



Pesquisas em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Educação

André Godinho Cunha

Aline Oliveira Gomes da Silva

Diogo Mariano Carvalho de Oliveira

(Org.)

φ

Esta coletânea reúne um conjunto de artigos que têm como base pesquisas em direitos humanos, políticas públicas e educação. Os trabalhos aqui apresentados discutem temáticas relevantes e pertinentes ao contexto atual. O livro tem por objetivo convidar o leitor, as instituições educacionais, as Organizações Não-Governamentais, movimentos e entidades sociais a pensar sobre os diferentes temas tratados. Tais discussões objetivam ampliar o conhecimento e propiciar reflexões que visem o questionamento e a transformação social. Espera-se que esta publicação, que resulta de diferentes trabalhos de pesquisas, seja compreendida enquanto expressão do esforço do grupo aqui reunido em torno de assuntos instigantes e até polêmicos, seja percebido como um convite à reflexão, e que sirvam como base e incentivo a novos estudos e pesquisas, visando maior aprofundamento dos assuntos então abordados. Trata-se de um instrumento importante a todos os interessados nas questões ora apresentadas, sendo de especial relevância o fio condutor das discussões propostas, qual seja, as temáticas abordadas na perspectiva dos direitos humanos. Esta compreensão se faz necessária visto que versa sobre tema importante (direitos humanos) para diferentes áreas do conhecimentos. Os direitos humanos consistem em direitos naturais garantidos a todo e qualquer indivíduo e devem ser universais, ou seja, deve se estender a todas as pessoas de todos os povos e nações, independentemente de sua condição de classe social, etnia, gênero, nacionalidade ou posicionamento político. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), os direitos humanos são "garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana". Faz-se necessária a problematização da maneira como os direitos na sociedade capitalista vêm sendo garantidos, sendo possível perceber que no contexto atual emergem políticas públicas — no caso, as do campo da educação — que procuram promover a garantia dos mesmos, mas que, no entanto, acabam sendo configuradas enquanto medidas paliativas. Esta ressalva não desmerece o papel das mudanças engendradas em meio a uma sociedade marcada pela desigualdade e por contradições de toda ordem: social, econômica, política. Destarte, a luta pelos direitos humanos é travada no dia a dia, nas diferentes frentes de batalha que teimam em ferir os direitos à dignidade humana.



**Pesquisas em Direitos Humanos,
Políticas Públicas e Educação**

Comissão Científica

Prof. Me. Décio Franco David

Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Prof. Dr. Fernando Alves de Brito

Universidade de Coimbra (FDUC, Portugal) / Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Prof. Dr. Joelton Cleison Arruda do Nascimento

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profa. Ma. Juliana Bicalho de Carvalho Barros

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Me. Marco Antonio Bestetti Paccola

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Prof. Dr. Maurício Gonçalves Saliba

Universidade de São Paulo (UNESP)

Profa. Dra. Silvia Ramos Bezerra

Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Thiago Assunção

Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Vinícius Gomes Casalino

Universidade de São Paulo (USP)

Pesquisas em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Educação

Organizadores:

André Godinho Cunha

Aline Oliveira Gomes da Silva

Diogo Mariano Carvalho de Oliveira

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CUNHA, André Godinho; SILVA, Aline Oliveira Gomes da; OLIVEIRA, Diogo Mariano Carvalho de (Orgs.)

Pesquisas em direitos humanos, políticas públicas e educação [recurso eletrônico] / André Godinho Cunha; Aline Oliveira Gomes da Silva; Diogo Mariano Carvalho de Oliveira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

283 p.

