



ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS EM CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS

VOLUME IV

**Kelly Gianezini
Jacson Gross**

ORGANIZADORES

 DOIS
POR
QUATRO
editora

 ediunesp

ESTUDOS
CONTEMPORÂNEOS
EM CIÊNCIAS
JURÍDICAS
E SOCIAIS

VOLUME IV

Kelly Gianezini
Jacson Gross

ORGANIZADORES



ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS EM CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS

VOLUME IV

Alianna Caroline Sousa Cardoso
Andrea Tourinho Pacheco de Miranda
Carlos Alberto Lima de Almeida
Débora de Oliveira Santos
Fabiola de Sampaio R. G. Garrido
Gilca Maria Lucena Kortmann
Jucélia Fátima Seidler
Kelly Gianezini
Lorraine Carvalho da Costa
Márcio José Silva
Maurinice Evaristo Wenceslau
Monique Beatriz da Silva Lassarot
Patrícia F. S. Koschinski
Paulo Fossatti
Riva Sobrado de Freitas
Sandra Regina Alves Teixeira
Sandro Luiz Bazanella
Simone Van Der Halen Freitas



UNESC

Universidade do Extremo Sul Catarinense
Av. Universitária, 1.105 – Bairro Universitário
C.P. 3167 – 88806-000 – Criciúma – SC
Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

Reitora

Luciane Bisognin Ceretta

Vice-Reitor

Daniel Ribeiro Preve

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Indianara Reynaud Toreti Becker

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Oscar Rubem Klegues Montedo

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Thiago Rocha Fabris

CONSELHO EDITORIAL

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Ângela Cristina Di Palma Back

Fabiane Ferraz

Marco Antônio da Silva

Melissa Watanabe

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Miguelangelo Gianezini

Nilzo Ivo Ladwig

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Samira da Silva Valvassori

Vilson Menegon Bristot

EDITORA DA UNESC

Editor-chefe: Dimas de Oliveira Estevam

tel. (48) 3431-2500 | Fax: (48) 3431-2750

editora@unesc.net

Dois Por Quatro Editora

Editores Maria Cecília Pilati de Carvalho e Valmor Fritsche

Revisão Roberto Ostermann

Apoio editorial Vanessa Marcos Medeiros (EdiUnesc)

Coordenação e Design Valmor Fritsche

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

E82 Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais [recurso eletrônico] : volume IV / Kelly Gianezini, Jacson Gross, organizadores. – Florianópolis: Dois Por Quatro ; Criciúma, SC : Unesc, 2017.

244 p. : il.

ISBN 978-85-8410-085-9

Modo de acesso: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886/>>.

DOI: 10.18616/cienciasjuridicas

1. Sociologia jurídica. 2. Justiça social. 3. Inclusão social. 4. Direitos dos estudantes. 5. Direito à educação. 6. Estado de exceção. 7. Violência contra a mulher. 8. Políticas públicas sociais. 9. Filosofia. I. Título.

CDD – 22. ed. 340.2

Biblioteca Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da lei n. 9.610/1998.

Todas as informações, ideias e imagens apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus organizadores e autores.



DOIS POR QUATRO EDITORA

Rua Ivo Reis Montenegro, 191
Florianópolis/SC - CEP 88085-600
(48) 3371-8222 | (48) 98409-8222
editora@doisporquatro.com

www.doisporquatro.com

A construção desta obra iniciou-se quando propusemos o Grupo de Trabalho (GT) “**Justiça social, educação e políticas públicas: novas perspectivas e antigos desafios contemporâneos**” no III Sociology of Law, realizado em Canoas, no Rio Grande do Sul, em junho de 2017.

A terceira edição do congresso científico teve como tema as “Perspectivas das relações entre direito e sociedade em um sistema social global”, consolidando-o na sociologia do direito. A peculiaridade ocorreu com a sessão solene de outorga do título de Doutor Honoris Causa ao sociólogo Boaventura de Sousa Santos – maior honraria prevista nos regimentos das universidades para homenagear notórios profissionais e personalidades eminentes por seu trabalho à sociedade destacado pelo mérito humanitário ou científico. O III Sociology of law foi promovido pelo Programa de Mestrado em Direito, em conjunto com a Universidad de La República (Uruguai), o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal), o Research Committee on Sociology of Law (Working Groups: Social and Legal Systems/ Human Rights), a Cátedra de Direitos Humanos Unesco Lasalle Costa Rica, a Rede LaSalle de Universidades e o Ente Interuniversitário Fermano (Itália).

O Grupo de trabalho deu preferência a trabalhos que apresentassem investigação teórico-empírica – dialogadas com a sociologia jurídica –, fomentando um espaço de troca de conhecimentos entre as ciências jurídicas e sociais. Nosso propósito foi agregar trabalhos de pesquisadores de diferentes áreas com distintos saberes e com inquietações voltadas para a justiça social, para a educação e para as políticas públicas. Nosso intuito foi trocar experiências sobre estratégias de pesquisas interdisciplinares, identificando novas perspectivas e desafios para melhor compreender a complexidade dos fenômenos sociais de áreas conexas ao direito as quais se encontram presentes na sociedade contemporânea. Também almejou-se debater diferentes focos de pesquisas, tais como acesso à justiça, ensino jurídico, inclusão de minorias étnicas no ensino superior, direitos dos povos tradicionais (indígenas). O GT atraiu pesquisadores de onze estados da Federação, sendo estes doutores, pós-doutores, mestres e graduandos vinculados a universidades públicas (federais e estaduais) e privadas (comunitárias e confessionais).

Nesta obra, estão contidas dez pesquisas de dezenove estudiosos do campo jurídico e do campo das ciências sociais, distribuídos em dois eixos: o primeiro considerou as temáticas da educação, da justiça social e da universidade, enquanto o segundo abrangeu políticas de inclusão social, filosofia e gênero. Como se pode observar, este livro, embora tenha o propósito de abarcar pesquisas da área do direito e da sociologia, também contempla pesquisas com abordagem interdisciplinar, o que favorece a compreensão dos fenômenos sociais e jurídicos que emergem todos os dias em nossa sociedade.

Por fim, cabe-nos agradecer aos diversos grupos de pesquisa, ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), às agências de fomento dos diversos estados aqui representados pelas pesquisas

desenvolvidas, às agências de fomento pelo apoio dado a algumas das pesquisas apresentadas neste livro e, em especial, aos professores, pesquisadores e estudantes da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), da Universidade do Contestado (UNC), da Universidade Estácio de Sá (UNESA), da Universidade La Salle, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e seus respectivos PPGs: Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS/UNESC), Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH/UFMS), Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPHF/UFPel), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UNC), Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD/Unesa), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/LaSalle) e Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD/Unoesc). Os autores declaram não haver conflito de interesses na publicização deste material.

Os organizadores

Julho de 2017

As sociedades e suas instituições passam por uma crise sem precedentes na história humana. Até mesmo em países desenvolvidos, ou em regiões inteiras, direitos humanos e sociais básicos como educação, segurança e acesso à justiça têm sido colocados em xeque, seja devido à crise fiscal, corrupção ou guerras. Ao lado de problemas seculares e endêmicos como a fome e as epidemias de doenças tratáveis, emergem novos riscos sociais como terrorismo, mudanças climáticas e novas formas de conflitualidade. Em 2017, por exemplo, o número de refugiados no mundo ultrapassou todos os registros anteriores para apenas um período de tempo, incluindo os da Segunda Guerra Mundial.

Paradoxalmente, mesmo diante do significado e das consequências desse cenário, nem os estados nacionais e as agências internacionais, nem o mundo acadêmico têm conseguido interpretar as razões dessa crise, muito menos pensar em medidas de mitigação de seus efeitos sobre a vida das populações, sobretudo daquelas com maior vulnerabilidade social, cultural e econômica.

É justamente com esse objetivo que a obra *Estudos Contemporâneos em Ciências Jurídicas e Sociais* (volume IV), organizada pelos professores Kelly Gianezini e Jacson Gross, com a colaboração de diversos autores, trata de temas relevantes e atuais no campo de

estudos das Ciências Jurídicas e Sociais, assim como propicia ao leitor uma imersão no âmbito das questões sociais mais candentes.

Os nove capítulos abrangem temas como inclusão e exclusão, direito dos estudantes, direito à educação, estado de exceção, vingança e violência contra a mulher, diversidade e discriminação. Nesse escopo, a obra está dividida em dois eixos Educação, justiça social e universidade; Políticas de inclusão social, filosofia e gênero.

O primeiro eixo da obra congrega temas-chaves para entender os desafios que devem ser enfrentados pela sociedade e suas instituições, sobretudo as Universidades, para uma efetiva ampliação do acesso à educação superior, assegurando condições mínimas para o exercício da cidadania. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de transformação no modo como as instituições atendem os novos públicos, incluindo a necessidade de políticas e ações afirmativas e de inclusão, sem as quais não há como assegurar nem a permanência desse público, nem uma educação de qualidade.

Já o segundo eixo aborda temas ligados à efetividade dos direitos humanos fundamentais diante da crise sistêmica de violência e conflitualidade que marca as sociedades contemporâneas. Nesse contexto, é necessário retomar a discussão sobre direitos básicos como educação, segurança e privacidade, sem os quais não há como manter, nem sequer ampliar a civilização.

Em síntese, esta instigante obra constituiu um esforço interdisciplinar de pensadores que buscam – mobilizando contribuições do Direito, da Filosofia e das Ciências Sociais – compreender o conjunto complexo de transformações que marcam as sociedades atuais.

Prof. Dr. Leandro Raizer

Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

APRESENTAÇÃO

PREFÁCIO

PARTE I **EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E UNIVERSIDADE**

1 OS EXCLUÍDOS DO NOSSO INTERIOR

Marcio José Silva

2 PERCEÇÕES ACERCA DA LICENÇA-MATERNIDADE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: O DIREITO DAS ESTUDANTES E O CONTEXTO ATUAL DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS

Fabiola de Sampaio Rodrigues Grazinoli Garrido

Monique Beatriz da Silva Lassarot

Lorraine Carvalho da Costa

3 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DA REDE PRIVADA DE ENSINO: JUSTIÇA SOCIAL E RESPEITO AO PRINCÍPIO DA SOLIDARIEDADE

Carlos Alberto Lima de Almeida

4 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Simone Van Der Halen Freitas

Paulo Fossatti

Gilca Maria Lucena Kortmann

PARTE II

POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL, FILOSOFIA E GÊNERO

5 DIREITO À EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO REGIONAL: A DIFERENÇA COMO OBJETO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MERCOSUL

Maurinice Evaristo Wenceslau

Débora de Oliveira Santos

6 A MURALHA DE CALAIS: A CONCRETIZAÇÃO DO ESTADO DE EXCEÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE GIORGIO AGAMBEN

Patrícia F. S. Koschinski

Sandro Luiz Bazanella

7 DIREITO, MORAL E RELIGIÃO: UMA ANÁLISE DA JUSTIÇA, DO CASTIGO E DA VINGANÇA EM NIETZSCHE

Alianna Caroline Sousa Cardoso

Kelly Gianezini

8 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NOS ESTADOS DA BAHIA E PARÁ: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NUMA PERSPECTIVA COMPARADA

Sandra Regina Alves Teixeira

Andrea Tourinho Pacheco de Miranda

9 A LUTA DAS MULHERES PELA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO À VIDA PRIVADA E À INTIMIDADE

Jucélia Fátima Seidler

Riva Sobrado de Freitas

SOBRE OS AUTORES



PARTE 1

**EDUCAÇÃO,
JUSTIÇA SOCIAL
E UNIVERSIDADE**

OS EXCLUÍDOS DO NOSSO INTERIOR

1

MÁRCIO JOSÉ SILVA¹

Historicamente, o Brasil é um celeiro de dificuldades. Porém, essas dificuldades sempre foram objetivamente repassadas às populações minorizadas da nação. Não estamos falando de um punhado de pessoas privadas de seus direitos fundamentais, mas de milhões que, desde sempre, estiveram aquém da cidadania preconizada em diplomas jurídicos. Sim, aos milhões, em cifras absolutas, mais de 50% da população são mulheres ou negros, grupos que são justamente esquecidos, banidos e punidos pela ignóbil razão de serem tais, humanos que não se enquadram nas vias do sucesso social: homem, branco e rico; qualquer pessoa fora desse padrão será somente ‘outro’, no máximo ‘alguém’, provavelmente um dos muitos ‘ninguéns’ que grassam no Brasil.

Porém, mesmo sendo os minorizados do Brasil um número tão expressivo, a estratégia política brasileira de invisibilização pelo Estado, especialmente em seu discurso ideológico é uma demonstração do quão insignificantes essas pessoas são feitas em nome de um projeto de poder inquietante. Há, por exemplo, uma propaganda institucional do

1 Programa de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Ministério da Educação, acerca do novo modelo de ensino médio, que o governo aprovou no Congresso Nacional, na qual jovens discutem sobre as vantagens do novo modelo, à base da Base Nacional Comum Curricular, cuja discussão, notem: ‘já começou’ (MEC, canal YouTube, jan. 2017). Não estamos falando de algo concluso, mas algo ainda desconhecido. Outro argumento falacioso: jovens com os bordões de sempre (‘não quero estudar um monte de coisa que não tem ligação com o que quero para meu futuro’ – MEC, canal YouTube, jan. 2017), mas sem qualquer realidade concreta possível de discussão, porque a verdade é que esse modelo é o esvaziamento e desfuncionalização da escola, à base de premissas que são apenas ilações, não fatos.

A mais hedionda das propagandas dá conta de que há uma liberdade para estudos, mas não se explica o que é essa liberdade. Fala-se sobre a escolha quanto à vocação profissional, porém, não diz quem ofereceu ou oferecerá essa orientação. O mais deplorável é o que se apresenta: ‘72% dos brasileiros aprovam’ esse modelo, não obstante, não se informa quem são esses que o aprovam e, considerando o alto grau de aprovação, é absurdo prestarem uma informação como essa (MEC, canal YouTube, dez. 2016). Todavia, é evidente o motivo: iludir, enganar, engodar as pessoas para apoiarem o desmantelamento da educação, especialmente a pública, que sofre com séculos de des-caso. Em nenhum momento fala-se, por exemplo, em quê a rede privada passará por essas ‘reformas’, se é que passará. Aos pobres, contudo, é fato que serão, novamente, tributados com a política pública mais eficiente do Estado: a da exclusão.

RAÍZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Darcy Ribeiro, antropólogo brasileiro e homem que dedicou boa parte de sua vida à educação, denunciou na 29ª Reunião Anual

da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977, o seguinte: “Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, *não é uma crise, é um programa*. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (Ribeiro, 2011, p. 56). Darcy Ribeiro comentava sobre a derrocada da escola pública, iniciada anos antes e que seguia um curso de queda irreversível. Contudo, segundo ele, isso não era uma mera casualidade ou intempestividade de crises econômicas ou estruturais que vez por outra acometem os países. Era algo estrategicamente calculado.

O regime de 1964 levou os acordos com os Estados Unidos (acordos MEC-USAID) a extremos que desmantelaram a escola pública e a universidade. O discurso ideológico era de equiparação e modernização em consonância com o sistema estadunidense, algo que jamais se concretizaria.

Como safra dessa política pública educacional, no final da década de 1970, quando Ribeiro falava, os Estados Unidos encaminhavam à Universidade cerca de 70% dos seus jovens em idade apta para tal (18-24 anos). Cuba rumava para a totalidade de discentes na Universidade. Uma obviedade que não escapava à percepção de Ribeiro era o fato de sermos 100 anos mais antigos que os Estados Unidos e termos um déficit de 50 anos em relação a eles quanto à educação. Em contrapartida, a professora Romanelli, analisando o contexto educacional brasileiro em 1970, deu-se conta de uma população entre 20-29 anos de idade, somente 2,79% tinham o sucesso de ascender ao nível superior (Romanelli, 2013, p. 83).

Passados anos, temos um panorama assombroso: Cuba eradicou o analfabetismo e garantiu acesso à Universidade para todos os seus cidadãos. Argentina assegurou acesso a 67% dos jovens, Uruguai com 64% e Chile com 52%, sendo que os três

têm índice de analfabetismo entre 2% e 3,5%. O Brasil, uma potência econômica, o mais rico da América do Sul tem taxa de acesso à Universidade média de 30% (falar em 30% é estratégia política porque os dados populacionais são tratados na razão de 'x' por 1.000 habitantes, logo, 30% equivale a 3% em números efetivos, conforme o censo escolar de 2015 do MEC, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>) e analfabetismo de 11,1% (Unesco, 2013, p. 134-137, 169,170). Seria um ledô engano nosso supor que essa realidade educacional simplesmente seguiu o curso natural das coisas. Como poderia ser possível o país mais rico do continente sul-americano estar entre os que têm a pior taxa de acesso ao ensino superior, sendo que só conseguiu universalizar o acesso à educação fundamental já no século XXI?

A resposta passa pelo fato de que não temos, na educação básica, o necessário treinamento e preparo, uma escola que seja holística, mas uma materialização de um projeto programado para que existam duas realidades: a escola dos que podem pagar pela educação e a 'escola dos outros.' Disse Bourdieu (1993, p. 481):

Deste conjunto, percebemos habitualmente só os extremos: por um lado as escolas precárias, que se multiplicam apressadamente nos subúrbios cada vez mais pobres, para acolher cada vez mais alunos, cada vez menos preparados culturalmente, sem muito a ver com o idealizado com o curso escolar [...]; do outro, colégios selecionados, onde alunos das famílias mais abastadas podem ter uma vida escolar bastante parecida com aquela de seus pais e avós.

Embora estejamos separados por um oceano, Brasil e França são partícipes do mesmo problema que acomete o sistema de ensi-

no. Essa dicotomia incontestável que permite a alguns uma mobilidade social, estranhamente aos que não necessitam desta, ao passo que os que dependem de uma oportunidade são tolhidos, seja pela precariedade em que se encontra a escola brasileira, notadamente a pública, seja pelo descompasso da realidade do discente com o currículo escolar que engloba tudo, exceto a realidade popular, a língua e linguagem do pobre, suas expressões artísticas, tidas como desnecessárias ou mesmo desprezíveis porque são fruto do suor e sangue, não da tinta e do ateliê.

A conta dessa dualidade nefasta é presente nos índices distorcidos brasileiros, quanto à economia, pobreza e discriminação. Toda nossa pretensa igualdade, preconizada na lei, desde a Constituição Federal até as leis ordinárias, torna-se uma retórica de excelente redundância e, pior, vazia. Fala-se muito sobre o mesmo, sem com isso produzir um resultado que efetive a cidadania para milhões. De fato, há muitos milhões de brasileiros que ficaram à parte dessa cidadania tão falada, tão bela, mas inexistente para muitos. O Brasil é, assim, o país de poucos, embora tenha espaço suficiente para todos.

EDUCAÇÃO EM PANORAMA

Montesquieu relembra que as primeiras leis que os humanos recebem são as leis da educação, iniciadas no ambiente familiar. Posteriormente, ele define o que diferirá em cada sistema de governo: nas monarquias, cujo propósito é incutir a honra qual princípio motor de vida, a educação intensa se dá mais no âmbito doméstico, sendo a escola uma extensão ou um polimento do que a família fez. Os governos despóticos, que têm como base o medo, cuidarão de domesticar o coração humano, a fim de torná-lo um servo dócil e

quieto, não há espaço para que este pense, fale ou aja demais; requer-se dele a submissão apenas. Por fim, na república, cuja força motriz é a virtude política, não apenas a existência de ‘pessoas de bem’, mas de pessoas que vivem para o bem comum, da nação, a educação assumirá um papel preempatório: treinar o cidadão para amar antes ao interesse público do que o seu próprio; incutir-lhe que o amor aos interesses da pátria é mais importantes que anseios egoístas; por fim, treiná-lo-á à abnegação e renúncia de suas vontades e desejos para que o bem comum seja posto como mais importante. Que sonho!

A partir de então, a educação ganharia contornos totalmente novos. Ela não pode ser apenas um acessório, deve fazer parte da vida do cidadão. Isso foi bem assimilado pelo mundo daqueles dias, especialmente após a Revolução Francesa (1789-1799), que deu uma demonstração do perigo que é deixar as paixões populares, vorazes e descontroladas, sem a devida educação, soltas: milhares de mortos, pilhagens e massacres, caos políticos na França. Foi uma hecatombe, mas foi a melhor de todas porque o mundo pós-Revolução Francesa era outro. Grilhões antigos foram rompidos, ideias novas floresceram, liberdades foram asseguradas e, à base do primado da lei, não mais existiam dois tipos de iguais, um plebeu, desprovido de tudo, e o nobre ou alto clérigo recoberto de privilégios. Mas ela trouxe consigo algumas amarras novas: a visão fria de mundo, a concepção crua de humanidade a cegueira das paixões e arrogâncias humanas e tipos específicos de desiguais que se estendem aos nossos dias.

Por essa razão, Marx será um incômodo muito grande aos idealismos educacionais, especialmente à ideologia de estado quanto a essa. Segundo ele, “desde que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é im-

posta e da qual não pode sair” (Marx; Engels, 1975, p. 40). Logo, no contexto pós-Revolução Francesa, do qual a burguesia emerge como novo poder dominante, em oposição à nobreza do antigo regime, a educação se prestará à perpetuação dessa nova realidade, o que será novamente posto com a revolução proletária, quando o proletário, então, fará o mesmo uso da máquina educacional para criar e manter seu sistema de dominação. Assim, Marx (1975, p. 175) diz:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. Semelhante fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão ao objeto, a apropriação como alienação.

Logo, no século XXI, guardados os devidos contextos e proporções, há uma nítida comprovação da premissa usada por Marx quanto à valorização das coisas em detrimento das pessoas. Uma vez que o estado detém o monopólio da educação, essa se torna

refém, subjugada, no vai e vem da maré ideológica, tornando-se a moeda de troca pelo poder econômico e político: as massas pedem mais educação; os que detêm poder econômico prometem atender esses anseios; o que é ofertado, caso clássico do Brasil, uma escola inepta sem a capacidade de produzir o esclarecimento, emancipação e autonomia humanas. Portanto, a escola atual está ideologicamente em harmonia com os que podem em sentido político e econômico ao passo que para os que dela dependem, especialmente em sentido social, haverá somente um jogo de manipulação e manobras.

O DESENROLAR DA EDUCAÇÃO NO CONE SUL

As Revoluções Atlânticas produziram uma nova ordem mundial e a necessidade de educação como direito de todos passou a fazer parte da preocupação dos legisladores. Para tanto, os países nos quais nos concentraremos, a saber, Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, produziram leis complementares para efetivar o direito à educação. A Argentina produziu a lei 1.420, de 8 de julho de 1884, dispondo sobre a educação nas escolas primárias argentinas; em 1905 a Lei Láinez a substituiu, fixando as diretrizes da educação naquele país. O Chile, em novembro de 1860, criou a Lei das Escolas Primárias, substituída pela lei 3.654, de 1920. O Uruguai, em decreto de 1848, regulou a instrução primária, atualizada pela Legislação Escolar de 1874. Todas essas nações, já no século XIX, mostravam preocupação com a regulamentação dos processos envolvidos no acesso e nos meios de prover a educação aos seus cidadãos.

O Brasil, infelizmente, não teve o mesmo esmero. Ainda que a Constituição outorgada em 1824 falasse sobre o direito à educação

primária, a lei que trata do assunto não conseguiu abranger todos os aspectos relacionados à educação dos brasileiros. Alguns de seus artigos dizem:

Art. 1º *Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.*

Art. 6º *Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brasil.*

Art. 11º *Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.*

Art. 15º *Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais no que se não opuserem á presente lei; os castigos serão os praticados pelo método de Lancaster (grifo nosso) (Brasil, Coleção de Leis do Império, 1827).*

A lei imperial que dispunha sobre a criação das escolas de primeiras letras, embora buscasse garantir que os brasileiros tivessem acesso à educação elementar, não foi clara quanto às situações críticas como: os indígenas, que sempre foram instruídos pelos jesuítas até a expulsão desses por Pombal, em 1759, teriam acesso às escolas de primeiras letras? Os escravos teriam direito à educação? Os custos para educação existiam realmente. Como seria financiada? Por que a adoção do método Lancaster? Ensinar história do Brasil; qual história, se o Brasil como nação só se vê plenamente emancipado em 1840, com a ascensão de D. Pedro II ao trono?

As respostas nós sabemos: os indígenas eram tidos como selvagens; logo, estavam excluídos da categoria de cidadãos. Os negros eram objetos, não tinham necessidade de educação. Quanto aos poucos que se qualificariam enfrentariam um problema muito sério: não havia pessoas qualificadas para ensinar, razão pela qual o Imperador adotou a pedagogia Lancaster. Esse método trabalhava da seguinte maneira: diante do problema da falta de professores, e da necessidade de ensinar para a massa, a solução veio com o elemento monitor. Estes eram alunos mais adiantados que recebiam, separadamente, orientações de um único professor e depois repassavam para os demais, os mais jovens, em números de dez, os decúrias. Neste processo, um único professor era capaz de lecionar, ao mesmo tempo, para um grupo imenso de alunos. Para que todo o processo funcionasse, o procedimento de estímulo foi superior ao do castigo, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar (Araújo, 2010, p. 86-95).

De modo que podemos afirmar que a educação brasileira nasceu falida: sem recursos financeiros e humanos, o que dificultou a existência da escola pública para todos, prevista na Constituição. Em 1834, para acrescentar dificuldades à educação, o governo da Regência providenciou uma Emenda Constitucional, chamada de Ato Adicional, que transferiu do governo imperial para as províncias a administração dos sistemas escolares e a implantação de escolas novas. Havia uma grande disparidade entre as províncias ricas como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará e Bahia contra as que ainda não tinham recursos em abundância como São Paulo (nesse momento a província de São Paulo não era o gigante econômico de hoje), Grão-Pará, Goiás e Mato Grosso.

A consequência foi a estagnação e paralisação do sistema educacional para os pobres ao passo que os ricos continuavam a pagar por tutores qualificados, que os instruíam em seus lares e prepara-

vam-nos para os estudos na Europa, em Coimbra ou nas instituições que existiam no Brasil, a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, voltada ao ensino superior militar, a Faculdade Nacional de Medicina, em Salvador, as Faculdades de Direito de São Paulo e Pernambuco e a Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro, essas criadas no final do século XVIII e durante o século XIX. Além dessas poucas instituições públicas de ensino superior, que atendiam à ínfima pequena burguesia nacional, começaram a surgir as instituições privadas confessionais católicas e protestantes como os colégios batista, metodista e adventista e, em São Paulo, os presbiterianos com o Mackenzie College e a escola americana. Os pobres continuaram abandonados ao acaso.

A dinâmica colonial continuou inalterada: os que obtinham acesso aos organismos de educação pública eram pessoas da elite, filhos de fazendeiros, cafeicultores, donos de escravos etc. A população que realmente carecia de instrução pública de qualidade não tinha acesso à mesma, pela mesma razão que perdura até nossos dias: os mais pobres eram obrigados a trabalhar, especialmente os que residiam nas regiões rurais. Os que viviam nas áreas urbanas tinham que auxiliar na obtenção de alimentação para suas famílias. Quanto aos excluídos, especialmente os negros, assim permaneceram por muitos anos. Couty, numa viagem ao Brasil em 1881, chegou ao diagnóstico brasileiro: “O Brasil não tem povo”, pois, “em nenhuma parte se acharão massas de eleitores sabendo pensar e votar, capazes de impor ao governo uma direção definida” (Couty, 1881, p. 87).

O DESASTRE CHAMADO REPÚBLICA

O final do século XIX foi uma desgraça para o Brasil: em 1888 o Império decreta a soltura dos escravos, os quais foram, a bem dizer,

expulsos pelos seus antigos donos, lançados na miséria, sem possuir nenhum meio de sustentação². Esse processo levou, no Rio de Janeiro e grandes cidades, ao surgimento das favelas, nos morros e arredores das cidades, onde estavam os escravos abandonados, alguns dos quais foram obrigados a se lançar na marginalidade com o intuito de obter o sustento. Caótico, o processo de abolição trouxe ao seio social milhões de pessoas que receberam repentinamente uma pretensa liberdade, mas que, em sua maioria absoluta, não sabiam ler, nem escrever. Tudo que sabiam era trabalhar, mas seus senhores se recusavam a tê-los como empregados, contratando antes os imigrantes europeus que começaram a desembarcar no Brasil na segunda metade do século XIX.

A República e sua constituição foi uma coisa asquerosa para a educação brasileira. Sendo a nova forma de governo fruto de um golpe de estado militar, sua preocupação foi maior em regular a educação das escolas militares do que legislar sobre a educação pública, que prosseguia sob os cuidados, agora dos estados federados e sua única preocupação, como lei máxima do país, foi se referir ao ensino nos estabelecimentos públicos como leigo (Constituição de 1891, art. 72, par. 6º). Numa emenda constitucional de 1926, o silêncio foi mantido e somente o mesmo comentário foi realizado. Em suma, o Brasil chegar a ser uma República não trouxe nenhum impacto positivo sobre a sua educação. Foram as manifestações e manobras da sociedade civil, especialmente dos educadores brasileiros que forjaram aos poucos a educação brasileira.

2 No texto da lei 3.353/1888, há somente uma frase relevante, dizendo que é declarada extinta a escravidão no Brasil. Porém, considerando que no Brasil vivemos quase quatro séculos desse mal, declarar a extinção importava não em findar um sistema econômico de produção, mas eliminar do cenário social todos os que eram esse sistema. Assim, intencionalmente ou não, em 1888, foram extintos todos os que eram outrora escravos, negras e negros que vivem marginalizados até hoje, entregues à negligência e carência de políticas públicas de inclusão que possam corrigir as injustiças de séculos. Não é de se estranhar que essa parcela da população brasileira seja a principal vítima de violência, considerando que dos homicídios que ocorrem no Brasil, 77% são de pessoas negras, de acordo com o Anuário do Fórum de Segurança Pública.

A REGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Os espaços educacionais do Brasil republicano eram os mesmos do período imperial, incluindo as Escolas Normais, públicas. A primeira e pioneira na América Latina foi a de Niterói, de 1830, e outras nove pelo território do império, porém, em províncias destacadamente mais ricas. Tais escolas providenciavam o curso de 1º grau com habilitação para o magistério. Em 1890, já no período republicano, criou-se o Pedagogium, no então Distrito Federal, Rio de Janeiro. Destinado a funcionar como centro de pesquisas educacionais e museu pedagógico, foi um embrião dos cursos de Pedagogia no Brasil (Romanelli, 2013, p. 167, 168). O Pedagogium foi extinto em 1919, mas as escolas normais ou o curso normal, sofrendo alterações conforme o tempo, duraram até a promulgação da segunda LDB brasileira em 1996, que instituiu como requisito mínimo o ensino superior (licenciatura) para o exercício do magistério. A ação da República Velha quanto à educação foi muito tímida, quase nula.

Em 1924, educadores brasileiros começam a se mobilizar, inspirados pelo espírito renovador. Mesmo antes, havia ações isoladas que intentavam sensibilizar o poder público para a criação de políticas públicas para área da educação no Brasil. Naquele ano, fundou-se a Associação Brasileira de Educação, um impulso ao clamor dos educadores por mudanças, inspirados no movimento escolarnovista que estava em seu auge mundo afora. A Escola Nova propunha o espaço escolar, não apenas como transmissão de conteúdo propedêutico, mas essa como mecanismo de interação entre educador, educando e a proposta de novos métodos educacionais, no qual o educando seria o protagonista do processo de aprendizagem. Agora

a educação receberia a análise sob dois enfoques novos: o aspecto psicológico e o aspecto sociológico (Romanelli, 2013, p. 129-131).

Apenas com o golpe de estado de 1930 e ascensão de Getúlio Vargas ao poder, é que a educação receberá atenção do governo federal. Contudo, não pelos nobres motivos de atender às demandas educacionais brasileiras. O propósito imediato era atender às necessidades do país. A guerra de 1914-1918 e a quebra da bolsa de Nova York em 1929 geraram para o Brasil uma realidade nova no contexto mundial. A guerra levou as nações industrializadas a se fecharem para exportações e concentrarem suas indústrias na produção de material bélico. O Brasil que até então era importador de quase todos os seus produtos de uso diário, entra no processo de substituição das importações e começa a criar o embrião da indústria nacional. A crise do café, devido à quebra da bolsa de Nova York, levou o Brasil, essencialmente agrícola, a rever seu modelo de produção, iniciando seu processo tardio de industrialização pesada. Havia, contudo, um problema sério: não havia trabalhadores qualificados, faltava mão de obra para a nascente indústria brasileira. É por essa razão que o ilegítimo governo Vargas (1930-1932) passa a atentar para necessidade de se regular a educação.

A grande reformulação, na verdade, foi quanto ao ensino secundário. Apenas para nos situar, a estrutura de então era o curso primário de quatro anos, garantido pela Constituição desde 1824 e, à medida do possível, fornecido à população que dispusesse de recursos para tal, e o secundário, que abrangeria o que hoje conhecemos como Fundamental II e Médio. Francisco Campos organizou o ensino secundário, estabeleceu um currículo seriado, instituiu a frequência obrigatória, dividiu em dois ciclos, um fundamental e um complementar e a exigência de conclusão com aprovação nesse

para ingresso ao superior. Também equiparou todos os estabelecimentos de ensino secundário ao padrão do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e instituiu as inspeções federais, bem como normas para admissão de docentes, bem como criou a carreira do Inspetor Escolar (Romanelli, 2013, p. 136, 137).

Por esse motivo, em 1932, os 26 educadores pioneiros do Brasil lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa, acima de tudo, da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos os brasileiros e brasileiras. Seu manifesto, em parte dizia:

[...] Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas *está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico.* [...] para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas *antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos* [...] (Azevedo *et al.*, 1932, p. 40, 44) (grifos nossos).

Não obstante o manifesto expusesse as chagas do sistema educacional que, incluindo a reforma de Campos, criara uma dualidade do ensino, sendo o primário profissionalizante para pobres e o ensino secundário e superior para ricos, ainda que suas observações fossem acertadas quanto à participação ativa do Estado em promover essa dualidade no sistema educacional, especialmente após a Reforma Campos, mesmo sendo a sua proposta de educação ampla

e de qualidade para todos os cidadãos e cidadãs corretas, sua única conquista durou três anos. A elaboração da Constituição de 1934 tinha, no título V, capítulo II, “Da Educação e da Cultura”, além de outros três artigos específicos (Constituição de 1946, art. 5º, inciso XIV, art. 121, alínea “j”, par. 4º e Art. 138, alínea “b”), isso foi uma conquista do manifesto. Porém, em 1937, a conquista foi derrotada pelo Estado Novo e sua nova Constituição, de 1937.

Capanema promoveu a solução dos sonhos: fez do sistema educacional uma fábrica de mão de obra barata, composta pelos pobres, é claro, e manteve o ensino superior e de qualidade disponível à oligarquia, falida, mas ainda extremamente influente. A partir de 1942, começaram a ser promulgadas, por iniciativa de Capanema, as leis orgânicas do ensino, reformando vários ramos do ensino secundário. Em relação ao ensino técnico-profissional, foram instituídas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942, e a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 28 de dezembro de 1943.

Entretanto, como o governo não possuía a infraestrutura necessária à implantação em larga escala do ensino profissional, recorreu-se à criação de um sistema de ensino paralelo, em convênio com as indústrias, através de seu órgão máximo de representação, a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Em 22 de janeiro de 1942, criou-se o então Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, rebatizado mais tarde como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), organizado e dirigido pela CNI e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados. Como escola-padrão do ensino industrial, foi inaugurada em maio de 1942 a Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro, dirigida inicialmente por uma equipe de professores suíços.

Em 9 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituindo um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos, que podia ser o curso clássico ou o científico. Assim, este último ciclo, que na Reforma Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas. Os novos currículos estabelecidos pela lei demonstravam, segundo Romanelli, uma “preocupação excessivamente enciclopédica e a predominância das matérias de cultura geral e humanística”. Por influência da Segunda Guerra Mundial, a lei instituiu a educação militar para os alunos do sexo masculino, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra. Reafirmou a educação religiosa facultativa, a educação moral e cívica como matéria obrigatória e a limitação às escolas mistas, recomendando que a educação secundária da mulher se fizesse em estabelecimento de frequência exclusivamente feminina (Romanelli, 2013, p. 157-163).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. A lei 4.024/1961 foi, por incrível que pareça, a primeira lei específica de diretrizes para educação. Mas como o Brasil é escravizado às elites, de maneira inseparável e inexplicável, conseguiram incluir na LDB de 1961, uma aberração, incompreensível, algo que foge à compreensão quando se pensa num país carente de políticas públicas para educação pública:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos *princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana* [...].

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único: À família cabe escolher o gênero de edu-

cação que deve dar a seus filhos.

Art. 95. A *União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:*

- a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;
- b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;
- c) *financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios ou particulares*, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor (grifos nossos).

Por bizarro que pareça, o Congresso Nacional, que deveria representar o povo, produziu a LDB das elites. Incluíram na lei que deveria democratizar a educação pública, gratuita e de qualidade, a obrigação do Estado de subvencionar estabelecimentos particulares de ensino. Ali, foi decretada a falência da escola pública e criada a dualidade da *qualidade* de ensino: o ensino privado, normalmente em institutos religiosos com séculos de tradição pedagógica, *versus* a sofrida escola pública. Se antes o problema de acesso à escola tinha o caráter excludente no sujeito de direito, o estudante, agora o governo criou um critério excludente no objeto de direito, a escola: a privada, para os filhos das elites, custeada com verba pública, e a ‘escola dos outros’, pública, sem recursos suficientes para prover ensino de qualidade aos estudantes. Nesse ponto, chegamos ao que Darcy Ribeiro disse, em 1977: o que o país chamava de crise na educação, foi na verdade um projeto legalmente planejado, com o intuito de alienar a escola pública e seus discentes da participação na riqueza nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente que poderíamos discorrer muitas laudas acerca desse tema tão precioso. Porém, o que queríamos entender era por quê e quando iniciava o projeto de destruição da escola pública mencionado por Darcy Ribeiro. Em 1984, dando continuidade aos seus estudos, Ribeiro publicou o livro *Nossa escola é uma calamidade*, no qual ele menciona como a escola se tornou um mecanismo de exclusão social, marginalizando especialmente as minorias sociais, que são presentes em maior número na população e privilegiando uma ínfima quantidade de pessoas que detêm o poder econômico e político e do qual não abrem mão para compartilhar. Paulo Freire, um educador da época de 1961, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1974), expôs a situação brasileira: “Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos e de si mesmos” (Freire, 2013, p. 41).

Em 1996, após um longo processo de negociação, o Brasil conseguiu uma LDB abrangente e revolucionária. Porém, fomos golpeados por problemas muito sérios, obras do acaso: o relator da lei, Darcy Ribeiro, a melhor pessoa para doutrinar a respeito, morreu dois meses depois. Uma alternativa para ajudar nos esclarecimentos sobre a LDB, Paulo Freire, morreu cerca de cinco meses após a promulgação. O resultado foi a perda da ligação entre os educadores da nova geração com a geração que viveu o contexto de 1961, mais, dos que conviveram com os educadores da Educação Nova, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. É muito estranho, mas a verdade é que, em termos de legislação, tínhamos em 1996 uma lei nova, arrojada e pessoas que não souberam operá-la. A prova disso foi o atraso em se implementar os muitos avanços previstos naquele diploma.

Após a LDB de 1961, que condenou a escola pública à penumbra, chegou, como mencionamos, a ditadura civil-militar, que desmantelou completamente o sistema, especialmente após os criminosos acordos MEC-USAID. O resultado desse ‘acordo’ de submissão foi a extinção de disciplinas de desenvolvimento do raciocínio crítico como Filosofia, Educação Política, Latim e Sociologia e a exaltação da Educação Moral e Cívica, bem como uma distorção da OSPB (Organização Social e Política Brasileira), nos moldes do regime e para adestrar as pessoas para a submissão passiva à ditadura. Moreira Alves, sobre isso denunciou: “É evidente que os propósitos de independência do Brasil conflitam com os interesses diretos dos Estados Unidos. [...] A educação é um instrumento de independência [...]” (Alves, 1968, p. 23).

Assim sendo, o que vemos hoje na educação brasileira, apesar de termos universalizado o ensino fundamental, com taxa de matrícula em torno de 95%, ainda enfrentamos o problema da educação infantil, que atende apenas 24,6% das crianças até 3 anos; cerca de 18% não acessam a educação infantil; no ensino fundamental, cerca de 15% são reprovados no terceiro e do quinto ao nono anos; enquanto as salas de ensino fundamental têm, em média, 20 estudantes, no ensino médio o número é de 32, chegando a 50, dependendo da localização da escola (MEC, Censo Escolar, 2015). Embora o Brasil em 2015 tenha sancionado a lei 13.005 sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), como sempre com metas ambiciosas, não age em conformidade com suas metas.

O fato é que o Brasil tem uma habilidade retórica excepcional: produzimos uma série de leis, decretos e emendas constitucionais para resguardar a educação, mas não conseguimos livrá-la dos seus grandes inimigos: as pessoas que esperam manter a população em ignorância controlada: podem saber, mas não o necessário; pre-

cisam aprender, mas somente o básico; devem ser inseridas, mas jamais incluídas. O fato é que se não passarmos ao exercício, especialmente no direito, da dialética, sempre seremos o país que cria leis, promulga leis, mas não produz justiça ou benefícios às massas. Perpetuaremos a triste realidade brasileira quanto à lei: ela serve a poucos; normalmente, aos que podem pagar para acessar ao Judiciário por meio dos profissionais habilitados para tal. Enquanto isso, as multidões das periferias, dos interiores e pobres, especialmente negros, mulheres e indígenas dos rincões brasileiros, multidões minorizadas (não existem minorias, especialmente ao falarmos de negros e mulheres que são a maioria da população; porém, tendo seus direitos negados, essas populações são minorizadas, esquecidas, pela sociedade e pelo estado), continuarão aquém dos benefícios da educação.

Em 2015 o Fundeb (Fundo Nacional da Educação Básica) determinou gasto anual por estudante de R\$ 2.545,31 (Brasil, Diário Oficial, 6 nov. 2015, p. 11). Enquanto isso, o CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial), mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino recomendado, era de R\$ 5.499,02 (Campanha Nacional Educação). Para agravar o quadro, no final de 2016 foi aprovada a PEC 55 que congelará gastos e, por tabela, investimentos do governo federal pelos próximos 20 anos, sem que se tenha feito qualquer ressalva quanto aos investimentos em educação.

Adicionalmente, por Medida Provisória (746), o governo federal, num paradoxo, altera a estrutura do Ensino Médio, cuja evasão chega a 17%, intencionando torná-lo fragmentado e integral, ou

seja, as duas principais razões da evasão, desinteresse acadêmico e necessidade de trabalho, agora se tornam institucionais. É, como disse Ribeiro, um projeto para manter pobres, negros e diversas minorias alienadas da escola. Não temos uma crise educacional, temos um projeto de educação que é desenhado para ampliar a exclusão social. Todos esses ajustes foram aprovados em meses pelo Congresso Nacional, reconhecido por sua morosidade. Exemplo disso é a criação do imposto sobre grandes fortunas, previsto na Constituição de 1988 (art. 153, inciso VII), mas que até hoje não foi votado.

A conclusão a que chegamos é que o problema da educação brasileira é antigo, vem dos tempos em que fomos invadidos pelos europeus (portugueses, holandeses, franceses, ingleses etc.) e segue o mesmo procedimento metódico desde a Colônia: a educação de qualidade é um direito assegurado aos que podem pagar por ela. Aos demais, iguais, porém diferentes, restam as migalhas de um sistema público em ruínas, destruído por um projeto pernicioso de governo que calculadamente transformou a escola pública num depósito de pessoas, sem funcionalidade social ou cidadã. A conta a pagar já está à disposição: a quarta maior população carcerária do planeta, com o custo por pessoa em detenção de aproximadamente R\$ 40.000,00/ano. Sem dúvidas, uma clara demonstração de quão caro está custando o projeto mencionado por Darcy Ribeiro. Estamos perdendo preciosos recursos humanos para o tráfico, para o crime e para alienação social, não porque essas pessoas assim desejaram, mas porque criamos o sistema ideal para que elas sejam ejetadas como meros objetos da sociedade em que vivemos.

