.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

MIRAGEM, Bruno. *Curso de direito do consumidor.* 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

ONU. DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA DE ONU NO AMBIENTE HUMANO, 1972. Disponível em: https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_mma.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

SODRÉ, Marcelo Gomes. *A construção do direito do consumidor:* um estudo sobre as origens das leis principiológicas de defesa do consumidor. 1a São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELOS, C.; ALMEIDA, A. Sustentabilidade e questões de (Geo)ética. *Revista de Ciência Elementar,* Porto, v.2, n.3: 41-44 Jul-Set 2014. Disponível em: https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdfr/2/3/. Acesso: 16 abr. 2023.

9.

O princípio da proteção integral e os adolescentes em conflito com a lei

Fernanda Carolina de Araujo Ifanger[1]

Paula Rodrigues Caveanha[2]

[1] Professora do Programa de Mestrado em Direito da PUC-Campinas. Doutora e Mestre em Direito pela Universidade de São Paulo. Professora titular categoria A1 da PUC-Campinas. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Direito (PPGD) da PUC-Campinas. Orientadora de mestrado. Professora da disciplina Direito Penal na Faculdade de Direito da PUC-Campinas e das disciplinas "Seminários Avançados de Pesquisa 3" e "Sociedade de Controle Social" no Mestrado em Direito da PUC-Campinas. Doutora em Direito pela Universidade de São Paulo (2014), mestre em Direito Pela Universidade de São Paulo (2010), Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006). Foi professora assistente (voluntária) na Graduação em Direito da USP, trabalhando com o Professor Sérgio Salomão Shecaira (PAE-CAPES), nas disciplinas Direito Penal III (Parte Especial) e Criminologia I e II. Membro do grupo de pesquisa "Direito e Realidade Social" (CNPq/PUC-Campinas), com atuação na linha de pesquisa "Direitos Humanos e Políticas Públicas", principalmente em temas envolvendo Direito Penal, Criminologia, Direitos Humanos e Legislação Juvenil. Mãe de dois filhos, com licença-maternidade em 2018 e 2022/2023.

[2] Mestranda do Programa de Mestrado em Direito da PUC-Campinas (ingresso 2023). Analista Jurídico do Ministério Público do Estado de São Paulo. Mestranda do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Direito (PPGD) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas), vinculada à linha de pesquisa? DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.? (Ingresso em 2023). Especialista em Direito Processual pela Faculdade Damásio, em 2015. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas), em 2010. Servidora Pública, cargo Analista Jurídico, no Ministério Público do Estado de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O tratamento jurídico destinado a crianças e adolescentes passou por diversas mudanças ao longo do tempo, representando o desafio histórico que foi reconhecer os direitos dessa parcela da população.

Fundamental nesse desiderato foi a aprovação, no ano de 1989, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que estabeleceu, em suas disposições, que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos destinatários de proteção especial e prioritária advindas do Estado, da comunidade e da família.

A proteção desenhada no referido documento foi também exemplo para as legislações aprovadas no Brasil tratando da temática, que foram a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Essas legislações, conferem proteção integral a todas as crianças e adolescentes, em todas as situações, inclusive quando praticam atos ilícitos. Por essa razão, o processo socioeducativo que visa identificar a responsabilidade do adolescente e as medidas socioeducativas as quais podem ser impostas em caso de condenação, são diversos dos aparatos destinados a punir os adultos autores de crimes.

Diante disso, por meio de uma revisão bibliográfica, o presente artigo pretende discutir como a Convenção das Nações Unidas e, a partir dela, as normativas nacionais manejaram a proteção integral e destacar como essas regras são aplicadas em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

A PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES A PARTIR DA CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

Em 1989 foi aprovada em Nova Iorque a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que inspirou uma mudança paradigmática no trato de crianças e adolescentes ao incorporar e inaugurar a doutrina da Proteção Integral.

A proteção integral tem como fundamentos a não discriminação; o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento; o respeito às opiniões da criança e do adolescente; e o interesse superior da criança (Albuquerque, 2004). Parte da premissa que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos que por sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento merecem uma atenção prioritária – prioridade absoluta – em todas as esferas de sua existência.

É interessante, ainda, trazer ao debate a existência de três subprincípios atrelados à proteção integral, conforme os ensinamentos de Tânia da Silva Pereira, mencionados por Marli Palma Souza (2004): liberdade, respeito e dignidade.

A liberdade constituiria na necessidade de os adolescentes em poderem fazer as suas escolhas, de forma a favorecer o desenvolvimento emancipatório e, ao mesmo tempo, compreender os limites impostos pelos adultos.

Já o respeito constitui-se no direito em ver a integridade moral e psíquica do adolescente preservadas.

Por fim, a dignidade estamparia a condição de pessoa em desenvolvimento e os adolescentes portadores de direitos descritos em lei e na Constituição Federal.

A importância da Convenção dobre os Direitos da Criança se evidenciou não somente pelas disposições que trouxe, mas também pela aderência dos países à nova normativa. Já no momento de sua edição, a Convenção foi ratificada por mais de 160 países e é considerado "o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal" (UNICEF, 2023, s.p.). O Brasil o fez em 26 de janeiro de 1990 e o texto foi aprovado pelo Decreto Legislativo 28, de 14 de setembro de 1990.

O princípio da proteção integral inspirado em normas internacionais de direitos humanos, mormente na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (artigo 2°, item 2), influenciou o direito pátrio, que deixou de lado a doutrina da situação irregular e passou a estabelecer as crianças e os adolescentes como sujeitos de direito (Ishida, 2015).

A doutrina da Proteção Integral foi incorporada à legislação Brasileira em 1988 por meio da edição dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal.

Apesar de a Magna Carta de 1988 não ter trazido o princípio da proteção integral de forma explícita, pode-se extraí-lo dos princípios da absoluta prioridade (artigo 227, *caput*) e da proteção especial (artigo 227, §3°). Neste sentido, o artigo 227 dispõe ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos a vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, bem como de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Trata-se da primeira norma constitucional já escrita sobre a prioridade absoluta da criança e do adolescente e seus direitos humanos.

O artigo 228 da Constituição Federal destina-se a disciplinar a situação dos adolescentes em conflito com a lei ao assegurar a inimputabilidade penal dos menores de dezoito anos e sua sujeição à legislação especial.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, foi uma das primeiras legislações em âmbito mundial, e a primeira da América Latina, a adotar a doutrina da Proteção Integral, o que fez no seu artigo 1°.

Junto com a Constituição Federal, foi responsável por romper com a Doutrina da Situação Irregular, base para os Códigos de Menores de 1927, conhecido como Código de Mello Matos, e de 1979.

O enfoque repressor e assistencialista que inspirava a Doutrina da Situação Integral permitiu a intervenção da Justiça de Menores sob a infância pobre Brasileira, que, objetificando crianças e adolescentes, oferecia como resposta aos conflitos e mazelas sociais, a institucionalização.

Com entendimento diametralmente oposto ao esposado, assumindo lidar com sujeitos de direitos, uma das principais funções da legislação estatutária é "oferecer procedimentos e medidas distintas por suas necessidades e especificidades no tratamento de novas emergências humanas e sociais, procurando, dessa maneira, estabelecer outras estratégias e metodologias para proteção dos valores sociais democraticamente estabelecidos na Lei" (Silva; Alberto, 2019, s.p.).

A proteção das crianças e adolescentes insculpida no Estatuto engloba políticas básicas tendentes a assegurar direitos a todas as crianças e adolescentes, tais como habitação, educação, saúde e cultura; políticas de prevenção especial destinadas a crianças e adolescentes vitimizados, tais como medidas de proteção, guarda, renda familiar mínima, atendimento às vítimas de maus tratos, abrigamento; e políticas socioeducativas pensadas para proteção e punição de adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais (Sposato, 2006b).

Essa nova organização fez com que as questões relativas às crianças e adolescentes saíssem da competência exclusiva dos juízes de menores e, por meio de uma descentralização político-administrativa, municípios, comunidades e organizações representativas da população, tais como Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares, assumissem suas responsabilidades e competências nessa tarefa (Silva; Alberto, 2019).

Trata-se, pois, de uma nova definição do papel do Estado e da sociedade civil diante das crianças e adolescentes carentes e também dos autores de atos infracionais (Lucchini, 1991), conclamando todos a assumirem posto na proteção das crianças e adolescentes do país.

A PROTEÇÃO INTEGRAL DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI EM RAZÃO DA PRÁTICA DE UM ATO INFRACIONAL

No que se refere aos adolescentes supostamente envolvidos com uma conduta ilícita também foi necessário romper com a normativa anterior, ancorada na doutrina da Situação Irregular, para estabelecer um novo sistema de responsabilização, baseado em um modelo de Direito Penal Mínimo.

O novo modelo pode ser definido como punitivo-judicial (Herrero, 2001) e, por isso, precisa observar todas as regras pertinentes à intervenção do poder Judiciário, realizada num Estado Democrático de Direito[1].

[1] Nesse sentido ver artigos 106 a 111 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Consoante mencionado no excerto anterior, a responsabilização do adolescente autor de ato infracional passou a ser disciplinada no texto da Constituição Federal, em seu artigo 228, que dispõe acerca da inimputabilidade penal do menor de dezoito anos.

E no próprio texto constitucional vislumbra-se o princípio da proteção integral em relação aos adolescentes em conflito com a lei, ao relacionar o direito em testilha à obediência dos subprincípios da brevidade, excepcionalidade e condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (artigo 227, §3°, inciso V).

A propósito, o Estatuto da Criança e do Adolescente, nos termos da Constituição Federal, apresenta também os subprincípios da brevidade, excepcionalidade e condição peculiar em desenvolvimento como formas de concretizar a proteção integral no tocante aos adolescentes infratores, sobretudo quando dispõe sobre a medida socioeducativa mais invasiva à sua liberdade, que é a internação[2].

O princípio da brevidade consiste em restringir a liberdade do adolescente, quando da aplicação de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, somente pelo tempo necessário para a sua readaptação ao convívio social (Machado, 2018). A esse propósito, o artigo 46, *caput*, da Lei n° 12.594/12 (SINASE)[3] impõe a reavaliação da medida a qualquer tempo[4]. Também não se desconsidera o prazo máximo da internação e da semiliberdade em três anos, assim como o limite máximo da aplicação de medida socioeducativa até os vinte e um anos de idade, descritos nos artigos 121, parágrafos 3° e 5°, e no artigo 2°, parágrafo único, da Lei n° 8069/90.

Já o princípio da excepcionalidade enuncia que as medidas socioeducativas restritivas de liberdade devem se ater as hipóteses legais e apenas serem aplicadas quando não houver qualquer outra mais adequada (ECA, art. 122, *caput* e §2°).

[2] Nos termos do artigo 121, caput, do Estatuto da Criança e do Adolescente, "a internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento".

[3] Legislação infraconstitucional que regulamenta a execução de medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

[4] O SINASE estabeleceu, em benefício do adolescente, prazo mais benéfico, pois a Lei n° 8069/90 indica prazo de 6 meses, entre uma reavaliação e outra (art. 121, §2°).

E o princípio da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, que talvez seja dos três subprincípios da proteção integral, o mais importante, haja vista que não se restringe às medidas restritivas de liberdade, indica a necessidade do adolescente como sujeito de direitos, ser amparado pela família, sociedade e pelo Estado, considerando sua a condição de ser humano em processo de formação físico, mental, moral, espiritual e social (ECA, art. 3°, *caput*, parte final).

Fato é que para o Estatuto da Criança e do Adolescente, referidos preceitos normativos referem-se as medidas socioeducativas de restrição da liberdade e, somente o subprincípio da condição peculiar da pessoa em desenvolvimento poderia, em uma interpretação sistemática, se referir a toda medida socioeducativa, inclusive na aplicação das medidas proteção, quando se relaciona ao sancionamento do adolescente em conflito com a lei.

Em contrapartida, o SINASE (Lei n° 12.594/12) não restringe as normas principiológicas da excepcionalidade e brevidade unicamente às medidas restritivas de liberdade. Ao revés, enuncia que ambos os princípios devem ser assegurados no cumprimento da execução de qualquer medida socioeducativa. Com respeito à excepcionalidade, a lei juvenil ressalta que a judicialização não é regra e tem que se pautar pela autocomposição (SINASE, art. 35, II,). Já a brevidade, embora frise a sua aplicação a medida restritiva de liberdade internação, abrange a todas as medidas (SINASE, art. 35, V).

Em razão de sua importância, vale aprofundar a reflexão acerca da condição de pessoa em desenvolvimento, conceituada pelo artigo 3°, *caput* e parágrafo único, da Lei n° 8069/90:

> Art. 3° A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
>
> Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou

> crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Portanto, a condição de pessoa em desenvolvimento implica em dizer, que o adolescente é um ser humano em processo de formação físico (constituição corpórea e endócrina em transformação), psíquico, intelectual (cognitivo), social, moral, ou seja, o jovem está em processo de constante mudanças de seus atributos (Machado, 2002).

É na infância, sobretudo na adolescência, um período da vida humana, em que ocorrem, a curto espaço de tempo, as maiores transformações do indivíduo: corpórea, formação de seu caráter, desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e formação de um cidadão.

À vista da condição de pessoa em desenvolvimento, a proteção integral conduz e obriga à sociedade, a família e o Estado em estabelecer um status jurídico especial aos adolescentes (Cunha, Lépore e Rossato, 2011).

Destarte, o adolescente infrator, pessoa em processo de desenvolvimento, não deve ser enxergado como um adulto e, portanto, a aplicação de uma norma reprovadora de sua conduta, necessita ser diferente daquela prevista para maiores de idade.

Nessa perspectiva, a lei e a sua interpretação (ECA, art. 6º) precisam atender à exigência da condição própria de pessoa em desenvolvimento.

Com efeito, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em conformidade com os preceitos constitucionais, especialmente no que se refere à política criminal de estabelecer a inimputabilidade dos menores de 18 anos (ECA, art. 104 do c.c CF, art. 228), dado o critério biológico[5], regulamentou que a conduta da criança[6]

[5] Veja que se pode relacionar o critério biológico com o subprincípio da proteção integral, pessoa em condição de desenvolvimento.

[6] A menção da criança é apenas técnica didática, para definir melhor o instituto do ato infracional, mesmo porque, o artigo em comento cinge-se ao adolescente infrator.

e do adolescente descrita como crime ou contravenção é considerada como ato infracional (ECA art. 103).

Por outro lado, definiu que as crianças serão punidas, por meio da aplicação de medidas de proteção (ECA, art. 98, III e art. 101), ao passo que os adolescentes podem ser punidos com medidas de proteção e/ou medidas socioeducativas (ECA, art. 98, III e art. 112).

Assim, uma conduta dotada de desvalor social, que subsuma a um crime ou contravenção, praticada por criança ou adolescente é passível de responsabilização.

A este propósito, interessante lição de Karyna Batista Sposato (2006a, p. 269): "o estágio especial do desenvolvimento da personalidade não implica total desresponsabilização, mas sim a percepção inequívoca de diferentes níveis de desenvolvimento e, assim sendo, de diferenciados níveis de responsabilidades".