ISBN - 978-85-5696-414-4

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Direitos Humanos; 2. Políticas Públicas; 3. Educação; 4. Pesquisa; I. Título

CDD: 340

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito 340

Sumário

Prefácio.....	9
Ana Lucia Ferreira da Silva	
1.....	19
Diálogos sobre a inclusão/exclusão e direitos humanos: pensando os alunos alvo da educação especial	
Thayara Rocha Silva	
2.....	41
Debates sobre evasão no ensino superior: levantamento dos fatores motivacionais presentes na evasão de alunos/as do curso de ciências sociais da universidade estadual de Londrina	
Aline Silva; Nayara Almeida; Lais Kruczeveski; Aline Almeida	
3.....	69
Ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina: debates sobre avaliação de políticas públicas	
Ana P. L. B. Perez; Lais R. Kruczeveski; Aline O. G. da Silva; Daiane A. A. Gomes	
4.....	93
Políticas migratórias no estado do Paraná: o desafio ante a proteção de crianças e adolescentes migrantes desacompanhados e separados	
André Godinho Cunha; Angelica Furquim	
5.....	119
O novo papel dos estados num mundo sem fronteiras: legalização, criminalização e repressão dos movimentos sociais	
Matheus Belló Moraes; Diogo Mariano Carvalho de Oliveira	
6.....	157
O atendimento ao direito à educação nas unidades socioeducativas do estado do Paraná	
Paulo Roberto Braga Junior	

7	179
Análise dos marcos políticos da educação inclusiva dos estudantes alvo da educação especial: foco no ensino superior	
Thayara Rocha Silva	
8	199
Considerações acerca da escolaridade das mulheres no Brasil, e a incoerência entre salários e ocupações de cargos de chefia no mercado de trabalho	
Ana Paula Lopes Bogas Perez; Daiane Aparecida Alves Gomes	
9	219
Refúgio, hospitalidade e biopolítica: um ensaio de possíveis aproximações	
André Godinho; Angelica Furquim; Diogo Mariano Carvalho de Oliveira	
10	253
Cyberbullying – uma análise frente à responsabilidade civil e direitos humanos	
Bruno Vinicius Alves Passos; Natália Luie Nishikawa; William Cesar A. G. da Silva	

Prefácio

Ana Lucia Ferreira da Silva

Esta coletânea reúne um conjunto de artigos que têm como base pesquisas em direitos humanos, políticas públicas e educação. Os trabalhos aqui apresentados discutem temáticas relevantes e pertinentes ao contexto atual.

O livro tem por objetivo convidar o leitor, as instituições educacionais, as Organizações Não-Governamentais, movimentos e entidades sociais a pensar sobre os diferentes temas tratados. Tais discussões objetivam ampliar o conhecimento e propiciar reflexões que visem o questionamento e a transformação social.

Espera-se que esta publicação, que resulta de diferentes trabalhos de pesquisas, seja compreendida enquanto expressão do esforço do grupo aqui reunido em torno de assuntos instigantes e até polêmicos, seja percebido como um convite à reflexão, e que sirvam como base e incentivo a novos estudos e pesquisas, visando maior aprofundamento dos assuntos então abordados.

Trata-se de um instrumento importante a todos os interessados nas questões ora apresentadas, sendo de especial relevância o fio condutor das discussões propostas, qual seja, as temáticas abordadas na perspectiva dos direitos humanos. Esta compreensão se faz necessária visto que versa sobre tema importante (direitos humanos) para diferentes áreas do conhecimentos.

Os direitos humanos consistem em direitos naturais garantidos a todo e qualquer indivíduo e devem ser universais, ou seja, deve se estender a todas as pessoas de todos os povos e nações, independentemente de sua condição de classe social, etnia, gênero,

nacionalidade ou posicionamento político. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), os direitos humanos são “garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana”.

Faz-se necessária a problematização da maneira como os direitos na sociedade capitalista vêm sendo garantidos, sendo possível perceber que no contexto atual emergem políticas públicas – no caso, as do campo da educação – que procuram promover a garantia dos mesmos, mas que, no entanto, acabam sendo configuradas enquanto medidas paliativas. Esta ressalva não desmerece o papel das mudanças engendradas em meio a uma sociedade marcada pela desigualdade e por contradições de toda ordem: social, econômica, política. Destarte, a luta pelos direitos humanos é travada no dia a dia, nas diferentes frentes de batalha que teimam em ferir os direitos à dignidade humana.