Levar a educação brasileira de um exercício retórico, discursivo e, algumas vezes, sofisticado, ao dialético materialista é um exercício de estado e de povo. A ideologia, cujo poder se mostra em grande proporção, não pelo povo ser, como desejam os que conduzem a

nação, “faminto, xucro e feio” (Ribeiro, 2011, p. 56), mas pela devida manipulação que leva a população a acreditar que nela esteja o defeito é uma estratégia, assim como o desmonte da educação, especialmente após o regime de 1964, é clarificado pelas políticas adotadas pelos militares que serviam de sombra dos civis que realmente controlavam e governavam o país, cabendo aos militares o trabalho sujo (Silva, 2017, p. 57).

O regime de 1964, segundo o suposto acordo e discurso, renovaria a educação brasileira. Fez acordos para alinhar o Brasil à escola dos Estados Unidos, mas não o fez com o nível superior. Mas a razão era muito simples: a educação superior não era objeto da ideologia do regime, mas a educação básica sim. Era importante que as pessoas comuns aderissem àquele projeto funesto de terror e medo, o que conseguiram. Obtendo o apoio dos milhões que compunham as massas, tanto o regime de 1964 como os seus herdeiros possibilitaram manter o povo cativo às mazelas e canalhices da classe política brasileira, fato que vivemos até o momento. Os privilegiados pelo ensino superior, sendo uma minoria, seriam somente um eco sibilante, sem muita expressão.

Por esse motivo, mesmo tendo um povo tão bravo, feliz, criativo e corajoso, estamos sempre patinando num lamaçal, agora exposto como nunca antes. Obviamente que, ao invés de assumir sua culpa nesse imbróglio todo, nem as classes economicamente dominantes, nem as politicamente ativas são culpadas, mas somente o povo. É uma conta que sempre fica para as massas: suportar a malversação dos recursos públicos, feita sem qualquer receio pelos políticos brasileiros e ainda serem responsabilizados por esse problema. Afinal, já que são apenas ‘minorias’, que sejam culpados e responsabilizados pelos crimes sociais que se comentem no país por uma multidão de poucas pessoas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ARAÚJO, J. S. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos: Ano 4, v. 4, n. 7, 2010, p. 86-95.

AZEVEDO, F. de. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BOURDIEU, P; CAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. **Carta Lei de 15 de outubro de 1827**: Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 fevereiro de 1891**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. n. 212, edição de 6 nov. 2015.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

CAMPANHA NACIONAL EDUCAÇÃO. **Valores de referência para o CAQi para etapas e modalidades do Fundeb 2015**. Disponível

em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/CAQi-Campanha-CNE-2015.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

COUTY, L. **Lesclavage au Brésil**. Paris: Librairie de Guillaumin, 1881, p. 87.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MARX, K. **Escritos de juventude**: manuscritos de 1844. Lisboa: Edições 70, 1975.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. v. 1. Lisboa: Presença, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar 2015**: notas estatísticas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O novo ensino médio vai melhorar a educação dos jovens!** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY&t=2s>. Acesso em: 6 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O novo ensino médio vai se mais estimulante e compatível com a sua realidade!** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk>. Acesso em: 6 jun. 2017.

RIBEIRO, D. **Ensaios insólitos**. Rio de Janeiro: Batel, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, M. J. **Jamais esqueceremos: terrorismo de estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe**: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Ediciones del Imbunche, 2013.

PERCEPÇÕES ACERCA DA LICENÇA-MATERNIDADE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: O DIREITO DAS ESTUDANTES E O CONTEXTO ATUAL DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS

2

FABIÓLA DE SAMPAIO RODRIGUES GRAZINOLI GARRIDO³

LORRANNE CARVALHO DA COSTA⁴

MONIQUE BEATRIZ DA SILVA LASSAROT⁵

Em 2016, 15.525 estudantes concluíram o doutorado (8.212 mulheres e 7.313 homens). Segundo aponta o mesmo censo do CNPq, presente no Painel Lattes, outros 32.664 defenderam o mestrado nesse mesmo ano, sendo 18.248 mulheres e 14.416 homens. No período entre 2007 e 2016 o número absoluto de mulheres superou o de homens na conclusão dos cursos de pós-graduação. Nesse sentido, a proximidade entre os números assinala a necessidade crescente e antiga de se discutir questões atinentes particularmente às mulheres. Principalmente pela faixa etária que compreende em sua maioria mulheres em idade fértil.

As consideráveis mudanças pelas quais vem passando a sociedade pós-moderna resultaram em grandes alterações na vida da mulher, principalmente no que concerne a sua demanda por

3 Professora Doutora Associada - DCMA/UFRRJ, PPGPDS. Email: fabiola_srg@yahoo.com.br

4 Acadêmica do curso de Direito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Três Rios/UFRRJ - ITR. Email: lorraine_carvalho@hotmail.com

5 Acadêmica do curso de Direito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Três Rios/UFRRJ - ITR. Email: monilassa@gmail.com

igualdade profissional, salarial e educacional. Segundo Pinheiro e Garrido (2016), a participação feminina no mercado de trabalho se concentra no setor de comércio, o que trouxe consigo a renda de 1,01 a 1,50 salários mínimos ao mês. Inversamente, cada vez mais aumenta o número de mulheres que ingressam nas universidades em busca dos programas de pós-graduação como forma de dar prosseguimento à pesquisa e aos estudos.

Mais do que nunca, a mulher assume espaços nos ambientes acadêmicos e busca perpetuar essa presença. Todavia, para além das necessidades acadêmicas, as demandas do lar e da vida materna insurgem concomitantemente, gerando a necessidade de criação de meios pelos quais tais obrigações não colidam – o que ocorre quando as pesquisadoras, no decorrer dos vínculos de bolsistas, engravidam. É Nesse cenário de assistência pós-parto atribuída às estudantes nos programas de pós-graduação que o presente estudo se debruça.

Há um senso comum que atribui ao período de licença-maternidade um gozo de férias, descanso, deleite. Os conhecedores de uma biologia rasa, no entanto, facilmente poderiam alterar a denominação desta garantia legal para licença natalícia. No intuito de se garantir a vida do nascituro com saúde plena e integração familiar, sabe-se que a mãe não dispõe de um período de férias.

Importa destacar que, para além da transformação da mulher em mãe, há o contexto legal que deve ser observado. As obrigações em relação à cidadania da criança estão previstas em leis federais, portarias do Ministério da Saúde (MS), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), das quais pouco se discorre quando diante dos aspectos da licença-maternidade, como disposto no quadro 1.

Quadro 1 - Dispositivos legais discorrem sobre a obrigatoriedade em relação ao cumprimento do Plano Nacional de Imunização e regulamenta a concessão de benefícios do governo e a admissão das trabalhadoras e trabalhadores com base na apresentação do atestado de vacinação.

Dispositivo Legal	
Decreto n. 78.231, de 12 de agosto de 1976.	Programa Nacional de Imunizações, estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças
Art. 14 da lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
Art. 5 da portaria do MS n. 597/GM, em 8 de abril de 2004.	Obrigatoriedade de apresentação do atestado de vacinação
Art. 84 do decreto n. 3.048, de 6 de maio de 1999.	Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências

Fonte: elaboração dos autores.

Um breve percurso histórico pela luta das mulheres contra discriminações e a favor da isonomia no tratamento pode apontar avanços significativos na garantia dos direitos atuais. Por outro lado, além do exercício domiciliar na graduação, o direito à licença-maternidade era concedido apenas a mulheres que estivessem no mercado de trabalho. Às estudantes matriculadas na pós-graduação bastava seguir a sugestão de seus orientadores e orientadoras no sentido de proceder ao trancamento e, eventualmente, abandono do curso.

Até o ano de 2006, as pesquisadoras de pós-graduação não possuíam nenhuma garantia de prosseguimento da bolsa, bem como dos seus projetos caso engravidassem no decorrer da pesquisa, motivo pelo qual, muitas abandonavam os cursos para se dedicar integralmente à família. A partir da portaria n. 220 da Capes, o panorama passou a ser regulado, atribuindo o direito à licença-maternidade, também, às mulheres nos programas de pós-graduação.

Ao compreender a licença-maternidade enquanto um direito constitucionalmente garantido às mulheres empregadas de não

prestarem serviços no período de vigência da licença, porém, recebendo remuneração e computando o estágio como tempo de serviço, tal aplicação quando vislumbrada às estudantes de pós-graduação revela uma interpretação extensiva do referido direito previsto no art. 6º da Constituição Federal (Schifino, 2015).

Destarte, a presente pesquisa tem como objetivo verificar a aplicação do instituto da licença-maternidade na pós-graduação, a efetividade dessa garantia, bem como sua abrangência e seu conhecimento perante as pesquisadoras. Para tanto, utilizou-se de entrevistas com pesquisadoras de cinco universidades brasileiras, aplicando-se o método de abordagem dedutivo, partindo-se, primeiramente, dos estudos sobre a legislação pertinente, posteriormente analisando-se a sua aplicabilidade.

DOS DIREITOS DA MULHER FRENTE O MERCADO DE TRABALHO

Inicialmente, cumpre analisar o contexto histórico acerca do espaço feminino no mercado de trabalho, bem como seus reflexos na vida das mulheres para que se possa vislumbrar a importância da garantia ao direito à licença-maternidade ao longo dos anos.

Nesse contexto, a incidência da mulher no mercado de trabalho remonta à II Guerra Mundial em dados mais expressivos, embora já existissem reflexos isolados na história:

Uma das mudanças mais notáveis na oferta de trabalho no pós-guerra tem sido o grande aumento da participação feminina na procura por emprego e ocupação. Embora o fenômeno já fosse incipiente antes da Segunda Guerra Mundial, logo após as mulheres entraram pesadamente no mercado de trabalho (Soares, 2002).

No Brasil, a inserção da mulher no mercado de trabalho teve grande expressividade a partir da década de 90, representando os reflexos do avanço e crescimento da industrialização no país, no contínuo processo de urbanização e na consequente redução das taxas de fecundidade nas famílias. Assim:

Para as mulheres a década de 90 foi marcada pelo fortalecimento de sua participação no mercado de trabalho e o aumento da responsabilidade no comando das famílias. A mulher, que representa a maior parcela da população, viu aumentar seu poder aquisitivo, o nível de escolaridade [...] (Probst, 2003).

Ocorre que, para além dessa inserção crescente, a mulher enquanto sujeito de direitos e detentora de garantias, em igualdade e paridade, como previsto no art. 5º, I, da Constituição Federal, deve ser compreendida dentro das suas particularidades inerentes a sua existência, tal como a maternidade, visto que embora “[...] trabalhar fora de casa é uma conquista relativamente recente das mulheres. Ganhar seu próprio dinheiro, ser independente e ainda ter sua competência reconhecida é motivo de orgulho para todas” (Probst, 2003). Probst (2003) propõe ainda que não se pode desconsiderar o fato de que atualmente “[...] o perfil das mulheres é muito diferente daquele do começo do século. Além de trabalhar e ocupar cargos de responsabilidade assim como os homens, ela aglutina as tarefas tradicionais: ser mãe, esposa e dona de casa.”

Logo, o entendimento dado à igualdade material, segundo o qual “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (Nery Junior, 1999), traduz, pontualmente, as demandas em que a mulher se debruça para se perpetuar no mercado

de trabalho – e é nessa toada que a garantia à licença-maternidade se fundamenta. Na necessidade de compreender que a assistência ao papel da mulher enquanto indivíduo social deve se ater, também, ao seu papel enquanto mãe.

DA LICENÇA-MATERNIDADE: CONCEPÇÃO

O direito à licença-maternidade representa uma evolução no que diz respeito ao pensamento protecionista do trabalho feminino. Nele está subentendido o esforço dos legisladores em proteger a mulher na sua dignidade (CRFB, art. 1º, III), contra a discriminação (CRFB, art. 3º, IV e 5º, caput, I), bem como no seu livre exercício profissional (CRFB, art. 5º, XIII), tendo em vista a preservação do emprego e salário na interrupção de sua prestação laboral durante a gestação (Assunção, 2007).

Como um direito social, previsto na Constituição, Assunção (2007) entende que a licença-maternidade é inviolável, não podendo assim, ser renunciada. Nesse sentido, o art. 391, parágrafo único da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) veda restrições ao direito da mulher ao seu emprego, por motivo de casamento ou de gravidez, em regulamentos de qualquer natureza, contratos coletivos ou individuais de trabalho.

Nesse contexto, a licença-maternidade, por ser o período em que a mulher, após o parto, fica temporariamente afastada do seu trabalho, confere à mulher a garantia de uma gravidez tranquila e uma recuperação física e psicológica, necessárias ao pós-parto.

Ademais, proteger a gravidez e a maternidade é preocupação de caráter social com vistas a uma população mais saudável e preservação da dignidade das mulheres, uma vez que através do benefício da licença-maternidade podem cuidar de seus filhos e garantirem o

direito ao sustento de suas famílias. Muitas mulheres são provedoras do sustento de seus filhos.

Assim, no que concerne à proteção materna, há uma grande preocupação quanto ao aspecto biológico da mulher, devido aos diversos efeitos da gestação – como a recuperação do parto e as alterações hormonais. De fato, a mulher ao longo desse período passa a ser denominada lactante. Ela passa a ser a garantia de nutrição para o nascituro. Um protocolo de vacinação para a criança deve ser observado. Em resumo, uma série de providências que garantem imunidade, proteção, desenvolvimento físico e psicológico à criança estão diretamente vinculados à presença integral da mãe. Mesmo nos casos em que a criança nasce sem vida, a mãe biológica ainda terá o direito à licença-maternidade, tendo em vista a finalidade de proteção da criança e do nascituro.

O art. 227 da Constituição Federal afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade a garantia de todos os direitos necessários para seu bom desenvolvimento. Tal afirmação, corrobora a concepção de licença-maternidade, que é a de proteção à mulher e ao nascituro.

De igual modo, “o filho adotivo também tem direito à proteção decorrente da licença-maternidade como forma de propiciar a sua integração e adaptação à entidade familiar que o recebe, medida essencial para o sucesso da convivência com as pessoas deste núcleo” (Dias, 2011).

Nesse sentido, a licença-maternidade à mãe adotante foi estendida. Recentemente, a lei n. 12.873100, de 24 de outubro de 2013, alterou a redação da CLT, estendendo a garantia à licença-maternidade aos empregados adotantes, com o acréscimo do §5º ao art. 392-A, e com a inclusão dos art. 392-B e art. 392-C ao texto legal.

Desse modo, a concepção de licença-maternidade hoje, no Brasil, foi ampliada, tendo em vista que se busca, acima de tudo, a proteção do nascituro e da criança.

DA LICENÇA-MATERNIDADE NO BRASIL: REGULAMENTAÇÃO LEGAL

A proteção à maternidade nem sempre foi constante em nosso ordenamento jurídico, passando por diversas transformações até atingir os dias atuais. No Brasil, a primeira manifestação acerca da proteção à maternidade se deu pelo decreto federal n. 16.300, de 21 de dezembro de 1923, que previa o descanso de 30 dias para a mulher antes e após o parto.

Nesse sentido, a Constituição de 1934 foi a primeira a assegurar direitos à gestante, como a assistência médica e sanitária. Contudo, com o golpe do Estado Novo, a Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, garantiu à gestante os mesmos direitos já consagrados na Constituição anterior, todavia, foi retirado de seu texto o direito à garantia de emprego durante a gestação (Neiverth, 2009).

Tendo em vista a necessidade de unificação da legislação trabalhista, em 1943 foi promulgada a CLT, contendo normas de proteção ao trabalho da mulher, garantindo assim, estabilidade e licença-maternidade.

As normas de proteção à maternidade surgem obviamente, assegurando situações que advém da natural diferença existente entre homens e mulheres. Ou seja, a mulher gesta e dá à luz uma criança. Essa diferença antes de tudo é biológica. E proteger a mulher enquanto gestante e, depois, durante a amamentação é garantir o futuro da espécie, fim último da existência de qualquer ser vivo. Porém, no momento do ad-

vento da CLT, suas normas de proteção à maternidade se impuseram como um ônus ao empregador. Não que as exigências fossem descabidas. Até pelo contrário, garantia-se o mínimo para as mulheres que eram ou viriam a ser mães. O problema é que os homens trabalhadores eram tão desprovidos de direitos sociais, que os garantidos às mulheres soavam quase como uma proibição a sua contratação (Cali, 2000).

O art. 392 da CLT dispõe sobre o direito à licença-maternidade de 120 dias, garantindo à mulher grávida o emprego e o respectivo salário. Vejamos:

Art. 392. A empregada gestante tem direito à licença-maternidade de 120 (cento e vinte) dias, sem prejuízo do emprego e do salário.

§ 1º A empregada deve, mediante atestado médico, notificar o seu empregador da data do início do afastamento do emprego, que poderá ocorrer entre o 28º (vigésimo oitavo) dia antes do parto e ocorrência deste.

§ 2º Os períodos de repouso, antes e depois do parto, poderão ser aumentados de 2 (duas) semanas cada um, mediante atestado médico.

§ 3º Em caso de parto antecipado, a mulher terá direito aos 120 (cento e vinte) dias previstos neste artigo.

§ 4º É garantido à empregada, durante a gravidez, sem prejuízo do salário e demais direitos:

I - Transferência de função, quando as condições de saúde o exigirem, assegurada a retomada da função anteriormente exercida, logo após o retorno ao trabalho;

II - Dispensa do horário de trabalho pelo tempo necessário

Na Constituição Federal de 1988, o direito à licença-maternidade está elencado expressamente enquanto direito social à proteção, à maternidade e à infância, através do *caput* do art. 6º. Desse modo, o direito à licença-maternidade é expressamente garantido na Constituição Federal:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Além disso, sua duração é estabelecida pelo art. 7º, inciso XVIII, da CRFB/88, qual seja, de 120 dias, sendo, assim, um direito de afastamento da mulher de seu emprego, para que consiga cuidar de seu filho nos primeiros meses de vida:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

VIII - licença a gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

Para além da proteção à maternidade, a partir do art. 10, inciso II, alínea b da ADCT, estendeu-se a garantia, ainda, à proteção do emprego da mulher, em que ficou vedada a dispensa arbitrária, ou sem justa causa, da empregada gestante desde a confirmação da gravidez até cinco meses após o parto. O que refletiu na assistência à gestante não apenas no que concerne às demandas inerentes à maternidade, como também no seu direito de permanecer empregada.

Nesse contexto, a maternidade representa um direito intrínseco de todas as mulheres, não cabendo distinguir àquelas que trabalham das que estudam, das que estão em serviço público, ou pri-

vado, das rurais ou urbanas. É o que vêm entendendo os tribunais superiores, como no caso do agravo seguinte:

ADMINISTRATIVO E PROCESSUAL CIVIL. SERVIÇO PÚBLICO. CONTRATO TEMPORÁRIO. LICENÇA-MATERNIDADE. PROTEÇÃO À MATERNIDADE. I - O direito à licença-maternidade, conferido às trabalhadoras urbanas e rurais, pelo texto constitucional (art. 6, caput c/c art. 7º, XIII da CRFB/88), abrange as servidoras públicas, ainda que temporárias e não-efetivas, de modo que as servidoras contratadas temporariamente pela União devem ter os mesmos direitos concedidos às servidoras públicas federais, não havendo na lei n. 8.745/93, que regula o trabalho temporário, nenhuma regra excluindo tal garantia. II - As servidoras públicas e empregadas gestantes, independentemente do regime jurídico de trabalho a que estão submetidas, têm direito à licença-maternidade e ao respectivo salário maternidade. III - Remessa necessária desprovida.⁶

Nesse mesmo sentido, dispõe:

AGRAVO INTERNO - SERVIDORA PÚBLICA GESTANTE - CONTRATO TEMPORÁRIO - ESTABILIDADE PROVISÓRIA (ADCT/88, ART. 10, II, b) - PROTEÇÃO À MATERNIDADE E AO NASCITURO.

O eg. Supremo Tribunal Federal firmou o entendimento de que as gestantes, independentemente do regime jurídico ao qual estejam submetidas, sejam empregadas, servidoras públicas, até mesmo ocupantes de cargo em comissão ou contratadas temporariamente, fazem jus à licença-gestante e,

⁶ Documento eletrônico. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Prote%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Maternidade>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

portanto, à estabilidade provisória, como se depreende dos artigos 7º, inciso VIII, 39, parágrafo 2º e 10, inciso II, alínea b, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, todos da Constituição Federal.

A Constituição Federal não excepcionou qualquer situação, tutelando um bem jurídico de especial valor – um interesse público primário.

O interesse da Administração não se sobrepõe ao da sociedade quanto à proteção à gestante, por se tratar de garantia constitucional de proteção à maternidade, prevista no artigo 6º da Constituição Federal. Recurso não provido.⁷

Essa é a linha de entendimento sobre a qual se debruça a portaria n. 248 da Capes, objeto do presente estudo que visa estender a garantia da licença-maternidade para as mulheres participantes dos programas de pós-graduação.

PORTARIA 220 E 248 DA CAPES: DIREITO À LICENÇA-MATERNIDADE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Nessa perspectiva, a licença-maternidade é garantida pela Constituição Federal de 1988, todavia, até alguns anos atrás não atendia mulheres que estavam cursando os programas de pós-graduação. Muitas mães que davam à luz no meio do programa tinham a bolsa interrompida até que pudessem voltar à pesquisa e também perdiam o prazo de até 24 meses para conclusão do mestrado ou 36 meses para doutorado.

No ano de 2006, durante o 1º Encontro Pensando Gênero e Ciência, a Secretaria de Políticas para as Mulheres reivindicou que a licen-

⁷ Documento eletrônico. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Prote%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Maternidade>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ça-maternidade fosse estendida para bolsistas de cursos de mestrado e doutorado, concedendo, assim, licença de 90 dias.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) publicou em 2010 a portaria n. 220, a qual determinava que mulheres com bolsas da Capes/MEC e CNPq/MCT poderiam ter seus benefícios estendidos por quatro meses se o parto fosse confirmado durante o programa de pós-graduação:

Art. 1º Os regulamentos dos programas de concessão de bolsas da Capes, em todas as suas modalidades, passam a atender o seguinte disposto quanto à duração da bolsa: I - No caso de parto ocorrido durante o período da bolsa, formalmente comunicado pelo coordenador à Capes, a vigência da bolsa será prorrogada por até 4 (quatro) meses, garantidas as mensalidades à parturiente.

Contudo, em 2011 foi publicada a nova portaria da Capes n. 248 que revogou a portaria n. 220, com o seguinte texto. Vejamos:

Art. 1º Os prazos regulamentares máximos de vigência das bolsas de estudo no país e no exterior, iguais ou superiores a 24 (vinte e quatro meses), **destinadas à titulação de mestres e doutores, poderão ser prorrogados por até 4 (quatro) meses, se comprovado o afastamento temporário das atividades da bolsista, provocado pela ocorrência de parto durante o período de vigência da respectiva bolsa.**

§ 1º o afastamento temporário de que trata este artigo deverá ser formalmente comunicado à Capes, acompanhado da confirmação pela Pró-Reitoria, coordenação do curso ou orientador, conforme o caso, especificando as datas de início e término do efetivo, além de documentos comprobatórios da gestação e nascimento.

§ 2º observado o limite de 4 (quatro) meses, não serão suspensos os pagamentos dos benefícios da bolsa durante o afastamento temporário de que trata este artigo.

§ 3º a prorrogação da vigência da bolsa corresponderá ao período de afastamento das atividades acadêmicas, respeitado o limite estipulado no *caput* deste artigo.

Art. 2º Revogam-se a Portaria Capes n. 220, de 12 de novembro de 2010 e demais disposições em contrário (Grifo nosso).

Deste modo, hoje está em vigor a portaria n. 248, garantindo assim, que as pesquisadoras, se comprovado o afastamento em virtude do parto, tenham a sua bolsa prorrogada por mais 4 meses. Assim, essas portarias, permitiram que as pesquisadoras pudessem concluir seus trabalhos e ao mesmo tempo conseguissem exercer a maternidade em sua plenitude.

APLICABILIDADE DA PORTARIA N. 248: DADOS EMPÍRICOS

Assim, para melhor compreensão da aplicabilidade da portaria n. 248 nos casos concretos, insta analisar sua efetividade mediante dados empíricos. Para tanto, buscou-se entender essa implicação mediante questionários *online* apresentados a pesquisadoras dos programas de mestrado profissional, mestrado e doutorado de universidades brasileiras.

Nessa conjuntura, foram aplicados vinte e quatro questionários a mulheres de diferentes universidades, a fim de se ter um panorama geral dos programas de pós-graduação, sendo que 70,83% das pesquisadoras entrevistadas cursavam Mestrado, 20,83% cursavam Mestrado Profissional e 8,3% cursavam Doutorado.

As 24 entrevistadas são pesquisadoras das seguintes universidades: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mackenzie, Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ).

Dentre as pesquisadoras, 66,6% não são bolsistas e 33,3% são bolsistas, sendo que 78,26% das entrevistadas não souberam informar se existe licença-maternidade para as mulheres que cursam Mestrado, Mestrado profissional ou Doutorado nos programas nos quais estão inseridas. Ademais, nenhuma das entrevistadas conhecia as portarias n. 220 e n. 248 da Capes.

Nessa perspectiva, quando perguntado às entrevistadas se conheciam alguma aluna dos programas de pós-graduação que não recebeu a bolsa após a gravidez e não deu prosseguimento aos estudos, todas as respostas foram negativas, corroborando com o fato de não terem conhecimento da aplicação da proteção no caso concreto.

Sobre o uso da licença-maternidade pelas próprias entrevistadas durante o seu programa de pós-graduação, todas responderam que não fizeram uso, enquanto 18 afirmaram não conhecer nenhuma pesquisadora que já tenha requisitado a licença durante a pós-graduação e apenas 5 responderam que conheciam mulheres que já tinham requerido.

No que concerne ao conhecimento das entrevistadas sobre a licença-maternidade em respostas livres, 10 das pesquisadoras conheciam o termo genericamente como sendo a licença remunerada atribuída à mulher no pós-parto, 7 das entrevistadas conheciam a existência da licença-maternidade apenas nos casos de carteira assinada e de vínculo empregatício, 2 das entrevistadas reiteraram que

desconheciam a existência da licença-maternidade na pós-graduação, 2 das entrevistadas afirmaram que sabiam da existência, todavia sem mais detalhes, e apenas 1 aduziu que conhecia o direito e demonstrou entendimento sobre o assunto.

Desse modo, percebe-se que, embora as portarias em comento estabeleçam a defesa dos direitos da mulher gestante nos programas de pós-graduação, na vida prática a realidade destoa da legalidade. Isso porque pouco se conhece e se comenta a respeito da referida garantia para essas mulheres, o que gera o questionamento acerca da efetividade desta previsão.

Ademais, percebe-se que, além de se tratar de portaria relativamente recente, datada de 2011, cuja garantia já devia ser prevista, tendo em vista a longevidade da proteção à licença-maternidade, pouco ou nada se discute a respeito deste tema na doutrina, o que leva ao seu desuso e, indiretamente, ao desamparo a essas gestantes.

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO PELA CAPES: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A despeito da legislação que trata da licença-maternidade, a Capes avalia os cursos de pós-graduação dentro de um quadriênio, resultado da informação anual da produção oferecida pelos programas através da Plataforma Sucupira. Entre os parâmetros avaliados, estão a produção bibliográfica dos docentes, a participação como docente na graduação e na pós-graduação, a produção técnica e a média do tempo de defesa dos estudantes.

Sendo assim, o tempo que o estudante demanda para elaboração e defesa de seu trabalho influencia diretamente na nota do programa. Não há distinção no tempo dos períodos de afastamento por

doença, licença-maternidade, de outros afastamentos não previstos. Na avaliação da Capes acontece apenas a averiguação do interstício de forma absoluta. Isso aponta para uma análise que mantém os parâmetros iniciais para avaliação dos cursos.

O estudante que goze da licença-maternidade, seja por nascimento, ou adoção, ou morte da mãe, compõe uma estatística oculta de pessoas que se tornam um entrave para o curso, ou para seus orientadores. Há que se rever os instrumentos gerenciais da Capes e considerar efetivamente a aplicação de parâmetros mais justos para avaliação dos cursos. Garantir o diálogo com a igualdade e a solidariedade pode ser garantia de vida para os nascituros e de um período de plena recuperação para as lactantes.

Em fichas de indicação de discentes para concorrerem aos processos seletivos de mestrado, por exemplo, há perguntas sobre as aparentes condições de saúde da candidata ou candidato. Pode não ser uma prática generalizada, mas denota o cuidado em se admitir bons candidatos, os quais, além da capacidade intelectual necessária para cumprir as demandas do curso, devem estar aparentemente aptos fisicamente. Entre essas condições fisiológicas, há que se subentender o estado fora da gestação.

Essa discussão deve ser iniciada ainda nos comitês de área. É no diálogo entre os comitês e a normativa vigente que pode ser ajustada a plataforma, apesar de não se tratar apenas de um problema de Tecnologia da Informação. Trata-se de uma proposta que visa garantir condições para a permanência de nossas pesquisadoras em programas de pós-graduação e corrigir as históricas distorções no acesso por questões de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é o ponto em que encontramos nossas mulheres. Embora se dediquem acima de tudo a serem vistas como pesquisadoras competentes, capazes de produzir conhecimento, permanecemos no século XXI com os discursos pétreos da história da humanidade marcada por exclusão e preconceito. O presente trabalho suscita mais perguntas do que respostas, quando se trata de questionar mecanismos de avaliação que ignoram os direitos das mulheres, mesmo que estejam fora do mercado de trabalho. Nessa toada, ao analisar a aplicabilidade normativa da regulamentação prevista pela Capes, fundação vinculada ao Ministério da Educação no Brasil, buscou-se compreender até que ponto a efetividade dos comandos ali previstos atingem seus reais objetivos. Constatou-se, assim, que ainda que exista a garantia de licença-maternidade para as pesquisadoras bolsistas de pós-graduação, a maior parte delas desconhece a existência desta proteção. Notou-se, também, que se trata de uma interpretação extensiva do direito constitucional atribuído às mulheres empregadas no pós-parto para terem um período de dedicação integral aos filhos, nos casos de bolsistas de pós-graduação cujo vínculo com a universidade não é empregatício. Assim, verificou-se que, embora existam as portarias que garantem a licença-maternidade para as alunas de pós-graduação, no caso concreto, a efetividade dessa proteção para as bolsistas é matéria ainda pouco observada. O desconhecimento efetivo dos direitos e garantias da licença-maternidade nos programas de pós-graduação leva a crer que se trata de falta incentivo para as pesquisadoras no meio acadêmico. Nesse sentido, a possibilidade de reconhecimento das potencialidades e competências da mulher ultrapassa questões de gênero e pode repercutir na prospecção de jovens talentos.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, E. D. **A extensão da licença-maternidade à adotante em face do princípio da igualdade.** Disponível em: [http: < //www.egov.ufsc.br/porta1/sites/default/files/anexos/15850-15851-1-PB.pdf >](http://www.egov.ufsc.br/porta1/sites/default/files/anexos/15850-15851-1-PB.pdf). Acesso em: 23 maio 2017.

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

CALIL, L. E. S. C. **História do direito do trabalho da mulher:** aspectos histórico-sociológicos do início da República ao final deste século. São Paulo: LTr, 2000.

DIAS, M. B. (Coord.). **Diversidade sexual e direito homoafetivo.** São Paulo. Editora Revista dos Tribunais, 2011. p. 535.

NEIVERTH, E.; M. H. B., MANDALOZZO, S. S. N. A Licença-maternidade e sua ampliação facultativa. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região,** Curitiba, a. 34, n. 63, jul./dez. 2009.

NERY JUNIOR, N. **Princípios do processo civil na Constituição Federal.** 5. ed. (rev. e ampl.) São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999, p. 42.

PROBST, E. R. **A evolução da mulher no mercado de trabalho.** Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG). Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-05.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

SANTOS, D. R. **Da proteção à maternidade à licença compartilhada:** um panorama histórico no Brasil e no direito comparado. Monografia, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1869/1/2011_DanielaRibeiroSantos.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

SCHIFINO, B. S. V. O instituto da licença-maternidade e as alterações oriundas da lei n. 12.873/2013. **Conteúdo Jurídico,** Brasília-DF: 20 out. 2015.

SILVA, A. M. **O direito do trabalho da mulher e a maternidade.** In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, X, n. 40, abr 2007.

SOARES, S. IZAKI, R. S. **A participação feminina no mercado de trabalho.** Rio de Janeiro, 2002.

SOARES, S. IZAKI, R. S. **Mães pós-graduandas conquistam o direito à licença-maternidade.** Disponível em: <<http://esjus.com.br/noticias/maes-pos-graduandas-conquistam-direito-licenca-maternidade/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DA REDE PRIVADA DE ENSINO: JUSTIÇA SOCIAL E RESPEITO AO PRINCÍPIO DA SOLIDARIEDADE

3

CARLOS ALBERTO LIMA DE ALMEIDA⁸

Nestas notas introdutórias, impõe-se destacar que a submissão desta pesquisa ao Grupo de Trabalho (GT) “Justiça social, educação e políticas públicas: novas perspectivas e antigos desafios contemporâneos”, formado a partir do congresso Sociology of Law, pretende oferecer uma perspectiva das relações entre direito e sociedade em um sistema social global, com foco no campo da educação e na luta pela inserção das pessoas com deficiência nas escolas brasileiras.

Na perspectiva de uma sociedade que tenha por foco uma distribuição equitativa dos bens escassos, ou seja, que se esmere pela justiça social, o respeito aos direitos humanos deve estar na agenda social e política, de modo que os mais vulneráveis possam contar com oportunidades de inserção social, exercício de cidadania e desenvolvimento. Neste particular, Santos (2007, p. 503) destaca que:

A proteção social das pessoas com deficiência passou a integrar as normas constitucionais no Brasil com a Constituição Federal de 1988. Antes disso, as políticas e as ações de proteção e cuidado às pessoas com deficiência situavam-se na esfera do assistencialismo, práticas caritativas e cuidados fami-

⁸ Doutor em Política Social. E-mail: carlos.almeida@estacio.br

liares, quando não eram tratadas no âmbito do abandono e do enclausuramento (Figueira, 2008). A partir da Constituição de 1988, graças à pressão social, criaram-se dispositivos legais em áreas como educação, trabalho, assistência social e acessibilidade física, de forma a garantir a inclusão social das pessoas com deficiência (Santos, 2007, p. 503).

Para os fins deste artigo, portanto, adota-se inicialmente como referencial de reflexão o modelo social da deficiência, percebendo-se que barreiras físicas, econômicas, políticas e sociais da vida em sociedade fazem parte da realidade imposta aos deficientes, que acabam por vivenciá-las num contexto de restrição social, cujos desafios são diários e somente podem ser superados por intermédio da adoção de políticas públicas inclusivas.

No que se refere ao tema políticas públicas, Cunha e Cunha (2002, p. 12) sustentam que estas têm sido criadas como resposta do estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo.

Historicamente, a discriminação manteve o diferente à distância, o deficiente longe, segregado. O local escolhido desde sempre pela sociedade, esteve reservado ao diferente, ao deficiente, o lugar do preconceito e do estigma, mantido durante séculos através das posições assumidas de protecionismo e de paternalismo, que na verdade perpetuavam a discriminação e negavam a igualdade.

Um longo processo de mudanças na comunidade internacional e na sociedade brasileira resultou na aprovação da lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – e também como Estatuto da Pessoa com Deficiência –, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o

exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O tema examinado na pesquisa foi decorrente da promulgação da referida lei e das dúvidas apresentadas pelos profissionais da educação das instituições de ensino privadas, especialmente após a notícia do ajuizamento, pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenem), entidade sindical de âmbito nacional da categoria econômica dos estabelecimentos particulares de ensino, de grau superior, registrada no Ministério do Trabalho, de Ação Direta de Inconstitucionalidade com pedido de liminar contra o §1º do art. 28 e o art. 30 – *caput* (especialmente pela presença neles do adjetivo “privadas”) da lei n. 13.146, de 6 de julho 2015, tendo em vista o conflito dos mencionados dispositivos legais com as determinações constitucionais, contidas em artigos da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, surge o problema: a lei n. 13.146/2015 é aplicável para as instituições de ensino privadas?

Para realização da pesquisa, foram selecionadas questões apresentadas, no período de junho de 2015 a maio de 2016, por profissionais da educação de algumas instituições de ensino particulares do município de Niterói, escolhidas pelo pesquisador a partir de seus vínculos profissionais como advogado. Foram selecionadas 17 questões que, embora não estejam respondidas neste artigo, foram levadas em consideração para nortear a pesquisa quanto às principais dúvidas existentes no recorte dos profissionais da educação escutados. Vejamos:

1. Qual a função da mediadora?
2. Quem é o responsável por determinar a necessidade de mediação?
3. De que forma deve ser feito o pedido?
4. Podemos exigir os encaminhamentos?
5. Qual a periodicidade dos laudos?

6. Quando, para cumprir algumas atividades (avaliações), o aluno precisa de acompanhamento; quem deve determinar a necessidade, e se ela existe o aluno deve estar em acompanhamento extra escola?
7. Quem se responsabiliza pelo custo da mediadora nas atividades pedagógicas externas: teatros, museus e viagens?
8. Podemos determinar para mais de um aluno, uma única mediadora?
9. A aprovação automática é obrigatória?
10. Determinada por quem e de que forma?
11. A lei prevê direito à nota para o aluno com necessidades especiais ou o relatório atende às exigências?
12. A formação dos professores ou coordenadores para lidar com pessoas deficientes, se necessária, é responsabilidade financeira de quem?
13. Quem é responsável, juridicamente, pela negação de um aluno com necessidades especiais na escola?
14. Em que situação se pode negar ou anular a matrícula de um aluno com necessidades especiais?
15. Podemos ter um documento, junto ao contrato, que responsabilize os pais a dar informações corretas sobre as necessidades especiais?
16. O que fazer com alunos que tem laudo de déficit cognitivo e na percepção dos profissionais da escola já chegou ao seu limite de aprendizado?
17. Até que idade o aluno pode ser mantido na educação básica diurna?

A partir das questões apresentadas, procedeu-se a pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados como referenciais teóricos

a relação consciência–mundo, na perspectiva proposta por Freire (1979); as reflexões sobre educação libertadora, formuladas por Shor e Freire (1986); as cartas pedagógicas escritas por Freire (2000); as reflexões relacionadas à educação inclusiva na prática cotidiana, apresentadas por Mittler (2000) e Mantoan (2003).

A pesquisa documental teve o seguinte: (a) a lei n. 13.146/2015; (b) a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 5.357-DF), ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino; (c) a deliberação CEE-RJ n. 355/2016, que estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.

DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no período de junho de 2015 a agosto de 2016 e que teve como objetivo geral contribuir para a produção de conhecimentos relativos à inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino privadas e como objetivos específicos (a) verificar a aplicabilidade para as instituições de ensino privadas da lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); e (b) verificar a normatização do sistema de ensino no âmbito do estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente, a opção de se abordar o tema inclusão a partir de uma pesquisa bibliográfica foi feita com o propósito de auxiliar o leitor a compreender o objeto em estudo. O tema inclusão, na perspec-

tiva da metodologia empregada para este trabalho, será tratado com inspiração nas cartas pedagógicas escritas por Freire (2000, p. 16):

[...] cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães quanto, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professores e professoras que, chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. Cartas pedagógicas em que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhas e filhos ou alunas e alunos na experiência do dia-a-dia.

A experiência profissional do autor, advogado militante desde o ano de 1991 e especificamente no setor educacional desde 1993, permitiu o desenvolvimento de uma percepção quanto à dificuldade do tratamento do tema inclusão, tanto para os profissionais das escolas particulares quanto para os pais de muitos alunos, como bem destaca Mantoan (2003, p. 21):

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças na sala de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-los aos olhos de todos (Mittler, 2000).

Há também um movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos (Mantoan, 2003, p. 21).

Ao citar Mittler, Professor Emérito de Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Manchester, Mantoan tanto apresenta

a complexidade do tema em relação aos professores quanto ao contexto que envolve muitos pais de alunos sem deficiência e que não admitem a inclusão.

Mittler (2000, p. 161) apresenta algumas questões que merecem a nossa atenção:

O que significa inclusão na prática cotidiana? Que diferença faz ao trabalho dos professores e, acima de tudo, como afeta os alunos? Será que podemos definir e descrever algumas das características centrais da inclusão a partir da perspectiva da sala e do aluno? (Mittler, 2000, p. 161)

O referido autor sustenta que, embora muito já tenha sido escrito sobre o assunto, é impossível fazer justiça à rica variedade de prática. Na percepção dele, tudo o que podemos fazer é tentar oferecer alguns pontos de referência com títulos convenientes (Mittler, 2000).

Isso nos leva a pensar em diferentes possibilidades de motivações para a exclusão. A origem do ser humano é a causa da exclusão? A exclusão é causada pela raça do ser humano? O sexo é fator determinante da exclusão do ser humano? A idade é o que motiva a exclusão? Quem está sendo excluído? Qual a causa motivadora da exclusão?

Responder a certas questões leva a uma reflexão sobre o contexto de formação de cada um de nós. Propõe-se, para os fins deste trabalho, um modelo de construção do pensamento a partir de uma educação libertadora, assim contextualizada:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Outro ponto é que a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa (Shor e Freire, 1986, p. 27).

Toma-se como exemplo outras pesquisas realizadas pelo autor envolvendo a questão étnico-racial brasileira, por intermédio das quais se percebe o discurso, baseado em convicções pessoais, de que não existe racismo no Brasil, ou seja, cujo único fundamento apresentado é o “eu acho”.

Noutras palavras, o conhecimento científico de nada vale se o interlocutor deseja apenas escutar o que ele já consolidou em seu pensamento. “Eu acho que não existe racismo”, “Eu acho que a política de cotas é inconstitucional”, são alguns exemplos de assertivas que não guardam relação com qualquer outro fundamento que não seja a convicção pessoal de quem afirma.

Nesses momentos, ainda que um conjunto de informações com lastro na doutrina, na jurisprudência, nas pesquisas ou em ações governamentais por intermédio de políticas públicas relacionadas ao tema se façam presentes, quem opta pela assertiva com base em convicções pessoais se sente apto a desprezar o conhecimento científico.

Trazendo essa mesma perspectiva para o campo da inclusão de pessoas com deficiências, muitas vezes, assertivas como “Eu acho que alunos deficientes têm de estudar em escola pública” e “Eu acho que não é a escola particular que deve pagar essa conta” fazem parte do cotidiano dos debates quando o tema envolve as escolas particulares. Neste contexto, de igual maneira, se o interlocutor já estiver com seu pensamento consolidado, de nada adianta tentar convencer o outro a partir de um conjunto de informações, como as mencionadas antes.

Por tais razões, diante de um tema que desperta tantos posicionamentos baseados no senso comum, a opção foi pela organização

do pensamento neste trabalho, de modo que os possíveis interlocutores possam se permitir momentos de reflexão para além do “eu acho”. Isso se deve ao fato de que quando escrevemos fazemos um exercício de reflexão em busca de nos convencer e de também convencer o nosso leitor.

Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém. Independentemente da política do professor, cada curso aponta para uma direção determinada, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento. A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor idéias (Shor e Freire, 1986, p. 27).

Tomando, por exemplo, o racismo, tais considerações se prestam para propor uma reflexão sobre o tema inclusão a partir da realidade dos seres humanos ditos diferentes. Ou somos todos iguais? Nem nos dedos das mãos. É fato.

Assim, antes de abordar os aspectos legais que envolvem o tema inclusão, é preciso despertar no interlocutor uma relação consciência-mundo, na perspectiva proposta por Freire (1979).

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à rea-

lidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação–reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (Freire, 1979, p. 15).

Para a lei, o que é uma pessoa com deficiência?

Para fins legais, o conceito de pessoa com deficiência está no art. 2º do Estatuto, definindo que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Como se vê, para a referida lei, a deficiência é definida pelo impedimento de longo prazo, que possa obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições. É, portanto, uma limitação fática à igualdade de condições, que deve ser revertida a partir de ações concretas.