Não se pode olvidar, que a conduta típica análoga a crime e a contravenção é considerada ato infracional; porém, está restrita ao conceito bipartite (fato típico e ilícito), considerando, que, por política criminal, se estabeleceu o critério biológico e não será a conduta do adolescente culpável (Ishida, 2015). De todo modo, a inimputabilidade e o subprincípio da proteção legal (condição peculiar de pessoa em desenvolvimento) não possuem a capacidade de fazer desaparecer o poder punitivo do Estado, mas sim estabelecem procedimentos e regras diferenciadas às dos adultos.

À vista do poder punitivo do Estado, de procedimentos e regras diferenciadas, acima descritos, é considerável apontar que as medidas socioeducativas, forma de sancionamento, diversamente da pena, têm função pedagógica ressocializadora; e a título de exemplo, em relação aos procedimentos e as regras, permite que seja concedida remissão ministerial e judicial ao adolescente.

Vale asseverar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao não disciplinar a questão acerca das finalidades das medidas socioeducativas e destacar o caráter pedagógico que deve guiar a sua execução, perdeu a oportunidade de, mais uma vez, romper com o pensamento tutelar que incentivava a institucionalização

dos jovens sob o argumento de que a intervenção que realizava não era punitiva[7]. Foi somente no ano de 2012 que a Lei do SINASE afirmou que as medidas socioeducativas objetivam a responsabilização do adolescente, a sua integração social e a desaprovação da conduta infracional[8].

O instituto da remissão[9], característico da seara infracional, equivale a um perdão judicial (remissão própria), que independe da aceitação do adolescente/responsável legal, ou de uma transação, que depende da aceitação do adolescente/responsável legal, pois há aplicação de medida socioeducativa não restritiva de liberdade, de forma cumulativa (remissão imprópria)[10].

Em síntese ao exposto, o princípio da proteção integral se trata de um vetor interpretativo, de forma a respaldar os adolescentes, ainda quando da prática de ato infracional, eis que são sujeitos de direitos e pessoas em condição de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança representou um marco importante na garantia dos direitos desse grupo ao disciplinar o princípio da proteção integral e destacar a responsabilidade do Estado, da comunidade e

[7] Nessa esteira, o Decreto-lei 3.799/41 implementou o SAM – Serviço de Assistência ao Menor –, que serviu de influência para a criação, mais tarde, da FUNABEM e, no ano de 1976, da Febem.

[8] Nos termos do artigo 1°, parágrafo 2°, da Lei 12.594/12: "Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos: I) a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III) a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei".

[9] A remissão está presente nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, Infância e da Juventude (Regras de Beijing, adotada pela Assembleia da ONU, por meio da Resolução n° 40/33, de 29 de novembro de 1985).

[10] Nos termos do artigo 126 do Estatuto da Criança e do Adolescente: "Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional. Parágrafo único. Iniciado o procedimento, a concessão da remissão pela autoridade judiciária importará na suspensão ou extinção do processo".

da família na consecução dessa tarefa.

A legislação Brasileira aderiu ao novo pensamento, tanto na Constituição Federal quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, pondo fim ao modelo repressor e tutelar que guiava os Códigos de Menores, inspirados pela doutrina da situação irregular. Passou a ser prioridade do Estado, da comunidade e da família, ao menos no plano formal, a proteção das crianças e dos adolescentes.

O mesmo pensamento inspirou a normativa sobre os adolescentes em conflito com a lei, cuja responsabilização especial foi insculpida na Lei Maior. Sob a égide da proteção integral, pois, lhes foi garantida a responsabilização pelos atos ilícitos praticados de acordo com regras materiais e processuais diferentes das existentes para os adultos, a brevidade da intervenção socioeducativa e a sua excepcionalidade, em razão do respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Catarina de. Os direitos da Criança em Portugal e no mundo globalizado: o princípio do interesse superior da criança. Direito das Crianças, Coimbra, n. 3, p. 39-63, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). *Diário Oficial da União,* 18 jan. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* 13 jun. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

CUNHA, Rogério Sanches.; LÉPORE, Paulo Eduardo.; ROSSATO, Luciano Alves. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado.* 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

HERRERO, César Herrero. *Criminologia.* 2. ed. Madri: Dykinson, 2001.

ISHIDA, Válter Kenji. *Estatuto da Criança e do Adolescente Doutrina e Jurisprudência.* 16. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

LUCCHINI, Riccardo. Le débat brésilien sur la Justice des Mineurs**.** *Déviance et Societé,* Liège, v. 15, n. 2, p. 175-186, 1991.

MACHADO, Martha de Toledo. *In: A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos.* 1. ed. Barueri: Manoele, 2003.

MACHADO, Rafael. Interesses Difusos e Coletivos: Direito da Criança e do Adolescente. 1ª EDIÇÃO. São Paulo: Método, 2018.

SILVA; Ana Cristina Serafim da.; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Fios Soltos da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. 39, p. 1-13, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/d3rnLL3KmZvCQBKJzn9f8nd/?lang=pt#. Acesso em: 30 abr. 2023.

SOUZA Marli Palma. Proteção integral e ato infracional: um estudo em Santa Catarina. *Revista Katálysis*, v. 7, n. 2, julio-diciembre, 2004, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1796/179617806009.pdf. Acesso em: 26 abr. 23.

SPOSATO, Karyna Batista. *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização.* 1. ed. São Paulo: ILANUD, 2006a.

SPOSATO, Karyna Batista. *O Direito Penal Juvenil.* 1. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006b.

UNICEF. Convenção sobre os direitos da Crianças. *UNICEF Brasil,* 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao=-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text-A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses. Acesso em: 25 abr. 2023.

10.

Juventudes, participación y derechos humanos

Cecilia Touris[1]

[1] Magíster en Ciencias Sociales y Salud de FLACSO, Lic. en Psicología (UBA), Profesora de Educación Superior (UTN) y doctoranda de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) en Ciencias Sociales y Humanidades. Directora de la carrera Lic. En Educación de la modalidad a distancia de la UNQ. Es docente de grado en de las materias Introducción a la Investigación Social y Análisis de las juventudes de la UNQ. Ha sido docente concursada y Jefa de Trabajos Prácticos por 20 años de la cátedra Teoría y Técnica de Grupos (Cátedra Fernández, AM) de Facultad de Psicología UBA. Fue docente del postítulo en Conducción de Instituciones Educativas del Instituto del Profesorado Joaquín V. González. Docente del posgrado Prevención de los consumos problemáticos de drogas en Universidad Nacional de Córdoba y de la Maestría Vínculos de Familia y Diversidad Sociocultural de Instituto Universitario del Hospital Italiano. Directora de los proyectos de Investigación. Co-directora del Proyecto: Levanta la Mano. Modelos de Naciones Unidas de la UNQ (MONUUNQ).

LAS JUVENTUDES EN PLURAL

Jóvenes hubo siempre pero el concepto de juventudes surge en un momento específico de nuestra historia con el advenimiento, por primera vez en la historia, de la construcción de un espacio con características específicas para jóvenes (Balardini, 2000). El surgimiento de la escuela como espacio de encuentro para jóvenes varones, burgueses y en el seno de las elites europeas, conforma los albores de cómo fue pensada la institución escolar y para quiénes. Las mujeres comienzan a escolarizarse casi doscientos años después y las clases sociales más desfavorecidas, que además muchas veces coinciden con las etnias y razas menospreciadas, lo hacen más tardíamente o no lo hacen.

Cómo podemos ir coligiendo las juventudes en tanto se definen por estas especificidades van estableciendo un modo particular de expresarse más cercanas a su modelo de constitución (varones, blancos, burgueses, europeos). La escuela adopta como ideal este modelo e irá estableciendo normativas y valores que lo adecúen y perpetúen. La adopción de este modelo de escolarización occidental europeo se expande por otros lugares -sobre todo en las colonias- y conservando su constitución se universaliza y sufre amnesia de su propio origen.

La conformación de lo que se entiende por *juventud* entonces no se circunscribe a una noción meramente etaria. Esta concepción hegemonizada de juventud se impone ante otras "juventudes" y las moldea en función de que sean deseables para la sociedad que este tipo de escuela, pero también de sociedad, pretende construir. La juventud, en singular, en tanto universal, uniforme e ideal solo existe en la medida en que se constituye como modelo hegemónico para la creación de una juventud burguesa, capitalista, patriarcal, heteronormativa, andro y etnocéntrica. "Hombre, blanco, burgués, joven, heteronormado" será entendido de allí en más como sinónimo de La juventud.

Como podemos ver La juventud es una construcción social, política, económica e histórica que en tanto se pretende única y universal violenta la existencia de otras juventudes. Por ello, desde las epistemologías del sur (de Souza Santos, 2011) (Rivera Cusiqanqui, 2018; Segato, 2018) consideramos importante cuestionar el universalismo de este y otros conceptos y la necesidad de pensar las juventudes en plural a partir de precisar sus multilplicidades no solo de géneros, etnias, razas,

clases sociales, sino en su posibilidad de expansión en relación con la franja etaria (Margulis, 1998; Urresti, 2008; Chaves, 2005; 2017). El reconocimiento de estas invisibilidades y la adquisición de derechos para estas otras existencias a ser va a ser el motor de lucha muchos colectivos.

Por lo dicho, es preciso señalar, que más allá de la constitución de un espacio de homogenización como la escuela, con su expansión también se produce el encuentro de todas estas diversidades, por lo tanto, se inaugura la posibilidad de reunirse para una porción importante de las poblaciones que en otros momentos históricos transitaban de la familia al trabajo. La constitución de este espacio -que se replica en las esquinas de los barrios, en los clubes deportivos, en centros culturales y barriales- conforma un encuentro de cuerpos e ideas que resulta fundamental en la historia de luchas de América Latina. La potencialidad de cuestionamiento, la energía vital y la promesa de un mundo más "justo" y para "todxs", hacen de estos encuentros el germen de los movimientos sociales y los colectivos que buscan las transformaciones sociales en América Latina. En consecuencia, las miradas más conservadoras instalarán en los imaginarios sociales (Castoriadis, 2007) la idea de las juventudes como peligrosas, rebeldes y por lo tanto con necesidad de ser controladas, reprimidas o eliminadas.

Las sucesivas dictaduras de nuestros países a lo largo del siglo XX y la ferocidad que han demostrado en la arremetida contra sus poblaciones, sobre todo a jóvenes, deja en evidencia que las juventudes han sido quienes encarnaron, y encarnan, las luchas por el reconocimiento de la necesidad de la ampliación de derechos, para albergar aquello que resultaba novedoso, disímil, raro, distinto. Mariana Chaves (2005) advierte sobre la construcción de representaciones sociales y formaciones discursivas que fortalecen la idea de la juventudes negadas y negativizadas, es decir jóvenes como inmaduros, incompletos en proceso de completud, desorientados y en esa línea rebeldes, disruptivos por lo que deben ser disciplinados, orientados, controlados. Estas representaciones, según Chaves, niegan a los/as jóvenes las posibilidades de despliegue de su capacidad de agencia, y habilitan la intervención moralizadora y punitiva sobre las juventudes. Muy a pesar de ello, son las juventudes las que a fuerza de desnaturalización muestran los invisibles de los sistemas, permiten enunciar y denunciar sus alcances y limitaciones y la necesidad de luchar por el reconocimiento de derechos, ampliar horizontes y hacer de mundo un lugar más habitable para todos/as.

MULTIPLICIDADES Y MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN COLECTIVA

Los movimientos por la ampliación de derechos en Argentina han estado encarnados en la lucha de las mujeres y diversidades que, en los albores de los feminismos, los movimientos de las diversidades sexuales y los movimientos indigenistas han ido abriendo intersticios por los que ir enunciando las limitaciones y vacancias que el sistema capitalista, heteropatriarcal, etnocentrista había consolidado al ser considerado como único posible.

La lucha de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, seguida por la de HIJOS[1], en relación con derechos humanos, memoria, verdad y justicia; las luchas feministas visibilizando el modelo heteropatriarcal de violencia sobre los cuerpos y vida de las personas, encarnado principalmente en los femicidios y violencias contra niñeces y jóvenes[2]; los distintos colectivos de diversidades sexuales LTTGBIQ+ en su lucha por el matrimonio igualitario, la ley de identidad de género y la ampliación de derechos en relación a salud, educación y trabajo; los diversos movimientos indigenistas, de identidades marrones y afrodescendientes que luchan por el reconocimiento identitario, la tierra y el respeto cultural; de trabajadores desocupados y populares por el derecho al trabajo, la educación y la vivienda, han ido dando lugar a la lucha por la **reconocimiento de la multiplicidad** de existencias frente al modelo etnocentrista y capitalista de vida.

Todas estas luchas, se llevan adelante intentando desarmar la lógica binaria de comprensión del mundo. Un mundo que plantea siempre en lógica dual -adentro/afuera, arriba/abajo, blanco/negro, varón/mujer, etc., - que recorta, excluye, cercena, inhibe, o requiere eliminar todo lo que no la sostiene. Esta lógica de la exclusión se instala en la violencia de la erradicación de diferentes modos de todo aquello que le es diverso. Por ello, los canales de lucha para la desterritorialización

[1] Madres de Plaza de Mayo: agrupación de mujeres que se enfrentó a la dictadura militar ocurrida en Argentina entre 1976 y 1983, reclamando la aparición con vida de sus hijos e hijas detenidos/as y desaparecidos/as; Abuelas de Plaza de Mayo: también mujeres que buscan a sus nietos/as nacidos entre esos años, hijos de los desaparecidos/as, que fueron apropiados/as por el aparato dictatorial con el fin de encontrarlos y restituirles su identidad; HIJOS: agrupación juvenil de hijos/as de detenidos y desaparecidos que se conformó hacia fines de los 90' con el fin de pedir justicia por la aparición de sus padres/madres y de los juicios a los imputados por crímenes de lesa humanidad cometidos durante el mismo período.

[2] Por ejemplo, el movimiento NI UNA MENOS, es la consigna que dio nombre a un movimiento feminista surgido en Argentina en 2015, que a raíz de la convocatoria a un encuentro multitudinario para dar alto a los femicidios y fue el puntapié inicial para dar curso a otras demandas.

de esta lógica debieron ser novedosos, encontrar otros modos de expresión que no se circunscribieran necesariamente a los propuestos por el modelo de ciudadanía que plantean las instituciones del estado. En este sentido son los/as jóvenes que con sus experiencias vienen reconfigurando la política como acción y discurso. La acción política implica, por un lado, el reconocimiento de problemas comunes, es decir, situaciones de menoscabo de los derechos que afectan sus modos de hacer y estar en la vida y, por el otro, la posibilidad de encontrar soluciones a los problemas que, reconocen, tienen un correlato con la posibilidad de la conformación de colectivos para dar despliegue a luchas conjuntas (Restrepo, 2010). En un mundo caracterizado por el individualismo, la **conformación de colectivos** siempre resulta fundamental para salir del ostracismo y la producción de soledades que el sistema capitalista insiste en producir para perpetuarse.