Partimos da compreensão de que o desenvolvimento de um país favorece a efetivação de maneira mais completa dos direitos humanos. Pobreza e miséria se constituem enquanto barreiras para a construção e concretização dos direitos humanos, e em uma sociedade com extremos de desigualdade social como a brasileira falar em direitos humanos parece irreal e leviano, no entanto, esperar que as condições de desenvolvimento nos sejam dadas para iniciarmos as discussões e o trabalho necessário para que sejam construídas as condições favoráveis e necessárias para que a mudança de mentalidade ocorra nos parece ainda igualmente leviano e cruel.

Assim, o papel da educação em direitos humanos, acredita-se, é o de propiciar condições (a partir da instrumentalização dos sujeitos acerca de seus direitos e, portanto, da construção de conhecimentos necessários a sua formação), visando a transformação de consciências. Parte-se do pressuposto de que seja necessária a compreensão sobre o contexto sócio histórico em que os sujeitos se encontram inseridos para que, em outra perspectiva, seja possível pensar a construção de um novo marco civilizatório.

Nesta perspectiva, entende-se como fundamental que sejam suscitadas, por meio de processos educativos, as condições para o questionamento crítico da realidade, visando, com isso, a almejada transformação social, em cujas bases o direito à igualdade e o direito à diferença se constituam como elementos que possibilitem a construção e consolidação da democracia, do acesso às políticas públicas e, dentre essas, à educação (enquanto acesso, permanência, qualidade), enfim, à igualdade de oportunidades, visando a formação de sujeitos éticos, críticos, solidários, comprometidos com a justiça social e a garantia dos direitos humanos. Os capítulos que compõem esta coletânea, cada qual a seu modo, contribuem para a elucidação de aspectos ainda presentes na sociedade brasileira que se constituem enquanto formas de violação de direitos, conforme é possível verificar abaixo.

No capítulo intitulado “Diálogos sobre a inclusão/exclusão e direitos humanos: pensando os alunos alvo da educação especial”, a autora Thayara Rocha Silva, parte do pressuposto de que a universalização educacional e a superação de diferentes tipos de desigualdades que operam nos espaços institucionais é premissa principal de muitas discussões na atualidade, mas que, na prática, ainda está longe de se concretizar. A autora toma como sujeitos de sua pesquisa estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os quais compõem o público alvo da Educação Especial conforme postulado pela política nacional que direciona a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008). Em seu entendimento, conhecer suas histórias, experiências, lutas e desafios vivenciados cotidianamente é o eixo central para se falar em inclusão e entender o processo de superação dos modelos desumanos e excludentes que ainda se constituem enquanto base para a perpetuação de tantos preconceitos no campo educacional.

O trabalho intitulado: “Debates sobre evasão no ensino superior: levantamento dos fatores motivacionais presentes na evasão de alunos/as do curso de Ciências Sociais da Universidade

Estadual de Londrina”, as autoras Aline Oliveira Gomes da Silva, Nayara Aparecida dos Santos Almeida, Lais Regina Kruczeveski e Aline Maria da Silva Almeida analisam, a partir de pesquisa que investigou fatores motivacionais presentes no fenômeno do alto índice de evasão de alunos/as do primeiro ano do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, o contexto dessa evasão. O estudo se justifica em função de que o curso de Ciências Sociais aparece como um dos cursos com alto índice de evasão, sobretudo entre os estudantes do primeiro ano. O estudo partiu do questionamento acerca de quais seriam os fatores motivacionais presentes na evasão de alunos/as e se estes estariam relacionados à motivação intrínseca ou extrínseca.

Este estudo, intitulado “Ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina: debates sobre avaliação de políticas públicas” Ana Paula Lopes Bogas Perez, Lais Regina Kruczeveski, Aline Oliveira Gomes da Silva e Daiane Aparecida Alves Gomes, as autoras tem como objeto de investigação analisar a avaliação das ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), mais especificamente a política de cotas. As autoras partem de um breve histórico acerca da realidade vivida pela população negra no Brasil, desde a época do Brasil Colônia para relacionarem o foco da discussão com a implementação de políticas afirmativas. As autoras partem da compreensão de que essa introdução seja necessária no sentido de que, muitos grupos que se declaram contra as políticas de cotas, não compreendem a ligação que o sistema escravocrata possui com esta política, sendo que, ainda hoje, grupos acreditam que as políticas de cotas se configuram enquanto um reforço da discriminação e racismo no Brasil.