Importante ressaltar que, enquanto o Estatuto da Pessoa com Deficiência se aplica às pessoas com deficiência, acima definidas, a deliberação CEE-RJ n. 355/2016 entende sua aplicação não só aos “educandos com deficiência”, mas também àqueles “com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação”.

Dessa maneira, as duas legislações trazem um conjunto normativo que tenta proteger e inserir educandos que por diversos motivos têm uma obstrução na participação plena e efetiva na sociedade, e, nesse contexto, na dinâmica educacional.

São, portanto, legislações que buscam concretizar o princípio da igualdade no que tange ao ensino das pessoas com deficiência.

Com tal contextualização, passamos ao exame da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 5.357-DF), ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino contra o § 1º do art. 28 e o art. 30 - *caput* (especialmente pela presença neles do adjetivo “privadas”) da lei n. 13.146, de 6 de julho 2015, que resultou do projeto de lei 7.699-A, de 5 de março de 2006, sustentando a existência de conflito dos mencionados dispositivos legais com as determinações constitucionais, contidas em artigos da Carta Magna de 1988.

Da decisão monocrática proferida pelo Ministro Edson Fachin, em 18 de novembro de 2015, destaca-se a seguinte ementa:

EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO.

1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana.

2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamen-

to jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita.

3. A lei n. 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV.

4. Medida cautelar indeferida.

Em sessão realizada no dia 9 de junho de 2016 o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) julgou constitucionais as normas do Estatuto da Pessoa com Deficiência que estabelecem a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e proverem as medidas de adaptação necessárias sem que ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

A decisão majoritária foi tomada no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5.357 e seguiu o voto do relator, ministro Edson Fachin.

Observe-se que o Princípio da Solidariedade expresso no art. 3º combinado com o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana contido no art. 1º, III, da Lei Maior, foram determinantes para nortear a decisão do Supremo Tribunal Federal.

Nesse contexto, respondida a questão formulada no problema apresentado nesta pesquisa e expressa no primeiro objetivo específico, passamos ao exame da deliberação CEE-RJ n. 355, de 14 de junho de 2016, que estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e su-

plementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Neste contexto, observado o §1º do art. 1º da deliberação CEE-RJ n. 355/2016, o atendimento aos educandos se fará em todos os tempos e espaços escolares, em todos os níveis, etapas e modalidades, como critério de transversalidade, desde a educação infantil à educação superior, sendo-lhes assegurado um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, de modo a garantir a educação inclusiva e promover o desenvolvimento de suas potencialidades.

Nessa dimensão, pelo contexto, um dos desafios a ser enfrentado pelas instituições de ensino passa por ajustes nos documentos, tais como o projeto político pedagógico, o regimento escolar e o contrato de prestação de serviço de educação escolar, visando à efetivação do atendimento educacional especializado (AEE), que compreende o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma: I. complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento; ou II. suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades/superdotação. No mesmo sentido, também deverá ocorrer previsão do Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI).

Para atender as questões mencionadas, bem como a organização e a operacionalização dos currículos escolares, de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, recomenda-se especial atenção às disposições contidas no art. 12 da deliberação CEE-RJ n. 355/2016 e seus parágrafos:

Art. 12. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Escolares as estratégias, orientações e condições qualitativas e quantitativas necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como do Ensino Superior, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. A organização operacional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser explicitada em capítulo específico do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino regular, conforme disposto na resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 e decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

§ 2º. A implementação e a avaliação do Programa de Atendimento Educacional Especializado é de competência dos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de AEE, em articulação com os demais professores de ensino regular, com a possibilidade da participação das famílias para permitir pleno acesso e participação dos educandos, em interface com os serviços de assistência social e psicológica, entre outros quando necessário ao atendimento.

§ 3º. O Programa de AEE, detalhado no Projeto Político Pedagógico de Centro de Atendimento Educacional Especializado, público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para esta finalidade, deve ser aprovado pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão próprio, contemplando a organização disposta no § 1º.

§ 4º. Os Centros de Atendimento Educacional Especializado devem observar as normas editadas pelo Conselho Estadual de Educação, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização em consonância com as orientações explicitadas nesta Deliberação.

Destaca-se a possibilidade de criação, em caráter excepcional, de classes especiais, conforme previsto no art. 7º da deliberação CEE-RJ n. 355/2016, para atender as necessidades dos alunos que apresentem grande comprometimento cognitivo, neurológico, psiquiátrico e também de condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, que demandem apoios intensos e contínuos.

Porém, os alunos matriculados nessas classes deverão, obrigatoriamente, apresentar necessidades especiais educacionais afins e os professores que trabalham nessas classes devem ser especializados ou capacitados para desenvolver ações pedagógicas de acordo com a necessidade educacional específica.

O art. 10 da deliberação CEE-RJ n. 355/2016 estabelece que o atendimento educacional especializado deve atender as seguintes conformidades organizacionais do sistema de ensino: a) formação adequada ou em processo de formação continuada para o atendimento educacional especializado em todos os níveis e modalidades de ensino das redes pública e privada que integram o sistema de ensino; b) profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues, em atendimento ao disposto na lei federal 13.146/15; c) recursos necessários à aprendizagem, à acessibilidade e à comunicação; d) metodologias, procedimentos, equipamentos e materiais específi-

cos, adequados às necessidades dos educandos; e) salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado aos educandos que requeiram apoio pedagógico complementar ou suplementar e que estejam incluídos em classes comuns.

É importante frisar que as normas de operacionalização das salas de recursos multifuncionais ou classes especiais na própria escola, explicitadas na referida deliberação, serão objeto de supervisão dos órgãos próprios do sistema e não poderão gerar custos adicionais aos alunos que necessitem de tal apoio.

Portanto, torna-se fundamental que o planejamento da escola contemple essa nova realidade, passível de fiscalização por diversos atores sociais, tais como os próprios interessados, a sociedade de uma forma geral, os órgãos próprios do sistema de ensino, o Procon-RJ e o Ministério Público.

Nos termos da lei, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, as turmas regulares poderão ter diferentes perfis de alunos em processo de inclusão. Logo, poderemos ter alunos incluídos por questões de natureza física, por exemplo, sem que tenham qualquer prejuízo cognitivo.

O fato é que deveremos ter em mente todo um contexto inclusivo, ressaltando sempre que se trata de um processo de inclusão em turmas regulares, embora possa ocorrer a abertura de classes especiais, o que, como ressalvei antes, somente deverá acontecer em caráter excepcional. Noutras palavras, a regra é a inclusão em turmas regulares e a exceção é a criação de classes especiais.

No que se refere às turmas regulares, o desafio das instituições escolares será realizar a inclusão de modo que a atividade de ensino

seja desenvolvida com qualidade e em igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Nesse sentido:

A arte de facilitar a adesão à inclusão envolve o trabalho criativo com este estado de elevação de consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios (O'brien; O'brien, 1999, p. 48).

Entendemos que a inserção dos alunos com deficiência nas turmas regulares promovida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência tem como perspectiva que tais alunos não permaneçam fora de uma socialização regular dentro do sistema educacional, nem tão pouco isolados em programas individualizados ou em turmas especiais, de modo que tanto educadores, quanto pais, quanto os alunos regulares se acostumem a ver tais educandos como iguais no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral de contribuir para a produção de conhecimentos relativos à inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino privadas, a pesquisa documental autoriza a conclusão, na perspectiva jurídica, pela aplicabilidade para as instituições de ensino privadas da lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tendo em vista a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal. No mesmo sentido, a normatização do sistema de ensino no âmbito do estado do Rio de Janeiro aponta caminhos para que as instituições de ensino possam, de forma gradativa, se adaptarem-se a essa nova realidade.

Noutra perspectiva, considerando a pesquisa bibliográfica, sustenta-se que a elaboração do Estatuto da Pessoa com Deficiência, e as consequentes mudanças trazidas para as instituições de ensino, apresentam o desafio de adequação destas instituições, para que a inserção dos alunos com deficiência dentro de uma dinâmica de concretização do princípio da igualdade.

Ao estabelecer que os alunos com deficiência devam preferencialmente ser inseridos em turmas regulares, de modo a estudarem e conviverem com alunos sem deficiência, e colocar as turmas especiais como uma exceção em caso de necessidade, o Estatuto da Pessoa com Deficiência traz uma perspectiva de que tais alunos são, antes de tudo, iguais.

A perspectiva de uma educação libertadora desafia que educadores e alunos presentes nas turmas da escola regular possam ressignificar o sentido de uma sociedade em que o diferente se torne familiar, considerando que a noção de solidariedade, igualdade e dignidade da pessoa humana não seja a de distantes princípios constitucionais, e sim a de valores efetivos que pautem a construção de uma escola inclusiva.

Nesse sentido, a criação de uma educação libertadora que inclua os alunos com deficiência também parte do pressuposto de que tais alunos se vejam como iguais no processo educacional, dentro da sua diferença, em uma sociedade plural que busque a concretização de tais valores.

Com o Estatuto, o desafio das instituições de ensino é o de se colocarem dentro de sua função pedagógica como responsáveis pela inclusão de tais alunos, assumindo as responsabilidades trazidas pela nova legislação.

O Princípio da Solidariedade utilizado como referencial na decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal também nos orienta

para a necessidade de toda a sociedade estar envolvida na construção de um ambiente⁹ de superação de uma restrição social imposta por muitos anos às pessoas com deficiência.

A evolução das políticas públicas, asseguradas por leis que garantiram gratuidade em transporte público às pessoas com deficiência, bem como a sua inserção no mercado de trabalho, tonam-se inócuas na medida em que estejam alijadas das instituições de ensino. Superar o discurso de que apenas às escolas públicas era reservada a obrigação da inclusão, especialmente após a histórica decisão do Supremo Tribunal Federal, consolida um importante passo para assegurar uma igualdade material às pessoas com deficiência, de modo a contribuir para a desconstrução de um ambiente educacional hostil, que historicamente operou em desfavor da inclusão de tais seres humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5.357-DF**. Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen). 5 out. 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro).

Deliberação CEE-RJ n. 355, de 14 de junho de 2016. Estabelece

9 Neste ponto, torna-se relevante o autor, nestas considerações finais, destacar a criação do Projeto de Extensão Social Núcleo de Extensão e Pesquisa de Acessibilidade e Inclusão, na Universidade Estácio de Sá (NEPAI-UNESA). O NEPAI está direcionado às questões de acessibilidade e inclusão escolar das pessoas com deficiência, conforme a lei federal n. 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), bem como a importância de tais conteúdos na formação dos alunos dos cursos do ensino superior, presencial e à distância, nos graus de tecnologia, bacharelado e licenciatura.

normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d355.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. SHOR, **Ira, medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O'BRIAN, J; O'BRIAN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, W. R. dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, set. 2008.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

4

SIMONE VAN DER HALEN FREITAS¹⁰

PAULO FOSSATTI¹¹

GILCA MARIA LUCENA KORTMANN¹²

O presente texto visa percorrer as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, no período compreendido entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (n. 13.146), de 2015, analisando a evolução nos processos de acesso e permanência. As leis e demais medidas têm como ponto primordial trazer à tona a discussão, mexer com os “tabus” da sociedade.

Ao longo das últimas décadas do século vinte até o momento, os dados oficiais, como o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e levantamentos do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) apontam para inserção de pessoas com deficiência, no ensino superior, devido a medidas e políticas de inclusão

10 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, docente e coordenadora do Curso de Psicologia da Universidade La Salle/RS, Brasil. E-mail: simone.freitas@unilasalle.edu.br

11 Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Reitor da Universidade La Salle/RS, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

12 Doutora em Educação. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano e Memória Social e Bens Culturais Universidade La Salle/RS. E-mail: gilca.lucena@unilasalle.edu.br

para pessoas com deficiência, buscando cumprir e validar o direito à educação para todos em todos os níveis, princípio fundamental da Constituição brasileira.

No entanto, o fato de ser um princípio previsto em lei não garante o acesso e, principalmente, a permanência das pessoas com deficiência no ensino. O processo de inclusão pressupõe uma mudança cultural na sociedade como um todo. Não é possível pensar a educação de forma isolada. Trata-se de uma caminhada coletiva, na qual estudos e pesquisas desmistificam antigos entendimentos discriminatórios e revelam os potenciais e as possibilidades das pessoas com deficiência. Há muitas barreiras a serem superadas para alcançar a inclusão plena.

Este texto se propõe a uma reflexão; visa estimular a discussão sobre o tema e apontar o que já existe e o quanto cresceu o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior a partir de políticas de inclusão. Inicialmente, apresenta-se um breve resgate dos conceitos e nomenclaturas em relação aos termos inclusão e pessoa com deficiência, permitindo o entendimento do contexto e percepções da sociedade atual em relação às pessoas com deficiência. Adiante, resgatam-se as políticas de inclusão em um recorte, desde a Constituição Federal de 1988, e os apontamentos específicos em relação à educação superior. Para finalizar, propõe-se uma análise da trajetória das pessoas com deficiência, do acesso à permanência no ensino superior.

CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO A TRAJETÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao se referir à inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) na educação superior, cabe uma contextualização e uma delimitação preliminar dos termos inclusão, pessoa com deficiência e educação superior, como forma de esclarecimento e compreensão da temática.

Segundo Sasaki (2006), inclusão é o processo de tornar adequados os sistemas sociais comuns para toda a diversidade humana e contar com as próprias pessoas para a execução das adequações. Propor a inclusão é muito mais que se pensar no acesso à educação, ou mercado de trabalho, é consolidar um paradigma de sociedade inclusiva, composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos.

O mesmo ocorre ao se definir a expressão pessoas com deficiência (PCD), que já transitou também por termos como Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD) e Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). Tanto a nomenclatura Portadores como a que se refere a Necessidades Especiais são restritivas e excludentes. Portanto, faz-se necessário um entendimento a cerca desta terminologia, a fim de uma melhor compreensão sobre a evolução, entendimento e valores da sociedade a cada época. O intuito é adotar a terminologia mais compatível e coerente com a premissa de uma sociedade inclusiva.

Para Sasaki (2003) não há um único termo correto e válido, permanentemente, para todas as culturas e épocas. Os termos adotados, a cada período, dizem dos valores vigentes para a sociedade, seu relacionamento e entendimento sobre as pessoas com alguma deficiência. Observando o contexto brasileiro, o mesmo autor aponta, a partir do século 20, chegando aos dias de hoje, oito épocas distintas até os conceitos e terminologias adotados atualmente. Até a década de 60, a nomenclatura usual era “incapacitados”, referindo-se a qualquer tipo de deficiência e sugerindo que tais pessoas eram incapazes, visto que, qualquer que fosse a deficiência, afetariam os aspectos psicológicos, sociais, físicos e profissionais. Entre os anos 60 e 80, passou-se a utilizar três termos, como forma de diferenciar os tipos de deficiências. “Defeituosos” era a denominação para os

indivíduos com “deformidades” físicas. “Deficientes” se empregava para designar as pessoas com deficiência física, mental, auditiva, visual e múltiplas, as quais levam a executar as tarefas da vida de forma diferente. E o terceiro termo, “os excepcionais”, focando pessoas com deficiência mental. Em paralelo, é nessa mesma época que se inicia um movimento pelos direitos das pessoas superdotadas (expressão, posteriormente substituída por pessoas com altas habilidades), visto que também são tidas como excepcionais.

Na década de 80, o ano de 1981 é escolhido como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, pela ONU (Organização das Nações Unidas), gerando maior mobilização pelo movimento de busca de direitos sociais. A partir deste ano, substitui-se o termo indivíduo por pessoa como o substantivo que acompanha o adjetivo deficiente, buscando-se igualar os direitos e tratamento com dignidade concedidos a todas as pessoas. Essa década marca um período de maior visibilidade e esclarecimentos à sociedade, em relação às pessoas deficientes. A OMS (Organização Mundial da Saúde) lança a classificação mundial de impedimentos, deficiências e incapacidades, demonstrando o que, de cada uma dessas categorias, encontra-se presente nas pessoas com deficiência (Sasaki, 2003).

No período entre 1988 e 1993, Sasaki (2003) resgata que houve mais um passo em prol da humanização e entendimento das Pessoas com Deficiência, quando líderes de organizações contestam o termo “Pessoas Deficientes”, sinalizando uma pessoa inteira como deficiente, dando margem a preconceitos e exclusão. Diante disto, nos países de língua portuguesa, passa-se a adotar o termo Pessoa Portadora de Deficiência, designando que a deficiência pode ser um detalhe, apenas, da pessoa. Este termo, torna-se a nomenclatura oficial, constando nos documentos oficiais, como a constituição federal, políticas, conselhos e coordenadorias.

Em paralelo ao novo termo, Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD), adotado oficialmente na década de 1990, Sasaki (2003) aponta para o surgimento do termo “Necessidades Especiais”, em substituição à palavra “Deficiência”, propondo-se a nomenclatura “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”. Mas, a partir de uma Resolução do Conselho Nacional de Ensino (CNE), o termo passa a ter significado próprio e passa a ser agregado tanto a pessoas com deficiência quanto a outras pessoas. O termo pessoas especiais vem como uma forma reduzida e passa a designar diversos grupos, como alunos especiais, pacientes especiais, entre outros. O adjetivo “especial” designa um eufemismo, como forma de amenizar a contundência da palavra “deficiente”, retratando, novamente, uma invisibilidade da população com deficiência.

Somente em junho de 1994, a partir da Declaração de Salamanca, que preconizava a educação inclusiva para todos, tendo ou não deficiência, deriva-se a expressão “Pessoas com Deficiência e Pessoas sem Deficiência”, compreendida como um empoderamento para a população com deficiência, visto que explicita o segmento dos excluídos e exige a inclusão em todos os aspectos da vida e da sociedade. Desde então, o termo Pessoas com Deficiência (PCD) passa a ser adotado pelas próprias pessoas com deficiência, as quais entendem que não são “portadoras” (Sasaki, 2003).

O quadro 1, a seguir, apresenta a síntese das nomenclaturas e termos que designaram as Pessoas com Deficiência, desde o século 20 aos dias de hoje, retratando uma trajetória em busca do reconhecimento e de igualdade de direitos que perpassam os significados das expressões.

Quadro 1 - Síntese das nomenclaturas adotadas para designar pessoas com deficiência.

Período	Nomenclatura	Contexto
Década de 1960	Incapacitados	Compreensão de que qualquer deficiência eliminaria ou reduziria a capacidade das pessoas nos aspectos físico, psicológico, social e profissional.
Entre os anos 60 e 80	Defeituosos, Deficientes e Excepcionais	Maior mobilização pela busca dos direitos sociais. Maior visibilidade e esclarecimento da sociedade em relação às pessoas com deficiência.
Década de 1980	Substituição do termo indivíduo por pessoa: "Pessoa Deficiente"	Mobilização das organizações de pessoas deficientes leva a ONU a declarar 1981 o Ano Internacional da Pessoa Deficiente.
Em 1988	Pessoa Portadora de Deficiência	Constituição Federal de 1988, apontando como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e o compromisso com a erradicação das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos sem preconceito ou discriminação (Brasil, 1988).
Década de 1990	Pessoas com Necessidades Especiais	Declaração Mundial sobre Educação para todos/ Unesco.
Em 1994	Pessoas com Deficiência	Declaração de Salamanca fomenta o empoderamento para os movimentos em defesa das pessoas com deficiência, pressionando para inclusão em todos os aspectos da vida e na sociedade.

Fonte: elaboração dos autores, a partir de SASSAKI (2003).

Assim como a nomenclatura que designa as pessoas com deficiência, a inclusão social passa também por diferentes etapas, que denotam o entendimento e o envolvimento da sociedade na trajetória e no movimento para assegurar direitos humanos às Pessoas com Deficiência (PCD).

Carvalho (2010) se refere a quatro fases distintas nesse processo: exclusão, segregação, integração e inclusão. Na fase da exclusão, a PCD fica totalmente isolada do convívio social. Na fase de segregação, passa a ser atendida por instituições específicas, as quais prestam os mais diversos serviços a essa população, mas

ainda mantendo a PCD separada do convívio social. Na terceira fase, a integração se caracteriza pela inserção desse público (PCD) em espaços comuns, porém sem um serviço especializado de acolhimento ou acompanhamento. Na fase da verdadeira inclusão, as instituições e espaços públicos promovem as condições necessárias e suficientes para quem tem necessidades especiais diversificadas. Compreende-se que, na última fase, a acessibilidade e a inclusão andam lado a lado.

Todas as diferentes nomenclaturas para designar pessoas com deficiência (PCD), bem como as distintas fases da inclusão social propostas, retratam o entendimento da sociedade e impactam ou traduzem as medidas e movimentos em outros âmbitos, como a educação, recorte proposto por este artigo. A seguir, serão resgatados os marcos legais no Brasil, como leis, decretos e medidas provisórias que contemplam ações para a educação inclusiva, como forma de refletir sobre as possibilidades de acesso e permanência das pessoas com deficiência (PCD) no ensino superior.

A TRAJETÓRIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O direito à educação para todos é um dos princípios básicos preconizados na Constituição Federal de 1988. Partindo daí, despontam-se uma trajetória de medidas provisórias, decretos, leis, resoluções, declarações, políticas e portarias no intuito de assegurar a educação em todos os níveis e ao longo da vida e sem qualquer tipo de discriminação.

Com o foco no público PCD (Pessoas com Deficiência), objetivo desta pesquisa, pode-se partir do entendimento proposto pela Política Nacional de Educação Especial, de 2008, que propõe a pers-

pectiva de uma educação inclusiva como parte de um movimento mundial pela inclusão. Trata-se de uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa aos direitos humanos. A educação inclusiva se constitui um paradigma fundamentado na concepção que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis na busca pela superação da exclusão e da segregação na escola.

A partir de uma metodologia de análise documental, percorrem-se diversos marcos legais que norteiam as políticas e práticas de ensino, visando estabelecer uma linha no tempo sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Luedke e André (1986) apresentam a análise documental como uma técnica pertinente a estudos qualitativos e com foco nas ciências sociais e da educação. Mostra-se uma técnica viável a desvelar aspectos novos a um tema ou problema.

O quadro 2, a seguir, apresenta os dados coletados nos documentos analisados para o propósito deste estudo.

Quadro 2

Marcos Legais	Aspectos referentes à inclusão de PCD na educação
Constituição Federal de 1988	Promover o bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3, inciso IV); Educação como um direito para todos (art. 205); Igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I); Oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208).
Lei 7.853-1989	Dispõe sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); Prevê a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; Criminaliza a recusa a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.
Declaração de Jomtien 1990	Determina o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação; Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país, através da construção de sistemas educacionais inclusivos.

Política Nacional de Educação Especial (1994)	Orienta o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19).
Lei 8.859/94	Estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio
Declaração de Salamanca (1994)	Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais; A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos às especificidades da escola; O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.
Portaria MEC 1.793/94	Recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
Lei 9.394/1996 (LDB) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; Contém um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V da LDB), prevendo a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela.
Decreto n. 3.298/1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Propõe a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino.
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)	Estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas.
Decreto 3.956/2001	Promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Resolução CNE/CEB 02/2001	Refere que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 10.172/2001	Propõe a construção de uma escola inclusiva que, garanta o atendimento à diversidade humana. Entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estabelecidos no PNE, destacam-se: a) os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; b) da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos; c) da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva; d) da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho.
Lei 10.436/2002	Estabelece a Libras (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português.
Resolução CNE/CP 01/2002	Sobre a formação de professores da educação básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.
Portaria MEC 2.678/2002	Difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
Lei 10.845/2004	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com objetivos principais de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.
Decreto 5.626/2005	a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) 2006	Assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: a) pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional; e, b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Decreto 6.094/2007	Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).
Decreto legislativo 186/2008	Approva o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Decreto 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Resolução CNE/ CEB 04/2009	Apresenta Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. AEE - Atendimento Educacional Especializado como um "serviço" da Educação Especial assegurado na legislação brasileira através da Constituição de 1988.
Decreto 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
Novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020	Documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País. META 4 - Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.
Lei Brasileira de Inclusão - lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015	Propõem acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.
Lei 13.409/ 2016	O texto altera a lei que instituiu as cotas no ensino superior federal (Lei 12.711/2012), passando a contemplar as pessoas com deficiência, além de negros, pardos e indígenas, bem como alunos de baixa renda oriundos da escola pública.

Fonte: elaboração dos autores, baseada em <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>

A retrospectiva apresentada, pelos documentos citados, denota a evolução de entendimento acerca dos conceitos e denominações, assim como acompanha o contexto educacional e social de cada período.

Paulatinamente, verifica-se uma tentativa de compreensão sobre diferença e diversidade e uma busca pela igualdade de direitos a todos. A diferença é o que o outro é; a não identidade, o diverso, que leva à desigualdade (Silva, 2002). Em contextos de exclusão e segregação, conforme descreve Carvalho (2010), a diferença desencadeia o extermínio e a reclusão. A diferença ameaça a ordem social.

Já a diversidade pode ser compreendida como multiplicidade de culturas, inserida em algo maior, em um complexo de significados, crenças e valores (Abramowicz, 2007). A diversidade utilizada para apaziguar a diferença e não como sinônimos. É a que se propõem as etapas de integração e inclusão, propostas por Carvalho (2010): promover o acesso e o convívio das diferenças em espaços comuns.

A partir da aprovação da Constituição de 1988, percebe-se um processo em busca de promoção dos direitos humanos e de um discurso de tratamento de igualdade a todos. No que diz respeito às pessoas com deficiência, há momentos de avanço tanto nos aspectos ligados aos acessos à educação como no caso da lei 7.853-1989, que prevê a matrícula compulsória das pessoas portadoras de deficiência em cursos regulares (Brasil, 1989), promovendo a integração no contexto social.

Documentos internacionais como as Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) e, mais recentemente, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) remetem a um contexto de inclusão da diversidade e comprometem os países signatários a se responsabilizarem em adotar políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades para todos, em uma trajetória para a educação inclusiva.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, surgem no Brasil diversas políticas, leis, decretos e resoluções que vão ao encontro da integração das pessoas portadoras de deficiência (nomenclatura da época) no contexto educacional e na sociedade como um todo. A Política Nacional da Educação Especial, de 1994, lei 8.859/94, portaria MEC n. 1.793/94, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, decreto n. 3.298/1999 referem a inserção deste público na escola regular, a possibilidade de estágio para alunos especiais, a inserção de disciplinas que abordem a temática, na preparação de profissionais da educação, garantia da oferta de vagas gratuitas no ensino público.

No entanto, ainda há uma tentativa de transformação das diferenças e não da aceitação e convívio em um enfoque de diversidade. Exemplificando, a Política Nacional da Educação Especial de 1994, aos se referir à integração instrucional de crianças portadoras de deficiência faz a seguinte ressalva: “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994 p. 19).

A partir dos anos 2000, os documentos legais propõe uma reflexão e iniciam a mudança de paradigma. Os textos já referem aos termos inclusão e inclusivos, como uma evolução da nomenclatura integração. O Plano Nacional de Educação e a resolução CNE/CEB 2/2001 propõem ações e demandas de adaptação do contexto, infraestrutura e preparo de pessoas habilitadas para o acolhimento dos alunos com deficiências.

A resolução CNE/CEB 4/2009 institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um “serviço” a ser ofertado pelas instituições de ensino para assegurar o atendimento às necessidades específicas na promoção da inclusão das pessoas com deficiência. Esses são os primeiros passos para a implantação de um con-

texto inclusivo, em que o ambiente se prepara para compreender e atender as diferenças. Atendendo a tendência voltada à inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, registra a mudança da nomenclatura de “Pessoa Portadora de Deficiência” para “Pessoa com Deficiência”, procurando compreender as diferenças, em um contexto de diversidade e complexidade e, ao mesmo tempo, promover a igualdade de tratamento para todos.

ACESSO E PERMANÊNCIA DOS PCD'S NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Referindo-se especificamente à educação superior, constata-se que a menção nos documentos legais é menos presente e mais recente. De forma genérica encontra-se inserido sempre que é sugerida a educação para todos e em todos os níveis, como, por exemplo, no art. 206, inciso I, da Constituição Federal (Brasil, 1988), “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, apresenta um capítulo específico sobre educação superior; no entanto, foca-se na estrutura organizacional universitária e não nos aspectos da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

A partir dos anos 2000, a educação superior se torna mais presente nos textos legais, convergindo com um contexto que procura atentar para a diversidade e busca a evolução no processo de integração para inclusão. A exemplo disso, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006, busca assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis. Em 2007, o decreto 6.094 lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propõe em seu texto o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão (lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015) propõe acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. Recentemente, a lei 13.409/2016, modificou o texto original, de 2012, instituindo cotas no ensino superior federal para as pessoas com deficiência, além de negros, pardos e indígenas, bem como alunos de baixa renda oriundos da escola pública.

Tais políticas impactaram diretamente no acesso de Pessoas com Deficiência (PCD) aos cursos de educação superior. Segundo o Censo Escolar MEC/INEP (2006), houve um aumento de 107% nas matrículas, em relação à pesquisa anterior, em 1998, passando de 337.326 para 700.624 matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. No entanto, ainda não se tem 1% da população com deficiência cursando ensino superior; dados do MEC/INEP apontam para 0,42%. Não se têm estatísticas oficiais sobre os índices de conclusão do ensino superior de pessoas com deficiência.

Os decretos sancionados ainda carecem de políticas para a implementação integral. Universidades e institutos públicos e federais contam com o programa Incluir (2005), do Ministério da Educação (MEC), que prevê verbas para adaptações arquitetônicas, capacitação de pessoas, aquisição de tecnologias para assegurar a acessibilidade plena das Pessoas com Deficiência.

Por outro lado, instituições privadas e comunitárias se deparam com o desafio de promover a acessibilidade; porém, não dispõem dos mesmos recursos, o que limita ainda mais a implantação de uma inclusão plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste breve recorte e da análise dos documentos legais, pode-se constatar que o País dispõe de vários dispositivos, decretos, resoluções e políticas, denotando um processo de preocupação em promover a integração das pessoas com deficiência na sociedade. No entanto, não se verifica a existência de estudos mais detalhados sobre a permanência desse público no ensino superior.

O processo de inclusão das pessoas com deficiência não se mostra linear como a evolução proposta pelos conceitos abordados nas seções anteriores. A garantia de matrículas não assegura por si só uma postura inclusiva por parte de educadores, colegas e sociedade em geral. É comum nos depararmos com comportamentos excludentes e discriminatórios, que remetem ao período da segregação.

De um modo geral, o que se tem vivenciado é a etapa de integração, visto que os decretos viabilizam o acesso, cobram a acessibilidade, que vem sendo implementada, basicamente, nos requisitos arquitetônicos e programas para efetivação das matrículas. Por outro lado, as barreiras atitudinais e de comunicação ainda persistem, levando o aluno com deficiência, muitas vezes, a estar sentado à classe do ensino superior, mas parecer invisível aos olhos dos que o cercam – seja por um entendimento equivocado de que a pessoa com deficiência deve ser tratada como as demais e buscar a sua própria adaptação, seja por “medo” do que é desconhecido.

Ainda é comum encontrar as “pessoas ditas normais”, responsáveis pela implantação de projetos de acessibilidade e inclusão e, por suas “limitações”, não compreenderem os diferentes modos de perceber e interagir das pessoas com deficiência, perpetuan-

do a ideia da incapacidade dos diferentes. Agir com igualdade é promover condições equivalentes a todos, compreendendo a diversidade.

Relatos de uma acessibilidade plena, educação inclusiva, ainda são pontuais, mas devem ser valorizados e servir de exemplo para multiplicação e consolidação do direito ao ensino em todos os níveis e ao longo de toda a vida, para todas as pessoas, conforme preconiza a Lei Brasileira da Inclusão.

Apesar da consciência social ter avançado em relação aos direitos à inclusão, o desafio é por uma gestão educacional inclusiva que leve para uma cultura educacional inclusiva. Conclui-se que o tema continua relevante e que o Estatuto da Pessoa com Deficiência aponta para a necessidade de continuar avançando na busca por uma educação de qualidade e na adoção de boas práticas para alcançarmos uma inclusão plena e em prol de uma sociedade inclusiva, que viabilize condições adaptadas a todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O debate sobre infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. In: Reunião Anual da Anped, 30, 2007. **Anais...** Eletrônico. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 29 maio 2017.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)**: lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007.

CARVALHO, K. M. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A, L. (Org.) **Trabalho e pessoas com deficiência**. Curitiba: Juruá 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas em educação especial. Espanha, 1994.

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

MARQUES, C. L. **Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. Universidade de Brasília, 2014.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. “Declaração de Salamanca” (verbete). **Dicionário interativo da educação brasileira**. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e sociedade**. São Paulo, v. 23, n. 79 (ago. 2002).



PARTE 2

POLÍTICAS
DE INCLUSÃO,
FILOSOFIA
E GÊNERO

DIREITO À EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO REGIONAL: A DIFERENÇA COMO OBJETO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MERCOSUL

5

MAURINICE EVARISTO WENCESLAU¹³

DÉBORA DE OLIVEIRA SANTOS¹⁴

Os direitos fundamentais e os valores da liberdade e da justiça social nunca foram tão discutidos como no final do século passado e início deste: “[...] a ideia de igualdade conduz ao debate, ainda aceso, entre os defensores da igualdade de chances e de resultados, que só poderá se tranquilizar no bojo da reflexão sobre cidadania” (Torres, 2001, p. 245).

Contudo, cidadania tem se constituído em um termo cujo significado filosófico difere do seu uso cotidiano. No discurso cotidiano, a cidadania tem sido apresentada como sinônimo de “nacionalidade”, referindo-se ao estatuto legal das pessoas enquanto membros de um país em particular. Ser um cidadão implica ter certos direitos e responsabilidades. Para além disso, é também uma identidade, uma tradução de *pertença* a uma comunidade política, uma identidade partilhada, comum a diversos grupos na sociedade. Diante disso, tem uma função integradora, para a qual

13 Doutora em Direito das Relações Sociais pelo Programa de Direito, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: maurinice@uol.com.br.

14 Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: oliveiradeboragmail.com.

o alargamento dos direitos tem ajudado a integrar grupos previamente excluídos na sociedade.

Grupos historicamente identificados – povos indígenas, minorias étnicas e religiosas, deficientes, homossexuais – se sentem ainda excluídos do seio da sociedade, apesar de possuírem direitos iguais de cidadania. Para os chamados pluralistas culturais, a cidadania, necessariamente, deveria refletir a identidade sociocultural distinta destes grupos, ou melhor, a sua “diferença”.

Essa perspectiva põe em causa as concepções tradicionais da cidadania, que a definem em termos do tratamento das pessoas como indivíduos com direitos iguais à luz da lei. É igualmente sabido que os efeitos da exclusão social podem ser devastadores, seja no âmbito pessoal, social, econômico ou mesmo cultural. São exemplos concretos disso os processos de desmotivação e marginalização de que são alvo muitos dos nossos estudantes. A exclusão social não é um problema de hoje, mas é, assumidamente, um problema atual que tende a se perpetuar, marcando cada vez mais a história das sociedades de países em desenvolvimento.

Muito embora a disponibilidade da educação esteja em crescente expansão, como expressam os indicadores¹⁵, a problemática do campo educacional se dá porque somente o acesso à escola não garante a efetividade do direito à educação. Em relação a isso, são necessários outros fatores complementares como a formação docente, a acessibilidade em diferentes níveis de ensino, a admissibilidade da qualidade da educação e do seu papel formativo, além da adequação dos espaços escolares para ações dialógicas com as diferenças. Garantir o direito à educação envolve mais que declará-lo em leis.

15 Segundo dados do IBGE, hoje, a taxa de escolarização líquida para o ensino fundamental chegou a 96,5%.

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à educação e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir o povo com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos (Miranda, 1968, p. 325).

A discussão sobre a inclusão social no campo educacional se torna ainda mais relevante tendo em vista que as diferenças e diversidades frequentemente afastam os sujeitos do acesso aos bens sociais, de seus direitos e deveres. Baseando-se na relação entre as diferenças e a igualdade de direitos, Cury (2002, p. 255) aponta, no campo educacional, que “a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples”, e que “a defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob negação da igualdade”.

Sob essas perspectivas, e, em especial, em atenção à complexidade e à atualidade da abordagem das questões das diferenças no âmbito educacional, é que elegemos como objeto de estudo a análise da relação entre educação e diferença no processo de integração regional do Mercosul.

O Mercosul foi criado em 1991, após significativos movimentos de redemocratização político-institucional nos países da América do Sul, e teve como principal objetivo o fortalecimento dos mercados nacionais frente à competitividade da economia internacional. Visando o estabelecimento de condições de competitividade econômica, o Mercosul reconhece nas políticas educacionais a necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais com a justiça social.

Compreendemos a justiça social a partir das definições de Justiça como equidade, em *Uma teoria de justiça*, de John Rawls, porque “na justiça como equidade, a sociedade é interpretada como um empreendimento cooperativo para a vantagem de todos” (Rawls, 2002, p. 92), objeto comum à finalidade do próprio Mercosul.

O autor explica, em *Liberalismo político* (2000, p. 7), que a “estabilidade pelas razões certas significa estabilidade causada por atuarem os cidadãos corretamente, de acordo com os princípios adequados do seu senso de justiça, que adquiriram por crescer sob instituições justas e participar delas”. Esses princípios seriam organizados em: a) princípio da igualdade: relacionado aos direitos e liberdades fundamentais, bens primários que constituem o mínimo social necessários às condições de participação social dos cidadãos; b) direito à diferença como um sistema de compensação pela existência de desigualdades sociais, a partir da possibilidade de melhores benefícios aos menos favorecidos e do livre acesso a cargos e posições.

Sendo um Estado-região, o Mercosul pode ser traduzido como um macroterritório de diferenças e multiculturalidades, oriundas dos diversos estratos socioeconômicos e culturais que coexistem no âmbito das sociedades regionais nacionais e locais que compõem o bloco. Nesse sentido, partimos da hipótese de que ao institucionalizar a produção de políticas educacionais para a região, o bloco imprime contornos que atendem exclusivamente à diversidade cultural, como tradutores de uma política de subsídio à formação de uma cidadania regional.

Nas seções seguintes, serão estabelecidos os contornos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, serão localizadas as relações entre educação, cultura, cidadania e diferença, apontando os principais paradoxos e questões que mantêm os

objetos ainda abertos, ainda em processo de construção teórica e social, e, por fim, apresentados os resultados e discussão a partir de uma análise exploratória-explicativa das políticas educacionais do Mercosul, no que tange à presença da diferença como categoria das políticas educacionais no processo de integração regional.

O DESENHO METODOLÓGICO

Segundo Severino (2007), a metodologia pode ser traçada em consonância aos objetivos. Nesse sentido, é possível classificar a metodologia da pesquisa desenvolvida em exploratória-explicativa. A metodologia exploratória se dá em razão das primeiras etapas de execução do projeto. O levantamento e o mapeamento dos documentos das políticas educacionais e a caracterização de suas condições de existência/manifestação foram os contornos que delimitaram o campo de trabalho desta fase. Para tanto, a partir das categorias Diferença, Diversidade e Cultura foram eleitos excertos de análise para investigação nos documentos, entendendo-as como conhecimentos, valores e atitudes objetos das políticas educacionais do Mercosul.

Constituídos os limites do campo de trabalho, sob os quais foram retirados os objetos de análises, passou-se à utilização da metodologia da pesquisa explicativa. Com a finalidade de registrar e analisar os fenômenos incidentes dos resultados da pesquisa exploratória, em especial em relação à diferença, diversidade e cultura, analisando as políticas educacionais do campo de trabalho, no sentido de avaliar como o projeto educacional mercosulino traduz as políticas educacionais para o enfrentamento das questões de diferença e diversidade.

O recorte temporal eleito para a pesquisa, de 1998 a 2015, foi estabelecido tendo como base as fontes documentais que estavam disponíveis para *download* no sítio do Setor Educacional do Mercosul (SEM), o que resultou em cinco documentos que compõem as principais diretrizes das políticas educacionais da Região, os chamados Planos de Ação.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa devido à amplitude de interposições de fatores variados na construção da temática, sendo necessário o levantamento bibliográfico para subsidiar a análise documental, a fim de dimensionar a extensão do objeto de pesquisa e descrever os fenômenos que o circundam (Mezzaroba & Monteiro, 2006).

SITUANDO AS ANÁLISES: O OBJETO EDUCAÇÃO E A DIFERENÇA

Nos tempos contemporâneos, marca-se a mudança da relação homem e estado e homem e si mesmo. O espaço de projeção do indivíduo, tanto no que tange à sua subjetividade individual, o que e como reflete sobre si mesmo e sua identidade, quanto a sua subjetividade coletiva, o que e como reflete sobre a sociedade, seu papel nela e dela para si, é rediscutido a partir destes movimentos, encontra novas estruturas para relacionar o quê compreender sobre si e sobre o todo.

Essa mudança precede a racionalidade trilhada pela modernidade, encontra novos paradigmas de articulação frente ao incurso do final do século XX e o começo do século XXI, com a chamada “sociedade do conhecimento”, por vezes denominada “sociedade da

cognição”.¹⁶ O neoliberalismo econômico, a globalização dos sistemas de produção, a revolução tecnológica e a relativa aproximação das fronteiras criam não somente o cidadão-global, mas reestruturaram a maneira como o sujeito compreende a sua relação consigo e com a sociedade.

Ao buscar compreender a educação, é preciso preceder que ela, enquanto instituição social, que mantém relação sincrônica com a cultura, ou seja, a educação transmite a cultura, mas em seu processo também é responsável pela produção de cultura. Assim, por dar-se em um campo de manifestação humana, sócio-histórico-cultural e, principalmente, sob condições temporais específicas, a educação requer para sua análise que se prospecte as conjunturas e os contextos de sua manifestação.

A educação é um processo característico da humanidade, e que tem como fundamento e elemento básico a transmissão de conhecimentos e de fatores culturais, sejam “[...] de forma empírica em alguns casos, sistematizada em outros, passando apenas seus próprios conhecimentos, em alguns casos, ou um conjunto de saberes de uma civilização, na maioria deles.” (Martines Junior, 2013, p. 21).

A cultura e a educação se consubstanciam em uma interdependência, na qual a educação se serve da cultura para estabelecer seus conteúdos, práticas e valores, criando então delineamentos na educação; já a cultura, da educação se serve quando refletida sobre a construção do sujeito, o que relaciona a educação às fontes de produção da própria cultura. Nesse sentido, Werneck (2001, p. 92) aponta:

16 Sociedade do Conhecimento, baseada na informação como pressuposto de existência e de sustentação (Pezzela & Ghisi, 2013). Estreitam-se as relações entre conhecimento e economia, numa visão utilitarista, em que o conhecimento é “o atributo de uma forma específica de organização social”, que se dá por meio de “geração, o processamento e a transmissão da informação” (Castells, 1999, p. 50-51).

Esse é um aspecto a ser considerado ao buscar-se o conhecimento da interferência da cultura na construção do sujeito. Toda ação do sujeito repercute nele próprio modificando-o. Estabelece-se então um círculo, uma reciprocidade. O sujeito nasce no meio cultural, recebe a influência do imaginário social que vai interferir no seu modo de ser e assim na construção da sua subjetividade e por consequência no seu modo de agir e age interferindo na natureza e desse modo faz cultura.

Cabe ainda ressaltar que o processo de produção e transmissão da cultura – podendo-se aqui apontar a educação – é fruto da ação do ser humano; é o que o torna este sujeito e é o que o caracteriza como racional (Martines Junior, 2013, p. 28). A própria cultura é um plexo resultante da apropriação do homem, enquanto membro de uma sociedade, que nasce tanto no meio natural como no cultural, e sente este preexistente a ele e presente em todas as formas de conhecimento e interação da sociedade; a cultura consiste numa construção contínua do homem em persecução dos seus próprios fins e valores (Werneck, 2001, p. 82-87).