Como hemos dicho, son las juventudes quienes nutriéndose de su entorno y los linajes mencionados han encarnado, en los últimos tiempos, las luchas por el reconocimiento y desafiando las lógicas tradicionales de participación política propuestos por las instituciones del estado logran encontrar **modos de participación** que resultan novedosos. La novedad no solo se circunscribe al modo de participación, sino también a la transterritorialización de espacios, tiempos y temas, es decir, lejos de inscribirse en una ideología que globaliza un pensamiento y accionar específicos, pueden adscribir a la participación política en diversas temáticas, no siempre conexas, a través de distintos espacios de participación y a veces, en un mismo tiempo. Así, las manifestaciones en la calle, la constitución de grupos de lucha tematizada en organizaciones de la sociedad civil, en colectivos constituidos en unas horas para un fin determinado y disuelto horas después, entre otros, ponen en jaque la tradicional participación ciudadana (un ciudadano, un voto). De este modo, una misma persona puede sumarse a una solicitada enviada por redes sociales, darle *like* a un posteo de *Instragram* y sumarse a una marcha, todo ello en un mismo momento, participando activamente, inclusive sobre temas de distinta índole. En este sentido, la idea de ejercicio de la ciudadanía encuentra alternativas, se diversifica y amplía mostrando la necesidad de repensar sus alcances.

En los últimos años, se han conformado colectivos de jóvenes que muestran extrema preocupación por los avances del modelo neoliberal extractivista, que tiene efectos devastadores sobre el planeta: desastres medioambientales, guerras

por la dominación de las cosas y las personas que se expresan en violencias, odio y la erradicación de todo lo aquello que no comparte cierta "seducción por este modelo". Y al mismo tiempo, vemos resurgir con preocupación, grupos de ultraderecha que radicalizan las ideas de exclusión y exterminio que desde estas otras existencias se intenta sostener.

La pandemia de COVID-19 ha generado cambios a nivel planetario que muestran una crisis en los modos de vivir y expone de manera cruda problemas que atraviesan diversas en ecologías tanto sociales, como psíquicas y ambientales (Guattari, 1996). En este sentido, cobra importancia pensar que las respuestas que se requieren precisan construir muy bien cuáles son los problemas medioambientales: desequilibrios ecológicos, deterioros de los ecosistemas, extractivismo, contaminación, desertificación, entre otros; y cuáles los problemas sociales y psíquicos: el agotamiento ecológico de los modos de vida humanos que suponen la degradación de lazos sociales familiares y el acallamiento de los cuerpos, la sobreexposición a las tecnologías y las redes sociales, la desinformación de los medios de comunicación que provocaron efectos y afectos psíquicos difíciles atravesar, tales como violencias, miedos, odios, desasosiego, es decir efectos en los modos micropolíticos de vida.

Los/as jóvenes con quienes trabajamos en la universidad y fuera de ella, señalan la relevancia de temas de interés que les atañen y la importancia de ponerlos en la agenda de los gobiernos. La situación de la pandemia deja al descubierto una preocupación vital sobre los modos de producción no extractivistas, la moderación de producción con respeto de otras vidas, la nutrición, la producción y procesamiento de la basura, entre los temas ambientales; la necesidad de repensar los modos de vinculación entre las personas y la lucha por el respecto, aceptación y lugar de otros modos de existencia, los distintos tipos de naturalización de las violencias y las relaciones a través de las redes sociales, sus alcances y sus peligrosidades, en lo que refiere a los afectos y efectos sobre las relaciones sociales y las psiquis.

Como se puede colegir, lejos de mostrarse apáticos/as o despreocupados/as las/os jóvenes expresan sus ideas y luchas a través de distintos modos de expresión, encontrando modalidades para decir que a veces no coinciden con los propuestos por los canales gubernamentales. En este sentido, es preciso indagar y

visibilizar los modos de participación y el ejercicio de la ciudadanía que ellos/as crean para el sostenimiento y ampliación de los derechos humanos.

DERECHOS HUMANOS, CIUDADANÍA Y CUIDADANÍA

En los últimos años, los/as jóvenes vienen produciendo y ocupando nuevos espacios en la participación política. Luego de años de desencanto con su rol en la arena pública, fueron encontrando modos de participación que no se circunscribían necesariamente a los mecanismos de las organizaciones burocrático-racionales clásicas, especialmente aquellas que están representadas por los partidos políticos, así como tampoco por las distintas organizaciones de la sociedad civil. Asimismo, la aparición de nuevas tecnologías y redes sociales hizo posible también otros modos de convocatoria, de enunciados y participación en luchas transversales. Ejemplo de ello son los ciberactivismos: "Ni una menos", los movimientos por las luchas ecologistas, la "marea verde" por la legalización del aborto[3], entre otros muchos movimientos que han logrado trascender el escenario nacional. La evidencia más cercana al respecto para quienes trabajamos con jóvenes se expresa en las experiencias de las tomas de los colegios, exigiendo al gobierno mejoras edilicias y la oposición a la reforma educativa[4]. Estas modalidades de participación mostraron que las/os jóvenes no resultaban apáticos/as con respecto a la participación política, sino más bien que los modos y los temas que les preocupan e interesan, no van necesariamente en línea con la agenda política de los gobiernos, aunque no los excluye.

Desde esta perspectiva, consideramos que los sujetos tienen capacidad de agencia en la construcción de su propia realidad y son los/as jóvenes quienes con frecuencia encarnan la capacidad de generar significaciones innovadoras. Por ello, el modo del que participan de la esfera social nos permite pensarles como sujetos de derechos y como parte sustantiva de una construcción de la memoria

[3] Conocido como "marea verde" es un colectivo de, sobre todo mujeres, que a través del uso de un pañuelo verde fueron llevando adelante una lucha sobre la concientización de la importancia de contar con una ley que asegurara el acceso al aborto libre, seguro y gratuito.

[4] Entre los años 2015 y 2018 se llevaron adelante tomas de colegios secundarios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que tuvieron como protagonistas a jóvenes de entre 13 y 18 años que con el desarrollo de argumentos sólidos y acciones educativas que mostraban su compromiso social con el accionar.

colectiva. Por su condición juvenil, son los/as jóvenes quienes llevan adelante las acciones que suelen propiciar transformaciones sociales (Balardini, 2000; Urresti, 2008; Margulis, 2008; Vommaro, 2015). En nuestro país, han estado a la cabeza de las disputas y de los debates en materia de derechos humanos y memoria a través de una destacada participación ciudadana.

La preocupación de los/as jóvenes por los derechos humanos se manifiesta de muchas maneras y es claro que cuando existe el espacio para hacerlo, lo utilizan. Desde la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) llevamos adelante proyectos que articulan la extensión, la investigación y la docencia en temas de derechos humanos y juventudes[5]. En este sentido, los proyectos que llevamos adelante desde la universidad ponen en juego la necesidad de recuperar espacios y de generar territorios nuevos de encuentro con las voces de los/as jóvenes y las niñeces. La posibilidad de que la universidad, salga a la comunidad y la comunidad entre a la universidad "permeabilizando sus paredes", permite la transversalización de saberes, articulando necesidades y dando sentido a la producción de conocimientos que muestra a una universidad comprometida con el territorio en el que está emplazada. Asimismo, articula aquello que socialmente aparece desafiliado, produce lazo intergeneracional a partir de horizontalizar saberes que aparecen en el espacio educativo formal atribuido a determinadas generaciones. El encuentro intergeneracional cuestiona los saberes y produce a través de distintas expresiones (palabras, arte, etc.) la posibilidad de transversalizar saberes. Y al mismo tiempo, la integración extensión e investigación entre los proyectos del equipo pone en valor lo producido, articula conocimientos y recursos y permite una formación y producción de conocimientos que encuentra en la divulgación -en las aulas, circuitos informales y en la producción de artículos académicos- el modo de dar valor al encuentro entre universidad y sociedad.

Desde estos proyectos se ha demostrado que cuando hay garantías expresas en la disposición del espacio (nuestra universidad), la voluntad de escuchar (de las y los docentes) y se promueve el vínculo intergeneracional de los/as estudiantes,

[5] "La participación ciudadana juvenil, articulando las tensiones locales-globales sobre la prevención del delito y la justicia penal" (2019-2022), proyecto financiado por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); "Levanta la mano. El derecho a vivenciar el espacio intersubjetivo". Modelo de Naciones Unidas de la Universidad Nacional de Quilmes (MONNUNQ); "Juventudes y Derechos Humanos: producción de subjetividades y significaciones frente a la pandemia de covid-19" (2022-2024) proyecto financiado por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

los/as jóvenes se asumen como sujetos ético-políticos con un inusual compromiso en la esfera pública. Pero para ello, es importante fortalecer la posibilidad de participación de los/as jóvenes en espacios de debate político donde se garantice el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad de las identidades.

Abrir espacio para la participación ciudadana hace preciso recurrir a las legislaciones que las hacen posible y a la conformación de ciertos ideales de justicia.

Desde los movimientos feministas, hay una crítica importante a la idea del derecho y ciudadanía en términos históricos y también en lo que hace a las significaciones que adquiere para las poblaciones. Es sabido que lo que se enuncia permite la visibilidad y existencia de realidades que si quedan invisibilizadas no logran plasmarse. La idea histórica de ciudadanía, que hunde sus raíces en una concepción individual y patriarcal del derecho, deja trascender que la idea de participación queda circunscripta al ejercicio del voto, a la toma de decisiones, a la independencia y a la autonomía. Esta idea restringida de ciudadanía se resguarda en la noción decimonónica de la modernidad, pensado como derecho para el ciudadano varón, blanco, asalariado, heterosexual, que circula en el ámbito de lo público. Todos/as aquellos/as que no cumplen con estos requisitos, no tienen acceso ni posibilidad de ejercicio de esos derechos, ya que éstos se asientan en una idea de igualdad basada en este perfil hegemónico. Entonces estas igualdades borran las diferencias, que son entendidas siempre en menos: mujeres, diversidades sexo-genéricas, pobres, migrantes, afrodescendientes, indígenas y otras "diversidades" que no gozan de los mismos derechos de hecho. Los movimientos de derechos humanos, a través de largas disputas, como así también los movimientos indigenistas, feministas, movimientos LTTGBIQ +, en el que las juventudes ocupan un lugar central en la disputa por el reconocimiento, han demostrado a través de sus experiencias de lucha la necesidad de poder reinventar una nueva idea de ciudadanía. El primer cuestionamiento que aparece frente a la idea de ciudadanía es la idea del derecho como individual, las luchas colectivas en el sostenimiento, ampliación e invención de derechos han demostrado la imperiosa necesidad de pensar la ciudadanía como una responsabilidad colectiva. Asimismo, sobre todo los feminismos, han puesto en el centro de la escena la idea de ciudadanía como el "cuidado sobre la vida". Centrado en el cuidado de la vida en todas sus expresiones, se corre el centrismo de lo humano y se comienza a pensar un derecho ciudadano colectivo que proteja y cuide

todas las existencias. Como anunciáramos, la crisis global frente a los desastres ambientales, las guerras y las formas de explotación y pobreza, sumada a nuevos modos de ejercicios de las violencias ponen en jaque los modos de existencia, las formas de abordajes de los problemas y exacerban la necesidad de pensar como preservar y cuidar la vida como principal derecho humano, para quienes habitamos el mundo hoy y para las generaciones futuras. Esta crisis nos pone en el eje de la responsabilidad colectiva del cuidado, *iudadanía*, El concepto de *iudadanía,* acuñado por el feminismo implica cuestionar cómo sostenemos entre todos/as la idea de la *vida* como centro, una *iudadanía* que englobe el derecho de cuidarnos también a nosotros/as, de cuidar a otros/as y a que nos cuiden (Rodríguez Ruiz, 2010). En otras palabras, podemos postular que el cuidado no es individual, sino relacional y colectivo, que es preciso deshacerse de las lógicas de responsabilización individual, del derecho individual que prima sobre los derechos colectivos y que necesariamente involucra no solo a la humanidad, sino también a otras ecologías. El cuidado como constitutivo del concepto de ciudadanía, corre el foco del individuo para ponerlo en el colectivo y en el cuidado global como derecho humano.

En materia de derechos humanos y producto de debates sobre su construcción la noción de ciudadanía fue transformando su concepción, más bien atada a la perspectiva estado-nación y territorial, precisando incorporar perspectivas que entendieran la ciudadanía como global:

> La ciudadanía global representa una ampliación de la conciencia y la responsabilidad de cada persona para asumirse como ciudadano del planeta por encima de las fronteras de su Estado-nación de origen o de residencia. (...) La ciudadanía global es heredera del cosmopolitismo histórico, pero incorpora rasgos novedosos que son producto de fenómenos sociales e inquietudes éticas de nuestro tiempo. Entre esos rasgos está el indignarse frente a las injusticias e inequidades sociales y comprometerse proactivamente para corregirlas; ejercer los derechos humanos y las responsabilidades que de ellos se derivan (Davies, 2006), comprender la interdependencia entre las naciones del mundo; defender la sostenibilidad del desarrollo, y proteger el medio ambiente para las generaciones actuales y futuras (Oxfam, 2005) (Rodino Pierri, 2015, p. 154).

La noción de ciudadanía global recupera la necesidad de ampliación del concepto de ciudadanía abriendo espacio para el despliegue de la generación de nuevos derechos y por lo tanto de la lucha por ellos.

REFLEXIONES FINALES

Las juventudes han ido abriendo lugar en el espacio social en la medida en que pueden hacer valer sus voces en el espacio público. Si bien jóvenes hubo siempre, la irrupción de los/as jóvenes en los espacios de participación política ha ido de la mano de la lucha por la ampliación de derechos. Sin embargo, aún persisten sobre las juventudes miradas adulto-céntricas que desoyen sus voces. Los canales de participación política propuestos por las instituciones resultan escasos y manejan lógicas que no se adecúan a los modos de hacer, pensar y sentir de los/as jóvenes. Por otro lado, las temáticas que les preocupan parecen no ser las prioritarias para las agendas políticas y sus perspectivas muchas veces se dan de bruces con los intereses planteados por los modelos mercantilizados de asunción de las políticas. En este sentido, el lugar que se cede a la participación de los/as jóvenes queda restringido en el mejor de los casos a la participación canalizada. Producto de su constitución de origen para las miradas adultocéntricas, las juventudes resultan apáticos/as y despreocupadas, no tienen conocimiento o capacidad de pensamiento para generar propuestas o bien resultan rebeldes y díscolas con respecto a los "valores" que la sociedad propone y por ello, es preciso controlarlas, regularlas, acallarlas o reprimirlas.

Los linajes en las luchas por los derechos humanos en Argentina han dejado sentadas las bases para buscar mecanismos de participación política y ejercicio de la ciudadanía que inauguran permanentemente nuevos lugares de expresión. La preocupación por la ampliación de derechos se ha nutrido de las luchas feministas, de diversidades sexuales, de los movimientos indígenas, los movimientos de trabajadores desocupados, entre otros y ha mostrado la eficacia de las luchas en la calle, la visibilidad en los medios de comunicación y la presión social para la obtención de derechos. Sin embargo, en la actualidad, estos modos de agrupabilidad también han mostrado que es posible reunirse a través de otros modos de participación. Las redes sociales son utilizadas para la comercialización

de productos y la "imposición" de modelos de vida, pero también se les encuentra provecho para instalar temas de debate y discusión, como modo de denuncia y posibilidad de reunión con otras personas.

En este sentido, las juventudes que son quiénes más uso les dan a estas modalidades de encuentro, han recurrido a éstas como modo de participación política. La ocurrencia de la pandemia dejó a las juventudes sin sus espacios tradicionales de encuentro, pero también potenció la apertura de estos otros. Esta modalidad de participación lejos de anular otras, se suma, añadiendo no solo otros canales, sino también otras temporalidades, es posible participar en distintos momentos e inclusive hacerlo en más de una modalidad a la vez, y también desterritoralizando los espacios ya que es posible habitar territorios diversos, más allá de dónde se encuentre cada uno/a.