O trabalho “Políticas Migratórias no Estado do Paraná: o desafio ante a proteção de crianças e adolescentes migrantes desacompanhados e separados” de autoria de André Godinho Cunha e Angelica Furquim, abordam como tema políticas para a migração, no âmbito do estado do Paraná. Para os autores, deslocar-se nem sempre é “[...] um privilégio, mas uma solução – e, por vezes a

única”, isso porque na atualidade migrar deixou de ser uma questão de exercício de liberdade individual e passou a ser sinônimo de necessidade. Com esta perspectiva, os autores analisam as políticas migratórias a partir de dados apresentados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), os quais indicam que, somente no ano de 2016, mais de 65.6 milhões de pessoas foram obrigadas a sair de suas casas por razões diversas (ACNUR, 2016). Dentre esses números, dezenas de milhares de crianças e adolescentes cruzam sozinhos fronteiras internacionais. A análise é empreendida a partir da realidade social a qual, muitas vezes, coloca em xeque os limites das políticas públicas para a promoção e defesa dos direitos humanos. A pesquisa é desenvolvida tendo como base a luz dos princípios da proteção integral e do melhor interesse da criança e questiona se a interação do poder público com a sociedade civil está preparada para promover e defender os direitos humanos em situações que envolvam crianças e adolescentes migrantes ou em situação de refúgio, desacompanhados e separados, portanto, em situação de vulnerabilidade.

No texto “O novo papel dos estados num mundo sem fronteiras: legalização, criminalização e repressão dos movimentos sociais”, Matheus Belló Moraes e Diogo Mariano Carvalho de Oliveira discutem a criminalização dos movimentos sociais na atualidade. O objetivo do estudo é analisar a ação dos mecanismos de criminalização do Estado brasileiro contra os movimentos sociais, dentro do contexto da globalização negativa, a qual, conforme apontam os autores, se configura como um processo de transformação da conjuntura global que se tornou a causa primeira da injustiça. Destacam que as recentes investidas do governo brasileiro contra as manifestações populares e movimentos sociais são o resultado dessa nova conjuntura global, sendo que o direito penal passa a operar de maneira cada vez mais clara em favor do modelo econômico imposto pelo mercado global visando assegurar sua estabilidade. Diversos atores integram essas manifestações locais em favor de uma maior intervenção estatal em defesa da

população no plano econômico. Dentre esses, movimentos sociais que, institucionalizados ou não, promovem manifestações visando provocar mudanças econômicas, sociais ou políticas. A atuação desses atores contrasta com a lógica do mercado global e suas demandas se pautam em torno da exigência de que o Estado se imponha aos imperativos do mercado. Essa disparidade que destoa dos interesses do capital converte os movimentos sociais em alvos do poder estabelecido, fazendo com que o direito penal se torne a ferramenta à qual o Estado recorre para reprimir esses movimentos.

O atendimento ao adolescente em conflito com a lei é um desafio educacional na atualidade, visto que, a legislação brasileira prevê o direito à educação como garantia fundamental a todos. Partindo dessa premissa, o estudo “O atendimento ao direito à educação nas unidades socioeducativas do Estado do Paraná” de Paulo Roberto Braga Junior, empreende uma análise acerca de concepções sobre o adolescente em conflito com a lei, adotadas historicamente e sua relação com o contexto social e também aborda seu atendimento educacional. O trabalho tem como objetivo contextualizar o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e verificar as transformações na forma como o Estado enfrentou e enfrenta esta problemática. Por fim, o estudo analisa e discute a execução das medidas de internação e a atual garantia de escolarização dos adolescentes em conflito com a lei no estado do Paraná.

Em a “Análise dos marcos políticos da educação inclusiva dos estudantes alvo da educação especial: foco no ensino superior”, o estudo de Thayara Rocha Silva aclara a história das pessoas com necessidades educacionais especiais, afirmando que esta, em geral, é marcada por lutas incansáveis na conquista de direitos, participação e respeito na vida cidadã e na execução de seus direitos.