Assim, a educação se serve dessa construção cultural contínua para estabelecer-se e para criar seus liames. Vale-se da história da cultura humana para repassar erros e acertos da humanidade para dar-lhe *pertença* e para permitir o incremento reflexivo a partir desses conhecimentos. Ora, “se há um domínio em que [a história] pode ser instrutiva sobre o presente e mesmo sobre o futuro, esse é o da educação”, isso porque [...] “nos oferece, na história das suas mudanças, mil experiências cuja repetição nós podemos evitar” (Monteiro, 2013, p. 7). E ainda:

[...] pode ser reveladora e proveitosa num sentido ainda mais amplo [...] sendo a história das diversas maneiras como,

através das idades e das civilizações, se formou o indivíduo para o seu papel de homem na sociedade onde tinha de viver, constitui, no fundo, uma verdade histórica do homem, ou antes, da ideia que dele se fez através da história [Sendo] parte essencial da história da humanidade, ela é o aspecto mais profundo, talvez, da história da civilização (Gal *apud* Monteiro, 1948, p. 7-8).

O conhecimento da cultura por si, de forma sistematizada, formal e acrítica, não permite a reflexo e a construção de um sujeito livre, afinal “[...] conhecimento do passado é muito relevante, mas não sem a crítica que permita o avanço” (Martines Junior, 2013, p. 29). Assim, toma-se a educação como um processo de reflexão do sujeito, como objeto e objetivo do instituto. Esses aspectos da educação permitem analisá-la como algo não estanque, que, pela necessidade de liberdade intrínseca à figura do homem, não torna possível conceber seu processo educativo como autômato, sendo da natureza do instituto da educação a tarefa de formar pela/para liberdade (Avanzini *apud* Monteiro, 2013, p. 88).

Em razão desse conteúdo conceitual, a educação passa a ter em suas funções a obrigação de englobar um plexo da formação do sujeito, em busca de um desenvolvimento pleno de suas habilidades e aptidões sociais. “A educação consiste em favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, ao mesmo tempo como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade” (Monteiro, 2013, p. 101), e é esse plexo de formação um dos elementos da realização do ideal da vida digna.

Nesse sentido, a cidadania desempenha importante papel no interior da educação, e é considerada, *per se*, “um processo educativo, fruto da cultura estabelecida pela experiência de todos os

cidadãos”, compreendendo que “quanto mais informados e participativos, maior a possibilidade de resolver os conflitos no interior da sociedade” (Wenceslau e Silva, 2014, p. 2). Logo, no espaço educacional, a promoção à cidadania se manifesta por construir uma “abordagem ético-jurídico-política” (Monteiro, 2013, p. 74) da vida em sociedade, como uma aproximação da autonomia no sujeito e do processo reflexivo de justiça nas instituições.

Entretanto, na questão da desigualdade e exclusão sociais, residem parcelas das sociedades que, em situação de marginalização social, mesmo gozando de garantias formais, não têm acesso às condições de vida digna, à cidadania e à formação para a cidadania, mesmo quando com acesso à escola. Estes, normalmente, resignados em situações de vulnerabilidade econômica, diferentes em condição socioeconômica. Ou, quando não, reincluídos no plano econômico, mas excluídos ainda do plano social (Martins, 1997, p. 33).

O acesso aos bancos escolares, por si só, não dá efetividade ao objeto do direito à educação, que, como já discutido, engloba uma série de paradigmas da formação humana, e que requerem fatores complementares como a formação docente, a acessibilidade em diferentes níveis de ensino, a admissibilidade da qualidade da educação e do seu papel formativo, além da adequação dos espaços escolares para ações dialógicas com as diferenças.

Essas ações dialógicas com as diferenças são, em outros grupos, apresentadas como questões de reivindicação de identidade, de reconhecimento de diferenças marcadas em processos socioculturais e não socioeconômicos. Trazidas por Pierucci (2000) como diferenças culturais que são, em verdade, realidades culturais, quando não são naturais/de corpo, as diferenças socioculturais são trazidas por grupos historicamente reconhecidos como são os casos dos povos indígenas, das minorias étnicas e religiosas, dos deficientes, dos homossexuais.

A igualdade entendida como equalização dos diferentes é um ideal permanente e perene dos homens vivendo em sociedade. Toda superação dessa ou daquela discriminação é interpretada como uma etapa do progresso da civilização. Jamais como em nossa época foram postas em discussão as três fontes principais de desigualdade entre homens: a raça (ou, de modo mais geral, a participação num grupo étnico ou nacional), o sexo e a classe social (Bobbio, 1997, p. 43).

As diferenças podem ser físicas, biológicas, socioculturais ou socioeconômicas e podem estar presentes em sujeitos isolados ou em grupos sociais, sendo tanto um fator de distinção/reconhecimento/especificação quanto podem, diante da transfiguração, ser um fator de estratificação/sujeição/diminuição.

A questão da diferença surge, então, como uma discussão dialógica e paradoxal, complexa por natureza, por sua relação de pesos e contrapesos com a igualdade. Nesse sentido, como aponta Castilho (2009, p. 108), “a igualdade não equivale à uniformidade e de que a igualdade só fica assegurada se a diversidade não for aniquilada”, mas, como trazido por Cury (2002), a existência e o reconhecimento da diferença não pode ser tamanha a ponto de colocar em negação a relação de igualdade entre sujeitos cidadãos.

A relação entre educação e diferença ainda é um caminho em construção. Autores divergem sobre qual é e como se dá o papel do sistema educacional, em especial as escolas e o currículo, frente ao enfretamento das complexas questões sobre diferença. Castilho (2009, p. 166) aponta, por exemplo, de forma geral, a especificidade do espaço escolar como espaço privilegiado na interação cultural, na possibilidade de formação sobre respeito e convivência, relacionados à cidadania, sob o paradigma do pensamento complexo:

A escola será um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram, assim como o espaço privilegiado de cidadania, se criarmos condições para tanto. Se as diferentes presenças forem asseguradas aumenta a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceitos nem discriminação ou outras formas correlatas de intolerância.

Em outras perspectivas, Moreira (2006, p. 11) discorre sobre o que compreende como importante papel do currículo em trabalhar com “certo grau de centramento no processo de construção de identidades”. O autor compreende que na atualidade as identidades são conformadas por uma gama de complexidades das distintas dinâmicas da vida social – móvel, múltipla, pessoal – e que a não incursão de um debate curricular sobre diferença pode cristalizar modelos hegemônicos de condutas, comportamentos e valores, que reproduz o “normal” e não integram/incluem o “outro”. Entende o espaço escolar como formador de identidades (Moreira, 2006, p. 16), partindo da perspectiva de que, na relação educação e cultura, a possibilidade de formação do sujeito, enquanto indivíduo, é a formação de sua identidade, que já não é mais nacional e sim mutável e auto-reflexiva.

Apesar da necessidade de enfrentamento das diferenças no espaço escolar, baseando-se, principalmente, no princípio da cidadania e da tolerância, com o objeto de constituir maneiras justas de convivência social, a abordagem da diferença na educação traz sensíveis desafios. Moreira (2006), após discorrer na defesa do ensino sobre diferenças, traz duas importantes ponderações: a) o primeiro paradoxo seria a produção de efeitos opostos, em que estudantes em situação de diferença sejam confinados nos arquétipos da diferença – “o de cor”, “o pobre”, “o outro”; b) o segundo paradoxo seria

a questão da identidade nacional, ou a noção de pertença a uma comunidade mais ampla que o grupo particularizado.

A necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade, pode vir a promover o reverso das discussões do direito à educação destes. Essa prerrogativa encontra eco apenas na desconsideração dos direitos de todos, o que exige uma resposta diferenciada indistinta. Nesse sentido, acaba destacando as diferenças numa perspectiva de neutralizá-las. [...] É preciso reconhecer que entre universalismo e diferencialismo a fronteira não pode ser tão claramente traçada e não se pode estabelecer um maniqueísmo absoluto (Wenceslau e Silva, 2014, p. 9-13).

A questão da diferença é o risco que carrega consigo de legitimar a produção de novas diferenças coletivas, que segregam espaços e grupos e podem restringir um exercício dialógico de cidadania. Ao mesmo tempo em que não há sociedade cidadã ou democracia cidadã se, para algumas parcelas da população, a vida se dá às margens das condições de vida digna.

Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las (e então barrá-las em matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças (Pierucci, 2000, p. 106).

Sob essas perspectivas, cabe retomar a categorização dos princípios de justiça social, de John Rawls. A relação entre o princípio de igualdade e o princípio de diferença é escalonar. Ou seja, a

realização de tratamentos distintos surge só a partir do momento em que as condições de igualdade, determinadas pelos bens sociais mínimos, estão postas em disponibilidade para todos, de maneira suficientemente equivalente.

Entretanto, em *Uma teoria de justiça*, John Rawls trabalha com uma sugestão político-filosófica que, muito embora possa dar direções sobre a distribuição de bens sociais e a necessidade de re-visitação de políticas públicas para vida digna dos marginalizados, cada vez mais se apresenta como distante nas condições de perpetuação das desigualdades sociais. Nesse sentido, perguntas permanecem abertas: como criar condições mais dignas aos diferentes? Como trabalhar a lacuna cada vez maior na distribuição de riquezas? Como promover o enfretamento das diferenças, em condições justas de convivência?

INDICADORES DA PESQUISA: A PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIFERENÇA NO MERCOSUL

Criado em 1991, o Mercosul foi instituído como um bloco regional, de caráter eminentemente econômico, cuja principal finalidade era constituir condições de competitividade das economias nacionais que o compunham com o mercado internacional, garantindo assim uma protetividade na já instável economia dos países considerados em desenvolvimento. Apesar da predominância do caráter econômico, o documento que instaura a União Aduaneira (Tratado de Assunção, de 1991), caracteriza a particular necessidade de desenvolvimento de políticas de justiça social, como uma condição para o alcance dos objetivos econômicos.

No mesmo ano, 1991, os ministros da Educação dos países-membros do Mercosul se reuniram para articular a pasta na agenda

institucional do bloco. O Protocolo de Intenções (1991), documento que funda a articulação e inaugura o posteriormente denominado Setor Educacional do Mercosul (SEM), caracteriza que a necessidade de trabalhar de maneira profícua a elevação das condições educacionais do bloco tem por finalidade o atendimento, também, dos interesses econômicos.

A partir da criação do SEM, quatro Planos de Ação foram elaborados, com o condão de estipular diretrizes para as políticas educacionais nacionais, a partir das necessidades regionais. Nesse sentido, as políticas educacionais do Mercosul apresentam dois momentos: o primeiro, ainda na década de 90, cujos objetivos, metas e ações programáticas ditados pelos documentos se relacionavam, quase que exclusivamente, ao atendimento de demandas dos setores produtivos; e o segundo, a partir dos anos 2000, em que fica visível a progressiva reformulação das políticas educacionais para atender demandas cada vez mais relacionadas com a cidadania e integração regionais, num resfriamento da relação com o setor produtivo (Wenceslau e Oliveira Santos, 2016).

No sentido de compreender a presença das desigualdades nas políticas sociais, no processo de integração regional mercosulino, Costa (2011) traz as contribuições das autoras Rotondi (2007) e Grassi (2006), a partir das quais expõe uma das principais nuances do desenvolvimento periférico no Mercosul: os estados se fundam em princípios hipotéticos de liberdade e a igualdade, que não conseguem ser efetivados no plano fático, sendo as desigualdades estruturais e reais sujeitadas e toleradas pela sociedade, tão reproduzidas no seu interior, marcado pela acumulação capitalista.

[...] o Mercosul opera com uma estratégia maximalista da dimensão social, referida aos objetivos da integração, mas ao mesmo tempo, com uma estratégia minimalista de políticas

sociais, uma vez que abdica de trazer para o campo da integração social o debate e a proposição de modelos de desenvolvimento econômico e social que pudessem sustentar, mais adequadamente, um efetivo processo de constituição de uma cidadania social nova e coesa (Draibe, 2007, p. 179).

Sob essas perspectivas, o levantamento realizado, ancorado pela metodologia da pesquisa exploratória, resultou em cinco documentos, dentre os quais estão presentes quatro Planos de Ação e um documento de orientação, lançados entre os anos de 1998 e 2011, com abrangência e vigência de 1997 a 2015. Os documentos apresentam uma variabilidade de estrutura, normalmente apresentando: introdução/contextualização, princípios orientadores, objetivos e alinhamentos estratégicos e ações programáticas/plano operativo. Foram objeto de análise os princípios, objetivos, alinhamentos e ações programáticas, como principais elementos propositivos, tradutores das políticas de educação e diferença. Cabe destacar, ainda, que, como foi tratado ao longo do texto, constitui objeto de análise a educação e a escola, foram incluídos apenas as políticas referentes à educação básica, ficando excluídos da análise os demais níveis de ensino. A análise ainda será segmentada em dois blocos, acompanhando as percepções a respeito dos dois momentos das políticas educacionais no Mercosul; o primeiro bloco analítico corresponderá aos documentos dos anos 90 e o segundo bloco analítico aos documentos dos anos 2000.

PRIMEIRO BLOCO ANALÍTICO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ANOS 90

O Mercosul 2000 e o Plano Trienal 1998-2000 são documentos intrinsecamente relacionados; o texto do Mercosul 2000 não só

orienta como também define áreas prioritárias para a concentração dos trabalhos do plano trienal 1997-2000. Os dois documentos são, respectivamente, gestação e planejamento estratégico das políticas educacionais da segunda metade da década de 90.

É nesse sentido que são reproduzidas pelo plano as percepções sobre educação e diferença trazidas pelo Mercosul 2000, sendo aquele responsável pela delimitação das ações estratégicas para efetivar este. O Mercosul 2000 apresenta como compromissos a democratização das sociedades no contexto de integração regional, a transformação produtiva com equidade, a afirmação de identidades culturais, o respeito à diversidade e o desenvolvimento e consolidação de consciência regional. Aponta ainda como área prioritária a transversalidade de temáticas como a formação de uma consciência favorável ao processo de integração cultural e social e o estímulo à convivência pluralista e participativa.

Dividido em três partes, o Plano Trienal de 1998-2000 tem proposições muito deterministas a respeito das questões de diferença. Separando os aspectos socioculturais dos socioeconômicos, restringe os delineamentos das diretrizes em dois seguimentos: “Área I: Desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração” (Mercosul, 1998, p. 4), a partir da qual faz considerações a respeito da diversidade cultural regional, e como a educação desempenha um papel de congregar as diferentes nuances da diversidade para corroborá-las em atributos de cidadania regional, por meio de Artes, Literatura, Geografia e História, além do ensino dos idiomas oficiais; e, “Área II: Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos para a melhoria da qualidade da educação” (Mercosul, 1998, p. 4), que na primeira parte do documento é assinalada como resposta às desigualdades socioeconômicas, como instrumento de justiça social e de eliminação da pobreza a partir do

incremento da produtividade e da capacidade dos recursos humanos, mas que, na segunda parte do documento, nas ações estratégicas, é reduzida ao aspecto da formação de professores.

Notamos que os documentos conversam entre si, e apresentam relações importantes entre os princípios operacionais e as ações propostas. Entretanto, é preciso assinalar as assimetrias. A distinção dos espaços e proposituras para as diferenças, socioculturais e socioeconômicas, é um ponto sensível que chama a atenção, inclusive, pela assimetria entre a primeira parte do documento, que é constituída pelo Fórum de Ministros da Educação, e a segunda parte, elaborada pelo SEM. Essas dicotomias podem sugerir o que Draibe (2007) aponta como falta de autonomia na agenda social nos primeiros anos do Mercosul.

A agenda social mercosulina só começa a ganhar forma e consistência no final dos anos 90, principalmente após a assinatura dos documentos Protocolo de Ushuaia para o compromisso democrático, em 24 de julho de 1998, e da Declaração Sociolaboral, em 10 de dezembro 1998. Segundo Draibe (2007, p. 177), esse corpo-documento significou um “processo intelectual de atualização, ampliação e complexização do *marco geral* no qual se definem hoje os objetivos da integração social”. O que notamos é que os documentos analisados apresentam essas características de transição, de aproximação das questões de integração social, frente às desigualdades da região; muito embora ainda apresente assimetrias.

SEGUNDO BLOCO ANALÍTICO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 2000

Dos documentos analisados referentes aos anos 2000, de pronto percebemos a principal variação: o Plano Estratégico 2001-2005

apresenta formulação e estruturação próxima, mas bem distinta dos documentos de 2006-2010 e 2011-2015, que, mesmo sendo situados em contextualizações diferentes, tem o mesmo corpo textual no que diz respeito aos princípios, objetivos e alinhamentos estratégicos; sendo diferenciados apenas nas ações programáticas. Percebemos um aprimoramento das ações programáticas, que, além de mais robustas, vieram também em maior número. Sugere-se que as posições se tornaram mais concretas, as propostas recicladas continuam a ser objetos da educação regional.

Destes, o Plano Estratégico 2001-2005 é o que, de maneira mais ampla, caracteriza as diferenças e diversidades a serem enfrentadas pelos sistemas educacionais da região. Na educação básica propõe a priorização do acesso, permanência e promoção da educação, destacando-se os grupos vulneráveis, enumerados em crianças com necessidades especiais de aprendizagem, em situação de pobreza, urbana ou rural, os grupos indígenas e demais setores em situação de marginalidade social, cultural e econômica.

Aponta a educação como ferramenta para constituir condições favoráveis ao enfrentamento das iniquidades da região, e para o desenvolvimento das capacidades que permitem reduzir a marginalização e a exclusão presentes no Mercosul (Mercosul, 2001). E traz, ainda, como princípios, a leitura da educação como espaço cultural, como orientação às diversidades culturais e linguísticas, e de que o processo de integração exige uma educação de qualidade para todos para atender as necessidades educativas dos setores mais vulneráveis e superar as desigualdades existentes (Mercosul, 2001).

[...] en Educación Básica: asegurar el mejoramiento del aprendizaje; para ello es fundamental la interacción de las escuelas con diferentes actores e instituciones pedagógicas más contex-

tualizadas, centradas en contenidos significativos y, por otro, procesos de gestión escolar que promuevan el reconocimiento social de la escuela como un espacio cultural. El pleno ejercicio del derecho a la educación se garantizará a través de una educación de calidad para todos, brindando atención educativa prioritaria a grupos vulnerables (Mercosul, 2001, p. 3).

Apesar de marco geral inovador, o Plano não dispõe do mesmo avanço nas metas e nas ações programáticas. As propostas apresentadas são reducionistas quando comparadas com os princípios e objetivos. Estão restritas ao intercâmbio de experiências exitosas, programas de intercâmbio docente, aprimoramento das disciplinas escolares de Geografia, História e Línguas, respondendo às diferenças apenas nas propostas de redes estratégicas para atender o fracasso escolar.

Paula e Tfouni (2009) fazem uma tentativa de dar contornos ao conceito-noção de fracasso escolar, tendo em vista que o campo científico da educação apresenta uma série de conceituações e respostas ao problema do fracasso, que torna um obstáculo retirá-lo de sua generalização. Apontam no texto que o fracasso escolar é um acontecimento-sintoma, indicado por um sistema educacional que não lida com a diferença, reproduzindo exclusões e marginalizações. Nessa perspectiva, ao buscar atender a questão do fracasso escolar, o documento sinaliza que as condições dos sistemas educacionais regionais não produzem condições de integração/inclusão, denunciam as condições de exclusão/marginalização.

Já os documentos subsequentes, referentes aos anos de 2006-2010 e 2011-2015, apresentam em grande partes as mesmas estruturas textuais, razão pela qual foram analisados em conjunto.

É interessante destacar que os documentos apontam os centros educacionais como principais destinatários das políticas

educacionais (Mercosul, 2011). Ambos os documentos também trazem como objetivo estratégico a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, desenvolvimento humano e produtivo (Mercosul, 2011). Deste objetivo derivam

os seguintes alinhamentos:

- 2.1 Desenvolvimento de programas para melhorar a equidade e a qualidade da educação nos países do Mercosul;
- 2.2 Promoção das iniciativas e ações em consonância com os objetivos da Educação para Todos e Objetivos do Milênio;
- 2.3 Promoção de programas de valorização e formação de professores, tanto inicial quanto contínua;
- 2.4 Fomento de iniciativas para o tratamento de outras áreas e modalidades educacionais (educação infantil, educação de adultos, não-formal, à distância etc.), que permitam alcançar uma educação para todos ao longo da vida;
- 2.5 Incorporação de novas tecnologias à educação para melhorar a qualidade e promover a inclusão social;
- 2.6 Fortalecimento dos vínculos entre educação e sistema produtivo (Mercosul, 2011, p. 14-15).

Já nas ações programáticas, os documentos se distinguem. O Plano de Ação 2006-2010 apresenta como principais eixos da relação educação e diferença: intercâmbio institucional sobre metodologias e propostas para alunos com necessidades educativas especiais; identificação e difusão de experiências inovadoras para

inclusão de diversidade étnica e cultural; identificação e difusão de experiências que vinculam educação e produção nas zonas rurais (educação no campo/escolas rurais). As demais ações programáticas são referentes aos diálogos entre educação e setor produtivo (Mercosul, 2006, p. 17-18).

Percebemos que as ações programáticas produzem ações dialógicas restritas às instâncias de gerenciamento da educação escolar, em exclusão dos atores sociais e dos sujeitos. E, novamente, são reduzidas aos caracteres das diferenças socioculturais, não trazendo propostas de diálogo institucional sobre as questões socioeconômicas.

Notamos que, no documento de 2011-2015, há justamente um robustecimento das ações programáticas. Nesse sentido, o documento não só retorna à questão educacional das línguas para integração cultural, frente à diversidade cultural regional, com atenção especial ao projeto das escolas bilíngues de fronteira, como também estabelece: aprofundar as estratégias para garantir a igualdade de oportunidades de acesso, permanência e conclusão com qualidade, em tempo oportuno, das crianças e jovens nos sistemas de ensino (promovendo diversificação da oferta educacional); identificação das condições e oportunidades educacionais para as populações em situação de exclusão e vulnerabilidade social; fortalecimento de práticas pedagógicas e de desenvolvimento curricular e melhoria na formação docente (Mercosul, 2011, p. 39-42).

Esses apontamentos demonstram que há um aprimoramento na construção das políticas educacionais que relacionem educação e diferença nos processos educativos presentes na perspectiva da integração regional. Mas, substancialmente, verificamos que os passos dados, além de muito largos, apresentam tropeços significativos no decorrer do percurso.

Os atos falhos, conjecturados em visões restritivas acerca do problema da diferença, reduzem-na nas perspectivas socioculturais, em detrimento das socioeconômicas, muito embora a igualdade de condições fosse – e ainda seja – uma realidade distante na conjectura do Mercosul.

Cabral, Andrade e Wandelely Júnior (2013, p. 126) trazem apontamentos aos questionamentos sobre as condições justas de convivência, de acordo com a teoria rawlsiana, trabalhada anteriormente:

Em virtude disso, apesar de manter um PIB com mais de U\$ 3 trilhões, o Mercosul é formado por países com grandes desigualdades sociais e que enfrentam grandes problemas para diminuir as mazelas da sua população. A redução dessas assimetrias só ocorrerá se forem adotadas políticas públicas de distribuição de renda, geração de emprego, melhoria na saúde, educação e acesso ao saneamento básico.

De fato, é importante destacar que não cabe à educação – tampouco aos sistemas educacionais nacionais – trazer soluções ou se responsabilizar como instrumento dos problemas socioculturais e socioeconômicos das sociedades, em especial das do Mercosul. Mas é importante que os processos educativos e as políticas educacionais propostas trabalhem sobre as condições do seu tempo e do seu espaço e promovam a formação do alunado como sujeitos livres e agentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo neste trabalho balizar qual e como ocorre a relação entre educação e diferença nos documentos educacionais do Mercosul, tomando como perspectiva o processo de

integração regional. Ao longo deste texto, buscamos estabelecer os contornos entre cultura, educação, cidadania e diferença, a partir dos quais traçamos as aproximações acerca da complexidade temática, essencialmente interdisciplinar. A partir desses contornos, passamos às análises dos documentos do SEM, do Mercosul.

Ao discorrermos sobre como a educação e a cultura trabalham em mutualidade – uma alimentando a formulação da outra –, buscamos nos aproximar das questões ontológicas que definem a educação na formação do sujeito, enquanto indivíduo e enquanto cidadão. Assim, podemos perceber a fundamentalidade do direito à educação para os cidadãos e para a sociedade.

Partindo-se dessa perspectiva, passamos a trabalhar com a problemática da diferença, que, mesmo se constituindo um problema antigo, ainda não encontrou nas sociedades contemporâneas uma solução para os óbices que cria na relação entre o sujeito e a sociedade. As diferenças – também caracterizadas como diversidades, quando socioculturais, ou desigualdades, quando socioeconômicas – produzem tensões no campo da educação, no sentido de demandar articulações que respondam a sua existência, a fim de sanar os obstáculos que geram a efetividade do direito à educação, no seu caráter fundamental.

No que tange ao sistema educacional delineado pelo Mercosul nas políticas educacionais, fica evidenciado que a temática necessita de maturação, tal como a agenda social em geral do bloco. Nas políticas educacionais, a diferença aparece, na maioria das vezes, no paradigma da diversidade cultural da região, como objeto de disciplinas curriculares como História, Geografia e Línguas, no sentido de conjecturar subsídio à formação de uma cidadania regional.

Por outro lado, as diferenças no âmbito das desigualdades socioeconômicas aparecem claramente explicitadas em apenas dois

dos cinco documentos que foram objeto de estudos. Sendo que em um dos documentos as proposituras sugerem, inicialmente, que a educação dê conta da eliminação da pobreza por meio do desenvolvimento da produtividade e da capacidade dos “recursos humanos”, e, posteriormente, restringe as metas à formação docente. Já no outro documento, é trazida a questão do fracasso escolar, apontado como um acontecimento-sintoma das desigualdades sociais transpostas ao campo escolar e educativo.

O que concluímos é que as políticas educacionais do Mercosul se traduzem como miúdas frente aos problemas conjunturais presentes na realidade regional. É certo que não cabe à educação responder, sozinha, a demandas oriundas de questões sociais, econômicas e culturais muito mais profundos do que o seu alcance pode projetar. Mas, estranha-se a ausência de mais expressivas proposições a respeito, principalmente, das desigualdades socioeconômicas, que são fatores de marginalização e exclusão sociais, típicas da realidade de países de capitalismo periférico, como os do Mercosul.

Nesse sentido, a questão da justiça social, tão abordada pelos textos das políticas educacionais, precisa de maior atenção e abrangência de atuação; no sentido de se aproximar das condições dignas para os diferentes, das condições justas de convivência e da real possibilidade de interpretação do Mercosul como empreendimento coletivo, como integrador regional.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

CABRAL, C. H. P. L.; ANDRADE, M. T. S.; WANDERLEY JUNIOR, B. A integração que deu certo: o Mercosul social e a efetivação dos direitos

fundamentais. **Revista FSA** (Faculdade Santo Agostinho), v. 10, p. 115-132, 2013.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.

CASTILHO, E. W. V. O papel da escola para a educação inclusiva. In: LIVIANU, R., coord. **Justiça, cidadania e democracia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009.

COSTA, L. C. Estado e políticas sociais no debate sobre a integração regional do Mercosul. In: **DIPROSUL**, Pelotas (RS): UCPEL, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, p. 245-262, Jul 2002.

DRAIBE, S. M. Coesão social e integração regional: a agenda social do Mercosul e os grandes desafios das políticas sociais integradas. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 23, p. 174, 2007.

MARTINES JÚNIOR, E. **Educação, cidadania e Ministério Público: o artigo 205 da Constituição e sua abrangência**. 1. ed. São Paulo: Ed. Verbatim, 2013.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano do Setor Educacional do Mercosul (2001-2005)**. Buenos Aires, Argentina, 2001.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano do Setor Educacional do Mercosul (2006-2010)**. Buenos Aires, Argentina, 2006.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano do Setor**

Educacional do Mercosul (2011-2015). Buenos Aires, Argentina, 2011.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano Trienal do Setor Educacional do Mercosul (1998-2000)**. Buenos Aires, Argentina, 1998.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MIRANDA, P. de. **Democracia, liberdade e igualdade**. ALVES, V. R. (Atual.). Campinas: Bookseller, 2002.

MONTEIRO, A. R. **História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. (Org.). **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2006.

PAULA, F. S; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Rev. bras. orientac. Prof.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, dez. 2009.

PEZZELLA, M. C. C.; GHISI, S. Direitos humanos na sociedade da informação multicultural e a classificação de indivíduos. In: A. J. R.; A. S. F., R. F. P. (Org.). **Sociedade global e seus impactos sobre o estudo e a afetividade do direito na contemporaneidade**. 1. ed. Florianópolis: Conpedi, 2013, v. 1, p. 100-118.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, 2000.

RAWLS, J. **O liberalismo político**. São Paulo: Ática, 2000, 2. ed.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. (rev. e atual.) São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, R. L. A cidadania multidimensional na era dos direitos. In: TORRES, R. L. (Org.). **Teoria dos direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

WENCESLAU, M. E.; OLIVEIRA SANTOS, D. Diálogos do Mercosul para o desenvolvimento social nas políticas educacionais nos documentos de 1991 a 2015. In: VII Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e II Seminário Nacional do Oeduc, 2016, Campo Grande (MS). **Caderno de Resumos**. Campo Grande: Editora da Ucdb, 2016. v. 1.

WENCESLAU, M. E.; SILVA, F. C. T. Cidadania, diferença e cultura: da ciência política e jurídica aos documentos curriculares locais. In: **II Seminário Internacional Imagens da Justiça Currículo e Educação Jurídica**. Políticas curriculares. Pelotas (RS), 2014.

WERNECK, V. R. A Cultura e a construção do sujeito. **Revista Cultura Vozes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. n. 1, set.-out. 2001.

A MURALHA DE CALAIS: A CONCRETIZAÇÃO DO ESTADO DE EXCEÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE GIORGIO AGAMBEN

6

PATRÍCIA F. S. KOSCHINSKI¹⁷

SANDRO LUIZ BAZANELLA¹⁸

A problemática dos refugiados e os conflitos inerentes à sua condição enfrentados na contemporaneidade pelos Estados-nação têm gerado medidas policiais baseadas no paradigma do estado de segurança e do estado de exceção. Entre as diversas prerrogativas constitutivas do Estado-nação circunscreve-se a conformação de um território e de uma população. Assim, o estado em sua condição de poder soberano tem legitimado o uso da violência como forma de garantir a eficiência política, administrativa e jurídica sobre um território e sobre uma população. Sob a alegada égide de necessidade de manutenção da segurança nacional, as políticas migratórias têm submetido o refugiado a acampamentos que em sua estrutura ontológica se assemelham a campos de concentração, destinados ao isolamento físico e social, a administrabilidade de suas vidas em condição de nudez, desprovidos de direitos e garantias legais.

17 Professora de Direito Ambiental e Urbanístico no curso de Direito da Universidade do Contestado.

18 Professor de Filosofia do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado - *Campus Canoinhas*.

O problema em que se circunscreve o presente artigo consiste em investigar a transposição de barreiras aos refugiados – por meio da análise da construção do muro erguido pelo governo francês na cidade de Calais – como medida de concretização do estado de segurança e do estado de exceção em curso. O critério metodológico utilizado é o dedutivo, partindo-se do diagnóstico da construção de obstáculos no território europeu à concretização do estado de exceção em relação aos refugiados.

A hipótese inicialmente sustentada aponta para a permanência na adoção de medidas policiais pelos estados contemporâneos no enfrentamento do fenômeno migratório excetuando-se do caráter emergencial do estado de exceção.

DA FORMAÇÃO DA MURALHA DE CALAIS

A cidade de Calais se localiza no extremo norte da França, a trezentos quilômetros da capital francesa e a cinquenta quilômetros do Reino Unido. É o ponto mais próximo da costa britânica, acessível pelo Canal da Mancha. É uma cidade portuária, com aproximadamente 77 mil habitantes, e presenciou na última década a chegada e a concentração de 10.088 imigrantes estrangeiros em seu território, de acordo com dados coletados pela associação francesa L'Auberge des migrants e pela ONG britânica Help Refugees, em setembro de 2016¹⁹. Os estrangeiros são oriundos, principalmente, de países do continente africano e do Oriente Médio, assolados pelos conflitos internos de origem étnica, religiosa e política. Ainda de acordo com essas entidades, constituem-se, sobretudo, de sudaneses, seguidos de afegãos, paquistaneses e etíopes.

19 Dados disponíveis no link: <<https://www.laubergedesmigrants.fr/en/home/>>. Acesso em 5 jul. 2017.

A elevada concentração de refugiados na cidade de Calais e no seu entorno se deu em razão da proximidade com o território do Reino Unido e, por conseguinte, da facilidade de acesso àquele país. As políticas sociais implantadas pelo governo britânico representam a possibilidade de sobrevivência, de vida minimamente digna, bem como a garantia de um local seguro para recomeçar. No entanto, a entrada dos estrangeiros acampados em Calais, na Inglaterra, ocorre de forma clandestina por intermédio de caminhões e contêineres que cruzam o Canal da Mancha. A espera pela oportunidade de atravessar a fronteira resultou no acampamento de refugiados de proporções inéditas, desde o final da Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, nas primeiras décadas do século XXI.

As condições de habitabilidade no Acampamento de Calais atingiram níveis degradantes e inumanos e expõem, contundentemente, a crise humanitária em permanente avanço nos estados modernos. Um gigantesco campo provisório, desprovido de instalações sanitárias ou térmicas, relegava e relega os refugiados ao frio, à falta de acesso à água e aos quais são negados direitos mínimos, indispensáveis ao reconhecimento da dignidade humana.

A situação se agravou no ano de 2016, após a construção de muros em torno da rodovia, no seu último trecho de acesso ao porto, a fim de evitar o acesso dos refugiados aos veículos que transitam rumo ao território inglês. Segundo reportagem publicada pelo jornal espanhol *El País* em 8 de setembro de 2016, dois muros com quatro metros de altura e um quilômetro de comprimento foram instalados como barreiras antirruídos, praticamente selando o acesso ao terminal portuário. A medida tomada pelo governo francês teve o apoio financeiro do Reino Unido que, de acordo com a publicação, ofereceu 17 milhões de euros à França para que esta continue a impedir o acesso dos refugiados ao território britânico.

A “Muralha de Calais”, designação adotada pela imprensa estrangeira, culminou no aumento da pressão que circunscrevem os conflitos internos já existentes entre a população local e os imigrantes. A relação entre nativos e estrangeiros refugiados, eivada de ressentimentos e de obstáculos à integração, apenas se acentuou com a instalação da barreira física. Não obstante a presença do refugiado se consubstanciar um componente permanente entre os agrupamentos humanos, as medidas policiaescas são justificadas pela égide da segurança que deve ser sustentada a qualquer custo pelo estado. A insistência em torno do controle irrestrito e permanente das fronteiras justifica-se pelo discurso de proteção aos cidadãos franceses e britânicos, que legitimam a ação estatal mobilizados pelo medo materializado na categoria do estrangeiro, do refugiado.

Figura 1 - A Muralha de Calais



Giorgio Agamben, no artigo “Do estado de direito ao estado de segurança”, publicado na *Revista Arestas*, em 20 de setembro de 2016, discorre sobre a manutenção de tal medo pelo estado: “Isso significa que o estado de segurança tem interesse em que os cidadãos – de quem deve garantir a proteção – permaneçam na dúvida acerca do que os ameaça, porque a incerteza e o terror vão par a par” (Agamben, 2016). Ao contrário do estado de guerra, sob a perspectiva do estado de segurança, o inimigo não se constitui uma nacionalidade específica, oriunda de um determinado país. O inimigo é incerto, estranho, proveniente de variadas partes do planeta e, portanto, indefinido.

Assim, caracterizando os refugiados como refugos indesejáveis e, por extensão, a espectadores do muro construído em seu entorno, Calais se converteu no símbolo da arbitrariedade do estado de exceção, que visa, primordialmente, o controle biopolítico²⁰ da vida humana. “A novidade da biopolítica moderna é, na verdade, que o dado biológico seja, como tal, imediatamente biopolítico e vice-versa (...). A vida que, com as declarações dos direitos humanos tinha-se tornado o fundamento da soberania, torna-se agora o sujeito-objeto da política estatal” (Agamben, 2014, p. 155). Erigir muros nas fronteiras dos países representa a concretização da excepcionalidade como paradigma de governo. O fenômeno migratório que se abate não de forma isolada na França, mas também na Europa e nos Estados Unidos, necessita ser

20 É Michael Foucault que acaba ressignificando o termo biopolítica em suas articulações genealógicas e filosóficas na década de setenta do século XX. Foi no período de 1974 a 1979 que o termo ganhou a centralidade nas pesquisas, nas obras e entrevistas, imprimindo-lhe uma complexa interpretação. É a partir deste enfoque conceitual desenvolvido e/ou anunciado por Foucault no período supracitado que o conceito de biopolítica passa a ser apresentado como possível categoria analítica dos pressupostos políticos e ontológicos ocidentais, marcadamente moderno e contemporâneo, compondo discursos, análises e interpretações dos mais variados autores em torno das relações de poder e da articulação com a vida na modernidade. Foucault, ao longo de suas reflexões, apresenta a biopolítica como um conceito que expressa à racionalidade técnico-administrativa-gerencial proveniente de relações de saber e de poder constituídos na modernidade através da ação governamental, em torno do cuidado e do controle.

enfrentando com políticas globais baseadas na distribuição equitativa das pessoas, dos recursos materiais e na garantia dos direitos humanos aos indivíduos e grupos humanos que buscam refúgio, bem como no arrefecimento dos fluxos migratórios em seu local de origem.

DA REPRESENTAÇÃO DA MURALHA DE CALAIS COMO CONCRETIZAÇÃO DO ESTADO DE EXCEÇÃO

DOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA MURALHA DE CALAIS

Para o filósofo e jurista Giorgio Agamben (1942-), o campo é a matriz ontológica em que se circunscreve a administrabilidade da vida e da morte na contemporaneidade. A vida humana em sua dimensão biológica se tornou o objeto por excelência da política na modernidade. Assim, o exercício do poder soberano tomando a vida em sua biogenicidade como recurso a ser administrado, faz a gestão da vida em sua dimensão individual e coletiva (população). “A vida, submetida à biotividade, presta-se a uma perspectiva societária cujo paradigma é a busca de segurança que tem nos mecanismos de controle, de vigilância do que resta dos espaços públicos, uma de suas formas de manifestação mais contundente” (Bazzanella, 2010, p. 81).

A administrabilidade da vida em sua dimensão biológica evidencia a lógica de funcionamento do campo que se circunscreve no pleno exercício do estado de exceção produzindo diuturnamente vida nua²¹. Vidas desprovidas de estatuto político. Colocadas à mar-

21 “Mais interessante, em nossa perspectiva, é o fato de que à soberania do homem vivente sobre a sua vida corresponda imediatamente a fixação de um limiar além, do qual a vida cessa de ter valor jurídico e pode, portanto, ser morta sem que se cometa homicídio. A nova categoria jurídica de “vida sem valor” (ou “indigna de ser vivida”) corresponde ponto por ponto, ainda que em uma direção pelo menos aparentemente diversa, à vida nua do *homo sacer* (...)” (Agamben, 2014, p. 146).

gem das declarações e dos direitos humanos. “A vida nua não está mais confinada a um lugar particular ou em uma categoria definida, mas habita o corpo biológico de cada ser vivente.” (Agamben, 2014, p. 146). Vidas que podem ser sacrificadas em nome do estado de segurança frente às incertezas que os refugos humanos – os refugiados – representam para as comunidades, para os povos e países em que adentram.

Se os refugiados (cujo número nunca parou de crescer no nosso século [século XX], até incluir hoje uma porção não desprezível da humanidade) representam, no ordenamento do Estado-nação moderno, um elemento tão inquietante, é antes de tudo porque, rompendo a continuidade entre homem e cidadão, entre nascimento e nacionalidade, eles põem em crise a ficção originária da soberania moderna. Exibindo à luz o resíduo entre nascimento e nação, o refugiado faz surgir por um átimo na cena política aquela vida nua que constitui seu secreto pressuposto (Agamben, 2014, p. 138).

Sob tais perspectivas, Agamben demonstra que o campo se tornou o *nómos* da modernidade e da contemporaneidade, na medida em que sua existência evidencia o exercício do poder soberano que age em permanente estado de exceção na gestão dos corpos dos indivíduos e dos cidadãos. Na produção de vida nua. Na descartabilidade das vidas indesejáveis. Dos refugos humanos que se apresentam ameaçadores ao estado de segurança exigido pelas sociedades individualizadas de disciplinados produtores e ávidos consumidores submetidos aos imperativos do endividamento articulados pela economia financeirizada global em curso.

É preciso refletir sobre o estatuto paradoxal do campo enquanto espaço de exceção: ele é um pedaço de território que

é colocado fora do ordenamento jurídico normal, mas não é, por causa disso, simplesmente um espaço externo [...]. Na medida em que o estado de exceção é, de fato “desejado”, ele inaugura um novo paradigma jurídico-político, no qual a norma torna-se indiscernível da exceção. O campo é, digamos, a estrutura em que o estado de exceção, em cuja possível decisão se baseia o poder soberano, é realizado normalmente. [...], qualquer questionamento sobre a legalidade ou ilegalidade daquilo que nele sucede é simplesmente desprovido de sentido. O campo é um híbrido de direito e de fato, no qual os dois termos tornaram-se indiscerníveis (Agamben, 2007, p. 176/177).

O campo é a solução temporária e de exceção, que resulta em uma situação permanente corroborada pela ordem jurídica vigente. Agamben o define como “um pedaço de território que é colocado fora do ordenamento jurídico normal, mas não é, por causa disso, simplesmente um espaço externo” (Agamben, 2014, p. 165-166). A destinação de refugiados aos campos na contemporaneidade remete ao controle biopolítico da vida nua, reduzida à sua própria sorte, contudo, permanece à mercê do soberano. A solução dos campos de concentração utilizada no período da Segunda Guerra Mundial, bem como posteriormente, atrela a população de nacionalidades indesejadas em território em que o ordenamento jurídico tenha sido suspenso, porém, sob o controle geral do estado.

Se isto é verdadeiro, se a essência do campo consiste na materialização do estado de exceção e na conseqüente criação de um espaço em que a vida nua e a norma entram em um limiar de indistinção, deveremos admitir, então, que nos encontramos virtualmente na presença de um campo toda vez

que é criada uma tal estrutura [...]. Será um campo tanto o estádio de Bari, onde em 1991 a polícia italiana aglomerou provisoriamente os imigrantes clandestinos albaneses antes de reexpedi-los ao seu país, [...] quanto as zonas d'attentenos aeroportos internacionais franceses, nas quais são retidos os estrangeiros que pedem o reconhecimento do estatuto de refugiado (Agamben, 2014, p. 169-170).

O caráter de legitimidade do monopólio do estado em relação aos meios de violência transforma o campo em um território delimitado para o exercício desse poder. Medidas de isolamento dos refugiados tornam ainda mais evidente o conflito com que se depara o estado – se não fizer uso da violência, desaparece como estado. O estado de violência, que opera a partir da exceção, tende cada vez mais a se firmar como o paradigma de governo e revestir-se de caráter regular. Segundo Giorgio Agamben, na obra *Estado de exceção* (2007), as formas de governo na política contemporânea reforçam esse estado de emergência permanente como condição de governabilidade:

O totalitarismo moderno pode ser definido como a instauração por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político (Agamben, 2007, p. 13).

Medidas excepcionais que incidem sobre a vida biológica em sua condição privada (Estado biopolítico), e que se apresentam de forma clarividente nas modernas democracias, estão em uma zona acinzentada entre democracia e totalitarismo. Agamben se vale do

exemplo do USA Patriot Act, promulgado pelo Senado dos Estados Unidos no dia 26 de outubro de 2001, decorrente da reação norte-americana diante do ataque às torres do World Trade Center, em 11 de setembro daquele ano, para demonstrar o caráter biopolítico que reside nas medidas que instauram o estado de exceção. O referido ato permite manter preso o estrangeiro (*alien*) suspeito de atividades que ponham em perigo “a segurança nacional dos Estados Unidos”; “mas no prazo de sete dias, o estrangeiro deve ser expulso ou acusado de violação da lei sobre a imigração ou de algum outro delito” (Agamben, 2014, p. 14). Depreende-se que o governo Bush, à época responsável pela redação e implementação dos atos, previu exclusivamente a hipótese do estrangeiro ao campo e à vida nua. Direitos chamados de nascituros serviram de distinção nesse caso, confirmando as constatações de que a destituição de elementos como território e nação relegam o estrangeiro à condição de vulnerabilidade e ao preconceito.