Asimismo, las juventudes muestran preocupación por los derechos humanos en términos de la posibilidad de ampliar las fronteras de "lo humano" dando lugar a las diversidades sexuales, económicas, étnicas, etarias, pero también mostrando particular interés por otras ecologías. La preocupación por la vida a nivel global descentra a las juventudes de una tradicional mirada sobre el individuo y permite entender la vida en términos colectivos. Por supuesto, que con la posibilidad del desarrollo de este tipo de preocupaciones se hacen evidente la radicalización de posturas de otras juventudes por sostener o exacerbar un modelo de exclusión y/o exterminio, las llamadas ultraderechas se oponen con tenaz resistencia a estos tipos de movimientos.

Las juventudes encarnadas en movimientos militantes de derechos humanos recuperan el valor de hacer de la ciudadanía un accionar "vivo", la *cuidadanía* y la *ciudadanía global* muestran las limitaciones de pensar el derecho desde una concepción individualista y llaman a pensar el ejercicio de la ciudadanía como un proceso colectivo de cuidado de todas las ecologías.

Como último punto, podemos reflexionar, que cuando la producción de espacios y la disponibilidad de escucha se hace posible, la potencialidad de asumir la voz y la acción en la perspectiva del fortalecimiento de los derechos humanos se hace posible. Las juventudes con las que trabajamos muestran el compromiso y la asunción de roles que propician la "con-versación", es decir, la

posibilidad de "versar con otros/as" el sostenimiento de las distintas formas de vida, en la preservación de los derechos de todos/as a la vida.

BIBLIOGRAFÍA

CASTORIADIS. C. *La institución imaginaria de la sociedad.* Buenos Aires: Tusquets Editores, 2007.

CHAVES, M. Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última década, 2005. Disponible: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/107558/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: 11 may. 2023.

GUATTARI, F. *Las tres ecologías.* Pretextos. Valencia, 1996.

MARGULIS M., URRESTI M. La construcción social de la condición de juventud. *En*: *AAVV "Viviendo a Toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 1998.

PIERRI**,** A. R. Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2015.

RESTREPO, A. Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. *Nómadas*, 2010. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/1051/105114733011.pdf. Acceso en: 11 may. 2023.

RIVERA, S C. *Un mundo ch'ixi es posible.* Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

RODRÍGUEZ, Ruiz. Hacia un estado post-patriarcal. Feminismo y cuidadanía. *Revista de Estudios Políticos,* 2010. Disponible en: https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/27849belenrodriguezruizrep149.pdf. Acceso en: 11 may. 2023.

SEGATO, R. *Contra-pedagogías de la crueldad.* Madrid: Prometeo, 2018.

SOUSA SANTOS, B de. Epistemologías del Sur
Epistemologies of the South. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2011. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf. Acceso en: 11 may. 2023.

URRESTI, M. *Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En*: Tenti Fanfani: Nuevos temas en la agenda de política educativa. Siglo XXI. Buenos Aires, 2008.

VOMMARO, P. *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina:* tendencias, conflictos y desafíos. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2015.

11.

Relações racionais no Brasil: a segregação racial “à la brasileira”

Neilson Silva Mendes[1]

[1] Mestre em Ciências Sociais e Humanidades Pela Universidade Estadual de Goiás, (2015) Especialista em Formação em História Africana e Afro-Americana Pela Universidade Estadual de Goiás; Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino Pela Universidade Salgado de Oliveira, Licenciado em História Pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001), Professor efetivo na Universidade Estadual de Goiás (UEG), coordenador da Pós Graduação Lato Sensu em Ensino de História, Orienta projeto de iniciação científica. Ministra disciplinas: Temas de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e História da América II, com experiência na área de história, com ênfase em História e Cultura Afro-Brasileira, atua como investigador das relações políticas em comunidade remanescente de quilombo.

INTRODUÇÃO

Esta reflexão surgiu a partir da elaboração de um projeto para o doutorado, o qual apresentava a proposta de contrapor ao discurso de que o Brasil não sofreu um processo de divisão racial, posto que aqui não foi implantado uma política de segregação racial. Depois o projeto foi convertido em palestra ministrada no projeto "Diálogos Acadêmicos em Direitos Humanos", palestra intitulada Relações Raciais no Brasil: segregação racial "à la Brasileira". Por esta razão optei em manter o texto primeira pessoa.

O objetivo aqui não é expor a tese de um Estado segregacionista procurando evidencia a segregação racial Brasileira a partir das chamadas leis esparsas. Elas até poderiam corroborar com a tese que ora apresento, entretanto, a opção que fiz foi tratar a segregação como ela é. Isto é, trata-se de uma política e/ou legislação cuja a finalidade é promover violência, humilhação e miséria para o conjunto dos grupos racializados.

Nesse sentido, o que ao fim, a segregação racial promove é a marginalização da população negra, o que gera o afastamento da educação, do trabalho, da política e cria uma estrutura de dominação que se estende até ao apagamento da história, da memória e da identidade negra. É nesse sentido que a segregação racial opera. Nesse sentido, posso dizer que o Brasil foi exitoso na promoção da marginalização negra Brasileira.

O tema da segregação racial no Brasil quase sempre é abordado comparativamente ao fenômeno em outras sociedades. Isto é, "*racial segregation*" (EUA) e/ou *Apartheid* (África do Sul), em geral se faz a comparação para afirmar a ausência de um Estado segregacionista no país. Mas, aqui no Brasil eu posso lançar mão do termo para falar sobre como o Estado Brasileiro promoveu um "regime de segregação"? Do meu ponto de vista sim, porém a defesa deste argumento não passa necessariamente pela procura de uma legislação segregacionista ou uma política de *Apartheid*.

Isto posto, pretendo abordar o tema da segregação racial sob a ótica da materialização do racismo. Ou seja, a promoção da exclusão de grupos racializados não depende necessariamente de uma legislação, pois segregar

sempre dependerá da estrutura do Estado, no qual o racismo como "tecnologia de poder" se desenvolve.

Desse modo, o não reconhecer ou não implementar uma legislação racial com a finalidade de promover segregação racial não quer dizer sua inexistência. Certamente nas páginas que tenho para refletir sobre o tema não posso e não tenho a pretensão de esgotá-lo, tenho, porém, a intenção de provocar uma discussão a respeito do racismo implementado pelo Estado Brasileiro. Minha hipótese é que não há segregação racial sem a participação do Estado.

Assim, como dito no início não estou a procura de uma legislação que implemente a segregação racial no Brasil, e sim procuro evidenciar que a materialização do racismo no país se deu a partir de uma escolha política que evidencia as intenções de uma República que aspirava a branquitude para a composição do povo Brasileiro.

Para tanto, o texto está exposto em três momentos, o primeiro evidencia como a abolição se deu ao mesmo tempo que o Parlamento do Império afirmava a inutilidade do ex-cativo para o trabalho assalariado. Surgi daí o primeiro estágio da segregação "à la Brasileira", o impedimento do trabalho e da emancipação negra. Depois, o texto reflete a respeito de como os "homens de ciência" ressignificaram o racismo científico no país, apontando para uma necessidade de expurgar do povo Brasileiro as características das ditas raças inferiores, por fim, da junção da aspiração política e científica resta evidente que o país não precisou oficializar em qualquer uma de suas constituições, o *Apartheid* Brasileiro.

SEGREGAÇÃO RACIAL PARA O TRABALHO

O Brasil, embora tenha sido central na constituição das precárias condições que o liberto foi deixado após 1.888, não chegou a constituir um ordenamento jurídico no qual se explicitasse a separação entre brancos e negros, (escolas para branco, escolas pra negros, bairros destinados a brancos, bairros destinados a negros), razão pela qual não se reconhece política de segregação racial Brasileiro.

A abolição da escravidão e a República são dois fatos que apontam para uma "modernização" da nação. Porém, sem abandonar o espírito da casa grande. Primeiro, o país fez uma abolição sem qualquer intenção de garantir a emancipação dos libertos, tanto que cabiam num mesmo sujeito, um abolicionista e um racista. Por seu turno a República tão pouco deu qualquer indicativo de que integraria o contingente negro ao ideal de desenvolvimento do país.

Seria, conforme a concepção política do final do Império, a abolição uma necessidade não de emancipar os cativos e integrar os libertos, mas a escravidão deveria, segundo Mendonça (1999), ser eliminada em favor do "progresso e da civilização", por isso, não seria difícil encontrar num abolicionista um racista. Segundo a autora, um exemplo desse reflexo seria a atuação de políticos como o deputado Antônio Prado para quem, "Mais que transformar o sistema de trabalho tratava-se, para ele, de substituir o 'elemento trabalhador" (Mendonça, 1999, p. 58). Em outras palavras, fazer a abolição sim, admitir o liberto como trabalhador assalariado, não.

Estava evidente o descarte dos libertos e seus descendentes na integração à lógica do trabalho remunerado, além disso, o acesso à terra também estava restrito aos trabalhadores "descartados" do cativeiro[1]. Eu não vejo como denominar a política Brasileira de outro modo, pois ao verificar o quadro racial Brasileiro só vejo segregação racial num formato próprio ou à Brasileira. O argumento refere-se a uma política de Estado, distinta daquela dos Estados Unidos e da África do Sul, ainda assim uma política institucional.

A pobreza negra foi uma miséria articulada junto ao projeto de modernização racializada. Nesse sentido, a segregação racial estivera subsumida nas constituições republicanas na pretensa universalidade liberal, todos são iguais, todos são livres, o fracasso ou sucesso dependem do indivíduo, assim se disfarçava a preferência por uma sociedade branco centrada. Acrescenta-se ainda, o mito da democracia racial[2] que ajudou a consolidar ainda mais ilusão de uma integração étnica.

[1] "Art. 1° Ficam prohibidas as acquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra". Por essa Lei ficava evidente a impossibilidade dos libertos adquirirem terra, uma vez que esta só se comprovaria posse por título, o qual só se adquiria comprovada a compra.

[2] A suposta democracia racial defendia a ideia de uma harmonia entre as raças, o que nunca aconteceu. Enquanto propagava a suposta harmonia, havia um esforço para apagar a participação negra na formação da nação e, enquanto isso, negava qualquer possibilidade de política de integração dos libertos.

> A Lei áurea ou as formas gradativas de alforria não dera aos libertos as devidas condições de viverem em sociedade, gozando das mesmas oportunidades que outros grupos, ao libertar os cativos: "Infelizmente, não em cidadão totalmente livre, como eram os outros, e sim numa pessoa livre em termos (Campos, 2012, p. 49).

A consequente formação legislativa Brasileira constituiu um conjunto de omissões no que diz respeito aquela população negra, era como se não houvesse negros aqui no Brasil, como se o país não abrigasse um legado escravocrata responsável pela precarização dos libertos. Uma espécie de esquecimento em relação a necessidade de um projeto de integração dos libertos. Por isso, é importante não confundirmos abolição (anulação, extinção de um regime) com emancipação.

Se observarmos o teor da Lei de imigração de 1945, por meio do Decreto-Lei *7.967* fica evidente que determina a preferência pelo europeu, "Art. 2° Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional" (Brasil, 1945, art. 2).

Essa opção pelo branco, não significou somente a rejeição à eventual onda de imigração africana[3], mas representa também o que estava destinado ao coletivo negro neste país. É possível visualizar a intenção de não integrar negros à sociedade, com as condições de emancipação e participação do desenvolvimento do país, isso não apenas é a expressão de um Estado racista, com uma política arquitetada para garantir a lógica da sociedade escravista. (Souza, 2018).

O que se lê é que os negros não serviam nem para o trabalho livre, nem para civilizar o país, ainda que libertos fossem, por isso a urgência em "importar" trabalhadores europeus: "os que nos vierem, por piores que ser possam, serão homens educados na civilização, com todos os estímulos de um trabalhador livre, o que não é possível conseguir-se de quem apenas sai do regime de escravidão" (Mac-Dowel, *apud* Mendonça, 1999, p. 58).

[3] Não há nem sequer indícios dessa possibilidade.

A preferência pelo trabalhador europeu me parece evidenciar o tipo de segregação que estaria por vir no Brasil, afastá-los do trabalho assalariado foi o primeiro passo para garantir a exclusão. O negro deveria viver de acordo com as visões criadas a respeito de sua existência.

Como os negros recém-saídos da escravidão seriam integrados à nação idealizada pela elite? Primeiro, como visto acima, descartados para o trabalho. Pois, no regime escravocrata o problema para o negro era ser escravo, depois da abolição e da proclamação da República, o problema era ser negro. Assim, em segundo lugar seriam apenas negros, o que fatalmente os integrariam não ao desenvolvimento, mas a marginalidade, nas palavras do deputado.

> Mas do que isso, na literatura sobre escravidão predominou uma visão que insistiu em circunscrever o negro e a negra, primeiro, na esfera econômica como mercadorias e, posteriormente, na esfera da cultura como exóticos, e na esfera política como grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNESCO, 2008, p. 10).

A busca por um povo tipicamente Brasileiro, branco, era a expectativa de uma elite que rejeitava a ideia de uma República com a presença de outras raças por entendê-las como inferiores. Já que o Brasil não poderia desenvolver-se sendo negro, o negro não poderia ser integrado ao desenvolvimento nacional, não deveria ter portas abertas aquela geração que carregava o estigma das raças inferiores.

O Liberto tornou-se "coisa" sem senhores. A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se projetava branca; daí porque "raça" tornou-se o eixo do grande debate nacional que tratava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (Munanga, 2008).

HIGIENIZAÇÃO E OS "OS HOMENS DE CIÊNCIA": APAGAMENTO DO POVO NEGRO

Negros, indígenas e mestiços compunham a cena nacional, realidade que contrariava as expectativas do racismo científico, o qual não considerava essas "raças" aptas a adaptação ao processo civilizatório do qual o Brasil deveria fazer parte no raiar do século XX. Com isso, alguns intelectuais que produziram suas ideias na transição do século XIX para o XX se incumbiram de pensar os destinos da nação que se pretendia modernizar, sem escravidão e republicana. Porém, para muitos desses autores a solução não era sociológica, mas biológica. Destaco dentre eles Sílvio Romero (1938) e Raimundo Nina Rodrigues (1894/2011).

Para Sílvio Romero (1938), o Brasileiro de fato era o mestiço, quer no sangue que no pensamento. Mas nem por isso, na perspectiva dele, o Brasil seria uma nação de "mulatos", segundo o qual o processo de seleção natural prevaleceria, após algumas gerações, a característica do povo mais numeroso, no caso o branco, só o branqueamento seria capaz de elevar o Brasileiro a condição de povo civilizado. Isto é, a imigração de europeus se encarregaria de suplantar numericamente o negro e a miscigenação a muito em curso se encarregaria de fazer desaparecer as características das ditas raças indesejadas.

Ao contrário de Sílvio Romero (1938), Nina Rodrigues (1894/2011) considerava que a miscigenação traria prejuízos, perturbações psíquicas à raça superior; Ele rejeita a unidade étnica projetada por Romero. Em seu lugar, a solução seria a heterogeneidade institucionalizada e legalizada. Ele propõe uma espécie de estatuto da desigualdade.

O Estado Brasileiro encontrou na omissão em relação a miséria material negra, um método para administrar a desigualdade e a superioridade racial. Ou seja, enquanto não findasse o processo de "purificação", o negro poderia ficar aí, vagando, sem as condições mínimas para sua emancipação.