O estudo demarca que, ainda hoje, diante das inúmeras mudanças necessárias no cenário da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, os passos para a democratização são resultado de muitos enfrentamentos e

lutas sociais e políticas e, por isso, destaca aspectos da legislação brasileira enquanto avanços na conquista da democratização do ensino aos estudantes com necessidades educacionais especiais (com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação) em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (Brasil, 2008). O estudo parte de questionamento que busca responder de que modo essas políticas influenciam no processo de permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais nas Universidades? E também questiona se estudantes com necessidades educacionais especiais estão amparados politicamente para exercerem seus direitos no processo de ensino/aprendizagem com as ferramentas e adaptações necessárias ao desenvolvimento acadêmico e permanência estudantil no ensino superior.

A análise elaborada por Ana Paula Lopes Bogas Perez e Daiane Aparecida Alves Gomes no artigo “Considerações acerca da escolaridade das mulheres no Brasil e a incoerência entre salários e ocupações de cargos de chefia no mercado de trabalho” apresenta discussão sobre melhor taxa de escolaridade para as mulheres brasileiras mas, contraditoriamente, verifica-se uma resistência da ocupação feminina em cargos de gestão. As reflexões engendradas por meio do estudo também concluíram que há uma significativa desigualdade de salários entre homens e mulheres, no mercado de trabalho brasileiro. As autoras partem de discussão sobre o conceito de gênero junto as humanidades e, em sequência, analisam o movimento de empoderamento das mulheres enquanto grupo social, destacando como importante problematizar questões relacionadas ao termo empoderamento, utilizado em documentos, discursos e debates relativos ao conceito de gênero. No que se refere à educação, asseveram que por meio das ondas feministas que houve no decorrer da história brasileira (e ainda permanente nas demais partes do mundo), ainda há resistência no acesso à educação para as mulheres, no entanto, verificou-se a superação dessa condição, pois na atualidade as mulheres são mais escolarizadas do

que os homens. O estudo também conclui que esses embates culminam na baixa ocupação das mulheres no âmbito público, sobretudo na política brasileira.

Uma pessoa se torna refugiada, conforme Piovesan (2014) porque um ou mais direitos fundamentais lhe são tolhidos, de forma que, em última instância, cada refugiado é consequência de uma violação ou ameaça de violação a direitos humanos. Partindo desta premissa, André Godinho, Angelica Furquim e Diogo Mariano Carvalho de Oliveira discutem a questão no capítulo intitulado “Refúgio, hospitalidade e biopolítica: um ensaio de possíveis aproximações”, apresentando dados do relatório elaborado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) que apontam que até o final do ano de 2017, 68,5 milhões de pessoas — refugiadas, solicitantes de refúgio, deslocadas internas — foram forçadamente deslocadas como resultado de perseguições, conflitos e violências. Neste contexto, o número total de solicitações de refúgio aumentou vertiginosamente no Brasil. O intuito deste trabalho é colocar, criticamente, alguns dos pressupostos que fazem pano de fundo às atuais crises dos refugiados. Nesse sentido, denota-se a imprescindibilidade de superar tais condições para que a atual crise não se desenvolva num estado perpétuo de abandono dos refugiados. Propõe os autores que assumir irrefletidamente o paradigma da soberania como condição insuperável e se esquivar do compromisso obstinado e responsável de refletir e agir em defesa dos refugiados é reconhecer a questão dos refugiados como causa perdida.

Em capítulo intitulado “Cyberbullying – uma análise frente à responsabilidade civil e direitos humanos”, os autores Bruno Vinicius Alves Passos, Natália Luie Nishikawa e William Cesar A. Gomes da Silva versam sobre cyberbullying. O estudo parte da compreensão de que o cyberbullying é uma agressão que vem se desenvolvendo no cotidiano com o advento da Internet e, por intermédio desta, os agressores se escondem atrás de seus aparelhos eletrônicos e praticam atos de ofensas, intimidações, agressões e