O que Agamben nos permite compreender é que o estado de exceção²² é inerente ao ordenamento jurídico, uma vez que a regra (lei) pressupõe a exceção como condição de sua vigência. Ou seja, em casos de distúrbios, ou que ameaçam o poder constituído, o poder soberano pode suspender o ordenamento jurídico (como forma de sua preservação) agindo sob estado de exceção. Verifica-se, contudo, que o estado de exceção resulta na ampliação do poder soberano, seja ele o poder executivo, o poder legislativo, ou mesmo o poder judiciário, dependendo da situação de conflito em curso. O estado

22 O estado de exceção “é essa terra de ninguém, entre o direito público e o fato político e entre a ordem jurídica e a vida”. (...) “Na verdade, o estado de exceção não é nem exterior nem interior ao ordenamento jurídico e o problema de sua definição diz respeito a um patamar, ou a uma zona de indiferença, em que dentro e fora não se excluem, mas se indeterminam”. (...) “O estado de exceção, enquanto figura da necessidade, apresenta-se, pois, como uma medida ‘ilegal’ mas perfeitamente ‘jurídica e constitucional’, que se concretiza na criação de novas normas (ou de uma nova ordem jurídica) (Agamben, 2007, p. 12, 39 e 45).

de exceção consiste em uma técnica de governo, nada excepcional, que deteriora o poder do Parlamento (Legislativo) que hoje se limita a ratificar os atos do Executivo, tal qual ocorreu no USA Patriot Act. “Sob a pressão do paradigma do estado de exceção, é toda a vida político-constitucional das sociedades ocidentais que, progressivamente, começa a assumir uma nova forma que, talvez, só hoje tenha atingido seu pleno desenvolvimento” (Agamben, 2007, p. 27).

A república parlamentar desvanece diante da república governamental e, nas palavras de Agamben, “exatamente no momento em que gostaria de dar lições de democracia a culturas e a tradições diferentes, a cultura política do Ocidente não se dá conta de haver perdido por inteiro os princípios que a fundam” (Agamben, 2007, p. 33), sob o manto da necessidade que justifica a excepcionalidade. Para o estudioso e intérprete do pensamento jurídico de Agamben, Daniel Arruda Nascimento, ao abordar a compreensão do termo “estado de exceção”, o compara ao episódio em que Abraão se dispõe a sacrificar seu filho Isaac em nome de uma moralidade superior:

O que distingue Abraão de um assassino vulgar? O que impede Abraão de se tornar um terrível assassino? O fato de agir no interior de um verdadeiro estado de exceção, de responder a um apelo que suspende a normalidade. O fato extrapola o caso normal. Trata-se de uma exceção. Se por um lado sua ação ultrapassa a moralidade porque infringe a lei moral e os costumes, uma vez que não é lícito matar o próprio filho, por outro lado sua ação não se insere no âmbito da moralidade, visto que não se dá em virtude de um interesse inteiramente privado (Nascimento, 2012, p. 90-91).

Recentemente o Poder Executivo norte-americano emitiu o decreto presidencial intitulado “Proteção da Nação contra a entrada

de terroristas estrangeiros nos Estados Unidos”, em 27 de janeiro de 2017, com ações voltadas exclusivamente a pessoas nascidas fora do território americano. De acordo com a redação do decreto, a suspensão da entrada de estrangeiros de determinados países – Irã, Iraque, Líbia, Somália, Sudão, Síria e Iêmen – foi justificada pela sobrecarga de investigações das agências de inteligência. Posteriormente, na tentativa de esclarecer as restrições emanadas, o Executivo publicou novo decreto mencionando a prerrogativa do presidente do país, prevista na Constituição norte-americana, que permite a proibição da entrada de estrangeiros nos casos em que tal acesso seria considerado prejudicial ao interesse nacional.

Dessa forma, o estado de exceção se justifica em decisões que têm como intuito defender os interesses do poder soberano e em casos extraordinários de necessidade e segurança. “A exceção prepara e garante a existência da normalidade. Trata-se de uma relação ontológica: a lei deve a sua existência à exceção existente. A regra vive da exceção” (Nascimento, 2012, p. 89). A convicção de que as normas fundamentais possam ser violadas sob o manto de legalidade da ordem jurídica e, hodiernamente, da exigência popular incitada pelo fenômeno midiático, é o discurso utilizado pelos governantes para virem ratificadas suas propostas. No entanto, o que se verifica na atualidade é a adoção de amplas medidas que objetivavam restringir o ingresso de estrangeiros e imigrantes nesses países.

A violação mais espetacular dos direitos civis (e ainda mais grave, porque motivada unicamente por razões raciais) ocorreu no dia 19 de fevereiro de 1942 com a deportação de 70 mil cidadãos norte-americanos de origem japonesa e que residiam na costa ocidental (juntamente com 40 mil cidadãos japoneses que ali viviam e trabalhavam) (Agamben, 2014, p. 38).

A prerrogativa utilizada para corroborar atos como o acima descrito é a de que, diante do perigo ou ameaça (necessidade), as medidas de exceção são justificáveis e, por consequência, é dispensável a obrigação de observância dos direitos civis. Determinado caso em particular escapa do cumprimento à lei e transforma o ilícito em lícito.

Nesse sentido, não é desarrazoado afirmar que o estado de exceção atua a partir da suspensão do ordenamento jurídico, uma vez que age sob fatos não previstos pela norma e, portanto, não regulamentados. Agamben permite a compreensão de que o estado de exceção não se apresenta como afronta ao ordenamento jurídico, mas lhe é constitutivo como forma de salvaguardar sua vigência diante de situações que ameaçam sua existência. Assim, o estado de exceção não diz respeito às lacunas na lei. Estas dizem respeito aos limites do ordenamento jurídico em condição positivada. Situam-se no âmbito da normalidade legal. Assim, tais lacunas na lei não dão azo ao julgador de se eximir de proferir o Direito. O magistrado não é autorizado a silenciar ou a se recusar a julgar no sistema jurídico atual. Antes, tal insuficiência deve ser reparada pelo juiz, gerando, assim, exceções à norma e ao Direito.

A condição de exilado e solicitante de refúgio é uma exceção diante da configuração do Estado-nação na medida em que a presença do exilado apresenta-se como anomalia para o ordenamento jurídico nacional vigente. As políticas de exílio aos refugiados nos países europeus na atualidade consubstanciam-se em medidas de exceção à concepção de direitos humanos construída pela ocidentalidade no decurso da proclamação da Declaração dos Direitos da Virgínia (1776) e da Revolução Francesa (1789). Finalmente, o estado de exceção se tornou o paradigma de governo, gerando, gradativamente, contingentes cada vez maiores de excluídos.

DO ESTADO DE VIOLÊNCIA COMO MEDIDA DIANTE DA CRISE DO ESTADO

Desprovido de uma esfera pública de reconhecimento e afirmação de pertencimento no país de destino, o refugiado está à mercê de todas as formas de violência. Sua condição existencial continua submetida à precariedade, com o agravante de que se encontra numa cultura estrangeira que não está disposta a lhe oferecer participação efetiva no espaço público. Nesta perspectiva, estados e governos ao receberem levas de refugiados os submetem a rigorosos preceitos de administrabilidade biológica de suas vidas. Apresentam-se apenas como recursos humanos indesejáveis à comunidade que os recebe.

A dinâmica da sociedade contemporânea se configura em medidas de distinção ou isolamento dos estrangeiros, que não se coaduna com o estado de dispersão desses imigrantes sob o ponto de vista geográfico ou político. O paradigma do “refugiado” pressupõe a existência de fronteiras erguidas com a finalidade de excluí-los, conforme já exposto anteriormente. As fronteiras externas dos países são conservadas como fortalezas para manter do lado de fora pessoas consideradas “indesejáveis”. Os refugiados²³ vivem, portanto, às margens da sociedade e na condição de população excedente, não apresentando condições de se inserir nos padrões sociais vigentes.

Giorgio Agamben, no artigo “Política del exílio”, publicado em *Cuadernos de crítica de la cultura* (1996), após discorrer sobre o

23 Segundo definição cunhada no ano de 1951 pela ONU, refugiados são pessoas que estão fora de seus países de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultado, necessitam de proteção internacional. O termo “imigrante” por sua vez, não possui definição em lei mas é entendido como o indivíduo que se movimenta, voluntária ou forçadamente de uma área geográfica de assentamento estável para outra área, situada dentro do mesmo país ou em outro país, visando ao assentamento de longo prazo ou definitivo (Galino, 2005).

estado de violência sob o qual as nações convalidam sua soberania, propõe que a figura do refugiado represente fundamentalmente um paradigma para revisar a política estatal.

Al desvelar la diferencia entre nacimiento y nación, por un momento el refugiado hace que aparezca en la escena política aquella vida desnuda que constituye su premisa secreta. En este sentido, realmente es, como sugiere H. Arendt 'el hombre de los derechos', representa la primera y única aparición real del hombre sin la máscara del ciudadano que constantemente le encubre. Sin embargo, es justamente por ello por lo que su figura resulta tan difícil de definir políticamente (Agamben, 1996, p. 41).

O paradigma pode ser atribuído ao conflito que o refugiado impõe à tríade território-estado-nação, ou ao questionamento que provoca acerca da coincidência indissociável entre estado, nacionalidade e cidadania. Ocorre que, ao romper onexo entre homem e cidadão, “o refugiado deixa de ser uma figura marginal para se tornar um fator decisivo da crise do Estado-nação moderno” (Agamben, 2015, p. 10). O problema não se apresenta só na Europa, mas fora dela também, como efeito do declínio inevitável do Estado-nação.

Ao não pertencerem a nenhum estado, os refugiados são condenados a uma vida errante, em espaços transfronteiriços, excluídos da política local, nacional e global. O refugiado, na medida em que dissolve o vínculo entre nascimento e território, rompe de uma vez com a tríade imposta pela modernidade que articulava um vínculo indissolúvel o nascimento, a cidadania e o Estado-nação. Expor essa crise identitária do estado moderno descortina possibilidades de uma nova época histórica em que os direitos humanos não serão mais evocados sob a égide de um estado, mas de uma “comunidade política por vir”.

O refugiado é, talvez, a única figura pensável do povo no nosso tempo e, ao menos até quando não for realizado o processo de dissolução do Estado-nação e da sua soberania, a única categoria na qual é hoje permitido entrever as formas e os limites de uma comunidade política por vir (Agamben, 2015, p. 24).

O refugiado representa, portanto, uma resistência à pequena burguesia planetária – termo cunhado por Agamben – que possui poderio econômico que se sobrepõe até mesmo à soberania estatal. Na obra intitulada *A comunidade que vem* (2013), Giorgio Agamben propõe uma releitura de conceitos e uma reflexão sobre a existência mundana de um indivíduo entre o limbo e a condenação. O nascimento lhe impõe a contingência de viver em busca de abrigo, absolutamente exposto e abandonado. Desprovido de dor, porém privado do bem, cada homem teria dois lugares que o esperam: o Éden e o Vale. “Um tal ser não é nem acidental nem necessário, mas é, por assim dizer, continuamente gerado a partir da própria maneira” (2013, p. 35). Contudo, de uma maneira nascente, um lugar de singularidade e assim, por necessidade, em razão de não poder ser de outro modo, mas porque assim é o melhor. Ser a sua própria possibilidade, tornar perfeito o singular e atingir a dignidade do homem imperfeito é o desafio que se impõe à comunidade que vem.

DA MURALHA DE CALAIS SOB A ÓTICA DO ESTADO DE SEGURANÇA

Conforme já explicitado, medidas de segurança nacional são as justificativas levantadas pelos estados contemporâneos para a ado-

ção de soluções de caráter excepcional. Os muros construídos no entorno de Calais, isolando a rodovia que dá acesso ao território britânico são representativos deste paradigma. Os volumes de investimentos nas obras de contenção dos refugiados evidenciam a predisposição do governo francês para medidas de isolamento em lugar do enfrentamento da problemática em sua origem. A pretensão de resguardo da população do suposto perigo estrangeiro perpetua no território europeu o estado de emergência nunca revogado desde a sua instalação. Agamben na entrevista concedida ao jornal francês *La Repubblica* no dia 24 de novembro de 2015, após o atentado terrorista ocorrido na França no dia 13 daquele mês, alertou:

Todos deveriam saber que é justamente o estado de emergência previsto pelo artigo 48 da República de Weimar que permitiu que Hitler estabelecesse e mantivesse o regime nazista, declarando imediatamente depois da sua nomeação como chanceler, um estado de exceção que nunca foi revogado (Agamben, 2015).

O estado de direito pautado no acesso à informação, na participação da sociedade na tomada de decisões e na coexistência pacífica das diferenças nos espaços públicos é substituído pela manutenção do medo e da desconfiança fomentados pelo poder estatal. O termo pejorativo “selva de Calais” denuncia a situação beligerante instaurada na fronteira. A população da pequena cidade francesa encara a concentração de refugiados em seu território como invasores que solaparam a ordem e a paz social. Ademais, a instauração de um estado de segurança independe das prerrogativas democráticas e da cidadania política que assistem comunidades, povos e países. A despolitização do indivíduo, inclusive, é o panorama que propicia a difusão do terrorismo e do medo.

Eis as três características do estado de segurança: manter o estado de medo generalizado, despolitizar os cidadãos e renunciar a qualquer certeza de direito, cujos contornos bem podem perturbar os espíritos. Porque isso, por um lado, significa que o estado de segurança, para o qual deslizamos, faz o contrário do que aquilo que promete, posto que – se segurança significa ausência de preocupação (*sine cura*) – o Estado alimenta o medo e o terror. Por outro lado, o estado de segurança é um estado policial, porque com o eclipse do poder judiciário, generaliza a margem discricionária da polícia que, num estado de emergência que se tornou normal, age cada vez mais como soberana (Agamben, 2016).

A construção de um muro intransponível em Calais emana de uma decisão soberana, não somente sobre um território, mas sobre vidas humanas. A lógica do campo de concentração em sua condição de espaço de anomia, de administrabilidade da vida e da morte do humano – compreendido como recurso biológico – relega-o ao exercício do poder soberano. A arbitrariedade dessas decisões – que sujeitam os indivíduos à vontade estatal – exclui do direito e os inclui na exceção. Tal “exceção inclusiva” reveste a norma arbitrária de um caráter permanente e se transforma em técnica política. Cada vez que a ordem social for ameaçada, invoca-se a medida de exceção, supostamente capaz de normalizar os distúrbios. As “razões de segurança”, invocadas diuturnamente, resultam em uma condição permanente de promoção do medo. Insegurança e medo são, portanto, os elementos legitimadores do estado de segurança e, por decorrência, da conformação do estado de exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos colocados em debate ao longo do texto procuraram situar o fenômeno da imposição de barreiras aos refugiados como medida de concretização do estado de exceção por meio da análise da construção da Muralha de Calais. Diante das análises trazidas à discussão, é possível afirmar que a medida de obstaculização é justificada pelo seu caráter excepcional e temporário que, contudo, na contemporaneidade, tem se revelado permanente. As razões de segurança nacional são invocadas pelo estado no tratamento dos estrangeiros, considerando-os vidas nuas à mercê da administração estatal.

O filósofo e jurista Giorgio Agamben argumenta que o refugiado representa uma alegoria esvaziada de cidadania política que coloca em risco as categorias constitutivas do estado moderno. Na modernidade, é a vida nua que habita a cidade. Ou seja, sob a perspectiva do filósofo, o campo de concentração é o paradigma civilizatório contemporâneo.

Agamben aponta que a questão dos refugiados também demonstra a crise dos estados nacionais. O autor chega a considerar o fato de que talvez se possa perceber na condição dos refugiados elementos para uma comunidade que vem para além dos ordenamentos jurídicos, do estado de exceção, da violência estatal característicos dos estados modernos.

As políticas governamentais contemporâneas abordam a temática dos refugiados por meio de medidas de afastamento e bloqueio dos estrangeiros em seu território. Tal postura denunciaria uma tomada de decisões estatais com vistas a atingir a uniformidade de propósitos no âmbito delimitado como espaço soberano. A dinâmica da mobilidade humana atual, no entanto, impede que

as nações se isolem como ilhas de estabilidade e riqueza, seja pelo ponto de vista geográfico ou político.

Observa-se, como ponto em comum nas sociedades ocidentais, que os estrangeiros representam uma ameaça à cultura e aos valores tradicionalmente cultivados. Dessa forma, o processo de distanciamento em relação ao “outro”, por meio de obstáculos e fronteiras físicas ou invisíveis, consiste em meios de enfrentamento da questão. Contudo, diante da dissolução das fronteiras globais e do progresso tecnológico e científico, é impossível vislumbrar um cenário de livre mobilidade.

Outras considerações pertinentes podem ser situadas na obra de Agamben. O refugiado, na sua conceituação jurídica, põe em crise radical as categorias fundamentais do Estado-nação e do nexo nascimento-cidadão, desobstruindo um campo conceitual totalmente inovador às significações de cidadania e direitos humanos. Tais considerações confirmam que o abandono da lei sobre a vida nua do refugiado consiste em uma medida política de estado – estado de exceção e biopolítico – que resiste às estruturas tradicionais, a fim de garantir sua sobrevivência e estancar o seu declínio iminente.

É possível afirmar que, não obstante a atuação de organismos jurídicos internacionais e voluntariados distribuídos por todo o planeta, o aumento do número de refugiados não arrefece, bem como as formas de violência estatal e individual crescem de forma vertiginosa. É preciso considerar que a dinâmica global intensifica conflitos, tensões e manifestações de xenofobia, racismo, agressão e desprezo pela vida nas mais diversas formas. A mobilidade humana forçada remetida aos campos, posta sob barreiras territoriais intransponíveis, não se apresenta como resolução dos conflitos da contemporaneidade. Necessária, portanto, a reflexão acerca da expansão vertiginosa do estado de segurança e do estado de exceção

como condição de administração da vida nua, que circunscreve o campo de concentração, e se mostra como paradigma ontológico do modo de ser e agir da sociedade humana na contemporaneidade.

A mobilidade humana forçada, bem como a produção de refugiados, é temática que demanda a preocupação da comunidade acadêmica. Tal importância se deve ao fato de se tratar de um embate presente e incontestado que se impõe nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

AGAMBEN, G. Entrevista com Giorgio Agamben. Entrevistadora: Ana da Palma, Do estado de direito ao estado de segurança. **Revista Arestas**, Portugal, 2016.

AGAMBEN, G. Entrevista com Giorgio Agamben. Entrevistadora: Flavia Costa. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, Niterói, v. 18, n. 1, jan./jun. 2006.

AGAMBEN, G. Entrevistadora: Maria Richeux. **Jornal La Repubblica**, Paris. “O estado de emergência não pode ser permanente”. 25 nov. 2015.

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AGAMBEN, G. **Meios sem fim: notas sobre a política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, G. Política del exílio. Barcelona: Archipiélago. **Cuadernos de crítica de la cultura**, n. 26/27, 1996.

BAZZANELLA, S. L. **A centralidade da vida em Nietzsche e Agamben frente à metafísica ocidental e a biopolítica contemporânea.** Tese do doutoramento. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94701/287230.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 Jun. 2017.

GALINO, L. **Dicionário de sociologia.** São Paulo: Paulus, 2005.

NASCIMENTO, D. A. **Do fim da experiência ao fim do jurídico:** percurso de Giorgio Agamben. São Paulo: Liber Ars, 2012.

DIREITO, MORAL E RELIGIÃO: UMA ANÁLISE DA JUSTIÇA, DO CASTIGO E DA VINGANÇA EM NIETZSCHE²⁴

7

ALIANNA CAROLINE SOUSA CARDOSO²⁵

KELLY GIANEZINI²⁶

O direito contemporâneo tem se aberto à filosofia de diversas maneiras. Fato é que tivera sido originado daquela, mas, por diversos elementos do âmbito da prática, é raro que se faça uso desse arcabouço para se pensar a dogmática. O direito penal, dentre todas as searas no âmbito jurídico, é certo aquele que mais tem se apoderado das teorias explicativas para tentar compreender melhor os fenômenos do crime, da persecução pela justiça e, porque não dizer, do criminoso.

No entanto, apesar da não surpresa presente no exercício de se falar do direito penal por meio da filosofia, este artigo propõe o desafio de fazê-lo a partir do texto de Friedrich Wilhelm Nietzsche. É fato que ainda existem controvérsias sobre a possibilidade de se usar a filosofia nietzscheana para pensar o direito penal.

24 Este trabalho contempla os resultados preliminares de uma pesquisa maior sobre direito e filosofia, a qual se encontra em fase de desenvolvimento. As autoras agradecem aos colegas pesquisadores pela atenta leitura crítica do material.

25 Doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: aliannacardosovancan@gmail.com.

26 Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESC.

Ainda assim, é inegável sua ligação com temas que envolvem estado, sujeitos, direitos e deveres. Notadamente, de modo crítico e experimental, observando sob óticas inimagináveis fenômenos como o crime, a violência, o cárcere.

É por isso que este artigo pretende identificar fundamentos textuais em Nietzsche que possam alicerçar a compreensão de seu pensamento acerca de elementos como justiça, direito e, especificamente, o direito penal e o inimigo capital.

Para uma exegese minuciosa – ainda distante da necessária para a compreensão da complexidade da obra de Nietzsche, mas a caminho daquela –, utilizou-se para este estudo duas obras do filósofo alemão (prussiano): *Além do bem e do mal* e *Genealogia da moral*, fazendo-se uma observação germinada nas teorias do direito mas, em especial, na teoria do direito penal do inimigo, de Günter Jakobs.

Para isso, consideramos aqui a prática do direito penal enquanto justificativa moral para a punição do inimigo do estado, ou seja, do delinquente.²⁷ E, apoderando-nos de conceitos de Nietzsche, creditamos a esta analogia a ótica da relação credor/devedor, que o filósofo desenvolve em *Genealogia da moral*, para considerar devedor – aquele que possui uma dívida – e credor – o próprio Estado.

Nietzsche não se debruçou sobre o direito enquanto ciência, não elaborou sequer uma obra exclusivamente sobre o tema. No entanto, não se pode negar que, em seus escritos, elementos contextuais teciam críticas e observações sobre o estado, os sujeitos que compunham a sociedade, especialmente, a sociedade alemã

27 O uso do termo “delinquente”, aqui empregado, está em consonância com o mesmo sentido usado na criminologia, haja vista que “de acordo com a construção histórica do direito penal, a figura do criminoso personifica-se na figura do homem delinquente da Escola Positiva no século 19, onde se destacam as ideias de Lombroso (2001), Ferri (1931) e Garofalo (1983)” (Xavier, 2008).

da época, por meio de uma perspectiva denominada pelo referido autor como genealógica.²⁸

Nietzsche construiu seu pensamento inconformado com a Alemanha da segunda metade do século XIX (Telles, 2011). Progresso industrial, democracia, nacionalismo, estavam – e continuam no século XXI – vulneráveis. Descrença nos processos sociais, políticos e econômicos, os quais serviam aos interesses da ocasião, eram considerados perigosos diante de um estado que manipulava a cultura para dar a si próprio respaldo e sustentação. É aqui que incide a identificação – sendo esta a justificativa para a realização deste estudo, que se ampara na importância de discutir, refletir e problematizar conceitos filosóficos – com a realidade social histórica.

A questão central deste texto permeia duas searas: a penalística e a criminológica, enquanto ciência jurídica. O desafio presente neste trabalho é refletir sobre tais elementos, a partir de uma perspectiva filosófica e sociológica. Metodologicamente, trata-se de um artigo científico de revisão bibliográfica, o qual se deu por meio de textos acadêmicos e científicos, organizados com o auxílio do *software* Endnote®, cuja abordagem foi a qualitativa.

A sociedade ocidental possui como ferramenta de controle social da violência a ideia de castigo ao infrator, que pode ser representada por meio da tentativa de infligir um mal ao criminoso para que ele – o inimigo do estado, responsável por destruir a ordem idealizada – pague pelo mal causado. A incidência do indivíduo no crime causa prejuízo social, o qual é recompensado, sob o ponto de vista estatal, com penalidade física, psíquica e moral, a fim de que

28 *Genealogia da moral* se segue à *Para além do bem e do mal*, tendo sido publicada em 1887. É uma obra que se dedica a determinar o próprio valor da moral. Neste livro, Nietzsche introduz o método investigativo histórico que dará nome à obra: o método genealógico. Tal método será empregado para uma análise histórico-interpretativa da moral. Fará uso de estudos filológicos, etimológicos, históricos e psicológicos para questionar a introdução da moral, enquanto elemento direcionador do comportamento humano (Cardoso, 2016, p. 23).

ele, como inimigo capital, quite seu débito com a sociedade (Cardoso, 2016).

Partindo dessa assertiva, questiona-se: a tentativa de se quitar o débito ao particular ou ao estado pela equivalência do dano, impondo-lhe uma pena, seria uma medida realmente efetiva para se operar uma real reparação de danos? Quais são as fundamentações e justificativas que a moral ocidental empresta a tais conceitos? Quais valores alicerçam a conduta humana? A quem esses valores interessam? Como se determina o bem e o mal? Onde há legitimidade para essa determinação? Tais pressupostos morais são verdadeiros em sua essência ou ocultariam um primitivo e instintivo sentimento irracional de vingança? Tal sentimento causaria ou pleitearia o sofrer pelo prazer, tanto do causador como do espectador desse sofrer? A pena infligida ao inimigo contribui para emanar o sentimento de justiça (sofre porque tem culpa e se tem culpa deve ser punido para que seja purificado)?

Notadamente, se há alguma relação entre Nietzsche e o direito é a sua percepção acerca da relação entre o positivismo²⁹ e os valores

29 O positivismo considera os fatos. Essa corrente deduz que Ciência e Filosofia são pares, distanciadas apenas por nível, "sendo a primeira o saber particularmente unificado, referente a um aspecto abstraído de outros aspectos possíveis, enquanto a segunda corresponderia ao saber totalmente unificado, uma espécie de sistematização das concepções científicas" (Coeelho, 2011). Segundo Matos (2004, p. 13), o Direito veio, ao longo do tempo, sofrendo diversas mutações, objetivando emancipar-se e atingir um certo grau de neutralidade, "das implicações teológicas, morais e axiológicas". A perspectiva é uma referência à jurista Simone Goyard-Fabre, que sustenta um longo trabalho acerca das etapas pelas quais o Direito e o próprio positivismo teriam se sustentado frente às maturações advindas ao longo do tempo. Conforme a autora, em sua obra *Os fundamentos da ordem jurídica*, desde a sessão XX "a primeira onda ou a des-sacralização do direito", passando pela sessão XXV "a segunda onda ou o hiato entre Direito e Moral" até a sessão XXVII "a terceira onda ou a retração do horizonte axiológico do direito", "a maturação semântica tendente a livrar o termo *direito* das interferências e confusões que lhe velavam o pensamento se deu em três ondas sucessivas: seu conceito, primeiro emancipado de suas implicações *teológicas* e depois de sua ressonância *moral*, pretendeu a neutralidade *axiológica*." Assim, tem-se que a primeira etapa pela qual o positivismo teria enveredado seria o abandono da identificação do fundamento último do direito como a vontade última de Deus, posição típica da doutrina jusnaturalista medieval (Matos, 2004); a segunda, por sua vez, seria a separação entre direito e moral como modelos reguladores, e, por fim, sua versão axiológica, ética. Conforme Matos (2004, p. 13), "basta, ao direito, o cumprimento da norma jurídica. Não há necessidade de adesão da vontade ao mandamento jurídico" (grifo nossos).

morais, sendo estas as questões centrais que norteiam o presente estudo. Para analisar estes elementos, serão utilizadas duas obras³⁰ do filósofo, que consideramos leituras obrigatórias para compreender o posicionamento do autor no que concerne aos conceitos de justiça, castigo, vingança e direito.

O artigo foi estruturado em três partes (além da introdução e das considerações finais), que sintetizam a discussão aglutinadora sobre as duas obras do filósofo. Logo, no primeiro aspecto, será apresentada a relação entre direito, moral e religião. Na sequência, a relação entre devedor e credor, na perspectiva de Nietzsche. Após, a relação entre credor-devedor e o estado de direito³¹ para, finalmente, observar como se comporta cada um desses elementos no plano contemporâneo ocidental, identificando os sujeitos dessa relação, em especial no âmbito penal nacional.

DIREITO, MORAL E RELIGIÃO

Nesta seção, será analisada a possível relação entre direito, moral e religião, que nos invoca a perspectiva de que historicamente existe um vínculo entre os objetivos para os quais se empregam o direito, a moral e a religião.

O comportamento social é um processo de cristalização e uniformização de princípios considerados morais, cujo desígnio teleológico é o de sustentar a conexão social de um determinado grupo ou sociedade. Sendo assim, é histórica a produção, pelo homem, de

30 *Genealogia da moral e Além do bem e do mal.*

31 Aqui, é usada a definição técnica apresentada por Bedin (2007) “[...] Pode-se afirmar que o estado de direito possui várias dimensões essenciais. A primeira dimensão essencial é que o Estado de Direito é um Estado subordinado ao direito. Isso significa, mais concretamente, três coisas: a) o Estado está sujeito ao direito, em especial a uma Constituição (por isso, que constituição é, segundo Canotilho, o estatuto jurídico do político); b) o Estado atua através do direito; e c) o Estado está sujeito a uma ideia de justiça” (Bedin, 2007).

modelos e condutas socialmente aceitos por seu grupo hegemônico. Aquele possuidor de maior força perante o grupo social dispõe a conduta que considera adequada moralmente; assim, ele produz um modelo de conduta socialmente aceito, que deverá ser reproduzido pelos demais integrantes do grupo social (Cardoso, 2016).

Evidências históricas apontam que, desde os povos antigos, religião, moral e direito possuem características semelhantes, sendo a mais importante o fato de serem fontes de criação e prescrição de padrões de conduta social. Exemplo da aliança formada pela tríade pode ser dado por meio do sistema de governo monárquico, no qual o rei era o representante de Deus na terra. Do mesmo modo, as tribos totêmicas carregavam consigo a figura do chefe religioso, que cumulava o comando das questões militares e organizacionais (Ferraz Junior, 2003; Bittencourt, 2012; Nucci, 2014; Bonavides, 2015).

Posteriormente, a partir do Império Romano, em especial no século IV, ocorre a separação entre direito e religião, quando o imperador Teodósio termina por oficializar a religião cristã. Assim, apesar de exercerem lideranças distintas, pretor e pontífice – o primeiro, no que tange a questões jurídicas, e, o segundo, religiosas – utilizavam como base principiológica a moralidade cristã (Ferraz Junior, 2003; Bittencourt, 2012; Nucci, 2014; Bonavides, 2015).

Tal relação justifica a influência da religião cristã sobre o direito moderno, uma vez que, exercendo grande importância na vida civil de Roma, o Direito Romano foi a base do Direito Comum Europeu, usado como modelo para as legislações ocidentais (Ferraz Junior, 2003; Bittencourt, 2012; Nucci, 2014; Bonavides, 2015).

A afirmação da correlação na tríade moral-direito-religião é inegável. A perspectiva adotada neste estudo está baseada na afirmação de que todo o direito possui influência da religiosidade cristã e sua moral. Essa é uma ideia advinda da crítica de Nietzsche à

moralidade cristã, que apregoa o pecado e o suplício como possibilidade de transcendência ao mal. Os próprios juristas admitem esse fator preponderante do direito hodierno, esclarecendo divergências e peculiaridades frente ao fenômeno.

Hassan (2013) reforça essa reflexão:

Inegável é a relação entre o direito e a moral ao longo da história, desde a confusão entre os dois ocorrida na Idade Antiga, passando pelo desenvolvimento da *jurisprudencia*, bem como sua evolução na Idade Média, com maior profissionalismo e o surgimento da dogmática no Direito Romano dominado pela Igreja, até a Modernidade, quando há a tentativa de esvaziamento moral do direito, em virtude do aumento da sua tecnicização. E a atualidade, onde o direito e a moral se complementam, mas, ao mesmo tempo, são afastados, diferenciados e fundamentados em princípios diferentes (Hassan, 2013, p. 3).

Fato é que a partir do pós-guerra “a moral passou a integrar a estrutura do direito” (Gagliano, 2015, p. 51) e, excluídas suas peculiaridades com relação ao foro de atuação, se íntimo ou público, é direcionadora dos elementos basilares do ordenamento jurídico. Na lembrada opinião do jurista Carnelutti:

Diz-se frequentemente que o direito representa um *minimum ético*. É verdade. Se o quisermos compreender facilmente, podemos servir-nos desta fórmula insuperável da ética cristã: fazer ou não fazer aos outros aquilo que se quereria feito ou não feito a si mesmo (Carnelutti, 1999, p. 131).

Do fragmento retirado do texto do jurista é possível perceber não somente uma correlação entre direito e moral, mas incluir na análise a religião como elemento norteador. A proposta cristã de cada um se co-

locar no lugar do outro serviu, conforme nos aponta o excerto do texto, para coibir condutas repreendidas pela moralidade cristã, que viessem a afetar o convívio social. Trata-se da “regra de ouro” do cristianismo.

Na lição de Machado Neto, vemos que:

[...] poderíamos estabelecer ainda uma relação genética entre moral e direito, considerando que uma sociedade passa a conferir a nota de exigibilidade e a consequente imposição inexorável através da sanção organizada a toda exigência moral que se tenha tornado essencial à vida e ao equilíbrio do grupo. Sob esse ângulo – o sociológico – que não eleva ao plano da universalidade categorial, pode ser dito que o direito, ou melhor: que o proibido pela ordem jurídica é a atribuição de exigibilidade que a sociedade confere àquele mínimo de moral que ele considera imprescindível à sua sobrevivência. É isso o que se passa na transposição dos costumes éticos para a órbita do jurídico. A princípio, um costume seria apenas uma exigência moral, mas o seu não cumprimento era juridicamente facultado. Quando esse costume passou a representar algo essencial para a vida do grupo, de cuja observância este julgou não mais poder abrir mão, então a esfera do proibido jurídico estendeu-se até a observância dessa praxe, agora exigível por quem esteja na condição de sujeito titular da prestação que ele envolve, e garantido pela imposição inexorável através da sanção incondicionada dos órgãos do poder social, especialmente o Estado (Machado Neto, 1963, p. 204-205).

A fim de concluir e demonstrar eficientemente a relação intrínseca entre direito e moral, vale-se do fragmento de outro jurista reconhecidamente civilista, que lida com as celeumas técnicas do direito, Washington de Barros Monteiro:

[...] embora não se confundindo, ao contrário, separando-se nitidamente, os campos da moral e do direito entrelaçam-se e interpenetram-se de mil maneiras. Aliás, as normas morais tendem a converter-se em normas jurídicas, como sucedeu, exemplificadamente, com o dever do pai de velar pelo filho e com a indenização por acidente de trabalho (Monteiro, 2000, p. 4).

Nesse ínterim, pode-se dizer que o direito se personifica no estado que, ao ditar os proclames normativos, faz uso das bases religiosas como parâmetro para a manutenção da moralidade, da ordem, que possui, inegavelmente, vínculo com a religião. Eis o pátrio-poder, antes papal, representado pela figura do governante, ordenador do que é pecado e das ferramentas de punição ao pecador.

No parágrafo 199, de *Além do bem e do mal*, está ilustrado:

Na medida em que sempre, desde que existem homens houve também rebanhos de homens (clãs, comunidades, tribos, povos, Estados, Igrejas), e sempre muitos que obedeceram, em relação ao pequeno número que mandam – considerando, portanto, que a obediência foi até agora a coisa mais longamente exercitada e cultivada entre os homens, é justo supor que via de regra é agora inata em cada um a necessidade de obedecer, como uma espécie de consciência formal que diz: ‘você deve absolutamente fazer isso, e absolutamente se abster daquilo’, em suma, ‘você deve.’ Esta necessidade procura saciar-se e dar um conteúdo à sua forma; nisso ela agarra em torno, conforme sua força, impaciência e tensão, de modo pouco seletivo, como um apetite cru, e aceita o que qualquer mandante – pais, mestres, leis, preconceitos de classes, opiniões públicas – lhe grita no ouvido (Nietzsche, 2011, p. 85).

O parágrafo 12, de *Genealogia da moral*, completa o raciocínio e indica que, havendo ferimento ao preceito moral, há que se ter punição coerente que supere o dano sofrido; no entanto, chamam de “coerente” o que é apenas vingança, intimidação:

Uma palavra ainda sobre a origem e a finalidade do castigo, dois problemas que não se confundem ou que não deveriam ser confundidos, mas infelizmente é usual que sejam colocados em choque. Como procedem nesse caso os genealogistas da moral? Como sempre, ingenuamente; descobrem no castigo um fim qualquer, por exemplo, a vingança ou a intimidação, e colocam esse fim na origem a causa fendi (causa eficiente) do castigo: e a coisa fica por isso mesmo! (Nietzsche, 2010, p. 73).

Sobre a temática do direito, com ênfase na justiça, Blaise Benoit (2010) indica a fragilidade desse sistema vil, mas que se encontra incrustrado nas ordens do direito, em especial o penal:

O direito é tradicionalmente concebido como antídoto à força. Ora, Nietzsche pensa o direito em relação à potência, do qual ele não é senão a expressão. [...] Consideremos mais precisamente o direito penal. Nietzsche faz dele um problema: punir é ilegítimo, mas pode ter seu valor segundo a ótica do desenvolvimento da civilização. Por que ilegítimo? Pois punir pressupõe a liberdade da vontade do sujeito que engaja por consequência [sic] sua responsabilidade na efetuação do ato repreensível. Ora, o sujeito é uma ficção, assim como a liberdade da vontade e a idéia [sic] de responsabilidade (Benoit, 2010).³²

32 Documento eletrônico. Disponível em: <<http://www.cadernosnietzsche.unifesp.br/home/item/58-a-justi%C3%A7a-como-problema>>. Acesso em: 20 set. 2017.

É nítida, portanto – e isso pode ser observado em passagens dos textos do filósofo –, sua agonia com o que o direito poderia vir-a-ser, enquanto ferramenta de uma justiça cujo viés genealógico se boicota desde sua gênese, sendo paradoxal em si mesma por inexistir qualquer possibilidade de um direito de justiça igual para seres desiguais. Tece, em consequência, duras críticas à democracia e à igualdade de direitos, temas para outro estudo.

A questão fulcral parece ser uma perspectiva acerca da crítica à moral, constituída, especialmente, sob o modelo cristão da experiência social, advinda da Idade Média, e que com ela tece muitas interlocuções. Exemplo pertinente é a repetição costumeira de atos jurídicos hodiernos que possuem seus fundamentos nas estruturas inquisitoriais.

Leia-se, a exemplo, o inquérito policial. Ainda, o rito do júri. Ou, mais amplamente indicado, o imenso paralelo que se possibilita apreciar a partir de uma análise comparativa entre os mandamentos trazidos no *Decálogo*:³³ não matarás; não adulterarás; não furtarás; e não dirás falso testemunho contra o teu próximo. Já os mandamentos presentes no Código Penal: i) Homicídio simples – matar alguém, art. 121 (pena: reclusão de seis a vinte anos); ii) Furto – subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel, art. 155 (pena: reclusão, de um a quatro anos, e multa); iii) Falso testemunho ou falsa perícia – fazer afirmação falsa, ou negar ou calar a verdade como testemunha, perito, contador, tradutor ou intérprete em processo judicial, ou administrativo, inquérito policial, ou em juízo arbitral, art. 342 (pena: reclusão, de dois a quatro anos, e multa.); e iv) Com relação ao adultério,

33 Os *Dez Mandamentos* ou o *Decálogo* é o nome dado ao conjunto de regras que segundo a Bíblia, teriam sido originalmente escritos por Deus em tábuas de pedra e entregues ao profeta Moisés (as *Tábuas da Lei*). Conforme a tradição bíblica, as tábuas de pedra originais teriam sido quebradas, de modo que, segundo Êxodo 34:1, Deus teve de escrever outras. Encontramos primeiramente os Dez Mandamentos em Êxodo 20:2-17 e, depois, em Deuteronômio 5:6-21, usando palavras similares (grifo nossos).

tipificado até 2005 no código penal brasileiro como crime: adultério - art. 240 (revogado pela lei n. 11.106, de 2005).

Essa relação – a par de ser superficializada no presente e de merecer escrito exclusivo para tratar da temática – revela indiscutivelmente uma ligação inquestionável entre religião, moral e a normatividade apresentada pelo direito, em especial o positivado.

Aqui, no entanto, foca-se na existência nítida desse vínculo arraigado historicamente e fundamento precípua dos códigos morais e, em consequência, avançando na seara do direito, em especial, o penal. Cabe agora analisar o papel do credor-devedor e o estado de direito, presente na próxima seção.

CREDOR-DEVEDOR E O ESTADO DE DIREITO

Nesta seção, será analisado o desenvolvimento das ideias de credor e devedor, em Friedrich Nietzsche, traçando um paralelo entre sua ótica e a sociedade contratualista, que dá à base morfológica do direito como um todo, inclusive do direito penal.

Compreendida a correlação entre direito, moral e religião, inevitável que se debruce agora sobre a temática do credor-devedor, personagem do açoitado moral concebido com a ferramenta da culpa cristã, que traz no castigo a arma de combate ao desordeiro que retira do estado a garantia de tranquilidade. O que está na gênese da justiça contra um mal efetuado, para Nietzsche, é a relação contratual entre credor e devedor, isto é, a ideia de cobrança de uma dívida, muitas vezes permeada por múltiplas formas de crueldade.

O parágrafo 4 de *Genealogia da moral* elucidada:

Durante o mais largo período da história humana, não se castigou porque se responsabilizava o delinquente por seu ato, ou seja, não pelo pressuposto de que apenas o culpado

devia ser castigado – e sim como ainda hoje os pais castigam seus filhos, por raiva devida a um dano sofrido, raiva que desafoga em quem o causou; mas mantida em certos limites, e modificada pela ideia de que qualquer dano encontra seu equivalente e pode ser realmente compensado, mesmo que seja com a dor de seu causador. De onde retira sua força esta ideia antiquíssima, profundamente arraigada, agora talvez inerradicável, a ideia da equivalência entre dano e dor? Já revelei: na relação contratual entre credor e devedor, que é tão velha quanto a existência de ‘pessoas jurídicas’, e que por sua vez remete às formas básicas de compra, venda, comércio, troca e tráfico (Nietzsche, 2010, p. 61-62).

Nietzsche compreende como genealógica a relação entre o credor-devedor e a vingança concebida pelo direito. Para nós, o resultado disso, acerca do âmbito penal, é a multiplicidade de aplicações de sanções como que nota promissória cobrada do devedor que de malfeitor, destruidor da ordem e da moral, passa a ser o inimigo do estado. Conforme aponta Gonçalves (2014),

Dessa forma, o credor podia infligir ao corpo do devedor todos os tipos de humilhações e torturas como, por exemplo, cortar os membros daquele o quanto lhe parecesse proporcional ao tamanho da dívida. Esse modo de reparação de danos e, conseqüentemente, de castigo, ainda guarda muitos sentidos primitivos disfarçados por nomes sutis, ainda se coloca o nome de justiça em uma declaração de guerra a um indivíduo e os forçamos a ‘pagar pelo que fez’ como se sua responsabilidade fosse absoluta sobre o fato e, ainda, como se houvesse algum tipo de equivalência entre o seu sofrimento e o dano que causou (Gonçalves, 2014, p. 5).

Presentes as falhas do sistema de equivalência, o dano sofrido e a nota promissória cobrada dificilmente se equipararão, o que dificulta sobremaneira a execução da possível justiça, que, para Nietzsche, nada tem de justo. Para ele, a correspondência entre o prejuízo causado pela promessa não cumprida e o castigo infligido ao devedor diante do descumprimento se encontrava na transferência de uma vantagem relacionada ao dano por uma espécie de satisfação íntima concedida ao credor, como reparação e recompensa. O castigo, então, toma vezes de satisfação pessoal pela vingança do mal causado.