João Batista de Lacerda (1911) *apud* Schwarcz (1993) tinha um diagnóstico que ilustrava bem o que estamos afirmando acima, "A solução Batista de Lacerda" sobre as raças miscigenadas: "Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa),

levariam a supor que o Brasil seria, algum dia branco." (Idem, p. 12) A aposta na seleção natural, em que os mais fracos desapareceriam frente a predominância do mais forte: branco.

Lacerda (1911) *apud* Schwarcz (1993) acreditava no mestiço superior fisicamente e intelectualmente ao negro, mas, ainda assim, inferiores ao tipo branco. Ele aposta em duas desaparições, a do mestiço e a do negro, o primeiro se tornaria branco em algumas gerações, os últimos por abandono e falta de recursos tenderiam, na concepção dele desaparecer no curso de algumas gerações.

Isto sintetiza a entrada do negro no processo de modernização do país, entrava como um "elemento que deveria ser deixado para trás." Aqui temos por parte da elite intelectual a outra proposta segregacionista, que não está apartada da expectativa política apontada acima, ao final o que se desejava era a expurgação das raças inferiores, ou ela se branqueava o morreria na precarização racial elaborada por regras não escritas.

Como já explicitado anteriormente, o Estado Brasileiro optou por segregar por outras vias, distintas daquelas dos Estados Unidos e África do Sul, mas nem por isso, o país deixou de institucionalizar o racismo. O racismo aqui tomado como um fenômeno político, cujo objetivo é a estruturação da hegemonia branca, assim ouso tratá-lo como um sistema de dominação dos grupos racializados e reprodução de privilégios brancocêntricos. Como veremos a seguir, os projetos nacionais sempre foram elaborados nessa perspectiva:

> O que é curioso notar é que os projetos nacionais no Brasil desde a implementação da primeira república caminharam no sentido de institucionalizar o racismo, tornando-o parte do imaginário nacional. Ou seja, o Brasil é um típico exemplo de como o racismo converte-se em tecnologia de poder e modo de internalizar as contradições. Em o Espetáculo das Raças Lilia Schwarcz os mostra, tal como Mbembe fez com a França, a importância das instituições estatais – no caso, as faculdades de Direito de Recife e São Paulo; as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro; o Museu de História Natural do Pará – para a disseminação da ideologia do racismo científico no contexto da república velha (Almeida, 2018, p. 82).

A ideologia racial nos Estados Unidos levou à segregação racial. Porém, se o racismo é tecnologia de poder, ele exerce tal poder contra o negro, o que significa deixá-lo em situação desigual. Entendo, assim que não é possível continuar considerando que não se forjou aqui a mesma lógica do *apartheid* ou da segregação racial americana, se a tecnologia de poder tem o mesmo fundamento, só poderia ter produzido o mesmo resultado: a exclusão/segregação.

A opção pela segregação no país se deu, da forma mais perversa: ao mesmo tempo que promovia a segregação da população negra, afirmava não o fazer, negando sempre a divisão étnico-racial no país, não é difícil ouvir dizeres tais como: país racista não somos, os Estados Unidos sim promoveram divisão racial, mas aqui racismo no máximo pode ser crime, não uma arquitetura de Estado.

As questões raciais aqui sempre tratados como questões de classe, as diferenças de raça em geral dão lugar as diferenças de classe, como se não estivessem relacionadas, o recorte abaixo expressa melhor o que estou dizendo:

> Desde crianças, somos socializados para percebemos a desigualdade de classe – quando visitamos um bairro cujos habitantes são majoritariamente, quando não exclusivamente, brancos, denominamos o local de bairro de classe média, e não como bairro de brancos; o mesmo ocorre com as escolas, sempre referidas a partir da classe, e não da cor (Figueiredo, 2009, p. 229).

O tema da discriminação racial foi tratado quase sempre comparado ora com Estados Unidos, ora com África do Sul (Figueiredo, 2009; Almeida 2020). Tal comparação construiu uma visão equivocada do racismo. Figueiredo diz que "para a maioria dos Brasileiros o racismo é visto como interdição". Segundo essa visão uma sociedade ou o Estado racista é aquele que divide juridicamente os espaços permitidos para brancos e os não permitidos para negros. Esta perspectiva produz a negação daquilo que o Estado de fato realizou: segregação racial. Afinal, aqui também se criou as fronteiras dos "lugares abandonados" (Bourdieu, 1991).

Não basta a afirmação de que "somos um país racista" e considerar que esse reconhecimento põe a história do Brasil no seu devido lugar. Afirmar isto, não é dizer tudo, consideramos salutar repensar as categorias semânticas a partir das opções do Estado e da sociedade, para rejeitamos o discurso de que

conseguimos sair da escravidão sem promover políticas de segregação racial, ao contrário conquistamos uma "democracia racial". Mas, por que rever a história na perspectiva da segregação racial é importante? Para sabermos o tamanho do monstro a combater. Ademais, todo racismo deseja segregar, afinal de contas o racismo se materializa nas precárias condições de existência do grupo racializado.

Em qualquer das concepções branqueamento ou democracia racial, a primeira concepção hegemônica até os anos de 1930 estivera presente no projeto de construção da nação, presente no debate político, inclusive na Assembleia Constituinte de 1934, especialmente com o debate sobre imigração (Jaccoud, 2008). Após 1930 o discurso da democracia racial tornou-se fundamental para legitimar a ausência de reconhecimento da desigualdade racial no país:

> A idéia de que progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana (Jaccoud, 2008, p. 49).

Essa ideia disseminada de aprimoramento racial do povo Brasileiro almejado e defendido na transição do século XIX para o século XX, nada mais é que a expressão de um desejo de apagamento do povo negro em diversas perspectivas, primeiro do trabalho, em seguida da face do povo, não deveria nem sequer restar traços de que negros aqui houvera, por fim, apagamento cultural e histórico, ou seja, não deveria ser apenas uma segregação cívica, mas uma segregação com requintes de eliminação, era o que de fato a elite desejava.

O próprio conceito trabalhado por Sílvio Almeida (2018) para refutar a ideia de que: "Esta segregação não oficial entre negros e brancos que vigora em certos espaços sociais desafia as mais diversas explicações" (Almeida, 2018, p. 47). A afirmação de que "essa segregação não oficial" me remete a questão central deste artigo, não há racismo sem Estado, por conseguinte não há racismo sem a precarização do grupo racializado. Isto é, sem a criação de guetos, periferias destinadas ao abandono ou a agressão do racializado, a isso chamo

de segregação racial oficial, assim a segregação Brasileira é também oficial, sem as escolhas políticas do Estado não teríamos uma sociedade tão dividida racialmente, ou seja, o privilégio branco e a exclusão negra é parte de um projeto republicano.

A República se constituiu racionalmente e politicamente fundada nas percepções do darwinismo social, do racismo científico e da eugenia esta última ganhou aqui o título de branqueamento, segundo essa crença, era possível fazer desaparecer no processo de miscigenação, a presença negra. Essa expectativa do branqueamento estava relacionada ao desejo das elites políticas e econômicas de não garantirem por nenhum meio a integração do liberto e seus descendentes.

O fato de os negros, em sua maioria serem relegados as tarefas mal remuneradas, resulta de um processo de construção do Estado, mesmo que não haja Leis específicas afirmando, por exemplo, que na universidade, negros só podem ser faxineiros, as condições para que assim fosse foram dadas pelo Estado. Então, não creio que possamos falar em segregação não oficial no Brasil. Talvez, a nossa diferença é que o aparato legal foi menos usado aqui que nos Estados Unidos, o que não quer dizer que tenha havido menos Estado na formulação da lógica da segregação racial. Reitero que não há racismo – sistema de dominação – sem Estado. Sendo o Estado a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se constituir fora de suas estruturas. Toda forma de institucionalização de hierarquia é possível dentro dessa esfera. Almeida (2018). Nesse sentido, o racismo estrutural independentemente de como a República o institucionalizou, o diluiu nos estratos sociais, através de suas instituições, é uma forma de *aprtheid* oficial. Pois se era o único que poderia evitá-lo, integrando o negro na sociedade, ao não o fazer o empurrou para a marginalização social.

A raça ainda é um fator político importante, naturaliza-se a desigualdade a partir dessa noção de raça. Almeida (2018). "O fim do cativeiro" deu lugar a arquitetura da exclusão racial, se a pretensa igualdade jurídica deixaria para trás a desigualdade – ancoradas nas teorias raciais –, impulsionou crenças e projetos políticos que trouxeram cisões ainda mais graves, pautadas agora no determinismo biológico. A discriminação só ocorre mediante a estruturação de um poder, de uma reunião de forças, nesse sentido, acredito que a República e os homens de ciência souberam criar variadas formas de guetos para garantir o branqueamento

da nação enquanto empretecia as periferias negras abandonadas, esse quadro resulta do mesmo projeto de modernização da nação, não são dois, um oficial para integração do branco e uma para a segregação negra. Não, é exatamente o mesmo projeto. A seguir exponho alguns dados que corroboram com debate aqui proposto.

A SEGREGAÇÃO MATERIALIZADA NA PRECARIZAÇÃO DA VIDA NEGRA

Em 1.950 o censo fisiográfico do IBGE apresenta o quadro da hierarquia racial Brasileira no campo do trabalho e formação escolar. No grupo economicamente ativo, os brancos ocupavam 60,83% dos empregos; 82,66% eram empregadores; 59,01% autônomos. Entre os mulatos 26,50% estavam empregados; 12,49% eram empregadores, 29,93% eram autônomos. Entres os negros esses números caem ainda mais, 15,36% estavam empregados, 3,09% eram proprietários e 10.35% eram autônomos. Situação semelhante se repete na formação escolar, entre os brancos 84,10% concluíram o ensino elementar, 94,22% concluíram o ensino médio e 96.87% concluíram o ensino superior. Entre os mulatos 10,25% concluíram o ensino elementar; 4,20% concluíram o ensino médio e 2.26% o ensino superior. Entres os negros 4,26% terminaram o ensino elementar, 0,69% terminaram o ensino médio e apenas 0,28% terminaram o ensino superior (Schwrcz, 2013).

Fora da escola, fora do trabalho, por consequência, relegados a condição de subcidadãos, como define Jessé de Souza (2018) é produto da continuação da reprodução da lógica escravocrata na república. O recorte populacional que depende da esfera pública, em geral tem acesso a serviços de pouca qualidade, como saúde, educação, segurança etc., isto decorre da exclusão. Isto acontece desde a socialização familiar, até as formas simbólicas e moral de exploração.

A vida negra não só tem dificuldades de ocupar espaços de trabalho, educação e outros recintos sociais, mas também o ser negro se constitui em maior risco de ser morto. Há uma banalização da vida preta no país, em várias esferas da vida social. Em todos índices verificados fica evidente a reprodução das práticas que revelam a segregação racial à Brasileira, o Estado não teria responsabilidade na precarização e extermínio da vida negra? Sim, tem.

Optou-se por deixar os libertos à própria sorte, um segmento desprovido das condições mínimas de sobrevivência e considerados impróprios para serem "convertidos em cidadãos", a opção deliberada foi a de não promover qualquer ação no sentido de integrar o liberto a categoria de cidadão emancipado.

Não fosse por isso, o que mais explicaria tanto entrave para a existência negra no país? Os dados apresentados no quadro 01, extraídos do Relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) "Relatório de Brasil", revela uma segregação não reconhecida oficialmente e socialmente também. Aliás, em razão de não se ter uma legislação segregacionista no país, não é incomum encontrar indivíduos até questionando a existência do racismo, negando a existência de uma divisão racial no Brasil.

Quadro 01

O Brasil não é para o afro-Brasileiro(?)			
Identidade	População Afro-Brasileira - IBGE 2019	Cargos Eletivos 2018 - 1.752 Eleitos	Cargos executivos e gerências no setor privado
Negra	56,8%	27,86	4,7
Educação			
-	Analfabetismo Até os 15 anos	Não Concluiu o Ensino Médio 19-24 anos	********
Negra	9,1%	44,2%	********
Branca	3,9%	18,8%	********
Homicidio de Afro-Descendente			
-	Alta entre 2006 e 2016	2007 - 2017: 618 mil Homicídios	**15 a 29 anos sexo masculino**
Negra	23,1%	74,1%	78%
Afro-descendentes Mortos Por Forças de Segurança do Estado			
Negra	**2015 e 2016**	75%	
Habitação, Cárcere e Homicídio			
-	Moradores de rua	População Carcerária	Homicídios em 2018 - 15 a 29 anos
Negra	67%	69,5%	77,9%
Mortes Violentas			
Negra	2018	75,4%	********
Negra	2017	75,5%	********
Negra	2016	76,2%	********

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor (Adaptado de RIDH).

Diante desse quadro, eu pergunto, que diferença faz para o contingente de libertos e seus descendentes não ter uma legislação segregacionista ou uma política de *apartheid* no Brasil? As fronteiras precarizadas estão postas e, em geral são nessas fronteiras que vivem negros e negras que sentem cotidianamente a materialização de uma segregação racial à Brasileira orquestrada pela República, pois o não fazer nada, foi a forma encontrado pelo Estado para fazer algo contra o povo negro nesse país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto chamo a atenção para a necessidade de pensarmos o Brasil como um país que, nas "leis não escritas" garantiu um processo de marginalização da população preta deste país. Porém, não estamos falando de algo reconhecido pelo Estado, a sociedade ou a academia Brasileira. Ao contrário, quase sempre o que se lê é que, o Brasil "embora seja um país racista, não promoveu aqui uma segregação racial como nos Estados Unidos ou África do Sul", Schwarcz (2013); Almeida (2018); Munanga (2010).

Ao promover uma abolição negando ao liberto a possibilidade de ser integrado na produção nacional como trabalhador livre e assalariado. Ao tomar essa decisão, o Estado Brasileiro definiu o lugar e o destino do negro na sociedade, de outro lado, os ideólogos do branqueamento cuidaram em incutir na cultura Brasileira a necessidade do apagamento do negro do cenário nacional, era preciso, segundo esses ideólogos promover um esforço para tornar o Brasileiro um povo branco ou branqueado, caso contrário não haveria futuro para a nação.

Assim, concluo reiterando a questão já apresentada, que diferença faz para o conjunto da população negra Brasileira, vítima de um recorrente processo de marginalização um *apartheid* ou um *jim Crow*? Isto é, que falta faz uma segregação racial nas "letras da legislação". Por fim, não defendo a tese de uma segregação Brasileira em razão de algumas Leis esparsas que poderiam corroborar com a tese, mas a defendo em razão de como o Estado Brasileiro a materializou a pretexto de se constituir uma "igualdade universal". Afinal se finalidade do regime

do *Apartheid* é negar é excluir e precarizar as vidas negras, o Brasil soube fazer isso muito bem, sem que para isso tenha se dado ao trabalho de criar um regime com essa destinação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luíz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BOURDIEU, P. Efeitos do Lugar. *In*: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo.* Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei Nº 601, De 18 de setembro de 1850. *Planalto,* 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em 20 de abr. 2023.

CAMPOS, Andrelino**.** *Do quilombo à Favela:* a produção do "espaço criminalizado" no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CIDH, Inter-American Commission on Human Rights. *Situação dos direitos humanos no Brasil.* Aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021.