humilhações por causa de religião, etnia, escolha sexual ou aparência física e causam danos à saúde física ou psíquica das vítimas. Destacam os autores que estes atos devem, sim, ser controlados para que as crianças, adolescentes e até mesmo os adultos não sofram com o preconceito ou com a indiferença do próximo. Propõem que por intermédio de leis e programas, se reedue a sociedade, para que a Internet seja usada para melhorar o cotidiano e contribuir para o desenvolvimento humano e não como uma forma de degradação da humanidade. Afirma que é necessário que aqueles causadores dos danos mediante o bullying e/ou cyberbullying sejam obrigados a se responsabilizar perante as vítimas e, como também por se tratar de um problema que vem se agravando com o passar do tempo, que sejam repassadas as informações ao maior número de pessoas para que a evolução do bullying e cyberbullying seja impedida e diante do espaço imensurável atingido pela comunicação nas redes sociais, a violação a direitos da personalidade, por meio dos mais diversos modos de discriminação, seja ela racial, de gênero, de religião dentre outros, muitas vezes, não é passível de proteção ante à ausência de mecanismos eficazes o suficiente. Concluem que apesar de vários mecanismos de controle de conteúdo implementados continuamente, tais mecanismos não se mostram suficientes para impedir que novas ofensas sejam concretizadas seja no campo dos direitos fundamentais, seja no campo dos direitos humanos, os quais são atingidos conjuntamente.

Diante do exposto, esta coletânea nos permite verificar que é possível discutir pesquisas em direitos humanos, políticas públicas e educação a partir das interfaces estabelecidas entre essas temáticas. Os capítulos que a compõem abordam, no conjunto e de forma abrangente, pesquisas cujo pano de fundo trata da temática dos direitos humanos. Por meio dos textos ora apresentados, o fio condutor vai sendo delineado e mostrando evidente a contradição entre a postulação dos direitos e a efetividade/legitimação dos mesmos na sociedade brasileira.

A partir de perspectivas diversas mas certamente convergentes, os autores que compõem esta coletânea oferecem aos leitores importantes subsídios no que respeita o processo de produção de pesquisas e, portanto, de conhecimentos sobre direitos humanos, em discussões sempre fundamentadas em suas perspectivas teóricas.

A coletânea instiga o leitor a refletir sobre os vários aspectos a que o tema direitos humanos são apresentados e nos leva a indagação: seria possível a afirmação de que na sociedade brasileira, a dignidade da pessoa humana enquanto parâmetro das exigências de direitos humanos, está sendo, de fato, cumprida? Que esta provocação seja considerada em nossas reflexões sobre o tema, a fim de que não nos enganemos quanto a natureza do discurso e a efetivação das práticas, conforme apontado pelos diferentes estudos ora apresentados.

Londrina, agosto de 2008.

Diálogos sobre a inclusão/ exclusão e direitos humanos: pensando os alunos alvo da educação especial

Thayara Rocha Silva

O debate da inclusão e da democratização do ensino tem se estendido nos últimos tempos. A universalização educacional e a superação de diferentes tipos de desigualdades que operam nos espaços institucionais, é premissa principal de muitas discussões contemporâneas, mas na prática ainda está longe de se concretizar. Por isso, tomamos como sujeitos da pesquisa estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na qual compoe o publico alvo da Educação Especial conforme a politica Nacional da Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Compreendemos que conhecer suas histórias, suas experiências, suas representações, suas lutas e os seus desafios vivenciados cotidianamente, é eixo central para se falar em inclusão e entender o processo de herança da trajetória de superação dos modelos desumanos e excludentes ainda pautados em tantos preconceitos no campo educacional, mesmo com todo o acúmulo de lutas incansáveis pelo reconhecimento das diferenças e pela superação das discriminações.

Foram encontradas muitas mudanças, inclusive de terminologia para se referir a esse público. A terminologia mais

usada atualmente são pessoas com deficiência como se observa na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009) e no Estatuto da Pessoa com deficiência (2013). As deficiências podem ser físicas, auditiva, visual, intelectual ou múltipla. Os transtornos globais do desenvolvimento podem ser

No transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), incluem alunos com Autismo; Síndromes do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett); Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil) e Transtornos Invasivos sem outra especificação. Fazem parte ainda, as pessoas a=co altas habilidades/superdotação. Fazem parte ainda das pessoas alvo da educação especial, aquelas com altas habilidades/superdotação.