A justiça é, assim, auto-regulação da vontade de potência. Se o equilíbrio não existe, convém, então, se orientar a um processo de posição e, se se quer, de ‘equilibração’ das forças. ‘A vida definir-se-ia como uma forma durável de um processo de equilibração das forças no qual variados combatentes desenvolver-se-iam, cada um no seu lado, de forma desigual [*Leben wäre zu definieren als eine dauernde Form von Prozess der Kraftfeststellungen, wo die verschiedenen Kämpfenden ihrerseits ungleich wachsen*]’ (KSA 11.560, FP 36 [22]).

Prozeß der Kraftfeststellungen: a traduzir por ‘processo de equilibração das forças’ ou por ‘processo de determinação [estabelecimento, fixação?] das forças’, com o risco do desequilíbrio? O problema da justiça está aí, nesta tensão entre equilíbrio e desequilíbrio ou transbordamento. *De wägen a überwiegen* (de ‘pesar a ‘ser mais pesado’, no sentido de ‘predominar’), ou *überfließen*; de *Gleichgewicht* a *Übergewicht*, *Überfluss*, *Überschuss* ou *Übermacht* (Benoit, 2010).³⁴

34 Documento eletrônico. Disponível em: <<http://www.cadernosnietzsche.unifesp.br/home/item/58-a-justi%C3%A7a-como-problema>>. Acesso em: 20 set. 2017.

Até aqui, aponta-se, portanto, um Nietzsche que, ao tratar de justiça, aborda os valores que lhe são atribuídos pela tradição ocidental como verdade absoluta, imutável, ao tempo em que busca uma justiça suprema, advinda de algo acima dos homens, por um valor justo por si mesmo. Isso, para Nietzsche, nada mais é do que uma compreensão metafísica conectada à ideia de perfeição em um único ente. Tal ideia pode ser considerada platônica da díade indefinida, permanecendo para além do tempo e se formatando em outras carcaças, tais como a justiça do direito, institucionalizando a punição do devedor à medida em que concede o poder de credor ao ente supremo que governa.

Do que diz Gonçalves (2014),

Como o próprio Nietzsche aponta, nos últimos tempos houve uma sublimação e utilização na crueldade do castigo, que apresentam nomes ‘tão inofensivos que não despertam nenhuma suspeita, nem mesmo na mais delicada e hipócrita consciência’.

Sendo que a expressão do que é considerado justo sofreu certas modificações na sociedade ocidental, porém a essência do sentimento de vingança permanece atrelado aos mais diversos tipos de castigo e reparação de danos (Gonçalves, 2014, p. 11).

Institucionaliza-se, portanto, o castigo, a vingança, nomeando de outras faces e legitimando-o através de ordens normativas que substituem, na sociedade ocidental, os escritos bíblicos da moral. O padre cede lugar ao juiz que tem o pátrio-poder de “justiça” para ordenar culpa ao devedor em face do credor que agora não mais é particular, assemelha-se ao pecado, pois envolve mais que um indivíduo, fere o coletivo, fere a instituição da sociedade, fere o bem.

A fim de comprovar a possibilidade do uso do castigo como reprimenda moral, assim aduz o filósofo em análise:

Para representar de um modo gráfico quão incerto e acidental é o sentido de castigo e como um só e mesmo procedimento pode ser utilizado, interpretado e modelado com intenções essencialmente diferentes aí está a lista que pude organizar com base em material relativamente modesto e fortuito:

O castigo como meio de impedir o criminoso de continuar a causar dano.

O castigo como meio de redimir-se para com a pessoa prejudicada e sob uma forma qualquer (por exemplo, uma compensação em forma de dor).

O castigo como meio de restringir e limitar uma perturbação que afete o equilíbrio para impedir que essa perturbação se propague.

O castigo como meio de inspirar medo aos que determinam e executam o castigo.

O castigo como meio de compensar as vantagens obtidas até então pelo criminoso (por exemplo, quando é utilizado como escravo numa mina).

O castigo como meio de eliminar um elemento degenerado (e às vezes de toda uma família, como o prescreve o direito chinês: meio, por conseguinte, de depurar a raça ou de manter um tipo social).

O castigo como festa, ou seja, como desencadeamento de violências e insultas contra um inimigo que se acaba de derrotar.

O castigo como meio de criar uma recordação, seja naquele que sofre a punição ou assim chamada “correção”, seja para as testemunhas da execução.

O castigo como pagamento de honorários ao poder que pro-

tege o malfeitor contra os excessos da vingança.

O castigo como compromisso com o estado natural de vingança, à medida que esse é mantido em vigor por linhagens poderosas e é reivindicado como privilégio.

O castigo como declaração de guerra e medida de guerra contra um inimigo da paz, da lei, da ordem, da autoridade, que é combatido como um perigo para a comunidade como um ser e ruptura com relação a seus pressupostos, como um rebelde, traidor e violador da paz, com meios usados precisamente na guerra.

Também aqui é possível verificar que a reprimenda se torna mais “eficaz” à medida em que é pública, o que também pode ser tema para outro estudo. Nota-se, outrossim, que a todo momento é possível coordenar o castigo vingativo como peça na maquete do sistema penal brasileiro, donde se aniquila os inimigos da “justiça”. Cabe analisar o estereótipo do “inimigo” do Estado, contido na próxima seção.

O INIMIGO DO ESTADO: O DEVEDOR E SEU ESTEREÓTIPO

Nesta seção, será analisado o inimigo mencionado pelas teorias da criminologia, o conceito de devedor em Nietzsche e o processo de estereotipação dos indivíduos criminalizados.

Inimigo foi um termo cunhado pelo doutrinador Günter Jakobs, em 1985. Conforme sua teoria, o direito penal tem o papel de resguardar a lei, e só indiretamente tutelaria os bens jurídicos mais fundamentais, como a própria vida. O autor justifica a perspectiva do direito penal atuando para proteção dos direitos sociais, conforme nos fazem menção os inquiridos que sempre dispõem como vítima dos delitos a própria sociedade (Jakobs, 2003).

O autor faz, então, uma distinção entre o cidadão de bem e o inimigo. Para ele, inimigo é quem se afasta das condutas normativas dispostas de forma permanente, ou seja, desobedecendo os proclames normativos, e não oferecendo garantias de que vai continuar fiel à norma. Em contrapartida, cidadão de bem é aquele que aceita as normas sociais e se dispõe a cumprir as suas disposições. Para Jakobs, os inimigos seriam “os criminosos econômicos, terroristas, delinquentes organizados, autores de delitos sexuais e outras infrações penais perigosas” (Jakobs, 2003. p. 39). Dessa forma, distingue o que seria bom e o que seria mal para o direito penal.

Filosoficamente, sob o olhar de Nietzsche, pode-se fazer uso da introdução trazida por Scarlett Marton (2006) para aprimorar o ideal de pensar em bem e mal, justificando-se o uso do castigo enquanto reprimenda ao mal. Marton (2006) inicia seu trabalho em Nietzsche: a transvaloração dos valores, narrando a fábula do lobo e do cordeiro na versão de La Fontaine, numa abordagem acerca da moralidade a que se denominará imposta, enquanto se crê mal todo aquele que exerce sua força e bom, aquele que, frágil, a aceita.

Em síntese, o cordeiro matava a sede na beira de um riacho, quando surgiu um lobo faminto. Procurando o que comer, interceptou o cordeiro sob a acusação de que ele estaria turvando a água que o lobo costumava beber. O cordeiro, com humildade, esclareceu a impossibilidade de turvar a água porque ela descia o curso do riacho e ele apenas a bebia no declive. O lobo, então, disse ter ouvido que o cordeiro falava mal dele há uns seis meses, fato que o cordeiro esclareceu ser impossível, porque ele tinha apenas três meses de idade. “Então foi seu irmão”, retrucou o lobo. “Mas eu não tenho irmãos”, explicou o cordeiro. “Então foram seus parentes, tanto eles quanto os cães e os pastores nunca me poupam e por isso minha vingança.” Atirou-se sobre o bicho indefeso e o devorou (Telles, 2011, p. 205).

Com a narrativa, o que a autora intui demonstrar é que sempre predomina a razão do mais forte, ainda que na crônica o lobo não possa ser considerado forte na sua essência, já que ele se justifica do ataque mais de uma vez. A nós resta complementar o ponto de vista ocidental natural que nos leva a crer sem dúvida, “bom é o cordeiro e mau é o lobo” (Telles, 2011, p. 205). É justamente esse “senso-comum” moral que nos interessa para a compreensão do pensamento de Nietzsche com a metodologia de pesquisa em direito e o pensamento jurídico em si.

Automaticamente, sem parar para pensar, sem sequer cogitarmos a possibilidade de outra resposta, definimos como bom aquele “que sofre, se entrega indefeso ao sacrifício, enquanto o mau é o que ataca, é o que se sobrepõe ao fraco com o seu ímpeto, a sua força e provoca medo” (Telles, 2011, p. 205); têm-se aqui, no paradigma jurídico, o inimigo, e o Estado, supostamente munido da clava forte da justiça, tem o condão de punir para a manutenção do que chama de ordem; tudo com fulcro numa moralidade absolutamente cristã de forte e fraco, manuseados pelo poder da culpa.

No dizer de Pires (2015), encontramos o seguinte:

Nesse mote, à luz dessa distorção de papéis, uma simples infração de ‘A’ perante ‘B’ torna-se um crime de lesa-majestade, a incidir contra a pessoa do soberano e sua lei, valendo-se de uma retórica associada ao imaginário (e premissas) descritas; a linguagem-crime nem sequer se dissocia do pecado perante o Deus-Mortal-Leviatã – e sua Justiça (vingança) no formato de lei –, ao qual devíamos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa (Pires, 2015).³⁵

35 Documento eletrônico. Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/poder-punitivo-e-direito-penal-sequestro-do-conflito-do-tempo-e-do-ser-por-guilherme-moreira-pires/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

O lobo se justifica, assim como o faz o estado, que,

em suma, sob o pretexto de conter essa caótica espiral de violências que emanaria dessa guerra-total (que jura vislumbrar), o Estado se proclama (e se coloca) como a única entidade capaz (e portanto legítima) de conter esse cenário dito inescapável, de um turbilhão de violências intermináveis quando ausente o austero controle paternalista, apresentado como bom, justo e necessário para se evitar um cenário terrível (Pires, 2015).³⁶

O ponto central é que sequer se questionam tais posicionamentos, porque, desde nosso nascimento, somos levados a acreditar nesses códigos morais, o que influi sobremaneira no desenvolvimento do direito como ferramenta social. Assim é que o homem, em sua fraqueza e ressentimento,³⁷ para se sobrepor aos demais, como num sentimento de superioridade, estabelece quem é o inimigo, o “malvado” e suas vítimas, sofredoras, frágeis e que precisam do Estado-Deus para julgar o malfeitor e proteger o cidadão de bem, o benfeitor.

Destarte, para proteger os “bons”, manter a ordem e estabilizar as relações sociais morais, o estado se vale de ferramentas como o *jus puniendi* (poder-dever de punir), da mesma forma que um padre ordena a um pecador que reze as mil ave-marias para a conquista do perdão. A isso Nietzsche irá denominar método mnemônico, enquanto aparato estatal para o poder-dever-de punir como característica de seus moldes para empreender justiça.

36 Documento eletrônico. Disponível em: <<http://emporiadodireito.com.br/poder-punitivo-e-direito-penal-sequestro-do-conflito-do-tempo-e-do-ser-por-guilherme-moreira-pires/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

37 Trata-se do conceito nietzschiano para designar “o ressentimento vem daquele homem que perdeu a capacidade de criar e de experimentar o presente. A Vontade de Potência é a força que se efetiva no devir, onde está o mundo está a verdade, por isso as forças ativas são ativas, porque afirmam o presente. O tipo ressentido é aquele que possui alguma inibição ou bloqueio para suas forças ativas se expressarem” (Trindade, 2016).

A diferença está que, no âmbito jurídico, o pecador (o inimigo) raras vezes se confessa e o estado precisa lançar mão de ferramentas para descobrir quem são os pecadores; têm-se aqui a introdução das ciências criminológicas e estereotipadoras, conforme nos elucidava Luiz Flávio Gomes:

Por força da seletividade, o poder punitivo sempre tem que eleger os criminosos sobre os quais incidem suas escassas investigações e ações. Faz isso tanto por intermédio da criminalização primária feita pelo legislador (criação de novas leis penais) como por meio da criminalização secundária de responsabilidade dos operadores jurídicos (ação efetiva da polícia, ministério público e juízes, incluindo a decretação de prisões preventivas) (Gomes, 2015).³⁸

Desse modo, sem a autoacusação do pecador (o devedor, o inimigo), o estado faz uso de ferramentas para anunciá-lo e, assim, demonstrar aos benfeitores que a ordem se mantém. É a moral do fraco institucionalizada pelo poder da vingança através do direito, numa jogada cuja estratégia se encontra na moralização imposta pelo estado contra seus “inimigos”:

Julgar e condenar moralmente é a forma favorita de os espiritualmente limitados se vingarem daqueles que o são e também uma espécie de compensação por terem sido descurados pela natureza; e por fim, uma oportunidade de adquirirem espírito e se tornarem sutis – a malícia espiritualizada. No fundo do coração lhes faz bem que haja um critério segundo o qual mesmo os homens acumulados de bens e privilégios do espírito se igualem a eles – lutam pela ‘igual-

38 Documento eletrônico. Disponível em: <<http://m.congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colonistas/quais-sao-os-estereotipos-dos-inimigos-mais-odiados-hoje>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

dade de todos perante Deus, e para isso precisam crer em Deus (Nietzsche, 2011, p. 112).

Na verdade, a sociedade como um todo se satisfaz em saber donde encontrar o mal e, ao castigá-lo, tornar a vida livre de malfeitores, em busca do bem! O qual condiz com a perspectiva do inimigo do estado que deve ser combatido para a manutenção da paz social e para que a habitação dos cidadãos de bem possa ser produtora para todos. Tal perspectiva satisfaz a todos, ao estado, enquanto ente que proclama a justiça, e à população que se sente, conseqüentemente, justificada.

Vive-se e desfruta-se das vantagens que essa comunidade proporciona, como segurança, paz, confiança, sem preocupação com certos tipos de hostilidade e abusos que um homem desprotegido, fora dessa sociedade, estaria exposto. Assim, caso o indivíduo que se comprometeu com a sociedade falha em sua promessa e descumpra as obrigações firmadas anteriormente, esta exigirá pagamento, tal qual um credor enganado.

O Estado, personificação dessa comunidade, então, pune esse infrator, ou seja, o credor pune o devedor por não ter seguido o contrato estipulado, no caso, por ter infringido ou deixado de cumprir uma determinada lei (Gonçalves, 2014, p. 12).

Ademais, esse sentimento de “estar-se punindo o inimigo do bem”, como num quadrinho de super-heróis, projeta na sociedade defensores imaculados e honrados, que protegem o bem em detrimento do mal, causando furor social, num falso sentimento de justiça. Eis a festa mencionada por Nietzsche, conforme o jurista Luiz Flávio Gomes analisou:

Fazer sofrer (pondera Nietzsche, em *A genealogia da moral*) causa um prazer infinito. 'Fazer sofrer é, assim, uma verdadeira festa. Sem crueldade não existe gozo possível: isso é o que ensina a mais longa história do ser humano'. O castigo, quando a ele se agrega o adicional (simbólico) do prazer festivo, deixa de ser tal para se transformar em pura vingança. Os agentes do populismo penal não se contentam nunca com o simples castigo. Quando falam em castigo do delinquente, na verdade, estão querendo o prazer festivo gerado pela vingança, pelo sofrimento, pela crueldade, pelo massacre, pelo aniquilamento (do criminoso, do inimigo) (Gomes, 2012).³⁹

Conserva-se, então, a face nefasta da punição. Ao tempo em que faz nascer o sentimento de justiça, pela compensação do dano sofrido, causando gozo frente ao drama outrora sofrido face ao dano causado, toma vezes de vingança porque se transforma de ente regulador para promotor de prazer. Assim é que, quando se afere que há o desejo de justiça pelo mal sofrido, na verdade, o que se deseja é o prazer em ver o causador do dano sofrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi possível observar a pena imposta pelo estado frente aos delitos sob o olhar da filosofia de Friedrich Nietzsche, analisando seus conceitos acerca de justiça, castigo, vingança e direito em duas obras do pensador alemão, *A Genealogia da moral* e *Além do bem e do mal*.

39 Documento eletrônico. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/22368>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

Por meio de referenciais bibliográficos, traçou-se uma relação entre o direito penal brasileiro e seus estereótipos e os preceitos genealógicos de Nietzsche acerca da moral e seus fundamentos religiosos.

Ao longo do trabalho, interrogou-se: a tentativa de se quitar o débito ao particular ou ao estado pela equivalência do dano, impondo-lhe uma pena, é uma medida realmente efetiva para se operar uma real reparação de danos? Embora não tenha sido realizada uma pesquisa empírica, observa-se que, no âmbito da perspectiva do alcance social da pena cominada ao indivíduo delituoso, esta se desvirtua no processo de equivalência do dano sofrido e o valor efetivamente empregado.

Questionou-se, também, quais as fundamentações e justificativas que a moral ocidental empresta aos conceitos de justiça, castigo, vingança e direito. Em que pese o averiguado pelo (e no) texto, pode-se observar que o costume ocidental é de denominar como justiça o dano causado por meio da pena de castigo aplicada. Entre outras palavras, ocidentalmente, a justiça é o ato de reparar o dano sofrido pelo mal causado, punindo-se o indivíduo causador do dano por meio da equivalência. O nome ofertado a esse sistema de equivalência é o que veio a se denominar o direito, enquanto conjunto de normas reguladoras do convívio social.

Observa-se, no entanto, que tal conjunto fora construído historicamente com bases fundamentadas no cristianismo, vez que todo o Ocidente terminou por adotar como modelo de sistema jurídico o Direito Romano. Tal fato se desenha real quando nos deparamos com as formas de punição cristãs no entorno do que a Igreja viera a denominar pecado.

Ademais, ainda ocorre algo que se pode denominar de desvirtuação do procedimento de punição adotado pelo sistema punitivo estatal, uma vez que a tentativa de promover equivalência perde tal objetivo à medida em que o castigo imposto como método mnemô-

nico para o causador do mal leva ao sentimento de prazer em ver o malfeitor, inimigo do estado, custeando o dano causado.

Questiona-se, ainda: quais valores efetivos alicerçam a conduta humana? A quem esses valores interessam? Como se determina o bem e o mal? Onde há legitimidade para essa determinação? Tais pressupostos morais são verdadeiros em sua essência ou ocultariam um primitivo e instintivo sentimento irracional de vingança? Tal sentimento causaria ou pleitearia o sofrer pelo prazer, tanto do causador como o do espectador desse sofrer?

Todas essas questões puderam ser aclaradas por meio da genealogia dos valores morais, utilizando-se da metodologia adotada por Friedrich Nietzsche para analisar a história: retornar até sua mais remota origem e construir uma historicidade mais distante dos próprios valores alicerçados.

Percebeu-se que os valores que conduzem os sistemas sociais, com os quais nos habituamos no último século, foram construídos desde os primórdios da sociedade, imperando o favorecimento ao indivíduo mais forte do grupo, como determinante das regras de convívio social.

Tais indivíduos, munidos de força para a codificação de condutas, advieram de uma base de valores edificada pelo cristianismo e, naturalmente, adotaram-na como molde para a sustentação também do direito. Conforme o início dos tempos, desde os povos primitivos, a legitimidade para a valoração das condutas seria conferida pelo que a metafísica pudera avaliar como o ente supremo, o próprio Deus.

Assim como fazia a Igreja, o indivíduo que infringe a norma é castigado para que ele mesmo sofra as consequências do mal causado (ou do pecado cometido) e, à medida que lhe é impingida a dor, ele sublima o mal que causou, anulando-o.

Daí que ainda se questiona no texto se a pena infligida ao inimigo contribui para emanar o sentimento de justiça (sofre porque tem

culpa e, se tem culpa, deve ser punido para que seja purificado). Percebe-se que tal mal, sublimado pelo indivíduo, também atua frente ao clamor social de punição do mal. E, ao ver o malfeitor sofrer, a justiça sentida se transforma em festa e o vitimado pode se sentir vingado.

Fato é que a moral é o elemento fundamental para a concretização dos direitos e deveres no âmbito ocidental. Em especial com o direito brasileiro – defende direitos elencados como prioritários (fundamentais), sendo alguns similares aos dogmas da Igreja – se sacramenta com a instituição dos Códigos Penais, que, mais intensamente, reproduzem dizeres bíblicos no que tange aos crimes contra a vida, ou seja, aqueles cujo efeito ataca a tranquilidade social pois faz uso da violência como forma de manifestação.

O indivíduo assina, desde seu nascimento, os contratos sociais que o tornam um comerciante de si mesmo dentro de toda a negociação moral instituída pelo estado. A cada desvio desse sujeito, o governante se encontra munido de ferramentas para fazer-lhe pagar a dívida que adquiriu quando descumpriu o acordo celebrado de forma tácita e silenciosa.

Munido do poder estatal, o governante confere a representantes a oportunidade de possuir a nota promissória que fará o devedor ser obrigado a custear. No entanto, diferente da conduta religiosa, o pecador, ou seja, o devedor, ele pode não assumir a sua dívida, o seu pecado, voluntariamente, daí surge a estereotipação do inimigo para a manutenção do sentimento de ordem e vingança que a sociedade espera desse ente quase religioso que é o julgador.

Assim que o castigo toma vezes de nota promissória, e ao tempo em que faz o devedor pagar pelo que fez, faz brotar o sentimento de saciedade na sociedade, vítima sedenta por “justiça”. No entanto, além dos fundamentos para mencionado castigo serem ferramenta de autossatisfação dos sujeitos componentes dos âmbitos estatais,

como forma de propulsão de sua fraqueza, ainda causa no devedor apenas o controle de seus instintos, sem realizar de fato qualquer alteração em seus processos comportamentais e cognitivos.

Assim que, no âmbito do direito penal, a quantidade de castigos vinculados ao ordenamento legislativo, consolidados pelas prisões, pode estar na verdade emoldurando em perigosa maqueação dos instintos, sem cunho comprobatório de qualquer tratativa que venha a diminuir os devedores desse sistema moral, mas, sim, aumentar, mantendo a teia que segrega e articula inimigos do estado, prontos para receberem o seu castigo, o que articula mecanismos que mantêm a teia vingativa ao propiciar ao “sujeito de bem” sua vingança institucionalizada.

Concluiu-se, pois, que as controvérsias que se seguem ao tema do “direito penal do inimigo” como aquele que é o pecador, permanecem corroborando para justificar o emprego de punições pelo estado e se encontram fundamentadas sob valores morais cristãos, que fomentam uma desvalorização do indivíduo tido como desobediente, considerando-se como modelo adequado de comportamento a obediência.

À medida que o inimigo é punido, a sociedade, construída a partir dos representantes do sacramento divino do que pode ser considerado correto, regozija-se por poder retomar a felicidade que busca através do convívio harmonioso.

E pelo grande alcance social de tal sentimento denominado pelo direito de justiça, a sociedade clama por ela a cada rompimento contratual daquele indivíduo que feriu as normas de boa convivência, passando a ser portador de uma nota promissória que virá a ser cobrada pelo estado, enquanto o pune, por meio do castigo, vinga-se de forma institucionalizada.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), ao Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGF/UFMT), à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (PROPEX) da UNESC, ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS/UNESC), e ao Grupo de Estudos sobre Universidade da UNESC (GEU/UNESC) pelo apoio na realização deste estudo. As autoras declaram que não há conflito de interesses em dar-se publicidade a este artigo.

REFERÊNCIAS

A. L. MACHADO NETO. **Introdução à ciência do direito (Sociologia Jurídica)**. São Paulo: Saraiva, 1963, v. 2.

BARATTA, A. Criminologia crítica e crítica do direito penal. In: **Introdução à sociologia do direito penal**. Editora Revan. Coleção Pensamento Criminológico; Instituto Carioca de Criminologia; 6. ed., out. 2011. 2. reimpr., ago. 2014.

BEDIN, G. A. **Estado, Direito e Justiça**: Em busca de um conceito de Estado de Direito. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, X, n. 46, out 2007.

BENOIT, B. Justice as a problem. **Cadernos Nietzsche**, n. 26, São Paulo, 2010. 53-71.

BENOIT, B. Nietzsche: da crítica da lógica do direito penal ao problema da concepção de um novo direito penal? **Revista de Filosofia Dissertatio**. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. n. 36. 2013; p 11-36.

BÍBLIA. A. T. Gênesis. In: **BÍBLIA**. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966. p. 678-686.

BITTAR, E. C. B. Nietzsche: niilismo e genealogia moral. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**; v. 98 (2003); p. 477-501.

BITTENCOURT, C. R. **Tratado de direito penal**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, 838p.

BONAVIDES, P. **Ciência política**. 22. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

BRASIL. **Código Penal**, de 1940. In: Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CAMARGO, G. A. Relações entre justiça e moral no pensamento de Nietzsche. **Estudos Nietzsche**. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2011.

CARDOSO, A. C. S. **Análise do direito e da pena de prisão a partir da filosofia de Friedrich Nietzsche**. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Cuiabá (MT), 2016, 171 f.

CARNELUTTI, F. **Teoria geral do direito**. São Paulo: Lejus, 1999.

DARMON, P. **Médicos e assassinos na “Belle Époque”**: a medicalização do crime. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Editora NAU; PUC Rio, Departamento de Letras; 3. ed. (1. reimpr.) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. História da Violência nas Prisões. Nascimento da prisão. 3. ed. (trad. de Lígia M. Pondé Vassallo); Petrópolis. 1984.

FREUD, S. Totem e Tabu. In: **Obras psicológicas completas: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAGLIANO, P. S.; PAMPLONA FILHO, R. **Novo curso de direito civil** 1 – parte geral; 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

GOMES, L. F. A festa da vingança (Nietzsche). **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3.323, 6 ago. 2012.

GOMES, L. F. **Estereótipos dos delinquentes (“inimigos”) mais odiados hoje**. São Paulo. 09.06.2015. Disponível em: <<http://luizflaviogomes.com/estereotipos-dos-delinquentes-inimigos-mais-odiados-hoje/>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

GONÇALVES, R. J. Justiça, direito e vingança na filosofia moral de Friedrich Nietzsche. **Rev. Fac. Direito**. São Bernardo do Campo. n. 20, 2014.

GORDON, R. **A assustadora história da medicina**. Tradução Aulyde Soares Rodrigues. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

HASSAN, E. A. M. A relação entre moral e direito: do direito prudencial ao direito contemporâneo. **Revista da Faculdade Mineira de Direito - PUC Minas**. Belo Horizonte, 2013, v. 16, n. 32.

JAKOBS, G.; CANCIO MELIÁ, M. **Derecho penal del enemigo**. Madrid: Civitas, 2003. p. 39.

MACHADO NETO, A. L.; **Introdução à ciência do direito (Sociologia Jurídica)**. São Paulo: Saraiva, 1963, v. 2, p. 204-5.

MARTON, S. Nietzsche. **Das forças cósmicas aos valores humanos**. 1. ed. (prep. orig. Lúcia Jahn; rev. Ana Maria Mendes Barbosa e Rosemary C. Machado). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

MARTON, S. **Nietzsche**: a transvaloração dos valores. Coleção Logos. São Paulo: Moderna, 2006.

MATA-MACHADO, E. de G. **Elementos de teoria geral do direito**. Belo Horizonte: Editora Líder, 2005, p. 137.

MATOS, A. S. De M. C. **A concepção de justiça de Hans Kelsen em face do positivismo relativista e do jusnaturalismo absolutista**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2004.

MELO NETO, J. E. T. de; **Nietzsche**: o eterno retorno do mesmo, a transvaloração dos valores e a noção de trágico. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2013.

MELO SOBRINHO, N. C. de. **Escritos sobre Direito**. Friedrich Nietzsche. Rio de Janeiro: PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2009.

MONTEIRO, W. de B. **Curso de direito civil** – parte geral, 37. ed. São Paulo: Saraiva, 2000, v. 1.

MORAES, P. R. B. de; **Punição, encarceramento e construção de identidade profissional entre agentes penitenciários**. IBBCRIM. São Paulo: 2005.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 169f.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 247f.

NUCCI, G. de S. **Manual de direito penal**. 10. ed. Grupo Editorial Nacional; Ed. Forense: Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, É. A. M. de; A crítica de Nietzsche à moral kantiana: por uma moral mínima. **Cadernos Nietzsche** 27; 2010; p. 169-189.

OLIVEIRA, L. C. de; **Uma genealogia do direito penal: contribuições nietzschianas para se pensar uma justiça punitiva para além da moral do ressentimento**. Estudos Nietzsche, Espírito Santo, v. 6, n. 2, p. 281-298, jul./dez. 2015.

PIRES, G. M. **Poder punitivo e direito penal: sequestro do conflito, do tempo e do ser**. 2015. Documento eletrônico. Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/poder-punitivo-e-direito-penal-sequestro-do-conflito-do-tempo-e-do-ser-por-guilherme-moreira-pires/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

TELLES, L. D. da S. A metodologia da pesquisa em direito e o pensamento de Nietzsche. In: **Metodologia de pesquisa em direito e a filosofia**. Coordenadores: R. P. F. e N. C. São Paulo: Saraiva, 2011.

TRINDADE, R. **A psicologia do homem do ressentimento**. Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2013/07/18/a-psicologia-do-homem-do-ressentimento/>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

TRINDADE, R. **Nietzsche e a justiça, razão inadequada**. Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2013/09/25/nietzsche-e-a-justica/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

XAVIER, A. The construction of the concept of the criminal in capitalist society: a debate for social work. **Rev. Katálysis**, vol. 11, n. 2, Florianópolis (SC), July/dec. 2008.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NOS ESTADOS DA BAHIA E PARÁ: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NUMA PERSPECTIVA COMPARADA

8

SANDRA REGINA ALVES TEIXEIRA⁴⁰

ANDREA TOURINHO PACHECO DE MIRANDA⁴¹

A violência contra a mulher tem se manifestado em diferentes épocas, registrada em diversos sistemas de justiça, porém, apesar de todas as políticas públicas com propostas a sua diminuição, o quadro apresenta que não houve decréscimo em matéria de violência de gênero.

Essa ineficácia do sistema de justiça para conter o aumento da taxa de violência contra a mulher advém de diversos fatores: desde a incompreensão da complexidade dos casos, tais como, consequência dos padrões culturais herdados de uma sociedade patriarcal e que ainda subsiste na sociedade latino-americana, bem como a excessiva burocratização dos procedimentos legais, as dificuldades de investigação nas complexas modalidades desta violência, a impossibilidade de responsabilizar os ofensores, segundo os membros do entorno familiar a que as vítimas pertencem, entre outros.

⁴⁰ Mestre em Direitos Fundamentais (UNAMA). E-mail: sandra.educacao@gmail.com

⁴¹ Defensora pública titular da Vara de Execuções Penas e Medidas Alternativas do Estado da Bahia. E-mail: andreatourinho@gmail.com

Com a Segunda Guerra Mundial, desencadeou-se uma reconstrução dos costumes e começaram, assim, a surgir as primeiras ideias de empoderamento da mulher, as indagações e a necessidade de investigar quem eram aqueles indivíduos “sem identidade”, sem direitos constituídos, a que a cultura denomina mulher, embora se acreditando apenas sujeito *cognoscendi*, iniciando, dessa forma, uma grande virada, um despertar para a luta pelos direitos e garantias da mulher. No dizer de Beauvoir, “no momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens” (Beauvoir, 1980, p. 15).

O tema polêmico da nossa pesquisa nos remete à reflexão de como o estado e as instituições realizam suas políticas públicas de combate à violência de gênero e como atuar na prevenção criminal desses delitos, além de fortalecer dados de políticas de empoderamento da mulher.

As formas convencionais de violência contra a mulher são, em sua maior parte, aquelas praticadas dentro do próprio círculo família, interligadas a relações domésticas ou afetivas. De outra parte, também podemos assinalar outras formas de violência contra mulher no âmbito externo ao familiar, como o trabalho escravo ou a exploração sexual, a feminização da pobreza e o feminicídio.

Al respecto, el carácter reiterativo de las violaciones sexuales y la aquiescencia de los mandos superiores ante su perpetración, permite sostener que esta específica modalidad de atentar contra la integridad de las personas formó parte de una política estatal. El hecho mismo de la violación sexual se vio agravado por haber utilizado los victimarios métodos extremadamente atroces contra mujeres de toda condición,

como niñas, madres embarazadas y ancianas. Estos métodos no tienen siquiera parangón con aquellos que se utilizaban contra el enemigo en los combates del enfrentamiento armado interno (UNOPS, 1999, p. 25).

As redes de mulheres que combatem a violência de gênero na América Latina e no Caribe têm manifestado sua contrariedade em relação às estatísticas que apontam um elevado número de crimes ainda praticados contra a mulher e reclamam da impunidade que se produz ao redor desses casos. É certo que, apesar de já existir legislação específica para o combate à violência doméstica e familiar na América Latina e Caribe, essa modalidade de delito ainda persiste.

Em contraposição a essa situação generalizada de violência e diante das demandas das organizações de mulheres que se articulam em diversos grupos de trabalhos, movimentos sociais ou foros de caráter mundial, regional e nacional, já existem políticas públicas no sentido de que sociedade e estado assumam seu dever ético-político de prevenção e erradicação de qualquer tipo de ameaça aos direitos humanos das mulheres.

Em nível mundial, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovou em 1979 a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW). O documento obriga os países a tomarem uma série de medidas e ações com o propósito de promover a igualdade entre homens e mulheres em diversos aspectos como, por exemplo, o fomento a uma maior participação da mulher na vida política, social, econômica e cultural, o acesso à alimentação, à saúde, à educação, à capacitação, às oportunidades de emprego e, em geral, à satisfação de suas necessidades e aspirações pessoais.

O ENFRENTAMENTO DE TODAS AS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Podemos afirmar que a concretização dos direitos humanos das mulheres, em especial o de não serem vítimas de violência doméstica, iniciou-se com o reconhecimento formal da CEDAW (1979) e da Convenção de Belém do Pará (1994), no âmbito internacional. Foi a própria Convenção de Belém do Pará que fundamentou juridicamente e sedimentou o terreno até a promulgação da Lei Maria da Penha e contribuiu decisivamente para que essa proteção legal se firmasse como direito exigido e reconhecido pelas Cortes Internacionais,⁴² com o objetivo de lei especial. A segunda etapa do reconhecimento desses direitos humanos, encontra-se em andamento e consiste na efetivação de políticas públicas voltadas à mulher.

Segundo dados de pesquisas realizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de 2006 a 2010, o Brasil estava entre os dez países com maior número de homicídios de mulheres. O dado é ainda mais alarmante, quando se observa que, em geral, o homicídio contra as mulheres é cometido, em sua maioria, por homens com os quais a vítima tem uma relação afetiva.

Com o advento no Brasil da lei n. 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), observou-se um importante avanço no sentido de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Nesse contexto, podemos afirmar que a Lei Maria da Penha foi um marco no fortalecimento dos direitos de proteção à mulher, além de iniciar uma

42 Foi somente no século XXI, que surgiu a lei 11.340, no Brasil, sancionada em 17 de agosto de 2006, tendo sua vigência em 22 de setembro de 2006. Está lei tem o nome de uma mulher que sofreu continuamente a violência doméstica, sendo vítima de duas tentativas de homicídio pelo marido. O fato aconteceu entre 1983 a 1987, período em que não havia uma decisão definitiva do processo e o agressor continuava a cometer esse tipo de violência. Dessa forma, a vítima decidiu denunciar o caso à Organização dos Estados Americanos (OEA). O caso foi analisado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que, ao final, reconheceu a negligência do estado brasileiro.

série de medidas protetivas e ter sido, ainda, a mola de impulso para a implementações de políticas públicas em defesa da mulher.

AVANÇOS LEGISLATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES

A Lei Maria da Penha proporcionou a esse grupo vulnerável da sociedade a garantia de ter maior efetividade de proteção, que até então não havia sido recepcionada em lei especial. Isso gerou uma série de modificações legislativas que, até os tempos atuais, vêm sofrendo modificações.

Dentre essas alterações, podemos destacar o art. 41, que afastou a aplicação do art. 89 da lei n. 9.099/95, em relação aos crimes praticados com violência doméstica e familiar contra a mulher, tornando impossível a aplicação dos institutos despenalizadores nela previstos, como a suspensão condicional do processo, já ilustrando o diferente tratamento penal que os crimes dessa espécie passaram a ter em nosso ordenamento jurídico. Atualmente, os crimes previstos na referida lei são objeto de ação pública incondicionada, com regras peculiares.⁴³

Além dessas conquistas legislativas, consideradas de grande importância histórica, é possível constatar que o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres teve um papel significativo na consolidação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência, além de ter

43 A lei Maria da Penha trouxe inovações importantes no que diz respeito à proteção dos direitos da mulher, fundamentando no princípio da dignidade da pessoa humana e com alcance aos direitos humanos, através de medidas capazes de proteger a mulher e coibir práticas de violência doméstica e familiar. Podemos destacar algumas; são elas: a tipificação e definição da violência doméstica e familiar; sistematização dos serviços pela autoridade policial, criação de juizados especializados, proibição de penas pecuniárias como cestas básicas, multas, transação penal e demais benefícios despenalizadores, a representação que poderá ser feita por qualquer pessoa, não sendo necessário a concordância da vítima, retratação que só deverá ocorrer perante o juiz, possibilidade da prisão em flagrante e prisão preventiva, recomendação de programas de recuperação e reeducação para o agressor.

se refletido, como consequência, na expansão da Rede Especializada de Atendimento à Mulher, que hoje oferece mais de 970 serviços ao seu público-alvo.

Algumas mudanças legislativas irão contribuir para que a Lei Maria da Penha pudesse completar dez anos de existência. Um exemplo é o projeto de lei n. 7/2016, que tramita no Senado Federal e visa acrescentar dispositivos que ampliem os direitos e as garantias da vítima de violência doméstica, no âmbito policial, que determina um atendimento policial e pericial especializado prestado, preferencialmente, por servidores do sexo feminino, dentre outras providências. Resta atentarmos para que o projeto 7/2016 não fragilize os movimentos de defesa da mulher, pois foi idealizado sem ouvir o movimento feminino e seus pleitos. Rogamos para que esse projeto não signifique um retrocesso para a conquista de direitos da mulher.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES NO ESTADO DA BAHIA

Como já anteriormente assinalado, embora a Lei Maria da Penha tenha sido um marco para a proteção dos direitos da mulher, a violência persiste nesse campo, seja física, psicológica ou patrimonial. Na Bahia, só no primeiro trimestre do ano de 2016, foram registradas 9.795 ocorrências.⁴⁴

A Secretaria de Políticas para as Mulheres da Bahia (SPM), segue implementando a Rede de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres e buscando uma maior integração entre os órgãos que dela fazem parte, como a Casa Abrigo, as 15 delegacias, as 6 Varas Especializadas, os 26 Centros de Referência, para combater

44 Dados divulgados pela Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia (SSP/BA).

violações da integridade física e psicológica das mulheres naquele estado.⁴⁵

Por sua vez, as Delegacias Especializadas em Atendimento às Mulheres (DEAMS) integram as políticas públicas da Polícia Civil da Bahia e têm por objetivo dar assistência jurídica, orientar e encaminhar as vítimas a outros órgãos, fazendo cumprir o que determina a referida lei especial.⁴⁶

A denúncia de crimes de violência doméstica poderá ser anônima ou realizada pessoalmente nas delegacias ou através de centrais de telefones da Polícia Militar e Polícia Civil por qualquer pessoa. Há Delegacias da Mulher mais aparelhadas em todo território, com mecanismos de monitoramento do cumprimento das medidas protetivas mais eficazes, com o objetivo de que a mulher possa avisar tempestivamente o ocorrido.

Como mencionado anteriormente, já tramita na Câmara dos Deputados o projeto de lei complementar n. 7/2016, o qual possibilita que os delegados de polícia possam aplicar, provisoriamente, medidas protetivas, inclusive decisão judicial, em caso de risco à vida ou à integridade física e psicológica da mulher vítima de violência doméstica e familiar ou de seus dependentes.

Os Juizados de Violência Doméstica e Familiar, com competência cível e criminal, juntamente com as Varas Especializadas, estão em consonância com a Lei Maria da Penha, e se encontram em pleno funcionamento; contam com uma equipe multidisciplinar formada

45 Dados divulgados pela Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia (SSP/BA).

46 Art. 11. No atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, a autoridade policial deverá, entre outras providências: I - garantir proteção policial, quando necessário, comunicando de imediato ao Ministério Público e ao Poder Judiciário; II - encaminhar a ofendida ao hospital ou posto de saúde e ao Instituto Médico Legal; III - fornecer transporte para a ofendida e seus dependentes para abrigo ou local seguro, quando houver risco de vida; IV - se necessário, acompanhar a ofendida para assegurar a retirada de seus pertences do local da ocorrência ou do domicílio familiar; V - informar à ofendida os direitos a ela conferidos nesta lei e os serviços disponíveis.

por advogados, psicólogos, assistentes sociais, que prestam atendimento qualificado e humanizado.

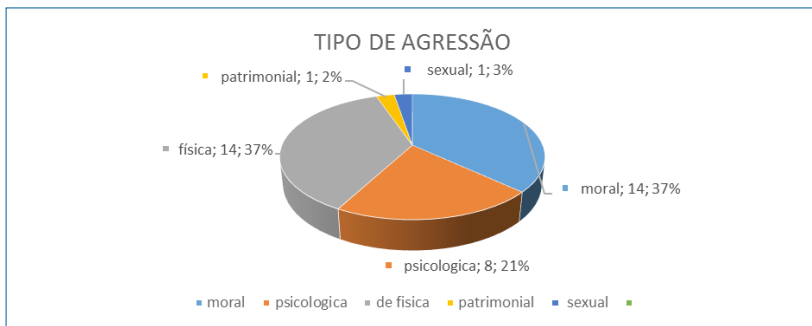
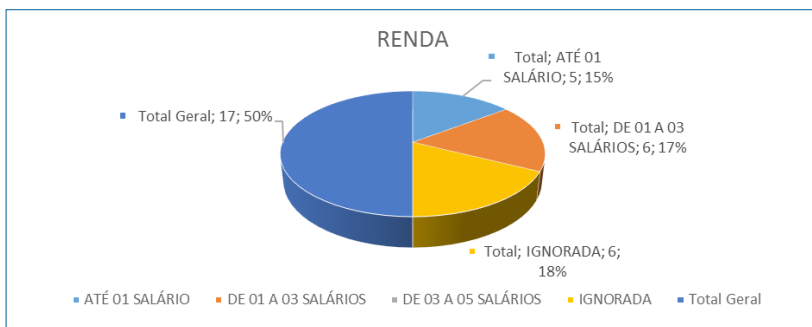
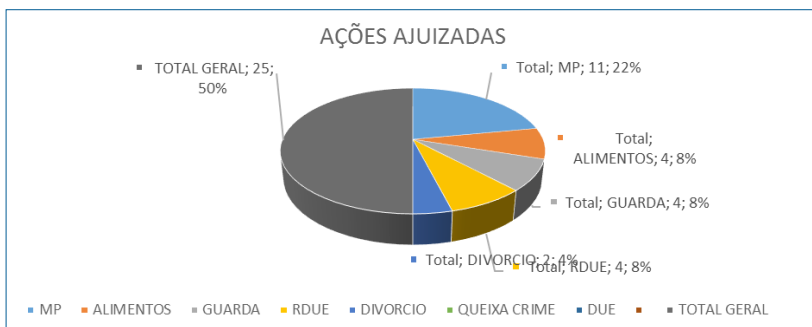
De igual maneira, as medidas protetivas, tem um número relevante dentre os procedimentos incidentais ou preliminares na ação penal.⁴⁷ O Ministério Público (MP) e a Defensoria Pública, enquanto instituições essenciais à justiça, têm papel relevante na proteção às vítimas de violência doméstica e familiar. O MP, através do GEDEM da Bahia, atua de forma judicial e extrajudicial, nas ações cíveis e criminais, tendo por finalidade receber as denúncias, analisar os casos concretos e dar prosseguimento ao processo, podendo, inclusive, requisitar força policial, fiscalizar os estabelecimentos públicos e particulares de atendimento à mulher, cadastrar casos de violência doméstica e familiar.