FIGUEIREDO, Â.; GROSFOGUEL, R. Racismo à Brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura,* Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223–234, 2010. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/9096. Acesso em: 15 jul. 2024.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário *et al.* (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:* 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

MENDONÇA, Joseli M. N. *Entre a Mão e os Anéis:* a Lei dos sexagenários e os caminhos da abolição do Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNESCO. Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 set. 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:* Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horionte: Atêntica, 2008.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. *Nem Preto nem Branco, Muito Pelo Contrário:* cor e raça na sociedade Brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças:* cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Jessé. *Subcidadania Brasileira:* para entender o país além do jeitinho Brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

VIANNA, Oliveira. *Evolução do Povo Brasileiro.* 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

12.

A responsabilidade penal do psicopata homicida na perspectiva do ordenamento jurídico brasileiro: uma análise da culpabilidade, dos direitos humanos e do tratamento penal dispensado aos delinquentes diagnosticados como psicopatas homicidas

Émerson Clemente Araújo[1]

Rafael Gonçalves da Silva[2]

[1] Bacharelando em Direito pela Universidade Estadual de Goiás; Pós-graduando em Direito Civil e Processo Civil pela Gran Faculdade; Bacharelando em Engenharia Civil pelo Instituto Federal de Goiás; Gestor em Segurança Pública e Privada pelo Instituto Genoma; Graduando em Gestão Pública pela Unifatecie.

[2] Graduado em Direito pela Universidade Evangélica do Estado de Goiás e pós-graduado e Direito Processual Civil contemporâneo pela Faculdade Montes Belos de São Luis dos Montes Belos/GO. Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Goiás (2010). Analista Judiciário do TJGO e assistente da 1ª Vara Cível e Criminal da Comarca de Uruaçu/GO. Docente de ensino Superior do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás. Mestrando em Direitos Humanos na Universidade Federal de Goiás.

INTRODUÇÃO

O tema do estudo da mente criminosa e da figura do delinquente sempre foi importante no campo do direito penal. Ao longo do tempo e da história do direito penal, as diferentes escolas penalistas buscaram explicar esse fenômeno, prevenilo e combatê-lo. No entanto, apesar dos esforços de juristas e profissionais do direito nessa área, não houve um progresso significativo no combate, prevenção e aplicação adequada da lei em casos que envolvem delinquentes diagnosticados como psicopatas homicidas.

O artigo discute a dificuldade do sistema penal Brasileiro em lidar com os criminosos psicopatas homicidas, devido à falta de regulamentação da legislação penal vigente e divergências doutrinárias sobre a (in)imputabilidade e regimes de cumprimento de sanções aplicadas. A periculosidade do psicopata homicida exige um tratamento especial, e a solução mais simples de retirá-lo permanentemente do convívio social pode ir de encontro à normas de proteção aos direitos humanos, esbarrando, inclusive, em direitos e garantias constitucionais.

Tem como objetivo geral compreender a responsabilidade penal do psicopata homicida na perspectiva do ordenamento jurídico Brasileiro, verificando como os juristas Brasileiros compreendem o fenômeno da psicopatia à luz do ordenamento jurídico nacional, especificamente no que concerne à análise do substrato da culpabilidade; e verificar, através de sentenças e/ou acórdãos, como juízes e/ou tribunais pátrios e estrangeiros os tem enquadrado no que concerne ao substrato da culpabilidade.

Como objetivo específico busca-se refletir sobre o melhor tratamento penal a ser dispensado a estes delinquentes diagnosticados como psicopatas homicidas. Para isso, serão avaliados os direitos humanos envolvidos nessa questão, bem como o papel dos tratados, convenções e precedentes dos tribunais pátrios na construção de um tratamento penal justo e humanitário para esses casos.

Além disso, será discutida a necessidade de alteração ou criação de dispositivos legais específicos para lidar com essa problemática, levando em conta as particularidades e complexidades envolvidas no tratamento de psicopatas homicidas. Busca-se a construção de um sistema penal justo e humanitário,

garantindo a proteção da sociedade frente a periculosidade destes indivíduos, porém sem perder de vista os direitos básicos garantidos a toda e qualquer pessoa humana, independentemente de sua condição.

CONCEITO DE PSICOPATIAO termo Psicopatia, frequentemente usado em sentenças, pareceres judiciais e laudos médicos, vem do grego e, não obstante etimologicamente significa "sofrimento da mente" - *psykh* (mente) e *pathos* (sofrimento), não há consenso quanto ao seu conceito, uma vez que não se enquadra na visão tradicional de doenças mentais, já que aqueles são diagnosticados clinicamente como psicopatas não apresentam qualquer desorientação psíquica, qual sejam delírios, alucinações ou intenso sofrimento mental, por exemplo (Silva, 2008).

Em 1801, Philippe Pinel observou que alguns de seus pacientes envolvidos em comportamentos autodestrutivos tinham habilidades cognitivas intactas e estavam conscientes da irracionalidade de suas ações. Esse fenômeno foi chamado de "*manie sans delire*" ou "insanidade sem delírio". Pinel introduziu a ideia de que uma pessoa poderia ser insana, mas sem ter confusão menta (Sadalla, 2015).

O debate efetivo no que concerne a psicopatia teve início apenas no final do século XVIII, quando psiquiatras, filósofos e estudiosos da criminologia buscaram compreender tal fenômeno, qual seja, a relação existente entre o livre arbítrio e as infrações cometidas por delinquentes aparentemente sem freios morais, evidenciando a dúvida quanto a capacidade que aqueles teriam ou não de compreender as consequências de seus atos e de se autodeterminar de acordo com esse entendimento (Monteiro; Freitas; Soares, 2014).

No século XX, o médico psiquiatra Kurt Schneider, defendeu a teoria de que a psicopatia poderia ser definida como um transtorno de personalidade que não altera a capacidade de inteligência ou compreensão, nem mesmo a estrutura orgânica do indivíduo, logo, não pode ser classificada ou tratada como uma doença. Assim, para o autor, o único conceito essencial é o de personalidade anormal, que inclui a psicopática. Ele argumenta que as personalidades anormais, incluindo as psicopáticas, não devem ser consideradas como doenças ou malformações. Em vez disso, o correlato somático deve ser visto apenas como uma anormalidade quantitativa na estrutura ou função (Schneider, 1978).

Partindo da mesma premissa de que os indivíduos diagnosticados como psicopatas tem consciência da realidade e são desprovidos da loucura (em sentido stricto), Robert Hare afirma que de acordo com critérios psiquiátricos e legais, assassinos psicopatas não são considerados loucos. Sua conduta não é resultado de uma perturbação mental, mas sim de uma lógica calculista e fria, aliada a uma incapacidade deprimente de reconhecer a humanidade e a capacidade de pensar e sentir dos outros. Esse comportamento moralmente inaceitável, vindo de uma pessoa aparentemente normal, nos deixa desorientados e impotentes (Hare, 2013).

Na mesma linha que Hare e Schneider, em contribuição para formação de um conceito de psicopatia, Silva reforça que em muitos casos, o termo psicopata pode ser mal interpretado, levando a pensar que se trata de indivíduos que são doentes mentais. No entanto, embora a palavra psicopata signifique "doença da mente", a psicopatia não se enquadra na visão convencional de doenças mentais na psiquiatria. Ao contrário dos indivíduos que sofrem de esquizofrenia ou depressão, por exemplo, os psicopatas não são considerados loucos ou desorientados, nem sofrem de delírios ou alucinações (Silva, 2008).

De forma sutilmente diferente dos autores anteriormente citados, para o médico psiquiatra Guido Arturo Palomba, o desvio moral está na conduta, motivo pelo qual prefere substituir o termo "psicopatia" por "condutopatia" (Palomba, 2003).

Não obstante o sujeito diagnosticado como condutopata tenha consciência dos seus atos e consequências respectivas, não pode ser tratado como se completamente imputável fosse, uma vez que os indivíduos com condutopatia estão em uma zona limítrofe entre a normalidade mental e a doença mental. Assim, eles apresentam dificuldades em aspectos afetivos, intencionais e de vontade, o que compromete sua capacidade de avaliar de forma crítica seus comportamentos e julgar valores éticos e morais. Como resultado, a condutopatia pode ser considerada uma perturbação da saúde mental, e o portador pode ser classificado como semi-imputável (Palomba, 2003).

Para Organização Mundial da Saúde – OMS (1999), o termo psicopatia refere-se a um transtorno de personalidade antissocial e o registra no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) sob o código F60.2, afastando a psicopatia da categoria das doenças mentais,

incluindo-a entre os transtornos da personalidade, de maneira harmônica com o disposto no DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais - V) (American, 2014).

A OMS entende que aquele transtorno de personalidade é caracterizado pela falta de respeito às normas sociais, ausência de empatia pelos outros, comportamento não adaptado às convenções sociais e dificuldade de aprendizado com as experiências negativas e punições. A pessoa com esse transtorno apresenta baixa tolerância à frustração e uma propensão à agressividade e à violência, frequentemente culpando os outros ou fornecendo justificativas para seu comportamento conflitante com a sociedade (American, 2014).

Na área jurídica a definição clara de psicopatia é imprescindível para melhor emprego da norma legal, porém, como se observa do já exposto, não obstante os diversos autores se aproximem de uma convergência no sentido de tratar-se de um transtorno incapaz de afetar a capacidade de inteligência e autodeterminação, não há consenso quanto a terminologia ou mesmo o diagnóstico e as causas desse transtorno, inclusive nos indexadores nacionais e internacionais de Classificação de Doenças. Dessa forma, o campo da psicopatia é instável e ainda carece de muita ciência, havendo atualmente mais de 202 termos diferentes usados como sinônimos para se referir à psicopatia, além de 55 características clínicas apresentadas e uma tipologia de 30 comportamentos psicopáticos distintos (Bonfim, 2004).

A RESPONSABILIDADE PENAL DO PSICOPATA HOMICIDA NA PERSPECTIVA DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

A responsabilidade penal do psicopata homicida no Brasil é um tema complexo e controverso, fonte de debates sem consenso na área jurídica e psicológica. De um lado, há aqueles que defendem que o psicopata deve ser responsabilizado criminalmente por suas ações odientas, independente da sua condição mental (Nucci, 2022). De outro lado, há aqueles que argumentam que a psicopatia é um fenômeno capaz de influenciar o discernimento e controle dos impulsos do indivíduo, reduzindo, dessa forma, sua culpabilidade (Bitencourt, 2022).

No Brasil, a responsabilidade penal é regulada pelo Código Penal Brasileiro, que estabelece, no artigo 26, que só é punível aquele que tem capacidade de compreender o caráter ilícito do fato e de determinar-se de acordo com esse entendimento. Além disso, para responsabilização do infrator é imprescindível ainda que haja nexo causal entre a conduta e o resultado; que a conduta seja livre, consciente, psiquicamente dirigida a uma finalidade, com a presença de dolo ou culpa; sem a presença de uma causa excludente de ilicitude; com potencial consciência da ilicitude, sem exigência de uma conduta diversa, diante do caso concreto (Bitencourt, 2022).

Conforme ilustrado e com base na Teoria Tripartite do crime, a responsabilização de qualquer infrator passa pela verificação cumulativa dos elementos do Fato Típico, da Antijuridicidade e da Culpabilidade. Assim, para que o Estado possa punir alguém por uma ação ou omissão é preciso que o fato seja típico, ilícito e o agente culpável (Bitencourt, 2022).

No que concerne a responsabilização do delinquente psicopata, não há divergências significativas quanto a verificação dos elementos do Fato Típico e da Antijuridicidade. De outro lado, o mesmo não ocorre quanto à verificação dos elementos da Culpabilidade. Dessa forma, nos delimitaremos à análise do elemento da imputabilidade deste último substrato do conceito analítico do crime.

CULPABILIDADE DO PSICOPATA HOMICIDA NA PERSPECTIVA DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

A culpabilidade do psicopata homicida é um tema antigo, porém atual. Antigo porque tal fenômeno é historicamente fonte de debate entre juristas e profissionais da psiquiatria e/ou psicologia; atual porque, não obstante as discussões em âmbito jurídico ou médico, pois conforme já evidenciado, ainda não há consenso no que concerne a culpabilidade daquele (a) que é portador (a) de transtorno de personalidade antissocial, quais sejam psicopatas/condutopatas/sociopatas e/ou loucos racionais/conscientes ou morais.

Consoante exposto anteriormente, para alguns autores os psicopatas apresentam culpabilidade reduzida, enquanto para outros não há alteração na culpabilidade.

O autor Guilherme Nucci, por exemplo, defende que a psicopatia, por ele denominada como "doença da vontade e personalidade antissocial", por não ser considerada doença mental, não tem capacidade de excluir a culpabilidade, conquanto sua existência possa ser usada para influenciar o magistrado na aplicação da pena (Nucci, 2022).

De outro lado, Bitencourt afirma que os psicopatas podem apresentar culpabilidade reduzida. Porém, essa redução não é automática, devendo ser analisada de acordo com o caso concreto. Para ele, a fronteira entre a normalidade e a psicopatia é tênue e é nessa faixa intermediária que se encontram as personalidades psicopáticas, os transtornos mentais transitórios e situações residuais de psicoses e oligofrenias. Porém, embora esses estados afetem a saúde mental do indivíduo, não os excluem da culpabilidade, pois, são capazes de entender o caráter ilícito do fato e determinar-se de acordo com esse entendimento, conforme previsto pelo Código Penal. No entanto, o autor entende que essa culpabilidade é diminuída, devido à maior dificuldade de avaliar adequadamente o fato e se posicionar de acordo com essa capacidade, merecendo, assim, menor censura (Bitencourt, 2022).

Apesar da ausência de consenso no Brasil sobre a o grau de culpabilidade do psicopata homicida, todos autores reconhecem a importância da necessidade de aprofundamento e estudo sobre o tema, bem como a imprescindibilidade de diagnósticos precisos e capazes de avaliar a influência daquele fenômeno na culpabilidade do agente, a fim de melhor instruir criadores e aplicadores da lei penal.

A IMPUTABILIDADE, INIMPUTABILIDADE E SEMI-IMPUTABILIDADE E A RESPONSABILIDADE PENAL DO PSICOPATA HOMICIDA NA PERSPECTIVA DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

A Imputabilidade é um elemento do substrato da Culpabilidade, um conceito jurídico relacionado à capacidade de uma pessoa ser responsabilizada penalmente por seus atos. É a capacidade plena de ser responsabilizado penalmente por uma infração penal. Está prevista no artigo 26 do Código Penal Brasileiro, que dispõe que: "é isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental

incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento" (Brasil, 1940).

Em contraste com aquela, a Inimputabilidade é a total ausência de capacidade de ser responsabilizado penalmente por uma infração penal. Nesse caso, a pessoa não tem qualquer condição de entender o caráter ilícito do fato ou de se determinar de acordo com esse entendimento (Bitencourt, 2022).

De outro lado, a semi-imputabilidade é uma capacidade reduzida de ser responsabilizado penalmente por uma infração penal. Prevista no parágrafo único do artigo 26 do Código Penal, que dispõe que: "A pena pode ser reduzida de um a dois terços, se o agente, em virtude de perturbação de saúde mental ou por desenvolvimento mental incompleto ou retardado não era inteiramente capaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento" (Brasil, 1940).