O que se diz é que todos esses sujeitos possuem características peculiares, algumas mais visíveis como alguma deficiência física por exemplo, ou então outras que apenas com o convívio se identifica como é o caso das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Tendo em vista os processos de categorização dos sujeitos conforme seus atributos como nos propõem Goffman (1988) pensamos esses sujeitos estão sendo frequentemente expostos a processos de exclusão nos espaços que frequentam? Sobretudo nas instituições de Ensino? O que de fato seria a inclusão? Como operacionalizá-la? Apenas inserir as pessoas alvo da educação especial em contextos por muito tempo negado a eles estamos promovendo a inclusão?

Embora notássemos grandes avanços em toda trajetória de luta das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil, ainda há um vasto caminho de lacunas, exclusões e desigualdades para superar. Nessa caminhada, somos todos responsáveis pela cobrança na efetivação de políticas públicas de qualidade que atendam a todas as pessoas, indiscriminadamente.

Discorrer sobre essa temática nas Ciências Sociais ainda é algo desafiador. De forma resumida, sabe-se que os primeiros debates sobre as trajetórias das pessoas com deficiências, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação esteve atrelado ao campo da saúde e da Medicina, de forma mais específica. Durante muito tempo, a compreensão das deficiências também ficou sob a responsabilidade dos profissionais da área das pesquisas biológicas e fisiológicas. No campo da Educação, de modo geral, percebemos grandes contribuições da Pedagogia, da Psicologia da Educação e da Licenciatura em Educação Física, que historicamente vêm contribuindo com o aprofundamento das reflexões sobre práticas pedagógicas e diferentes processo de ensino-aprendizagem, além de todo acúmulo de estudos de ensino/pesquisa/extensão sobre a inclusão dessas populações.

Entretanto, sabe-se que os debates sobre Educação Especial e educação inclusiva destes sujeitos não pode se limitar a esses campos de conhecimento. Trata-se de uma tarefa multidisciplinar, que envolve diferentes saberes, de diversas perspectivas. É por isso que chamamos a atenção das contribuições que a Sociologia, sobretudo a Sociologia da Educação, pode trazer para as análises de tais questões. Acrescentamos que ainda precisamos chamar a atenção para a relevância de estudarmos questões relativas às Necessidades Educacionais Especiais, às deficiências, às adaptações curriculares, às tecnologias assistivas, à inclusão e demais questões correlatas à Educação Especial em todos os cursos de formação de licenciados e bacharéis, como as Engenharias, o Direito, as Artes, as Ciências Exatas de maneira geral, etc. Enfim, não é um campo restrito ou exclusivo de algumas áreas do conhecimento. Mesmo porque a população alvo da Educação Especial tem direito de ser atendida com qualidade e dignidade pelos profissionais de todas as áreas, assim como têm direito de se especializarem profissionalmente em todas as áreas que escolherem.

Quando falamos em Necessidades Educacionais Especiais e nas deficiências, falamos em diferentes modos de lidar com as diferenças e, nesse sentido, os contextos de análises se tornam muito complexos, mesmo porque, como já problematizou Goffman

(2004), a sociedade categoriza as pessoas com base em seus atributos.

Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. (GOFFMAN, 1988, p.5).

Diante disso, oportunizar ao sujeito com Necessidades Educacionais Especiais e com deficiências espaços que estimulem seu desenvolvimento enquanto sujeito dotado de capacidades, habilidades e potenciais se constitui forma e direito não só de oportunizá-lo acesso e permanência de qualidade em todas as modalidades educacionais, como também estratégias de enfrentamento dos estereótipos a eles atribuídos ao longo da história. Sob essa ótica, é possível uma “afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico.” (DINIZ, 2007, p. 07).

A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre as várias possibilidades para a existência humana. (DINIZ, 2007, p. 07).