Por seu turno, a Defensoria Pública oferece orientação e atendimento jurídico aos hipossuficientes, ou seja, àqueles que comprovam insuficiência de recursos, sendo responsável pelo funcionamento do Núcleo Especializado de Defesa da Mulher em Situação de Violência (Nudem). O núcleo é composto de servidores treinados e capacitados para atender, orientar juridicamente e ajuizar medidas protetivas e criminais de mulheres em situação de violência que aguardam julgamento na Vara de Violência Doméstica (Defensoria Pública do Estado da Bahia, 2015).⁴⁸

47 A lei 11.340/2006, no seu art. 18, prevê: recebido o expediente com o pedido da ofendida, caberá ao juiz, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas: I - conhecer do expediente e do pedido e **decidir sobre as medidas protetivas de urgência**; II - determinar o encaminhamento da ofendida ao órgão de assistência judiciária, quando for o caso; III - comunicar ao Ministério Público para que adote as providências cabíveis (grifo nosso). A lei 11.340/2006 prevê a suspensão da posse ou restrição do uso de arma de fogo no caso do agressor que praticou tentativa de assassinato; outras medidas contra o agressor: afastamento do lar ou do local que convive com a ofendida; afastamento da circunvizinhança a uma distância de até 300 metros; proibição de aproximação da vítima de seus familiares e testemunhas, restrição do direito de visita aos dependentes menores e entre outras. Ademais, o juiz pode determinar pensão alimentícia a vítima e seus dependentes, caso a ofendida não tenha condições de se manter.

48 Documento eletrônico. Disponível em: http://web2.defensoria.ba.def.br/porta/arquivos/downloads/cartilha_enfrentamento_a_violencia_domestica_SPREED2.pdf. Acesso em: 8 abr. 2017.

As ações do Nudem, ligado à Defensoria Pública do Estado da Bahia, podem ser assim ilustradas (Defensoria Pública do Estado da Bahia, 2015):⁴⁹



49 Documento eletrônico. Disponível em: http://web2.defensoria.ba.def.br/portal/arquivos/downloads/cartilha_enfrentamento_a_violencia_domestica_SPREED2.pdf. Acesso em: 8 abr. 2017.

As atividades do Nudem são voltadas à legitimação dos instrumentos de defesa e de atendimento integral à mulher vítima de violência, e abrangem as seguintes atividades: orientação jurídica; proposituras de ações judiciais, como requerimento de medidas protetivas, junto aos Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher (afastamento do lar, proibição de aproximação e de contato, guarda provisória, alimentos provisórios para os filhos etc.); separação judicial, reconhecimento de união estável, guarda dos filhos, reconhecimento de paternidade, ação de alimentos, arrolamento e partilha de bens para os Juízos de Família; requerimento de indenização e ressarcimento por danos morais e materiais; realização de acordos extrajudiciais e judiciais; encaminhamento para outros serviços da rede de atendimento à mulher (abrigo, orientação ao trabalho, tratamentos médicos, grupos de apoio, agendamento ao núcleo interdisciplinar, para apoio de psicólogos, assistentes sociais etc.).

PANORAMA ESTATÍSTICO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ESTADO DO PARÁ

Em 2011 foram 6.139 ocorrências registradas nas Delegacias Especializadas em Atendimento à Mulher na região metropolitana. Em 2012, foram 6.207 registros. O número de prisões aumentou de 238, em 2011, para 275, em 2012 (Polícia divulga números da violência contra a mulher na Grande Belém, 2013).⁵⁰

Segundo informações da Polícia Militar, de janeiro a julho de 2015, foram registradas 3.842 ocorrências de violência doméstica contra a mulher, em um total de 5.502 atendimentos realizados pela Delegacia

50 Cf. SSP-PA - Secretaria de Segurança Pública do Estado do Pará (8 mar 2013). Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2013/03/policia-divulga-numeros-de-violencia-contra-mulher-na-grande-belem.html>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

da Mulher em Belém, sendo que houve um aumento de 5,85% no número de denúncias de violência doméstica em relação a 2013 e 2014. Já no ano de 2013 foram registrados 15.193 boletins de ocorrências de violência contra a mulher em todo o estado. Em 2014, foram contabilizadas 16.083 ocorrências. Segundo informações relativas aos dados estatísticos da segurança pública, isso significa uma maior massificação da Lei Maria da Penha, que encorajou inúmeras mulheres a denunciar os agressores. Concernente aos procedimentos policiais, tais como inquéritos e prisões em flagrante, foram lavrados, no ano de 2013, 5.767 procedimentos e, em 2014, o número subiu para 5.930; tais crimes são julgados nos juizados especializados de violência contra a mulher.

No que se refere à quantidade de processos judiciais por violência doméstica que tramitam no Tribunal de Justiça do Estado do Pará, foi observado um aumento considerável no ano de 2016, com o registro de 10.181 novos casos de violência, contra os 9.743 ocorridos em 2015. A diferença entre processos novos e concluídos gera um déficit na justiça paraense. Hodiernamente, 21.842 casos de violência doméstica estão pendentes no Poder Judiciário do Pará.⁵¹

O Tribunal de Justiça paraense informou que 6.237 homens agressores, no ano de 2015, foram punidos com rigor e sentenciados. Em 2016, o número de agressores sentenciados foi menor, totalizando 5.368. Cabe salientar que existe uma diferença entre os novos processos e os concluídos, resultando em um déficit de 21.842 processos, tramitando em pendência no judiciário paraense.

O estudo do Mapa de Violência 2015, pesquisa sobre homicídios de mulheres produzida pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), mostra que a taxa de homicídios contra as mulheres no estado do Pará aumentou em 104% no período de 2003 a 2013.

51 Cf. Secretaria de Segurança Pública do Estado do Pará (SSP-PA).

Dados do Ministério Público do Estado do Pará mostram que, no ano de 2016, foram registrados mais de 6 mil casos de violência contra a mulher no estado, sendo que apenas na capital, Belém, ocorreram 4 mil casos de violência, o que provocou a realização de uma sessão especial na Câmara Municipal para abordar a questão da violência contra a mulher. O relatório do Ministério Público do Estado do Pará afirma que houve um aumento de 4%, em relação a 2015; mas, quando comparados com os dados de 2014, apontam uma queda de 15%. Segundo a Promotoria, o perfil dos agressores é de homens acima de 20 anos, com uma cultura machista. Para o órgão, houve um relativo aumento no número de denúncias, pelo encorajamento das mulheres, embora ainda seja necessário avançar em dois aspectos no endurecimento das leis e na educação (Waiselfisz, 2015).⁵²

Conforme o Mapa da Violência, na comparação da taxa de homicídios de mulheres por 100 mil registradas nas UF's e em suas respectivas capitais, em 2013, o Pará aparece na 10ª posição, com 5,8 homicídios por 100 mil (Waiselfisz, 2015).⁵³ Nesse sentido, em relação à referência observada na pesquisa de 2015, que analisa o ordenamento dos 100 municípios com mais de 10 mil habitantes do sexo feminino, com as maiores taxas médias de homicídios de mulheres por 100 mil (2009-2013), o Pará é destaque negativo no mapa, com nove cidades entre as mais violentas do Brasil. São elas: Tucumã (18ª), Novo Progresso (20ª), Paragominas (24ª), Tailândia (25ª), São Geraldo do Araguaia (26ª), Ourilândia (39ª), Goainésia do Pará (41ª), São João de Pirabas (65ª) e Rondon do Pará (98ª) (Waiselfisz, 2015).⁵⁴

52 Cf. Dados divulgados pelo Ministério Público do Estado do Pará.

53 Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2017.

54 Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2017.

Em estudo realizado anteriormente, através de mapeamento da violência na região metropolitana de Belém (Augusto; Lima, 2015), constatou-se que o município de Santa Barbara, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado médio, apresentava o maior índice de violência. Marituba com um elevado índice de violência urbana, e IDH médio, e Ananindeua, apresentando um índice de violência alto, com um IDH alto, sendo que três dos seus bairros são considerados muito violentos: Icuí, Guajará e Paar, este último considerado a maior invasão da América Latina, com imigrantes do Pará, Amapá, Amazonas e de Roraima. O bairro faz fronteira com duas outras invasões, intituladas Favelinha e Afeganistão, tendo como principais características o fato de ser uma região de tráfico de drogas; que oferece uma rede proteção aos marginais; ausência de educação, saúde, policiamento e de instituições de apoio a mulheres vítimas de violência.

A pesquisa identificou os bairros com os maiores índices de violência na região metropolitana de Belém: Guamá (Belém), com 6,30%, Icuí Guajará (Ananindeua), com 5,60%, Coqueiro (Ananindeua), com 4,02%, e Marambaia (Belém), com 3,85%. Esses bairros apresentam um alto índice populacional com redução econômica e social, ocupação desordenada em periferias, com pouca intervenção do estado nas áreas de segurança, educação, cultura, geração de renda e emprego e saúde.

Segundo a delegada Janice Aguiar, titular da Divisão Especializada em Atendimento à Mulher da Polícia Civil, cerca de trinta mulheres procuram a delegacia, diariamente, solicitando medidas protetivas para combater as agressões cometidas por homens. Ela enfatiza que os crimes mais comuns são os de ameaça e lesão corporal e, lamentavelmente, são muitos os processos que não resultam em condenação, porque a vítima desiste de dar continuidade à denúncia. A delegada Janice Aguiar avalia esses dados:

É um número expressivo, mas ainda não reflete a realidade, já que a gente sabe que muitas mulheres que não procuram a polícia, que ainda têm medo; então, este número está longe de ser o real das ocorrências de violência doméstica. Não existe essa coisa de retirar a queixa, o que ocorre é que alguns crimes, como o de ameaça, dependem de representação na fase judicial, e a ausência dessa representação impede que o promotor denuncie. Se em fase judicial a vítima não representar ou se ela desistir, o promotor fica impedido de continuar. Esse comportamento é comum. Muitas mulheres desistem, e ficam até com raiva quando vão atrás de perícia, documentos. A dependência emocional é muito grande. Não é nem financeira, já que até mulheres com uma boa condição financeira e instrução elevada sofrem com isso. Mesmo assim, elas têm uma dependência emocional muito grande. Alegam que existe a possibilidade de o companheiro melhorar, mudar o comportamento, e decidem dar uma segunda chance ao agressor.

Algumas iniciativas têm sido realizadas pela Rede de Proteção à Mulher no Estado do Pará. No período de 19 a 23 de setembro de 2016, o Fórum Criminal de Belém do Tribunal de Justiça do Estado do Pará realizou o “Mutirão nos Bairros”, uma ação que apreciou 763 processos atinentes à violência doméstica e familiar na Capital, sendo selecionados processos dos bairros Marco e Pedreira (considerados de classe média, e não periféricos), objetivando acelerar a prestação jurisdicional às mulheres vítimas de violência nesses locais.

Ainda relacionado aos dados estatísticos da violência contra a mulher no Estado do Pará, em 2015, o serviço disque-denúncia 180 registrou cerca de onze relatos, por dia, de agressão às mulheres,

totalizando 3.927 ligações, o que corresponde a uma taxa de 116,80 agressões a cada grupo de 100 mil mulheres, um aumento de 78% em relação a 2014, com 2.206 denúncias registradas no estado. Em relação ao total de denúncias, em primeiro lugar, aparece a agressão física, com 1.274 ocorrências (32,5%); em seguida, vem a agressão psicológica, com 625 ligações (16%). O mais preocupante e grave é que, em 63% dos 2.603 casos relatados de violência contra a mulher existe possibilidade concreta de feminicídio. Do total de 3.927 ligações, 75% são recorrentes, em casos semanais de agressão (Waiselfisz, 2015).⁵⁵

No entanto, em março de 2017, foi publicada uma pesquisa pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Instituto de Pesquisa Data Folha, com apoio internacional do Canadá e do Instituto Avon, intitulada “Visível e invisível: a vitimização da mulher no Brasil”. O objetivo foi levantar informações sobre a percepção da violência contra a mulher e sobre a vitimização sofrida, relacionadas aos tipos de agressão, ao perfil da vítima e às atitudes tomadas frente à violência. Cotidianamente, as mulheres sofrem heterogêneos tipos de violências nas suas relações sociais de gênero, sendo importante repensar os instrumentos de erradicação da violência contra a mulher. Alguns dados são extremamente preocupantes. Para 73% da população brasileira, a violência contra a mulher aumentou nos últimos dez anos. Entre as mulheres, a representação social da violência sobe para 76% e, entre as que vivenciaram algum tipo de violência nos últimos 12 meses, o percentual atinge 79% (Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto de Pesquisa Data Folha, 2017).⁵⁶

55 Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2017.

56 Documento eletrônico. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

A pesquisa relatou ainda que 66% responderam afirmativamente terem visto alguma mulher sendo vítima de violência, ou seja, dois em cada três brasileiros já presenciaram uma mulher sofrendo violência, no ano de 2016. Concernente ao perfil do agressor, observa-se que a maioria é conhecida da vítima (61%), sendo que, destes, 19% são cônjuges/companheiros/namorados, 16% são ex-cônjuges/ex-companheiros/ex-namorados, seguidos de familiares, tais como irmãos e pais, e de pessoas próximas (amigos e vizinhos).

A pesquisa evidenciou que a vitimização das mulheres de alta renda, com mais de 10 salários mínimos, ocorre em casa (52%) e no trabalho (23%). Enquanto com as mulheres de baixa renda (até dois salários mínimos), a vitimização está distribuída: em casa, 43%, e na rua, 44%. Observou-se ainda maior vitimização da mulher branca em casa (47%) do que na rua (34%), enquanto para a mulher negra, a agressão está mais distribuída nos dois ambientes: em casa corresponde a 42% e na rua a 41%. Nesse universo, 52% das mulheres vítimas de violência não fizeram nada, ou seja, não tomaram atitude frente à violência, não procuraram a rede de proteção, sendo consideradas “cifras negras”.

No quesito agressão física, nos casos de lesão provocada por algum objeto e de ameaça com faca e arma de fogo, 41% e 48%, respectivamente, relataram ter recorrido a um órgão oficial concernente ao sistema de segurança (Delegacia de Mulher, Delegacia Comum, Polícia Militar (190), Central de Atendimento à Mulher). No entanto, 49% das mulheres negras declararam não ter feito nada. Sendo que, mulheres brancas correspondem a 57%, que não tomaram atitude em relação aos casos de ameaças, perseguições e violência física, contra 30% que recorreram aos órgãos públicos da rede de proteção.

A pesquisa sistematizou que, no ano de 2016, 30% das mulheres relataram ter sofrido algum tipo de violência pessoal e direta. Sendo que 66% dos entrevistados disseram ter presenciado algum tipo de violência contra mulheres no próprio bairro onde moram.

Segundo Silvia Ramos (2017), ao analisar o quadro da violência contra a mulher, pautada na pesquisa, constata que:

O fato é que, sob a expressão violência contra a mulher, encontram-se variadíssimas dinâmicas e formas de agressão e o próprio movimento de mulheres e os sistemas policiais de proteção às mulheres, muitas vezes têm dificuldades de entender que a Lei Maria da Penha foi um avanço extraordinário em termos simbólicos para toda a sociedade, mas também foi um complicador para as mulheres que, em vez de punir, querem restaurar suas relações. Querem que a violência cesse, mas não querem se separar de seus companheiros. No caso da violência doméstica contra a mulher, algumas vezes o homem só olha para a gaveta onde guarda a arma para fazer a mulher obedecer; ela sabe que ele efetivamente pode matá-la, numa cultura onde mata-se muito. No caldo de agressões e ameaças que tantas vezes regulam as relações íntimas, não vamos nos esquecer que violências entre casais do mesmo sexo e também de mulheres em relação a homens estão presentes em casamentos e estruturas familiares em que a violência é uma gramática que algumas vezes conjuga um afeto e um amor. Aliás, o mesmo ocorre entre casais de adolescentes, namorando ou “ficando”. Eu não acredito que a violência contra a mulher é maior hoje no Brasil que há dez anos. Acho que as mulheres e homens, jovens reconhecem, identificam e rejeitam mais situações de violência de gênero do que as mulheres e homens da minha geração. Mas só

pesquisas como essas são capazes de revelar o que acontece de fato com as mulheres e homens nas casas, na vida privada ou em espaços públicos (Ramos, 2017, p. 23).

Uma das justificativas mais comuns para a inércia das pessoas que presenciam a violência contra a mulher é justamente a representação social de que é um assunto privado, ou seja, estando presente o estruturante machismo e patriarcalismo na sociedade atual.

Lamentavelmente inúmeras mulheres não encontram um amparo social após ter sido vítima de violência, vivenciando a agressão como algo naturalizado. Segundo os pesquisadores Silva, Gregoli e Ribeiro, a mudança só ocorrerá com maior conscientização dessas medidas protecionistas em favor da mulher (2017):

O quadro da violência contra a mulher só começará a se reverter quando ela for considerada intolerável em qualquer circunstância (em espaços públicos e privados), quando agressores sejam interpelados e constrangidos e as mulheres lesadas sejam ouvidas e acolhidas, ou seja, quando a sociedade para tomar a si, coletivamente, a responsabilidade pelo bem-estar de suas mulheres (Silva; Gregoli; Ribeiro, 2017, p. 28).

A recente pesquisa nacional intitulada “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”, realizada pelo Instituto Data Folha e solicitado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), observou que cerca de 12 mil mulheres foram vítimas de agressões físicas, diariamente, no território nacional.

Desse total, 39,2% foram vítimas dos namorados, cônjuges ou ex-namorados e ex-cônjuges. A violência se inicia cada vez mais cedo e cresce de forma estarrecedora. Segundo Miklos e Evangelista

(2017), “os dados indicam que 45% das adolescentes e jovens de 16 a 24 anos sofreram algum tipo de violência no período de um ano. Praticamente, metade das jovens brasileiras são vítimas de violência precoce” (Miklos; Evangelista, 2017, p. 34).

Nesse sentido, para erradicar a violência contra a mulher o Estado (União, estados e municípios) tem o papel social e o dever institucional de formular e implementar políticas públicas com atendimento especializado e não apenas por instrumentos de segurança e de justiça.

É importante salientar que a violência contra a mulher, além de incidir no campo penal, é uma questão de saúde pública e um problema social e político. Especialistas afirmam que a violência psicológica é uma grave violação dos direitos humanos das mulheres, ocasionando reflexos em sua saúde mental e física. Segundo Oliveira (2014), é necessário diagnosticar cedo o problema:

As agressões psicológicas também denunciam uma desigualdade na relação que pode evoluir para a violência física ou sexual ou homicídios. Então, ter um diagnóstico precoce é bastante importante para evitar dano, morte ou outros crimes posteriores. E a própria violência psicológica já é crime: calúnia, injúria e difamação e ameaça de morte estão previstas no Código Penal (D'Oliveira, 2017, *online*).

REDES DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO ESTADO DO PARÁ

As redes de enfrentamento à violência contra as mulheres surgiram na década de 90, em inúmeros países latino-americanos. Nessa temática, pautaram plataforma de ações e lutas referentes a 25 de novembro, Dia Internacional da Não Violência Contra as Mulhe-

res. Alguns instrumentos normativos como tratados internacionais, amparados em tratados e convenção com força vinculante como a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), promulgada em 1994, com o escopo de promover tutelar os direitos humanos das mulheres na esfera do Sistema Internacional dos Direitos Humanos.

A Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres constituiu a “Rede de Atendimento à Mulher em Situação de Violência”, dispondo diversos serviços para a população: Centros de Referência de Atendimento à Mulher; Núcleos de Atendimento à Mulher; Casas de Abrigo; Casas de Acolhimento; Casas de Acolhimento Provisório; DEAMs; e Delegacias Comuns; Polícia Militar; Instituto Médico Legal; Defensorias Públicas da Mulher; Juizados de Violência Doméstica e Familiar; Ligue 180; Ouvidoria da Mulher da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres; Serviços de Saúde; Posto de Atendimento Humanizado em Aeroportos; Núcleo da Mulher da Casa do Migrante; dentre outros assinalados anteriormente.

A violência contra a mulher configurada no âmbito doméstico independe de classe social, política, nível de escolaridade, idade, etnia, religião, localização geográfica (centros urbanos, periferia, região ribeirinha ou área rural).

É relevante mencionar que o estado do Pará já esteve em 4º lugar em homicídios de mulheres, sendo que Paragominas, cidade do nordeste paraense, ocupou o 1º lugar em homicídios de mulheres (Balloussier, 2013) e que, segundo dados estatísticos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2015, a taxa de homicídios de mulheres na região norte praticamente duplicou nos últimos dez anos. Mesmo já tendo um histórico cultural e uma militância aguerrida, com mais de 300 movimentos sociais de mulheres e movimentos feministas que reivindicam pautas específicas, e ter sediado a Con-

venção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 9 de junho de 1994, a violência de gênero no estado do Pará continua a ocorrer (CIDH, 2017, *online*).⁵⁷

A Secretaria de Políticas para as Mulheres, extinta no início de 2017 pelo atual governo federal, tinha como finalidade assessorar diretamente a Presidência da República, em articulação com os demais ministérios, na formulação e no desenvolvimento de políticas para as mulheres. Paralelamente, desenvolvia campanhas educativas de caráter nacional, assim como projetos e programas de cooperação com organizações nacionais e internacionais, públicas e privadas. A atuação da Secretaria de Políticas para as Mulheres respeitava todas as formas de diversidade (racial, geracional e de orientação sexual; mulheres negras, indígenas, do campo, da floresta e/ou com deficiência) e significou até então um grande avanço na luta pelos direitos e igualdades das mulheres no País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra a mulher significa uma violação aos direitos fundamentais e aos direitos humanos, em decorrência de uma supremacia masculina com mentalidade cultural machista, patriarcalista e misógina. Portanto, é necessário que as normas possibilitem que, no âmbito privado e público, possam ser implementadas e fiscalizadas pelo Estado para garantir com eficácia e efetividade os direitos das mulheres agredidas e vítimas de violência de gênero, salvaguardando-as.

Nesse sentido, a violência de gênero é abrangente, pois é consolidada e naturalizada pelo simples fato de a mulher ser mulher, ocorrendo em todas as classes sociais e por todos os setores, inde-

57 Documento eletrônico. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

pendente de nível cultural, econômico e político, assim como na esfera pública e privada. Parafraseando Richard Felson (2000), “a violência é anti-normativa, na medida em que os agressores violam normas de proteção às mulheres” (Felson, 2000, p. 91–116); a mulher que sofre a violência de gênero e doméstica é duplamente vítima.

A violência contra a mulher se tornou um problema de saúde pública, um problema político, religioso, cultural, educativo e formativo, compreendendo, em geral, um sistema social, que afeta homens e mulheres de uma estrutura social, laboral e familiar.

A mulher vítima de violência detém direitos fundamentais inalienáveis, previstos na Constituição Federal e em documentos normativos internacionais, que integram a dignidade da pessoa humana, inserida no estado democrático de direito. O poder público tem o dever de respeitar e garantir tais direitos, além de promover e sensibilizar políticas públicas e a participação da vítima no processo.

Diante desse quadro, com altos índices estatísticos de violência, existe uma necessidade de avançar na formulação de políticas públicas que contribuam para a proteção dessas mulheres vítimas de violência e que apresentam maior vulnerabilidade, concernente à dependência econômica e psicológica. É necessário, portanto, garantir a participação das mulheres nas políticas públicas com demandas específicas para as mulheres, pois é indispensável que a Rede de Proteção funcione com eficácia e efetividade em toda sua potencialidade; é imprescindível uma educação preventiva pelo fim da violência de gênero para desconstruir aspectos culturais de violência.

Nesse sentido, é primordial a punição rigorosa dos agressores, assim como o acompanhamento psíquico-social no combate à violência, evitando a recidiva de novos atos. É essencial repensar a atuação do direito penal e do processo penal na solução da desi-

gualdade de gênero no País, pois, caso contrário, se a questão não for resolvida no início, poderá levar a um crime de maior gravidade, chegando ao feminicídio. Conforme ponderou Montenegro (2015), “a busca da sociedade pelos efeitos simbólicos do direito penal legitima a ‘resolver’ conflitos sociais e isso, como foi demonstrado, termina trazendo mais vitimização, em especial quando a vítima é mulher” (Montenegro, 2015, p. 198). E ainda, consoante Blay (2008), “o planejamento de políticas públicas só funcionará com a total participação da sociedade civil, que já está alerta a respeito da violência contra a mulher” (Blay, 2008, p. 223).

Por fim, em nossa pesquisa, procuramos fazer um paralelo comparativo da violência contra a mulher entre dois entes federativos, Pará e Bahia, com uma perspectiva analítica de direito comparado, concluindo que o cenário feminino é de precarização de acesso aos serviços públicos e de políticas públicas que promovam uma vida com mais dignidade, configurando alguns municípios como tendo o pior Índice de Desenvolvimento Humano para as mulheres, nos dois estados abrangidos e eleitos para a nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTONY, C. Mujer y cárcel: el rol genérico en la ejecución de la pena. In: OLMO, R. del (Org.): Criminalidad y criminalización de la mujer en la región andina. Caracas: Nueva Sociedad, 1998.

ARAÚJO, E. **A arte da sedução**: sexualidade feminina na colônia. História das mulheres no Brasil. M. Del P. (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

AUGUSTO, A. O.; LIMA, V. L. de A. Mapeamento dos casos de violência contra a mulher na região metropolitana de Belém narrados pela mídia

impressa do estado do Pará. **Revista Paraense de Medicina**, v. 29 (2) abril-junho de 2015.

BALLOUSSIER, A. V. O pior lugar do Brasil. A cidade de Paragominas no Pará tem a maior taxa de homicídios femininos no país. **Trip TPM**. 11. jun 2013. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/tpm/o-pior-lugar-do-brasil-para-ser-mulher>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BLAY, E. A. **Assassinato de mulheres e direitos humanos**. Curso de Pós-Graduação em Sociologia. São Paulo: Ed. 34, 2008. p. 223.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS.

Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

COSTA, E. L. F. da C. **O gênero no direito internacional: discriminação violência e proteção**. Belém: Paka-Tatu, 2014.

D'OLIVEIRA, A. F. **A importância de mensurar e punir os danos da violência invisível**. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/a-importancia-de-mensurar-e-punir-os-danos-da-violencia-invisivel/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

DEFENSORIA DO ESTADO DA BAHIA. **Lei orgânica da Defensoria Pública do Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.defensoria.ba.def.br/portal/index.php?site=7&modulo=eva_conteudo&co_cod=15901>. Acesso em: 18 abr. 2017.

DIAS, M. B. Manual de direito das famílias. 10. ed. (rev. atual. e ampl.) São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2015.

FELSON, R. B. The normative protection of women from violence. **Sociological Forum**, v. 15, n. 1, p. 91-116, New Jersey, march, 2000.

GARCIA, F. S. C. Objeto de la criminología (III). La víctima em derecho. In: CORTÊS, L. M. D. & ALVAREZ, F. P. (Coord.). **Introducción a la criminología**. Salamanca: Ratio Legis, 2013, b. p. 85-101 (p. 92).

GARCIA, L. P. P., FREITAS, L. R. S. de & HOFELMASNN, D. A. Avaliação do impacto da Lei Maria da Penha sobre a mortalidade de mulheres por agressões no Brasil, 2001-2011. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 22, n. 3, p. 383-394, Brasília, jul./set. 2013.

INFORME DE LA COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO: GUATEMALA. **Guatemala memoria del silencio**. Tomo VII, p. 25, 1999.

WASELFISZ, J. J. MAPA DA VIOLÊNCIA 2015, **Homicídios de mulheres no Brasil**. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 9 abr. de 2017.

MIKLOS, M.; EVANGELISTA, A. C. O que somos, o que sabemos e o que fazemos com isso. In: Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Marc 2017. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. **Núcleo de Enfrentamento à Violência contra a Mulher**. Órgãos de Proteção e Rede de Proteção. Disponível em: <<https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/index.php?action=MenuOrgao.show&id=4758&oOrgao=81>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MONTENEGRO, M. **Lei Maria da Penha: uma análise criminológico-crítica**, 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2015. p. 198.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Guia para a construção e implementação de planos estaduais e municipais de políticas para as mulheres.**

Elaboração: Mariana Marcondes Mazzinni, Ana Maria Gomes Mesquita, Cristina Monteiro de Queiroz, Gabriela Parente Prado Bastos, Masra de Abreu de Andrade e Sérgio Túlio Júnior. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.mulheres.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013-2015.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mulheres.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

PRO-PAZ MULHER. **DEAM do Pará tem atendimento integrado às mulheres vítimas de violência.** 18 ago 2016. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/noticias/pro-paz-mulher-deam-do-para-tem-atendimento-integrado-as-mulheres-vitimas-de-violencia-2>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

RAMOS, S. Violência, violências: mais agredidas ou mais atentas? In: Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Marc 2017. **Fórum Brasileiro Segurança Pública.** Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

REVISTA BAHIA ANÁLISE E DADOS - **Parceria da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) e da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Bahia (SPM-BA)** - edição: “Mulheres e trabalho: autonomia e empoderamento” (jul./set. 2015).

ROYO GARCIA, A. B. Victimologia e violência de gênero. In: ESCALONA, A. N. M. (Coord.). **Manual de luta contra a violência de gênero.** Navarra (Espanha): Aranzadi, 2010. p. 755-773.

SANTOS, M. O. P. GRELIN, D. M. Violências invisíveis o não óbvio em evidência. In: Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Marc 2017. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SECRETARIA DE ASSUNTOS LEGISLATIVOS. BRANDÃO, C. Violência contra a mulher e as práticas institucionais. **Série pensando o Direito**. 2015.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES–SPM. **Rede de Enfretamento à Violência contra a Mulher**. Brasília/DF, 2011. Disponível em: <https://sistema3.planalto.gov.br//spmu/atendimento/atendimento_mulher.php>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SILVA, R. V.; GREGOLI, R.; RIBEIRO, H. M. Resultado de pesquisa expõe tolerância social à violência contra as mulheres em espaços públicos. In: Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. Marc 2017. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SOUZA, L. T. **Da expectativa à realidade**: a aplicação das sanções na Lei Maria da Penha. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2016. p. 245.

A LUTA DAS MULHERES PELA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO À VIDA PRIVADA E À INTIMIDADE

9

JUCÉLIA FÁTIMA SEIDLER⁵⁸
RIVA SOBRADO DE FREITAS⁵⁹

Diante do progresso social, cultural, tecnológico e científico, somado à evolução dos meios de comunicação, verifica-se que aspectos inerentes à personalidade da pessoa humana ficam mais vulneráveis a interferências e intromissões alheias. A consequência de toda essa transformação é a discussão acerca da proteção da esfera privada das pessoas, sendo que os direitos relativos à personalidade, à vida privada e à intimidade merecem especial atenção legislativa e constitucional.

É possível encontrar definições conceituais diferenciadas e cada qual alinhada com as mais diversas correntes doutrinárias.

Na primeira parte deste trabalho, abordaremos a confusão conceitual entre vida privada e intimidade na doutrina e na jurisprudência brasileira, ilustrando com julgados e analisando as principais teorias desenvolvidas sobre o tema. Na segunda parte, analisaremos o modo como a doutrina brasileira trata os referidos direitos da personalidade (privacidade e intimidade) e as disposições legislativas

58 Mestranda no Curso de Direito Constitucional da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

59 Professora e pesquisadora do programa de pesquisa, extensão e graduação em Direito da UNOESC.

que servem de base para a sua defesa. Na terceira parte, teceremos as desigualdades sociais enfrentadas pelas mulheres e a busca pela implementação de políticas públicas para a defesa de seus direitos (vida privada e intimidade).

CONFUSÃO CONCEITUAL: A VIDA PRIVADA E A INTIMIDADE

As primeiras construções de distinção entre o direito à vida privada e o direito à intimidade remontam à jurisprudência francesa, que, em meados do século XIX, reconheceu a intimidade como uma esfera mais restrita que o direito à vida privada, na qual ninguém poderia penetrar sem expresso consentimento (Szaniawski, 2005, p. 322).⁶⁰

Questiona-se, então, qual a importância prática dessa distinção, sobre a qual podemos tecer reflexões em pelo menos duas situações. A primeira diz respeito à privacidade de pessoas públicas (famosas), a qual colide com o princípio da liberdade de informação (Rescigno, 1974, p. 204-205)⁶¹. A vida privada dessas pessoas sofre intromissões legítimas, decorrentes do interesse público que envolve a sua posição perante a sociedade. No entanto, até mesmo essas pessoas têm direito a uma esfera reservada e inviolável, correspondente à intimidade (Cordeiro, 2004, p. 211-212)⁶².

60 Conforme explica o professor Elimar, foi no caso Rachel, julgado pelo Tribunal do Sena em 1858, que pela primeira vez se “reconheceu a existência de uma esfera íntima, ou de um círculo mais restrito do direito à vida privada (...), na qual ninguém pode penetrar sem expresso consentimento.”

61 Rescigno analisa a colisão entre os referidos princípios: “Con l’interesse dell’individuo alla protezione della sfera privata può venire in conflitto l’altrui libertà di manifestazione del pensiero, libertà che comprende l’apprezzamento, la valutazione, la critica de idee e fatti.”

62 Nesse sentido: “A esfera privada de tais políticos ou celebridades não desaparece: e, sobretudo, nunca ao ponto de atingir as esferas secreta e íntima. Mas pode ser fortemente suprimida, sem que se possa falar de atentado à privacidade.”

Se considerássemos a vida privada e a intimidade como direitos únicos, sem distinções, estar-se-ia tolhendo das pessoas qualquer direito à privacidade.

A segunda situação se refere à positivação da vida privada e da intimidade enquanto direitos fundamentais autônomos no art. 5º, X, da Carta Constitucional de 1988. Da forma como estão dispostos em nossa Constituição, os referidos direitos são normas de eficácia plena (Silva, 1968, p. 88 e ss). No momento em que se deixa de caracterizar o direito à intimidade ou se esta for tratada como sinônimo da vida privada, estar-se-á negando a efetividade a uma norma constitucional e por consequência não tutelando o referido direito.

No que se refere ao direito à vida privada e à intimidade, o judiciário brasileiro por vezes enfrenta conceitos e entendimentos divergentes: de um lado há a disposição constitucional feita pelo art. 5º, X, da Constituição de 1988, que coloca lado a lado vida privada e intimidade, enquanto bens jurídicos distintos; de outro, tem-se a falta de uniformidade da doutrina, que em sua maioria trata a questão com imprecisão, passando a ideia de que vida privada e intimidade seriam conceitos sinônimos.

A definição positiva da noção “vida privada” é difícil. Como consequência dessa dificuldade, esta noção é mesmo por vezes caracterizada como sendo vaga, obscura e sem um verdadeiro conteúdo preciso (Druey, 1983, p. 9 c s; Wacks, 1980, p. 10 e ss).

Gomes Canotilho e Vital Moreira (1993, p. 181) escrevem que “não é fácil demarcar a linha divisória entre o campo da vida privada e familiar que goza de reserva de intimidade e o domínio mais ou menos aberto à publicidade (sendo diversas as teorias que pretendem fornecer o critério distintivo). Alguma doutrina distingue entre *esfera pessoal íntima* (absolutamente protegida) e *esfera privada simples* (apenas relativamente protegida, podendo ter de ce-

der em conflito com outro interesse ou bem público); mas a face desse preceito da Constituição da República Portuguesa parece não dar relevância a tal distinção. O critério constitucional deve talvez arrancar dos conceitos de “privacidade” e “dignidade humana”, de modo a se definir um conceito de esfera privada de cada pessoa, culturalmente adequado à vida contemporânea. O âmbito normativo do direito fundamental à reserva da intimidade da vida privada e familiar deveria se delimitar, assim, como base num conceito de “vida privada” que tenha em conta a referência civilizacional sob três aspectos: o respeito aos comportamentos; o respeito ao anonimato; o respeito à vida em relação (Pinto, 2000, p. 153-204).

Tendo em vista o que se apresenta em virtude dessa confusão conceitual, a jurisprudência, apesar de na maioria das vezes fazer referência a ambos os termos, tende a tratá-los de forma unificada, como se a diferença entre ambos fosse meramente terminológica. No Brasil, não há consenso doutrinário no que diz respeito ao direito à vida privada e à intimidade. Essa verdadeira confusão conceitual, infelizmente, não se restringe ao campo doutrinário, apresentando-se, também, em diversas decisões judiciais proferidas por nossos tribunais.

DIREITO CIVIL E CONSTITUCIONAL. PEDIDO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS. LIBERDADE DE IMPRENSA. DIREITO À PRIVACIDADE E VIDA PRIVADA. AUTORIDADE PÚBLICA. INTERESSE COLETIVO NA APURAÇÃO DOS FATOS. CAUTELA DO ÓRGÃO DE IMPRENSA. NÃO CONFIGURAÇÃO DOS DANOS. HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS. FIXAÇÃO POR EQUIDADE (...).

1. O ordenamento constitucional, ao mesmo tempo em que assegura a inviolabilidade à honra, à vida privada (art. 5º, X) e a proteção à imagem (art. 5º, XXVII), também prevê que

a manifestação do pensamento, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo, não sofrerão nenhuma restrição (art. 220).

2. Se, por um lado, a liberdade de informação deve limitar-se frente ao direito dos particulares de terem sua vida privada e imagem preservados do conhecimento coletivo, por outro lado, o direito à intimidade também deve ser sopesado no caso de personagens públicos, como artistas, políticos e servidores, onde a exposição à mídia decorre diretamente da atenção que suas atividades despertam na sociedade (...) (Distrito Federal. TJDFT, 2007) (grifo nosso).

Pelo exposto, percebe-se a tendência a se tratar o direito à vida privada e à intimidade de forma unificada, sobretudo em dois momentos. O primeiro momento está consubstanciado no primeiro ponto em destaque, no qual se concebe que à garantia constitucional da liberdade de expressão e de informação se contrapõe a inviolabilidade da vida privada, da honra e da imagem. Pelo fato de não se ter incluído a intimidade ao lado da vida privada e dos demais bens jurídicos constitucionalmente invioláveis, pode-se denotar uma “tendente” intenção do órgão julgador de tratar os referidos conceitos indistintamente. Essa “tendência” explicitada pelo julgador está confirmada no trecho grifado da decisão acima elencada, na qual os termos vida privada e intimidade são utilizados como sinônimos.

A referida tendência de unificação pode ainda ser identificada em outra decisão do Tribunal de Justiça do Distrito Federal, na qual a diferença entre intimidade e privacidade (cujos termos foram utilizados para substituir “a vida privada”) restringe-se à terminologia, tendo em vista a nítida percepção de que ambos são tratados do mesmo modo, senão vejamos a ementa:

RECLAMAÇÃO. MINISTÉRIO PÚBLICO. INTERCEPTAÇÃO TELEFÔNICA. DIREITO À INTIMIDADE E À PRIVACIDADE. CARÁTER RELATIVO. INTERESSE PÚBLICO. INVESTIGAÇÕES POLICIAIS. ELUCIDAÇÃO DE ESTELIONATO. PROPORCIONALIDADE. I. O DIREITO À INTIMIDADE E À PRIVACIDADE NÃO POSSUEM CARÁTER ABSOLUTO. CEDE ESPAÇO AO INTERESSE DA SOCIEDADE [...] (DISTRITO FEDERAL. TJDF, 2009).

Pelo acima exposto, as razões de se conceber o âmbito privado da pessoa como uma série de esferas concêntricas – as quais quanto mais restritas deveriam ser mais protegidas –, seria oferecer às pessoas um núcleo mínimo de proteção. Esse núcleo absolutamente inviolável seria a esfera íntima ou a intimidade (Sampaio, 1998, p. 357; Szaniawski, 2005, p. 256).

O acórdão acima iguala privacidade e intimidade e afirma ainda que tanto um quanto o outro não possuem caráter absoluto, buscando afastar qualquer afirmação que procure distinguir os referidos termos. De acordo com esse julgado, privacidade e intimidade são (in)distintamente ponderáveis com o interesse da sociedade e devem ser analisados de acordo com o caso concreto apresentado.

Ainda que aos termos privacidade e intimidade sejam confundidos conceitualmente e, por vezes, sejam interpretados de diferentes formas, ambos são providos de proteção pelo nosso ordenamento jurídico.

DIREITO À PRIVACIDADE E À INTIMIDADE

Conforme exposto anteriormente, vida privada e intimidade são conceitos que, ao menos no campo do direito, carregam consigo uma grande controvérsia (Rescigno, 1974, p. 204). É difícil concei-

tuá-los, é difícil conceber se são figuras autônomas ou interdependentes, assim como é difícil, e até mesmo desaconselhável na opinião de alguns (Dotti, 1980, p. 137), distinguir quais bens jurídicos realmente são alcançados nessas espécies.

Os aspectos da integridade moral dos direitos da personalidade tais como a honra, a imagem, a vida privada e a intimidade ficam, em face do progresso social, cultural, tecnológico e científico e com a evolução dos meios de comunicação, mais vulneráveis a interferências e intromissões alheias.

Em *A vida na sociedade da vigilância: a privacidade hoje*, Stefano Rodotà destaca: “[...] ao lado da percepção, cada vez maior, dos riscos do progresso tecnológico, está a consciência da impossibilidade de deter tal progresso, mesmo se este não se apresenta mais com prognósticos somente positivos”.

Tanto a intimidade quanto a vida privada possuem proteção jurídica em diversos dispositivos legais, seja no âmbito nacional ou no internacional. No plano internacional, podemos destacar a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948,⁶³ em seu art. 12, que dispõe: “Ninguém será sujeito à interferência em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.”

O art. 8º da Convenção Europeia de Direitos do Homem⁶⁴ (em vigor desde 1º de junho de 2010) também elenca:

Direito ao respeito pela vida privada e familiar

1. Qualquer pessoa tem direito ao respeito da sua vida pri-

63 Documento eletrônico. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

64 Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

vada e familiar, do seu domicílio e da sua correspondência.

2. Não pode haver ingerência da autoridade pública no exercício deste direito senão quando esta ingerência estiver prevista na lei e constituir uma providência que, numa sociedade democrática, seja necessária para a segurança nacional, para a segurança pública, para o bem-estar econômico do país, a defesa da ordem e a prevenção das infrações penais, a proteção da saúde ou da moral, ou a protecção dos direitos e das liberdades de terceiros.

No que concerne ao plano nacional, a Lei de Imprensa (lei n. 5.250/67) foi o primeiro instrumento legislativo a tutelar de forma expressa o direito à vida privada e à intimidade, nos termos do “art. 49 [...] § 1º Nos casos de calúnia e difamação, a prova da verdade, desde que admissível na forma dos arts. 20 e 21, excepcionada no prazo da contestação, excluirá a responsabilidade civil, salvo se o fato imputado, embora verdadeiro, diz respeito à vida privada do ofendido e a divulgação não foi motivada em razão de interesse público” (Brasil, 1967); e a referida lei assim o fez, tendo em vista a omissão do Código Civil de 1916, que nada disciplinou sobre os direitos da personalidade.

A Constituição de 1988, assim dispõe: “art. 5º [...] X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (Brasil, 1988). Ainda que a intimidade e a vida privada tenham suas distinções, sua aplicação para uma ou para várias pessoas é a mesma, ou seja, enseja indenizações pelo dano moral e material decorrente de sua violação.

Nossa Constituição protege a privacidade (gênero) ao reconhecer como invioláveis a vida privada, a intimidade, a honra e a

imagem das pessoas (espécies), assegurando o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. A esfera pessoal abrange as relações com o meio social sem que, no entanto, haja vontade ou interesse na divulgação; a esfera privada compreende os dados relativos a situações de maior proximidade emocional (“contextos relacionais específicos”), como as opções sexuais ou a orientação sexual do indivíduo (Wady, 2008)⁶⁵.

A esfera íntima se refere ao modo de ser de cada pessoa, ao mundo intra-psíquico aliado aos sentimentos identitários próprios (autoestima, autoconfiança) e à sexualidade. Compreende a esfera confidencial e do segredo, referentes à intimidade. A vida privada é mais ampla do que a intimidade da pessoa. A vida privada é composta de informações em que somente a pessoa pode escolher se as divulga ou não. A intimidade diz respeito ao modo de ser da pessoa, à sua identidade (Andrighetto, 2013)⁶⁶, que muitas vezes pode ser confundida com a vida privada. Em resumo, na vida privada há a intimidade da pessoa (Wady, 2008).⁶⁷

Destaca Cohen (2012, p. 165-203) que a “garantia da privacidade é vista como algo necessário à afirmação das identidades individuais e à proteção dos indivíduos em relação às práticas e valores majoritários na comunidade em que estão inseridos”.