Dessa forma, a regra é de que todo agente é imputável, salvo se presente alguma causa de excludente da imputabilidade, denominada de "causa dirimente", capaz de afetar a capacidade de entendimento e determinação de acordo com esse entendimento, quais sejam a menoridade penal (18 anos), a doença mental; o desenvolvimento mental incompleto; o desenvolvimento mental retardado; ou a embriaguez completa proveniente de caso fortuito ou força maior (Franzoni; Ricci, 2018).

Conforme já exposto anteriormente, profissionais da psicologia e/ou psiquiatria, assim como os juristas Brasileiros, divergem quanto a responsabilização dos indivíduos diagnosticados como psicopatas/condutopatas/sociopatas e/ou loucos racionais morais. Ocorre que essa divergência diz respeito à capacidade de entendimento do caráter ilícito do fato e autodeterminação de acordo com esse entendimento, ou seja, diz respeito a imputabilidade.

De um lado, há aqueles, como Guilherme Nucci (Nucci, 2022) e Michele Abreu (Abreu, 2013), por exemplo, que defendem que o psicopata deve ser responsabilizado criminalmente por suas ações odientas. Para aquele, independente da sua condição mental. Para esta, o psicopata sequer é portador de doença mental, uma vez que esse transtorno não é suficiente para eximir a capacidade de

culpabilidade do indivíduo que o possui, já que não é considerada uma doença mental, nem um atraso ou incompleto desenvolvimento mental, ou ainda uma perturbação da saúde mental. Assim, mesmo que qualquer uma dessas condições fosse diagnosticada, ainda assim, não seria suficiente para afastar ou diminuir sua capacidade de entender o caráter ilícito do fato ou de se determinar de acordo com esse entendimento.

De outro lado, há aqueles, como Cézar Bitencourt (Bitencourt, 2022) e Juarez Cirino (Santos, 2012), por exemplo, que argumentam que o conceito de "perturbação mental", previsto no parágrafo único do artigo 26 do Código Penal Brasileiro é mais amplo que aquele de "doença mental" (previsto no caput do artigo referido) e designa patologias menos graves. Assim, de acordo com esse entendimento, compreende-se que a psicopatia é um fenômeno capaz de influenciar a capacidade de compreensão e autodeterminação do indivíduo, reduzindo, dessa forma, sua culpabilidade, fazendo, assim, jus a causa de redução de pena.

A capacidade relativa de culpabilidade por perturbação da saúde mental ou por outros estados patológicos, transitórios ou permanentes, como a psicopatia, pode reduzir a pena de um a dois terços. Essa redução é obrigatória, já que a pena não pode ultrapassar a medida da culpabilidade. Argumentos contrários à redução da pena para psicopatas são desumanos e não convincentes, como a alegação de que a reduzida sensibilidade à pena de psicopatas aconselharia aplicação de pena integral ou que a reduzida capacidade de autocontrole de psicopatas deveria ser compensada com circunstâncias de elevação da culpabilidade, em casos de crueldade, por exemplo. Essa lógica argumentativa é circular e contraditória porque o mesmo fator que explicaria a crueldade (psicopatias) também determinaria a redução da culpabilidade, ao mesmo tempo em que é usado para agravar a culpabilidade (Santos, 2012).

Estabelecida a divergência, faz-se relevante posicionar-se quanto a responsabilização do psicopata dentro do arcabouço legal Brasileiro, e se em algum momento se enquadra nos distúrbios mentais elencados no Art. 26 do Código Penal.

Nesse sentido, nos posicionamos, quanto aos elementos atuais e restritos da imputabilidade, no sentido de que delinquentes diagnosticados como psicopatas/

condutopatas/sociopatas e/ou loucos conscientes/racionais ou morais não podem ser considerados inimputáveis (art. 26, caput, do Código Penal), uma vez que tal transtorno não é capaz de afetar a inteligência ou autodeterminação.

De outro lado, compreendemos que tal regra não deve ser empregada de forma absoluta e, a depender do caso concreto, deverá ser reconhecida a semi-imputabilidade do paciente, pois, o indivíduo tem consciência da sua conduta ilícita, porém é incapaz de resistir a uma pulsão que o leva ao ato delituoso. Essa pulsão pode ser observada em neuroses perversões, especialmente na personalidade antissocial. A passagem ao ato delituoso ou criminal nessas condições é decorrente de anormalidades mentais que afetam a capacidade de autocontrole do indivíduo (Tribolet, 1995).

Ademais, conforme veremos a seguir, não apenas a doutrina, mas também os tribunais pátrios e estrangeiros divergem sobre a (in)imputabilidade e semi-imputabilidade do psicopata homicida.

CASOS CONCRETOS: SANÇÕES PENAIS APLICADAS À PSICOPATAS HOMICIDAS EM ALGUNS CASOS FAMOSOS NO BRASIL E EXTERIOR

Apresentadas as posições doutrinárias, bem como de profissionais da psiquiatria e psicologia sobre a culpabilidade dos psicopatas, faremos uma análise, com base na jurisprudência e alguns casos famosos que ocorreram no Brasil e no Exterior, das diferentes sanções aplicadas aos psicopatas, afim de verificar como juízes e tribunais tem compreendido o fenômeno da psicopatia, sobretudo, no que diz respeito à responsabilidade penal dos psicopatas.

SANÇÕES PENAIS APLICADAS A ALGUNS PSICOPATAS HOMICIDAS EM CRIMES DE GRANDE REPERCUSSÃO NO BRASIL

Em contraste com outros países, o Brasil não adota o uso do PCL-R para identificar indivíduos com transtorno de personalidade antissocial. Especialistas no assunto, como as psiquiatras Ana Beatriz Silva (Silva, 2008) e Hilda Morana

(Morana, 2004), afirmam sobre a importância do uso dessa ferramenta para a identificação desses indivíduos em nossas prisões. Hilda Morana é a responsável pela adaptação e validação do PCL para uso no Brasil. Ela também liderou uma luta para convencer os legisladores a criar prisões especiais para psicopatas, que acabou se transformando em um projeto de lei, mas infelizmente não foi aprovado.

Não obstante a divergência concernente à capacidade de entendimento e autodeterminação de psicopatas, verifica-se que tem prevalecido na doutrina nacional majoritária que os psicopatas são classificados como semi-imputáveis, o que significa que eles têm uma capacidade de entendimento reduzida em relação aos seus atos criminosos, mas ainda assim devem ser responsabilizados (Bitencourt, 2022).

Assim, a compreensão e a postura dos magistrados são variáveis dependendo da corrente doutrinária adotada. Aqueles que seguem a teoria clássica consideram os psicopatas como imputáveis, o que significa que são responsáveis por seus atos criminosos. Por outro lado, os juízes que seguem a teoria neoclássica entendem que os psicopatas são apenas semi-imputáveis e devem ser punidos por meio de medidas de segurança. Essa divergência de opiniões dos magistrados é atribuída à falta de uma legislação específica sobre a punição de psicopatas, o que deixa o sistema jurídico e a sociedade em geral em uma situação de insegurança jurídica.

SANÇÕES PENAIS APLICADAS A ALGUNS PSICOPATAS HOMICIDAS EM CRIMES DE GRANDE REPERCUSSÃO NO EXTERIOR

Ao contrário do Brasil, outros países possuem leis específicas e individualizadas para lidar com psicopatas, aplicando tratamento distinto de outros criminosos. Uma das características deste contraste se dá com a separação daqueles com características psicopáticas dos que não possuem. Para alcançar esse objetivo, países como EUA, China, Austrália, Holanda e Noruega utilizam o "*Psychopathy Checklist*" ou PCL-R, mencionado anteriormente, reduzindo, significativamente, a taxa de reincidência criminal (Hare, 2013).

A capacidade racional e responsabilidade criminal são tópicos centrais no sistema jurídico dos EUA. O conceito de "*Not Guilty by Reason of Insanity*"

(NGRI), ou "inocente por alegação de insanidade mental", é uma possibilidade para pessoas que cometem crimes enquanto sofrem de transtornos mentais. No entanto, a obtenção de uma absolvição por essa alegação é extremamente difícil e raramente é bem-sucedida. Mesmo que a pessoa seja considerada NGRI, ela ainda pode ser internada em um hospital psiquiátrico por tempo indeterminado. Alguns críticos argumentam que o NGRI não é uma defesa justa e que é necessário haver uma mudança no sistema jurídico para melhor acomodar casos envolvendo transtornos mentais. Outros argumentam que os tribunais são incapazes de determinar adequadamente a responsabilidade criminal de pessoas com transtornos mentais e que a abordagem precisa ser reformulada. Em geral, o sistema jurídico americano é complexo e multifacetado quando se trata de determinar a capacidade racional e a responsabilidade criminal (Schechter, 2019).

É relevante saber ainda que os Estados Unidos além de dispor de leis específicas para psicopatas, perceberam a importância de iniciativas de prevenção ao cometimento de crimes e à reincidência destes indivíduos. São utilizados, porém, métodos questionáveis do ponto de vista dos direitos humanos, como a aplicação de hormônios femininos, a castração química, a aplicação de penas perpétuas e até mesmo a pena de morte (Oliveira, 2015). Tais penas extremas são justificadas para casos extremos em razão da compreensão de impossibilidade e/ou ineficácia de tratamento ou cura, conforme já exposto nas lições de palomba (2003) (Palomba, 2003).

No entanto, é importante lembrar que muitas das medidas adotadas nos países supracitados, em especial os Estados Unidos e a Holanda, em razão dos direitos e garantias previstos na Carta Constitucional, bem como nos tratados que o Brasil se obrigou a cumprir, são inaplicáveis em seu território, conforme veremos a seguir.

DIREITOS HUMANOS E TRATAMENTO PENAL DE PSICOPATAS HOMICIDAS

A questão do tratamento penal para psicopatas, conforme já demonstrado, é um tema controverso e que gera discussões em diversos países, incluindo o Brasil. Nesse contexto, é importante destacar a necessidade de se respeitar os direitos humanos desses indivíduos, mesmo diante da gravidade de seus crimes.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5°, estabelece que "ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante", o que inclui os presos, inclusive os psicopatas (Brasil, 1988). Além disso, é fundamental que a aplicação das medidas penais seja pautada em precedentes dos tribunais pátrios, de modo a garantir a segurança jurídica e a uniformidade nas decisões.

No que tange ao tratamento penal dos psicopatas, restou demonstrado nos casos concretos apresentados, como o de João Acácio Pereira (Bandido da Luz Vermelha), que a simples privação de liberdade, por si só, não é suficiente para tratar os transtornos mentais que possam apresentar. Assim, é fundamental que sejam oferecidos tratamentos adequados, afim de minimizar os riscos de reincidência e aferir a real possibilidade de reinserção social.

Nesse sentido, é preciso construir um arcabouço legal, ainda inexistente, para solução da problemática já instalada. No entanto, tal construção não pode ser ilimitada, pois encontra barreira em normas e precedentes nacionais e internacionais que visam garantir um núcleo intangível dos direitos humanos, como o princípio da dignidade da pessoa humana, por exemplo (Ramos, 2012).

O PAPEL DOS TRATADOS, CONVENÇÕES E PRECEDENTES DOS TRIBUNAIS PÁTRIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM TRATAMENTO PENAL JUSTO E HUMANITÁRIO PARA PSICOPATAS HOMICIDAS

A construção de um tratamento penal para psicopatas que garanta a segurança social e que, ao mesmo tempo, seja justo e humanitário é, ainda nos dias de hoje, um grande desafio na esfera internacional, sobretudo no que se refere aos precedentes dos tribunais pátrios. Nesse contexto, é fundamental compreender que tais precedentes tem poder para nortear e até mesmo limitar a elaboração de leis, políticas públicas, bem como a definição de estratégias de intervenção. Dessa forma, a análise algumas regras fixadas em tratados internacionais de direitos humanos e das decisões de tribunais nacionais e internacionais permite uma melhor compreensão dos caminhos que têm sido trilhados nesse sentido.

A Constituição Federal do Brasil é um instrumento importante na proteção das liberdades e na preservação da dignidade da pessoa humana. Para garantir

a coerência entre as normas estabelecidas no país e as normas internacionais, o Supremo Tribunal Federal deve balizar suas decisões não apenas nos princípios previstos na Carta Magna, mas também em princípios do Direito Internacional. Aliás, é fundamental que as leis nacionais estabelecidas estejam em consonância com as normas internacionais, a fim de assegurar a proteção dos direitos humanos e evitar violações aos tratados e convenções que o Brasil é signatário e/ou se obrigou a cumprir (Ramos, 2012). A partir desse pressuposto, pode-se afirmar que a os precedentes dos tribunais pátrios, as convenções de direitos humanos e os tratados internacionais inerentes ao tema constituem um importante instrumento para a promoção da justiça e da igualdade no sistema penal Brasileiro.

Com a ratificação da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) pelo Brasil através do Decreto 678/1992 (Decreto No 678 - Promulga a Convenção Americana Sobre Direitos Humanos (Pacto de São José Da Costa Rica), 1992), tornou-se um compromisso do país em proteger os direitos humanos e garantir a integridade pessoal, a liberdade e a proteção judicial dos indivíduos. O artigo 4 da Convenção, por exemplo, impede a restabelecimento da pena de morte em Estados que já a aboliram. Nesse sentido, a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal tem se alinhado à Convenção em diversas áreas do direito, como penal, processual penal e constitucional, garantindo a proteção dos direitos fundamentais previstos na CADH uma vez que o Brasil prevê, no artigo 5°, inciso XLVII, a proibição de penas de morte, caráter perpétuo e/ou cruéis, por exemplo.

Em contraste com as limitações apresentadas no parágrafo anterior, o Tribunal Penal Internacional (TPI), a qual o Brasil reconheceu jurisdição por meio do Decreto n°. 4.388/2002 (República, 2022), com objetivo de prevenir a ocorrência de violações dos direitos humanos e do direito internacional humanitário, bem como coibir ameaças contra paz e a segurança internacional, prevê a pena de prisão perpétua em seu capítulo VII, artigo 77, número 1, alínea "b". A possibilidade de aplicação de uma pena tão grave tem gerado debates acerca da sua validade e da sua compatibilidade com os direitos humanos *("Rome Statute of the International Criminal Court"*, 1998).

Em relação aos psicopatas, é importante destacar que o TPI tem como foco principal a responsabilização de indivíduos por crimes de guerra, crimes contra a humanidade e genocídio. Dessa forma, o tratamento penal para psicopatas fica

limitado a casos que envolvam esses tipos de crimes e que possam ser julgados pelo TPI.

Conforme mencionado anteriormente, o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional foi incorporado ao ordenamento jurídico Brasileiro, o que significa que inclusive o Brasileiro nato pode ser julgado pelo TPI em casos de crimes contra a comunidade internacional, mesmo com a previsão de pena de prisão perpétua. A imposição dessa pena é excepcional e dependerá do grau de ilicitude e das condições pessoais do condenado. O Brasil, como Estado soberano que aderiu livremente ao Estatuto de Roma, não pode invocar disposições de seu direito doméstico para se eximir de cooperar com o Tribunal. A compatibilidade entre o Estatuto de Roma e a Constituição Brasileira é reconhecida, sendo o Brasil apto e obrigado a cooperar com o TPI para alcançar suas finalidades jurisdicionais (Arifa, 2014).

PRECEDENTES DOS TRIBUNAIS DE JUSTIÇA E TRIBUNAIS SUPERIORES DO BRASIL EM CASOS QUE ENVOLVERAM PSICOPATAS HOMICIDAS

Conforme demonstrado anteriormente, não há consenso na doutrina Brasileira no que concerne à imputabilidade de pessoas condutopatas, para uma parcela os indivíduos psicopatas são considerados imputáveis, para outros são semi-imputáveis. De outro lado, a jurisprudência tem demonstrado uma tendência em considerar a redução da capacidade de entendimento ou autodeterminação do agente, ou seja, considerando-o como semi-imputável, porém aplicando-lhe medida de segurança.

O Supremo Tribunal Federal (STF) já emitiu opinião em relação aos psicopatas, especificamente no que diz respeito ao livramento condicional. O STF defende que, como esses indivíduos não são capazes de conviver em sociedade, não devem ser concedidos o benefício do livramento condicional. Esse entendimento foi exposto no caso de um Habeas Corpus que foi negado pelo STF em relação a um psicopata. O número do caso é HC66437 (Federal, 1988).

No tocante a jurisprudência no âmbito do Superior Tribunal de Justiça (STJ), verifica-se que seu posicionamento vai ao encontro daquele do STF, justificando

a denegação de habeas corpus aos pacientes psicopatas em razão de sua periculosidade, a exemplo dos julgados: HC 66437, HC 60485, AI 72060 AgR, RE 49075, RE 33923. Quanto a capacidade de entendimento e autodeterminação, no Recurso Especial n° 1.533.802/TO (2015/0123231-4), a Corte Superior reconheceu a imputabilidade do réu psicopata. De outro lado, no HC: 186149 DF 2010/0176782-7, o STJ reconheceu que a perturbação mental fora capaz de influenciar na capacidade de entendimento e autodeterminação, reconhecendo a semi-imputabilidade.

Um outro exemplo do posicionamento da Corte Superior foi visto no julgamento de Tiago Henrique Gomes da Rocha, Serial Killer de Goiânia, cujo caso foi apresentado em tópico anterior. Em sua defesa, alegou-se que ele era portador de transtornos mentais e, portanto, deveria ser inimputável. Contudo, o STJ decidiu que Tiago tinha consciência da ilicitude de seus atos e, portanto, era imputável. Ainda assim, considerando a gravidade dos crimes, o tribunal denegou o pedido de Habeas Corpus (Justiça, 2022).

Já no caso dos Tribunais de Justiça dos Estados, tem-se prevalecido o entendimento de que psicopatas tem capacidade reduzida de entendimento e autodeterminação, devendo ser reconhecida a causa de redução de pena inerente a semi-imputabilidade, a exemplo dos julgados: TJ-RS - ACR: 70051064269 RS; TJ-RS - Ap. crim. 70041554122; TJ-AC: Ap. crim. 2001.000801-2; TJ-DF- Ap. crim. 0099243-30.2009.807.0001.

Dessa forma, verifica-se que independentemente do diagnóstico do agente o classificar como imputável, semi-imputável ou inimputável, a tendência das cortes superiores tem sido de, naqueles casos em que os criminosos são considerados perigosos em razão do transtorno mental antissocial, mantê-los em cárcere privado.

Extrai-se do exposto que em razão dos direitos incorporados constitucionalmente ou decorrentes de tratados e convenções que o Brasil se obrigou a cumprir, não há possibilidade de implementação de penas de caráter perpétuo, cruéis ou mesmo de morte, pois tal ação poderia ser considerada violação ao princípio da vedação ao retrocesso, devendo ser observado ainda o princípio *pro homine*.

Dessa forma, as jurisprudências supramencionadas, em conjunto com os julgamentos apresentados anteriormente, envolvendo casos de criminosos

com transtornos mentais antissociais (psicopatas) geram conflitos no sistema jurídico, já que há uma tensão entre o direito do Estado em punir o criminoso e os direitos intransigíveis do indivíduo. Essas questões apresentam-se como desafios para o sistema jurídico e podem gerar insegurança jurídica em relação à aplicação da lei.

TRATAMENTO PENAL DISPENSADO PARA DELINQUENTES DIAGNOSTICADOS COMO PSICOPATAS HOMICIDAS

Do exposto até aqui, depreende-se que operadores do direito Brasileiro atuam com insegurança quando o tema envolve a responsabilização penal réus com transtorno de personalidade antissocial (psicopatas). Aliás, as medidas penais aplicadas atualmente não se mostram efetivas na prevenção da reincidência e na ressocialização desses indivíduos. Nesse contexto, a falta de uma política criminal adequada e específica para esses casos pode gerar insegurança jurídica e consequências graves para a sociedade. É necessário, portanto, que sejam estudadas possíveis soluções no âmbito do tratamento legal, processual, na dosimetria da pena, na execução penal e no pós-cumprimento da pena, de forma a garantir o equilíbrio entre a garantia da dignidade da pessoa humana e a proteção da sociedade.

Assim, uma política criminal que compreenda o melhor tratamento penal a ser dispensado para delinquentes diagnosticados como psicopatas homicidas, compreende que este tratamento deve se dar no âmbito legal, a fim de orientar aplicadores do direito, bem como cumprir a função de prevenção penal negativa; no âmbito processual, a fim de garantir um processo justo e efetivo, fixando procedimentos essenciais e/ou necessários de instrução probatória que possa melhor orientar o juízo na fixação de pena; na dosimetria aplicação de sanção penal, de modo que seja empregada uma reprimenda justa; na execução da pena, a fim de garantir sua finalidade punitiva, preventiva, ressocializadora e educadora; e no pós-cumprimento de pena, com objetivo de discutir sobre o eventual retorno daqueles delinquentes ao convívio em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a dificuldade do sistema penal Brasileiro em enquadrar os criminosos psicopatas homicidas em relação à sua responsabilidade penal, bem refletiu sobre o melhor tratamento penal empregado para estes indivíduos delinquentes. O tratamento a ser dispensado percorre todas as fases do sistema penal, desde a regulamentação legal do tema, os cuidados nas fases pré-processual e processual, do cumprimento das sanções aplicadas até a reintegração destes indivíduos à sociedade.

Restou demonstrado que o atual ordenamento jurídico penal Brasileiro não é capaz/suficiente para lidar com o fenômeno da psicopatia dada peculiaridade que este caso requer. A falta de regulamentação da matéria pela legislação penal vigente e a escassez doutrinária e divergências sobre a (in)imputabilidade e regimes de cumprimento de sanções aplicadas tornam o assunto uma particularidade e causa inquietações.

Percebe-se que juristas tem evitado maior debate sobre o assunto, dada sua complexidade e aparente falta se solução, uma vez que a periculosidade do psicopata homicida exige um tratamento especial e a solução e/ou reprimenda que a priori parece mais simples, que é a retirada em definitivo daquele do convívio social, pode ir de encontro com direitos e garantias constitucionais, esbarrando, inclusive, no princípio da dignidade da pessoa humana.

É essencial para o ordenamento jurídico pátrio, a diferenciação entre o criminoso comum e o criminoso psicopata homicida, pois os critérios atualmente estabelecidos para aferir a culpabilidade do agente criminoso são inaplicáveis ou falhos quando empregados aos psicopatas. Basta fazermos uma análise interdisciplinar, minuciosa e/ou profunda com base em nosso atual ordenamento, que chegaremos à conclusão que, na análise dos elementos do substrato da culpabilidade, deverá ser isento de pena.

O elemento da imputabilidade exige que o agente seja capaz de compreender o caráter ilícito do fato e se autodeterminar de acordo com esse entendimento. No entanto, não obstante o psicopata homicida seja capaz de compreender o caráter ilícito do fato, sua vontade é viciada, pois sofre de uma pulsão pré-existente e inerente a sua condição fisiológica diferenciada (Tribolet, 1995).

O elemento da potencial consciência da ilicitude, se refere ao conhecimento da antissocialidade, imoralidade ou lesividade de uma conduta. É derivada das normas culturais, princípios éticos e morais e conhecimentos adquiridos na vida em sociedade (Bitencourt, 2022). No entanto, conforme lição do Dr. Guido Palomba, psicopatas homicidas tem a capacidade de autocrítica e de julgamento de valores éticos-morais afetada (Palomba, 2003).

O elemento da inexigibilidade de conduta diversa, por sua vez também é afetado quando da análise de crimes cometidos por psicopatas, pois se considerarmos que o psicopata homicida é afetado por uma anomalia que o torna fisiológica e psicologicamente diferente do homem médio, então é necessário questionar se seria exigível dele uma conduta diferente, mesmo que tenha consciência de que sua conduta é ilícita. Isso ocorre porque ele pode ser incapaz de resistir a uma pulsão que o leva a cometer o ato criminoso.

Nesse sentido, a legislação penal não apresenta soluções viáveis, cabendo ao magistrado decidir sobre o regime ideal para o cumprimento de pena, sem o uso do PCL-R (atualmente não exigível por lei), instrumento capaz de diagnosticar o transtorno de personalidade e a probabilidade de reincidência.

De outro lado, as medidas aplicadas nos sistemas jurídicos anglo-saxões não são compatíveis com o ordenamento jurídico pátrio, uma vez que aqueles aplicam penas de morte e de caráter perpétuo, enquanto este veda tais modos de execução. Torna-se indispensável refletir sobre uma solução apropriada diante do sistema penitenciário Brasileiro superlotado e dos hospitais de custódia enfraquecidos, motivos pelos quais faz-se necessária a fixação de parâmetros e instrumentos fidedignos para o diagnóstico da psicopatia, bem como medidas específicas para a individualização da pena para aqueles casos de psicopatia grau leve e/ou moderado ou aplicação de medidas de segurança, com internação hospitalar a ser acompanhada por equipe multidisciplinar e especializada, naqueles casos de grau grave.

Dessa forma, tem-se como imprescindível a criação de um arcabouço legal específico para tratamento penal a ser dispensado para psicopatas; bem como a ampla discussão e reflexão: a obrigatoriedade de realização do teste de Hare (PCL-R) quando suscitada dúvida sobre a existência do transtorno de personalidade

antissocial psicopática; o emprego de medida de segurança, independente da imputabilidade constatada, quando o criminoso for diagnosticado como psicopata em grau grave; a criação de varas especializadas para atuação em casos que envolvam psicopatas; a implementação de cursos de formação e instrução para profissionais de segurança e do sistema de justiça, para melhor lidarem com tal fenômeno hodierno; o uso de instrumentos tecnológicos, tratamentos farmacológicos, psicológicos e/ou psiquiátricos, bem como acompanhamento por equipe multidisciplinar, ao longo do processo, durante o cumprimento da sanção penal, bem como no retorno ao convívio em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. O. de. *Da imputabilidade do psicopata.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

AMERICAN, P. A. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.* Rio Grande do Sul: Artmed, 2014.

ASSOCIATION, A. P. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:* DSM-5-TR. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2022.

ARIFA, B. I. A. *Um debate ainda inacabado: o Tribunal Penal Internacional e a constituição: desafios para o cumprimento do Estatuto de Roma pelo Brasil.* 2014. Dissertação - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/18907?locale=fr.

BITENCOURT, C. R. *Tratado de direito penal:* parte geral. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

BONFIM, E. M. *O julgamento de um serial killer:* o caso do maníaco do parque. 3. ed. Londrina, PR: Editora EDA - Educação Direito e Alta Cultura ME, 2021.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 4.388 - Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal

Internacional. *Planalto,* 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4388.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 678 - Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), 1992.

BRASIL. Lei n° 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código penal Brasileiro, 1940.

CRISTINA PETCOV, M. *et al.* Secretaria-Geral da Presidência. [s.d.].

FEDERAL, S. T. Supremo Tribunal Federal STF - Habeas Corpus: HC 66437. *JusBrasil,* 1988. Disponível em: https://www.jusBrasil.com.br/jurisprudencia/stf/14674906. Acesso em: 8 abr. 2023.

FRANZONI, M.; RICCI, C. M. A Punibilidade Do Psicopata Criminoso No Brasil. *Simpósio de Sustentabilidade e Contemporaneidade nas Ciências Sociais,* Assis-SP, n. 6, 2018.

HARE, R. *Sem consciência:* o mundo perturbador dos psicopatas que vivem entre nós. Porto Alegre: Artmed, 2021.

JUSTIÇA, S. T. A medida de segurança na interpretação do STJ. *STJ,* 2022 Disponível em: https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/03042022-A-aplicacao-das-medidas-de-seguranca-sob-o-crivo-do-STJ.aspx. Acesso em: 8 abr. 2023.

MONTEIRO, S. C. M.; FREITAS, V. H. C.; SOARES, V. M. Análise da psicopatia sob o ponto de vista psicológico e jurídico. *JusBrasil,* 2014. Disponível em: https://stefanocmm.jusBrasil.com.br/artigos/112095246/analise-da-psicopatia-sob-o-ponto-de-vista-psicologico-e-juridico. Acesso em: 1 abr. 2023.

MORAIS, G. M. DE *et al. Influência de fatores ambientais e genéticos na manifestação do transtorno dissocial* / The influence of environmental and genetic factors in the manifestation of dissocial disorder. Arquivos Médicos dos Hospitais e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, 31 maio 2022.

MORANA, H. C. P. *Identificação do ponto de corte para a escala PCL-R (Psychopathy Checklist Revised) em população forense Brasileira: caracterização de dois subtipos de personalidade; transtorno global e parcial.* 2004. 199 f. Doutorado em Psiquiatria - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-14022004-211709/. Acesso em: 11 jul. 2024.

NUCCI, G. DE S. *Manual de Direito Penal.* 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

OLIVEIRA, P. Direito comparado e a punibilidade do psicopata homicida. *Jus.com.br,* 2015 Disponível em: https://jus.com.br/artigos/44929/direito-comparado-e-a-punibilidade-do-psicopata-homicida. Acesso em: 8 abr. 2023.

PALOMBA, G. A. *Tratado De Psiquiatria Forense Civil E Penal.* São Paulo: Atheneu, 2003.

RAMOS, A. D. C. Pluralidade das ordens jurídicas: uma nova PersPectiva na relação entre o direito internacional e o direito constitucional. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo,* São Paulo, v. 106/107, p. 497–524, 2011.

SADALLA, N. P. A Imputabilidade penal nos casos de psicopatia sob uma perspectiva interdisciplinar e jurídica. *Revista Eletrônica de Direito da Faculdade Estácio do Pará,* Belém/PA, v. 2, n. 1–29, 2015.

SANTOS, J. C. DOS. *Direito penal:* parte geral. 5. ed. Florianópolis: Conceito, 2012.

SCHRECHTER, H. *Serial killers, a anatomia do mal.* 1. ed. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2013.

SCHNEIDER, K.; SCHNEIDER, K. *Psicopatologia clínica.* Tradução: Bruno Callieri. 4. edizione italianaed. Roma: Fioriti, 2004. (Scienze Psicopatologia).

SILVA, A. B. B. *Mentes Perigosas:* o psicopata mora ao lado. 1. ed. Rio de Janeiro: Fontanar, 2008. v. 1.

RAGNOLO, S. *Le traitement pénal de la dangerosité.* 2016. Tese - COMUE Université Côte d'Azur, Français, 2016. Disponível em: https://theses.hal.science/tel-01448372v1/file/2016AZUR0024.pdf.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x22,5
Tipologia: Futura Std
Número de páginas: 230
Suporte do livro: e-Book

Todos os direitos reservados.

Universidade Estadual de Goiás
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br | Fone: (62) 3328-4866

2025
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

editora
UEG