Para Flávia Piovesan (2003, p. 165), “a privacidade é uma esfera de liberdade em que temos a possibilidade de escolher nossas pre-

65 Documento eletrônico. Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/74728/qual-a-diferenca-entre-vida-privada-e-intimidade-ariane-fucci-wady>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

66 A identidade do ser humano e suas diferenças constituem-se princípios do pensamento. A tentativa de compreender biológica e socialmente a realidade das coisas e dos meios faz parte de uma concepção do processo de efetivação da identidade e da diferença. Identificar, portanto, significa reconhecer um objeto por meio da determinação de invariáveis, cujas características determinam a coisa na sua unidade e individualidade durante o tempo de sua existência.

67 Documento eletrônico. Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/74728/qual-a-diferenca-entre-vida-privada-e-intimidade-ariane-fucci-wady>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

ferências em vários aspectos: música, estudo, amizades e sexualidade”. Destaca ainda que, “a partir dessa constatação óbvia, de que essa esfera de liberdade pessoal também alcança à sexualidade, é que se tem trabalhado a discriminação por orientação sexual”. A proteção da privacidade abarca a escolha no sentido das preferências sexuais. Essa proteção deve ser estendida sempre que um ato estatal, público, privado, judicial ou legislativo adentrar na esfera protegida da liberdade de escolha.

Dentre os aspectos implicados nessas dimensões, a sexualidade aparece como um dos mais polêmicos e de difícil progresso. Apesar das lutas cada vez mais visíveis e articuladas dos movimentos feministas, gays, lésbicos, transgêneros e de profissionais do sexo, ainda falta muito para a participação em igualdade de condições desses grupos na vida social; apesar da aprovação, aqui e ali, de legislação protetiva de certos direitos, ainda falta muito para a sua efetivação e sua expansão em domínios importantes. Muitos fatores concorrem para essa situação de privação de direitos e limitação de oportunidades, objeto de atenção de variadas perspectivas (Rios, 2006, p. 71-100).

Para Sarlet (2016, p. 445), embora exista quem no direito constitucional brasileiro, em face do texto constitucional, busque traçar distinções entre o direito à privacidade e o direito à intimidade, ambas por vezes se confundem, mas esclarece que o direito à privacidade trata de reserva sobre comportamentos e acontecimentos atinentes aos relacionamentos pessoais em geral, nela incluindo as relações comerciais e profissionais, e o direito à intimidade guardaria a proteção de uma esfera mais íntima da vida do indivíduo, a qual envolveria as relações familiares e amizades. O autor destaca,

ainda, que tal distinção se torna difícil de sustentar, em virtude da fluidez entre as diversas esferas da vida privada (incluindo a intimidade), bem como a intimidade no âmbito de proteção mais amplo do direito à vida privada (privacidade).

“Dos direitos fundamentais que dizem respeito à proteção da dignidade e personalidade humanas, o direito à privacidade (ou vida privada) é um dos mais relevantes, embora nem sempre tenha sido contemplado nas constituições, ao menos, não expressamente” (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2016, p. 445). Quanto à evolução constitucional brasileira, esse direito demorou um pouco para ser expressamente previsto. Somente na Constituição Federal de 1988, a proteção da vida privada e da intimidade foi objeto de reconhecimento.

Tais direitos, destaca Ingo Wolfgang Sarlet (2016, p. 442), “em especial à intimidade nem sempre são expressamente positivados nos textos constitucionais e internacionais, pois em geral a intimidade constitui uma dimensão (esfera) da privacidade”. Embora ambas tenham sido elencadas no mesmo artigo e inciso da Constituição Federal, devem ser analisadas conjuntamente, “pois são esferas (níveis) do direito à vida privada”.

Ainda no plano dos direitos nacionais, o art. 21 do Código Civil Brasileiro (Brasil, 2002) dispõe: “A vida privada da pessoa natural é inviolável, e o juiz, a requerimento do interessado, adotará as providências necessárias para impedir ou fazer cessar ato contrário a esta norma”.

Além disso, a natureza do problema da intimidade e da vida privada requer uma rápida modificação para que o direito seja aplicado de forma que possa assegurar que a eficácia aos direitos da personalidade seja protegida conforme elencados nos artigos mencionados, por serem invioláveis, apesar de a temática não ser tão explícita e conceituar mais claramente o que vem a ser intimidade e vida privada.

O direito à vida privada não coloca em questão o direito de estar só e de ser deixado só, mas no sentido de não sofrer interferência estatal ou de terceiros no tocante aos aspectos da vida pessoal (afetiva, sexual etc.) e familiar.

Em causa, está o controle por parte do indivíduo quanto às informações que lhe dizem respeito a ele somente, informações de sua vida pessoal, individual. De outro modo, o direito à privacidade consiste num direito de ser deixado em paz no sentido de proteção de uma esfera da vida privada, na qual o indivíduo pode desenvolver a sua individualidade sem ser submetido a comportamentos socialmente esperados (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2016, p. 445).

Quanto às dimensões da privacidade pessoal reconhecidas pela Suprema Corte, é claramente central no domínio da intimidade o “direito a ser deixado em paz” (de não sofrer intromissão ou vigilância sem motivo justo) e a “privacidade decisória” (não ser submetido à regulação ou controle indevido)”. Ambas dizem respeito às intimidades da vida pessoal, ainda que suas contestações sejam divergentes, onde a primeira das dimensões é menos contestada que a segunda (Cohen, 2012, p. 165-203).

“O direito a ser deixado em paz dá ênfase à privacidade informacional – controle sobre a aquisição, posse e disseminação de informações sobre a pessoa, juntamente com o controle sobre o acesso ou a observação por parte de terceiros”, independentemente se forem indivíduos privados ou pertencerem a organizações ou se se tratarem de autoridades públicas. “Os debates se dão antes quanto à extensão do que com respeito à própria ideia de nosso ‘direito a sermos deixados em paz’” (Cohen, 2012, p. 173).

Contudo, somente o direito a ser deixado em paz não é suficientemente buscado pelas mulheres, exigindo como acréscimo à cons-

trução de identidade de gênero e o empoderamento⁶⁸ do próprio corpo incorporado às demais relações de poder de que estas têm direito e merecem vê-los respeitados. Nesse sentido destaca Betânia Diniz Gonçalves (2008, p. 35) que “a construção de conceito de identidade de gênero se dá no contexto social, de forma relacional, no qual semelhanças e diferenças são marcadas entre homens e mulheres para além do aspecto biológico”.

A privacidade da nossa vida é formada por escolhas feitas por nós de modo que ninguém as pode violar, ou seja, os atos praticados podem não ser mais da nossa vida privada, mas que seja feita de vontade própria para que todos saibam; já a intimidade é a demonstração do modo de ser da pessoa, a sua personalidade, que muitas das vezes pode ser confundida com a privacidade da pessoa, na qual o significado de uma é o que precisa ser levado em conta para que tenhamos harmonia entre o convívio social e as particularidades de nossos atos.

Torna-se difícil romper com a interpretação funcionalista e com outras interpretações desgastadas da questão da privacidade sem descartar os princípios válidos protegidos pelos direitos à privacidade. As questões, relações e arranjos por nossos antepassados construídos para serem tidos como privados, “naturais” – e, portanto, para além da justiça – tornaram-se assuntos de debate público e luta política, principalmente quando os limites estão sendo redesenhados e os significados vieram a ser desestabilizados, forçando-nos a repensar os direitos à privacidade de formas e maneiras que ampliem a liberdade e a igualdade, ao invés de restringi-las (Cohen, 2012, p. 165-203).

68 Empoderamento feminino é o ato de conceder o poder de participação social às mulheres, garantindo que possam estar cientes sobre a luta pelos seus direitos, como a total igualdade entre os gêneros. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/empoderamento-feminino/>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

Embora exista uma forte conexão com os direitos à honra e à imagem, a privacidade e a intimidade dizem mais intensamente e melhor se vinculam à identidade e à integridade moral da pessoa humana. Muito embora possa haver, por exemplo, correlata ligação entre o sigilo das correspondências e das comunicações, dados pessoais – tendo em vista sua importância e autonomia em relação à autonomia e à vida privada não – há que se afastem importantes conexões entre a privacidade e outros direitos fundamentais (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2016, p. 443).

Considerando sua dupla dimensão, objetiva e subjetiva, o direito à privacidade opera, na condição de direito subjetivo, em primeira linha como direito de defesa, portanto, como direito a não intervenção estatal e de terceiros no âmbito de proteção do direito, assim como de liberdade pessoal, como o direito de não ser impedido de levar sua vida privada de acordo com seus projetos e perspectivas vitais. A perspectiva objetiva dos direitos à privacidade e à intimidade se insurgem como um dever de proteção estatal, num sentido de proteção da esfera das relações privadas, no que se refere à garantia das condições constitutivas da fruição da vida privada (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2016, p. 446).

As inovações tecnológicas, entendidas desde as sofisticadas técnicas de vigilância até biotecnologias que podem penetrar no que antes fora concebido como áreas as mais privadas e impenetráveis como, por exemplo, o útero, os genes etc., trouxeram para as mulheres a preocupação com a importância da proteção da privacidade pessoal das inéditas possibilidades de intervenção. O avanço da política de identidade – independentemente da sua forma, que vai do multiculturalismo ao fundamentalismo religioso politicamente orientado, do feminismo e do movimento gay às políticas étnica, racial e nacionalista – serviu para evidenciar as

contrariedades do que se prega sobre a privacidade e os direitos a ela inerentes (Cohen, 2012, p. 165-203).

O direito à privacidade, bem como os demais direitos pessoais, não pode ser ilimitado e/ou imune a restrições. Porém, a Constituição Federal, por não prever expressamente reserva legal, além de tratar como direitos invioláveis o direito à privacidade e à intimidade, atribuiu a eles um elevado grau de proteção, de tal modo que somente admite qualquer restrição quando justificada e necessária a assegurar a proteção de outros direitos fundamentais ou bens constitucionais relevantes.

Quanto à possibilidade de renúncia, há de se observar os contornos gerais do regime jurídico dos direitos pessoais, tendo em vista que a proteção da vida privada guarda relação com o próprio estilo de vida do indivíduo, de modo a admitir-se certa redução, mas jamais anulação dos níveis de proteção individual na esfera da privacidade e da intimidade.

Exposto à confusão conceitual entre os termos privacidade e intimidade e os direitos de proteção tanto no plano internacional quanto nacional, resta-nos destacar que as maiores vítimas do desrespeito à privacidade e à intimidade são as mulheres.

Cohen (2012, p. 170) destaca que um direito à privacidade pessoal constitucionalmente protegido é indispensável a qualquer concepção moderna de liberdade e que sem a liberdade reprodutiva, assegurada em parte por tal direito, as mulheres ficam privadas do bem para o qual os direitos à privacidade foram concebidos e cuja proteção deve ser assegurada para todos.

Quanto ao direito à privacidade da mulher, a autora acrescenta:

Parece que estamos em face de diferentes formas daquilo que chamarei de um “paradoxo dos direitos à privacidade”. Segundo o primeiro argumento, parece quixotesca a

tentativa de corrigir os defeitos da privacidade doméstica por meio de mais privacidade: como pode o poder privado (sobre as mulheres) ser solapado por direitos à privacidade? Da perspectiva comunitarista, por outro lado, conceder autonomia decisória às mulheres em assuntos de família por meio dos direitos à privacidade é comprar a escolha individual ao preço da solidariedade comunitária. E há ainda uma terceira dimensão do “paradoxo da privacidade” que é apontada por críticos de ambos os lados: enquanto os direitos à privacidade pretendem ser os meios de proteger os indivíduos em relação ao poder do Estado, eles também reforçam as tendências desintegradoras, atomizadoras e niveladoras na sociedade moderna, expondo assim as pessoas a maior regulação por parte das agências estatais e, nesse processo, destruindo tanto a solidariedade da comunidade familiar como a autonomia do indivíduo (Cohen, 2012, p. 170).

As mais recentes inovações tecnológicas, que variam desde técnicas biotecnológicas até as áreas mais restritas da vida privada, trouxeram muitas preocupações no sentido de proteger a privacidade pessoal das mais variadas e possíveis intervenções. Dessa forma, as mulheres não esperaram o fim do milênio para reivindicar seus direitos e buscar junto aos órgãos estatais e às organizações não governamentais a proteção da privacidade e da intimidade e sobre elas decidirem sem intervenção estatal que ultrapasse os limites da esfera da vida privada.

A LUTA DAS MULHERES PELA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO AOS SEUS DIREITOS À PRIVACIDADE E À INTIMIDADE

As relações sociais estabelecidas em todas as esferas da sociedade tendem a ser marcadas por especificidades de gênero. O termo “gênero” indica uma forma de construção cultural, uma criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. A ideia de gênero procura desnaturalizar àquilo que é socialmente construído, evidenciando a existência de um poder desigualmente distribuído entre homens e mulheres, que coloca as mulheres em posição de inferioridade.

O conceito de gênero, ao enfatizar as relações sociais entre os sexos, permite a apreensão de desigualdades entre homens e mulheres, que envolvem um de seus componentes centrais, as desigualdades de poder (Safiotti, 1994; Scott, 1995 *apud* Fujiwara, 2002 *apud* Farah, 2004, p. 48). Nas sociedades ocidentais, marcadas também por outros ‘sistemas de desigualdade’, como apontado pela abordagem pós-estruturalista, é possível constatar que o padrão dominante nas identidades de gênero de adultos envolve uma situação de subordinação e de dominação das mulheres, tanto na esfera pública como na privada (Carvalho, 1998 *apud* Farah, 2004, p. 48).

Qualquer atitude que vise distorcer os direitos das mulheres no interior de suas relações sofre a violação dos direitos à privacidade e à intimidade, legalmente protegidos. Nesse sentido, destaca Cohen (2012, p. 178) que:

Qualquer tipo de associação íntima pode envolver poder e exploração. Os indivíduos precisam de proteção no interior da [relação de intimidade] e não apenas para a intimidade. Assim, enquanto a privacidade “de entidade”

deve servir como escudo protetor para as frágeis relações comunicativas que constituem a intimidade, os direitos à privacidade individual devem servir como proteção para a integridade pessoal e corporal dos membros da “família”, no caso dessas relações virem a sofrer distorções ou se romperem.

Não é recente a luta das mulheres pela inserção nos espaços públicos e privados em igualdade de condições de trabalho, cujo intuito é diminuir (sem com hipocrisia dizer aqui erradicar) as relações de poder e de hierarquia salarial historicamente desiguais entre mulheres e homens. A busca da igualdade diz respeito, ainda, às diferentes orientações sexuais, na participação política, nas decisões quanto às suas composições familiares, quanto à vida privada e à intimidade, além da igualdade racial e étnica, e provar que tais diferenças são apenas uma expressão da diversidade humana e da divergência de oportunidades.

A política, através do direito e de sua formação institucionalizada por meio da opinião e da vontade, ou mesmo informalmente contextualizada com o mundo da vida racionalizado, deve buscar, em todos os âmbitos, um melhor viver para a sociedade.

Quando falamos de políticas públicas e, conseqüentemente, da intervenção do Estado para garantir que algumas minorias tenham acesso a uma vida digna, estamos fazendo referências ao processo de efetivação de direitos, que depende também da validação discursiva. A possibilidade de questionar os valores dominantes e os procedimentos que protegem as maiorias em detrimento das minorias nas esferas econômica e social da sociedade é a regra do discurso, encontrada na obra de Habermas (1983, p. 110), *Consciência moral e agir comunicativo*.

Contudo, faz-se necessário argumentar que nenhuma atividade estatal pode extrapolar seus poderes inviabilizando direitos da personalidade. Cada ser humano deseja formar sua própria identidade e sobre ela poder tomar suas decisões. Tal poder nada mais é que a demonstração de autonomia decisória em respeito ao seu direito à privacidade e à intimidade que, assim como o direito à identidade, não prescrevem. Nesse sentido, Cohen acrescenta:

Quero argumentar que, quando entendidos adequadamente, os direitos à privacidade garantidores da autonomia decisória em certos assuntos pessoais não apenas a protegem como também o fazem com respeito à chance de cada indivíduo desenvolver, revisar e buscar sua própria concepção do bem e sua identidade. Permitam-me formular o padrão subjacente a esse aspecto da privacidade como o *direito de não ter as necessidades constitutivas de sua identidade violadas ou submetidas à interferência do Estado ou de terceiros sem que, para tanto, haja razões de fato inevitáveis*. Esse padrão milita contra a imposição a alguém de uma identidade que esse alguém não afirma e adota livremente. Em suma, ele protege o princípio da autenticidade. De fato, mesmo que as necessidades ligadas à identidade pessoal de alguns conflitem com a interpretação da maioria sobre os valores da comunidade, os direitos de privacidade pessoal os protegem – a menos que violem princípios morais universais, e apenas nesse caso. É por isso que os direitos pessoais à privacidade (juntamente com os direitos à comunicação, naturalmente) garantem o direito de ser diferente (Cohen, 2012, p. 189). Os direitos pessoais à privacidade não prescrevem como devem ser as identidades; eles antes asseguram a todos os indivíduos as condições para que desenvolvam identi-

dades íntegras que possam considerar como suas. Por um lado, garantindo a todos igualmente personalidade jurídica e autonomia decisória, os direitos à privacidade protegem a demanda de cada indivíduo concreto, não importa quão diferente ou esquisito, a ser tratado como igual pelos membros da comunidade. Por outro lado, os direitos à privacidade blindam as dimensões pessoais da vida do indivíduo contra escrutínio ou interferência indevidos. Como tais, eles protegem os processos de autodesenvolvimento e autorrealização envolvidos na formação da identidade. O princípio que articula essa ideia na doutrina americana da privacidade é o princípio da *integridade da personalidade* (*inviolable personality*) (Cohen, 2012, p. 189-190).

As mulheres, ainda que incorporadas de forma passiva, como ‘clientela atendida’ nas iniciativas que incorporam as perspectivas do País. Os programas revelam um potencial de *empowerment* das mulheres, pois estas passam a ter condições de tomar decisões sobre seu próprio cotidiano, ainda que, inicialmente, na esfera privada. As mulheres atendidas não apenas recebem tratamento de saúde, mas têm acesso a informações que as capacitam a tomar decisões relativas à sua saúde, à sexualidade, à contracepção e ao planejamento familiar (Farah, 2004, p. 61).

As ações afirmativas configuram uma categoria de políticas públicas destinadas a promover a inclusão social, política e econômica de grupos fragilizados ou menos favorecidos. As políticas dessas ações afirmativas pressupõem a ocorrência de desigualdades fáticas parciais que afetam um grupo social determinado, impondo uma decisão política que, em tese, atenua ou diminua essas desigualdades.

Segundo Ronald Dworkin (2000, p. 443), as medidas de ações afirmativas não se baseiam na ideia segundo a qual os grupos que recebem os benefícios imediatos têm direito definitivo ao tratamento jurídico diferenciado, “[...] mas apenas na hipótese estratégica de que ajudá-los agora é uma maneira eficaz de atacar um problema nacional”.

As políticas públicas positivas em uma sociedade globalizada e com tantas desigualdades sociais se tornaram imprescindíveis para a manutenção ou a efetivação da democracia; isso é o que muitos especialistas acreditam. Porém, o que não podemos deixar de reconhecer é a atuação constante e expressiva de tais políticas desde os países de primeiro mundo (desenvolvidos) até, e principalmente, em países de terceiro mundo (subdesenvolvidos) (Ribeiro, 2012).

No Brasil, a luta das mulheres levou à formação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, fruto do diálogo entre governo e sociedade civil e que desde 2003 (com reformas constantes) visa reforçar o princípio de que, em um Estado plenamente democrático, a condição da participação social, sobretudo das mulheres, é constitutiva de todas as fases do ciclo das políticas públicas (Brasil, 2013)⁶⁹.

Atualmente com 114 páginas, com muitas atualizações desde 2003, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, fruto de muita luta das mulheres para conquistar direitos iguais aos homens e, principalmente, vê-los respeitados, contempla:

A transversalidade permite abordar problemas multidimensionais e intersetoriais de forma combinada, dividir responsabilidades e superar a persistente “departamentalização” da política. Na medida em que considera todas as formas

69 Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/SPM_PNPM_2013.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017. p. 10.

de desigualdade, combina ações para as mulheres e para a igualdade de gênero e, dessa forma, permite o enfrentamento do problema por inteiro.

[...]

Para a transformação dos espaços cristalizados de opressão e invisibilidade das mulheres dentro do aparato estatal, faz-se necessário um novo jeito de fazer política pública: a transversalidade. A transversalidade das políticas de gênero é, ao mesmo tempo, um construto teórico e um conjunto de ações e de práticas políticas e governamentais.

[...]

Por meio da gestão da transversalidade é possível a reorganização de todas as políticas públicas e das instituições para incorporar a perspectiva de gênero, de modo que a ação do Estado como um todo seja a base da política para as mulheres. Na elaboração de todas as políticas públicas, em todas as suas fases, deve ser perguntado: como é possível contribuir para sedimentar a igualdade de gênero? (Brasil, 2013)⁷⁰.

Não há como negar que a vida das mulheres mudou; e foi, neste início de século, que mais acentuadamente se propagou a igualdade de sexos, o direito à própria identidade, à privacidade e à intimidade e vários outros direitos da personalidade, que progrediram graças às pressões feministas e outras classes chamadas de “minorias” e aos progressos tecnológicos, embora não se possa negar, que ainda haja muitas resistências e discriminações.

As mulheres buscaram o reconhecimento das diferenças com o intuito de formarem suas próprias identidades. “A identidade

70 Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/SPM_PNPM_2013.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017. p. 10.

do ser humano e suas diferenças constituem princípios do pensamento, numa tentativa de compreender biológica e socialmente a realidade das coisas e dos meios faz parte de uma pré-concepção do processo de efetivação da identidade e da diferença” (Andrighetto, 2013).

Por diversas razões, a distinção público/privado se tornou uma preocupação central dos teóricos políticos (Cohen, 2012, p. 165-203 – tradução livre)⁷¹. O debate sobre “privatização”, centrado na relação entre o Estado e a economia de mercado, foi renovado pelos desenvolvimentos ocorridos no ex-bloco soviético. Por outro lado, assumiram uma nova urgência os debates sobre como conceituar e estabelecer os limites entre a privacidade pessoal e a regulação legal/política, o que se deveu em parte a certos desenvolvimentos tecnológicos e em parte ao surgimento de uma “política de identidade” crescentemente agressiva (Cohen, 2012, p. 165-203).

Uma autonomia privada bem protegida contribui para assegurar a geração de autonomia pública tanto quanto, reciprocamente, o exercício apropriado da autonomia pública ajuda a garantir a gênese da autonomia privada (Jürgen Habermas, *Paradigms of law*).

[Trata-se de] ... afirmar o juízo moral de que as mulheres têm direito a ser tratadas como indivíduos ao invés de sofrerem restrições em função de seu sexo, mas também [de afirmar] o juízo moral de que o grupo a que pertencem não pode mais ser relegado a uma posição inferior (Nadi-

71 Do original em inglês: “*rethinking privacy: autonomy, identity, and the abortion controversy*” (Cohen, 2012, p. 165-203), publicado na coletânea *Public and private in thought and practice: perspectives on a grand dichotomy*, organizada por Jeff Weintraub e Krishan Kumar (Chicago: The Chicago University Press, 1997). Direitos autorais concedidos por University of Chicago Press. Tradução de André Villalobos. Revisão da tradução por Flávia Birolli.

ne Taub & Wendy Williams, “Will equality require more than assimilation, accommodation, or separation from the existing social structure?”) (Cohen, 2012, p. 165).

O que tem orientado as políticas públicas é a divisão entre a esfera pública e a privada. As mulheres são consideradas um recurso disponível de apoio às ações do Estado. As ações estatais e governamentais, ainda que não tenham como concepção alterar a desigualdade nas relações de gêneros, acabam por favorecer os homens, pois, embora não revele explicitamente sua intenção em desequilibrar essas relações, suas políticas públicas acabam reforçando as atuais relações e sua naturalização.

As políticas públicas para as mulheres têm avançado, ainda que muito lentamente, na perspectiva do diálogo e da construção coletiva com os movimentos de mulheres, feministas e demais movimentos sociais, buscando reverter lógicas desiguais presentes há séculos na sociedade.

Nesse novo cenário político, reivindicações históricas, como a construção de creches e o enfrentamento massivo à violência contra as mulheres, ganham força e concretude, por um lado; por outro, em um contexto mais amplo, as políticas públicas para as mulheres assumem significados distintos, ora indicando um campo de atividade, ora um propósito político, efetivando programas de ação com resultados específicos. As políticas orientam as ações do Estado a fim de combater problemas decorrentes de práticas assimétricas historicamente configuradas que inviabilizam o processo de participação social e política democrática e igualitária, de mulheres e homens (Nobre; Faria; Silveira, 2005, p. 9).

Contudo, deve prevalecer no âmbito das políticas públicas o paradigma de que a responsabilidade deve ser compartilhada, não recaindo apenas sobre o organismo de políticas para as mulheres promover a igualdade de gênero, o qual não deve ser único e exclusivo, mas deve ser responsabilidade de todos os órgãos dos três níveis federativos e da sociedade civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar os diversos conceitos e entendimentos jurisprudenciais e doutrinários relacionados à privacidade e à intimidade, bem como os direitos a serem invocados em busca de sua proteção e preservação, destinando um capítulo para tratar especificamente sobre esses temas e questões relacionadas às mulheres, as quais, ainda, por vários fatores sociais, culturais, econômicos etc. são as maiores vítimas e as que mais sofrem discriminações.

A privacidade é componente essencial da formação da pessoa. A definição do que é exposto ou não sobre alguém, do que se quer tornar público ou o que se quer esconder, ou a quem se deseja revelar algo, define a identidade desse indivíduo e suas fronteiras com os demais.

“A vida privada da pessoa natural é inviolável...” – acaba por ser muito menos um imperativo do que um elemento a ser sopesado dentre outros para que se verifique sua real extensão. A inviolabilidade é, tradicionalmente, atributo dos direitos da personalidade, ao lado de outros os quais compõem um perfil muito específico para este instituto, por estarem tão próximos à finalidade última do ordenamento jurídico, qual seja, a proteção da pessoa humana.

Na menção feita à “vida privada” no art. 21 do Código Civil Brasileiro de 2002, o direito encontra respaldo imediato na dispo-

sição constitucional de proteção à vida privada, presente no art. 5º, X, da Constituição Federal de 1988, que, literalmente, protege não somente esta como também a intimidade e a imagem.

Evidenciou-se que as mulheres foram historicamente colocadas em posição de inferioridade em relação aos homens ou por questões culturais ou por ideologias, as quais buscaram por meio de organizações, uma movimentação a fim de reivindicar e forçar os órgãos estatais com o apoio de sociedade civis a implementar (ainda que de forma lenta, com muitas resistências masculinas e porque não dizer também femininas e com muitas restrições) políticas públicas de concessão de direitos e de combate à discriminação.

Denotou-se que o processo de constitucionalização e a busca pela efetividade dos direitos da mulher, principalmente os relacionados à vida privada e à intimidade, e sua evolução dos tempos remotos à atualidade, é um tema extenso, cujo escopo deste trabalho não intenciona esgotar o assunto, mas contribuir para o enriquecimento do tema.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, A. Direito das minorias: Proteção e reconhecimento. **Revista Amicus Curiae**. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/amicus/article/viewFile/1301/1238>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Código civil Brasileiro. **Lei 10.406/2002**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 9 fev. 2017.

BRASIL. **Convenção Europeia de Direitos do Homem**. Disponível em: <http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.250, de 9 de fevereiro de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5250.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres – 2013-2015**. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2012/08/SPM_PNPM_2013.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CANOTILHO, G.; MOREIRA, V. **Constituição da República Portuguesa anotada**. Coimbra. 1993.

CARLIN, V. I. **A face feminina do direito e da justiça**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, 1999.

COHEN, J. L. Repensando a privacidade: autonomia, identidade e a controvérsia sobre o aborto. **Revista Brasileira Ciência Política**, n. 7. Brasília jan./abril. 2012. p. 165-203.

CORDEIRO, A. M. **Tratado de Direito Civil Português: parte geral – Pessoas**. v. 1, t. III, Lisboa: Almedina, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Apelação Cível n. 2003011114843-3**. 2ª Turma Cível. Relator: des. J. J. Costa Carvalho. Brasília, 14 de março de 2007.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Reclamação n. 001203511.2009.807.0000**. TJ-DF - RCL: RCL 120351120098070000 DF 0012035-11.2009.807.0000 - 1ª Turma Criminal. Relatora: desa. Sandra de Santis. Brasília, 29/10/2009.

DOTTI, R. A. A liberdade e o direito à intimidade. SENADO FEDERAL, **Revista de informação legislativa**. a. 17, n. 66. Brasília, 1980.

DRUY, J. N. **Privat-Geheimsphre was liegt drin?** Zdrich: FS Frank Mischer. 1983.

DWORKIN, R. **Uma questão de princípio**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12 (1): 47-71, jan.-abr./2004.

GONÇALVES, B. D. **Identidade feminina e a inserção no mundo do poder**. Curitiba: Juruá, 2008.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983 A.

LORENZETTO, B. M. Direito e diferença: considerações constitucionais sobre o direito à identidade. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**. Unisinos, 2012.

NOBRE, M.; FARIA, N.; SILVEIRA, M. L. **Feminismo e a luta das mulheres**. SOF: São Paulo, 2005.

PINTO, P. C. C. da M. **“A proteção da vida privada e a Constituição**. Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra 76 (2000): 153-204.

RESCIGNO, P. **Manuale del diritto privato italiano**. Napoli: Jovene Editore, 1974.

RIBEIRO, J. S. da P. **Políticas públicas e direitos humanos em Jürgen Habermas**. Marília, SP. 2012.

RIOS, R. R. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes antropológicos**. v. 12. n. 26. Porto Alegre. July/Dec. 2006.

RIOS, R. R. PIOVESAN, F. **A discriminação por gênero e por orientação sexual**. Seminário Internacional – As minorias e o direito – Série Cadernos do CEJ; v. 24. Brasília: CJE, 2003.

SAMPAIO, J. A. L. **Direito à intimidade e à vida privada**: uma visão jurídica da sexualidade da família, da comunicação e informações pessoais, da vida e da morte. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.

SARLET, I. W.; MARINONI, L. G.; MITIDIERO, D. **Curso de Direito Constitucional**. 5. ed. (rev. e atual.) Porto Alegre e Curitiba: Saraiva. 2016

SILVA, J. A. da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. São Paulo: RT, 1968.

SZANIAWSKI, E. Direitos de personalidade e sua tutela. 2. ed. São Paulo. **Revista dos Tribunais**, 2005.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.

WACKS, R. **The protection of privacy**. London, 1980, p. 10 e ss.

WADY, A. F. **Qual a diferença entre vida privada e intimidade?**
Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/74728/qual-a-diferenca-entre-vida-privada-e-intimidade-ariane-fucci-wady>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

SOBRE OS AUTORES

ALIANNA CAROLINE SOUSA CARDOSO

Doutoranda em Filosofia na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Possui mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Autora do livro *Uma análise genealógica do direito e da pena de prisão a partir da filosofia de Friedrich Nietzsche*, publicado pela Editora Fi (Porto Alegre/RS). É especializanda em psicologia jurídica pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); advogada (OAB/MT 17.027) e servidora efetiva dos quadros do sistema socioeducativo da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH/MT). Bacharel em Direito pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua nas áreas de direito penal, criminologia, direitos humanos, com ênfase em filosofia dos direitos, filosofia social, crítica à moral e teoria do direito.

ANDREA TOURINHO PACHECO DE MIRANDA

Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorado em direito penal em andamento pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Especialista Internacional em Segurança Pública pela Universidade do Estado da Bahia (UFBA), em convênio com a Università Degli Studi di Padova. Graduação em Direito pela UFBA. Docente da Escola Superior da Defensoria Pública do Estado da Bahia. Pesquisadora CNPQ-Grupo TIPEMSE/UNEB e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Internacionalização e Interculturalismo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Defensora Pública Titular da Vara de Execuções Penais e Medidas Alternativas da Bahia (VEPMA). Associada ao Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI). Membro Pesquisadora do IDEJUST - rede acadêmica independente que visa a difundir, fomentar e subsidiar o debate público e a pesquisa universitária sobre os temas vinculados à internacionalização do direito e à justiça de transição. Filiada ao Grupo Tortura Nunca Mais do Estado da Bahia.

CARLOS ALBERTO LIMA DE ALMEIDA

Professor Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade Estácio de Sá (PPGD-UNESA). Líder do Grupo de pesquisa Observatório de Políticas Públicas, Direito e Proteção Social. Coordenador do Projeto de Extensão Social Núcleo de Extensão e Pesquisa de Acessibilidade e Inclusão (NEPAI-UNESA). Ex-coordenador e atualmente participante do Projeto de Extensão Social Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-UNESA). Doutor e mestre em Política Social, mestre em Educação, especialista em prevenção às drogas e escola, especialista em Direito Processual Civil, graduado em Direito. Advogado.

DÉBORA DE OLIVEIRA SANTOS

Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos (LEDD).

FABIOLA DE SAMPAIO RODRIGUES GRAZINOLI GARRIDO

Professora Associada de Química e Bioquímica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão como tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes, no Instituto Três Rios. Graduada em Ciências Biológicas (1998), e possui mestrado (2001) e doutorado (2005) em Agronomia - Ciência do Solo - pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência em Bioquímica de Plantas, conduzindo estudos com metabolismo vegetal. Tem experiência na área de ensino de Biociências. Coordenou o curso de Gestão Ambiental no período de 2013 a 2015. Desde seu ingresso como docente do magistério superior, participou de projetos de implantação do REUNI, contribuindo na Comissão de Biblioteca, nas atividades de gestão acadêmica, orientou trabalhos de iniciação científica com ensino de Biociências e Bioquímica Vegetal. Ingressou como professora da UFBA, e trabalhou por quatro anos no Campus Anísio Teixeira. Participou de projetos financiados pela Capes (Programa Permanecer-UFBA), Jovens Talentos/FAPERJ, FNDE (Programa de Educação Tutorial) e PIBIC/CNPq.

GILCA MARIA LUCENA KORTMANN

Pesquisas na área de educação e promoção em saúde, memória e linguagens culturais. Realizou Mestrado (1997) e Doutorado (2009) em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é professora e coordenadora da graduação e pós-graduação em Psicopedagogia da Universidade La Salle (UNILASALLE), e professora do Mestrado em Saúde e Desenvolvimento Humano e do Doutorado em Memórias e Bens Culturais UNILASALLE-Canoas. Coordena o Núcleo de atendimento Psicopedagógico Unilasalle (NAPSI). Têm especializações em Psicopedagogia Clínica, Educação Especial, Psicomotricidade, Estimulação Precoce para bebês com patologias, Terapia de Casal e Família (CEFI) e Neuropsicologia (UFRGS). Estudos lacanianos em criança e adolescência pelo Centro Lydia Coriat (1993). Vice-presidente da ABPP-RS (2011-2013/2014/2016). Tem experiência de mais de trinta anos na área de educação/saúde, com ênfase em educação especial, atuando principalmente nos seguintes temas: família, terapia de casal e família, educação infantil (estimulação precoce), crianças e adolescentes com dificuldades, distúrbios e transtornos do desenvolvimento/ inclusão, psicopedagogia e educação especial. Participou, em 2011, da Sessão de formação em direitos humanos, direito à educação e educação para os direitos humanos, da ONU-UNESCO, em Genebra.

JACSON GROSS

Graduado em Direito (2013) e mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), atual Universidade LaSalle - Canoas-RS (2016), tendo como área de concentração direito e sociedade. Atualmente, é especializando em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do grupo de pesquisas Efetividade dos Direitos e Poder Judiciário, na Universidade LaSalle, e do grupo de pesquisas Mariposas: Gênero, Sexualidades e Feminismos, na mesma instituição. Pesquisador das áreas de direito, direitos humanos, gênero e sexualidade, cidadania e democracia.

JUCÉLIA FÁTIMA SEIDLER

Mestranda no Curso de Direito Constitucional na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC, Campus de Chapecó-SC), no Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado Acadêmico. Especialista em Direito Notarial e Registral pelo IBEST; especialista em Direito Civil e Negócios Imobiliários pela Celer Faculdades, especialista em Famílias e Sucessões pela Anhanguera; especialista em Contratos Imobiliários pela Anhanguera e especialista em Direito Notarial e Registral pela Anhanguera. Tabela titular do Tabelionato de Notas com Funções de Protestos, de Cícero Dantas-BA.

KELLY GIANEZINI

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Direitos Fundamentais (GEDF/PUCRS), do Núcleo de Estudos em Estado, Política e Direito (NUPED) e líder do Grupo de Pesquisa GEU (Grupo de Estudos sobre Universidade/UNESC). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de doutoramento sanduíche pela University of California Los Angeles (UCLA). Possui mestrado em Sociologia, bacharelado em Ciências Sociais, ambos pela UFRGS, licenciatura em Sociologia e bacharelado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Sua produção científica engloba políticas públicas e sociais, movimentos sociais, minorias étnicas, cidadania, desenvolvimento social e transformações da educação superior.

LORRANNE CARVALHO DA COSTA

Acadêmica de Direito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Três Rios (UFRRJ-ITR). Pesquisadora de Direito Civil Contemporâneo no Núcleo de Pesquisa em Direitos Fundamentais, Relações Privadas e Políticas Públicas (UFRRJ/CNPq). Foi bolsista de iniciação científica pela FAPERJ, com o projeto “Um Estudo Comparativo da Mobilidade Estudantil Internacional do Peru e Colômbia para

o Brasil". Atualmente, é bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET): Conexão de Saberes para uma Formação Integradora e Cidadã, no Campus de Três Rios.

MÁRCIO JOSÉ SILVA

Graduado em Letras pela Universidade de Guarulhos e em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é graduando em Direito e mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo, nesta última, beneficiário de bolsa-mérito pelo MackPesquisa. Pesquisador do Núcleo GERE - Gênero, Raça e Etnia, voltado para questões de múltiplos gêneros, identidade de gênero, identidade social, sexualidades e violências simbólicas e estruturais em questões de gênero. Pesquisador do grupo GENOS, que estuda as dinâmicas genocidas e os mecanismos de sua efetivação em sentido socioantropológico e psicossocial. Tem livros e artigos publicados em anais de congressos, voltados para reconstrução da memória como instrumento de prevenção de crimes e violações de direitos, e desenvolve estudos voltados para análise de discurso segundo a teorização de desconstrução de Jacques Derrida.

MAURINICE EVARISTO WENCESLAU

Doutora em Direito das Relações Sociais pelo Programa de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora -pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPG DH) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos" (LEDD).

MONIQUE BEATRIZ DA SILVA LASSAROT

Acadêmica de Direito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Três Rios (UFRRJ-ITR). Foi pesquisadora do grupo "O conflito entre o direito à privacidade e o direito de liberdade de conhecimento pela sociedade - as biografias não autorizadas são censuráveis?". Atualmente,

é bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET): Conexão de Saberes para uma Formação Integradora e Cidadã no Campus de Três Rios.

PATRÍCIA F. S. KOSCHINSKI

Graduada em Direito (Univali/campus Itajaí - 2006), mestre em Desenvolvimento Regional (UnC-2017). Professora de Direito Ambiental e Urbanístico no curso de Direito da Universidade do Contestado (Unc). Professora orientadora do Núcleo de Práticas Jurídicas. Procuradora do município de Rio Negro-PR.

PAULO FOSSATTI

Doutor em Educação (aprovado com louvor) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Pós-Doutor em Ciências da Educação e pesquisador associado da Universidade do Algarve (2011). Possui graduação em Filosofia (1993) e em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Administração Escolar pelo Unilasalle Canoas/RS e mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Consultor *ad hoc* do CNPq. Coordenador do projeto de pesquisa Gestão Universitária - da teoria aos modos de efetivação em diferentes contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, com auxílio financeiro pelo CNPq, sob o número 443818/2014-2. É parecerista de revistas científicas: *Ciência & Saúde Coletiva*; *Educação, Ciência e Cultura*; *Diálogo Educacional*; *Questio*; *Museion* e *Cippus*. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, no RS. Coordenador do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Possui experiência na gestão de instituições da Rede La Salle no Brasil. Presidente da Associação Nacional da Educação Católica (ANEC), no Brasil, gestão 2014-2017.

RIVA SOBRADO DE FREITAS

Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (1982), obteve seu mestrado (1996) e doutorado (2003) em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2007, realizou seu Pós-Dou-

torado na Universidade de Coimbra, Portugal. Foi Professora Assistente-Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988-2012). Atualmente, é professora e pesquisadora do Programa de Pesquisa, Extensão e Graduação em Direito da UNOESC.

SANDRA REGINA ALVES TEIXEIRA

Possui mestrado em Direitos Fundamentais (UNAMA). É conselheira estadual da Mulher (SECULT/PA). Possui especialização em Processo: Civil, Constitucional, Trabalho e Penal (Faculdade Maurício de Nassau - OAB-PA/ESA); especialização em Docência no Ensino Superior na Amazônia (UFPA); especialização em História Social da Amazônia (UNAMA). Graduação em Direito (UNAMA), recebendo o Prêmio “Otávio Mendonça” de Melhor Monografia de Direito, intitulada “A Atuação do Ministério Público em face do Meio Ambiente - Patrimônio Histórico da Cidade Velha e entorno - Belém do Pará”; Graduação em História, bacharelado e licenciatura pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é instrutora do Instituto de Segurança Pública do Estado do Pará (IESP) na área de Direito; professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC); técnica em gestão cultural - historiadora (DPHAC/SECULT); professora pesquisadora/colaboradora da Universidade Federal Oeste do Pará (UFO-PA); e coordenadora do projeto Quem Ama Abraça pelo fim da Violência de Gênero nas Escolas (SEDUC/PA). Atuou no projeto de pesquisa Diagnóstico de Segurança Pública (UFPA). Foi bolsista técnica de pesquisa e extensão em Direito Ambiental na Universidade da Amazônia. Associada ao CONPEDI, à Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia de Direito (ABRASD), à Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa Meio Ambiente e Sociedade (ANPPAS). Tem experiência nas áreas de História, atuando principalmente nos seguintes temas: representações culturais e sociais, ensino e qualificação profissional, gênero, direito ambiental, direitos fundamentais, direitos humanos e patrimônio histórico-cultural.

SANDRO LUIZ BAZANELLA

Graduado em Filosofia (FFCLDB/RS-1989). Mestrado em Educação e Cultura (UDESC-2003). Doutor em Ciências Humanas (UFSC-2010). Profes-

sor de Filosofia do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado - Campus Canoinhas. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas (Cnpq) e do Grupo de Estudo em Giorgio Agamben (GEA) - www.agambenbrasil.com.br

SIMONE VAN DER HALEN

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas (Unilasalle). Possui mestrado em Administração, com ênfase em Recursos Humanos, pela Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); especialista em Gestão Empresarial pela UFRGS. Atualmente, é professora dos cursos de Psicologia na Universidade La Salle Canoas (Unilasalle); coordenadora do Curso de Psicologia na Unilasalle; e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos, na Unilasalle.

ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS EM CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS

VOLUME IV

Kelly Gianezini
Jacson Gross

ORGANIZADORES

Este livro abrange temas como inclusão e exclusão, direito dos estudantes, impacto da globalização nas universidades, direito à educação, estado de exceção, vingança e violência contra a mulher, diversidade e discriminação. Nesse escopo, a obra está dividida em dois eixos Educação, justiça social e universidade; Políticas de inclusão social, filosofia e gênero.

Uma obra instigante que constituiu um esforço interdisciplinar de pensadores que buscam – mobilizando contribuições do Direito, da Filosofia e das Ciências Sociais – compreender o conjunto complexo de transformações que marcam as sociedades atuais.

Prof. Dr. Leandro Raizer

Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

ISBN 978-85-8410-085-9



DOIS
POR
QUATRO
editora

ediunesc