Neste momento fazemos uma discussão teórica das principais categorias de análise desse trabalho, direitos humanos, cidadania, inclusão/exclusão, desigualdades, por fim, a partir de modo bem resumido através de quais pressuposto partem as políticas legislativas a respeito do acesso e permanência dos estudantes da Educação Especial.

Quando falamos em permanência estudantil dos estudantes alvo da Educação Especial falamos em exclusão, discriminação, direitos humanos e cidadania. Para compreender a inclusão, antes de tudo, requer abordar, mesmo que sucintamente, o seu oposto, ou seja, a exclusão. Embora se trate de um conceito complexo, visto que

nas Ciências Sociais há uma gama de autores com abordagens teóricas metodológicas muito diferentes sobre o tema, é de suma relevância abordá-lo com o foco na preocupação que este trabalho nos traz.

Castel (2011) e Martins (2008), partindo de realidades diferentes, França e Brasil respectivamente, dialogam sobre a concepção de exclusão. Justamente pela frequência com que o conceito é utilizado e por estar presente em discussões de temas e situações diversas, os estudiosos da área assumem e reconhecem que fica difícil sua compreensão e significado em cada contexto.

Foi em meados da década de 1980 que o termo começou a ser utilizado no Brasil. Portanto, seu emprego carrega fundamentos históricos, políticos e econômicos diversos, resultados de acontecimentos e situações que geraram diversas desigualdades e diferentes tipos de exclusão. São exemplos de exclusão: a escravidão; a precarização do trabalho; a violência; o desemprego; a pobreza; a fome; a discriminação étnico-racial e de gênero e todas as demais formas de desigualdades econômicas, políticas, culturais e sociais no país.

Não é a toa que Marx trouxe um discurso pertinente quanto às explicações sobre as desigualdades econômicas presentes, sobretudo nas relações de trabalho, pautadas pelo interesses capitalistas como origem, problematizando os conflitos, as contradições e as divisões entre as classes. Assim, aquele que não produz, não gera lucro, logo, não está apto ao serviço do trabalho (MARX, 1985). Explica-se porque as chamadas “anormalidades físicas” e também intelectuais definiam as pessoas como incapazes e inúteis, devido às suas limitações para a exploração da força de trabalho, então por muito tempo, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foram marginalizadas e excluídas desse cenário econômico capitalista. Este acreditava que a desigualdade é resultado das divisões de classes sociais, e que está totalmente

relacionado ao modo do sistema capitalista, a produção, a exploração do trabalho.

Aos poucos, para além do sentido dos excluídos do trabalho, a noção de excluídos se dissemina e se estende para os vários processos de exclusão, como a exclusão cultural. Esse fenômeno que atinge as pessoas com necessidades especiais; as pessoas que vivem com Human Immunodeficiency Virus (HIV), em português Vírus da Imunodeficiência Humana; os ex-presidiários e privados de liberdade; a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTT); os indígenas; os idosos; os negros; as mulheres; os ciganos; os ribeirinhos, os moradores do campo, enfim, estes passam a representar diferentes grupos minoritários no país, no sentido de distanciamento do exercício dos seus direitos fundamentais, quando na verdade são maioria do ponto de vista demográfico, como é o caso dos negros e das mulheres no Brasil. Nesse sentido, o uso do termo se tornou confuso, visto sua complexidade e abrangência.

Em Faleiros (2006), a exclusão é expressão do capitalismo e da exploração de diferentes perspectivas de uns sobre os outros, numa relação desigual de poder e hierarquia. Castel (2011) usa os termos vulnerabilidades, risco, desintegração e segregação, tendo suas bases na precariedade de condições de trabalho e no desemprego. Este último autor (2011) cria a expressão “desfiliação” para se opor ao conceito de exclusão. O primeiro termo é entendido como uma fase profunda de marginalização, caracterizado pela perda dos vínculos sociais e laços com a sociedade, ou seja, mostrando que há uma profunda fragilidade de participação, não apenas no âmbito do trabalho, mas também no âmbito da família, das amizades, etc. Há risco de desfiliação quando: “o conjunto das relações de proximidade que um indivíduo mantém a partir de sua inscrição territorial, que é também sua inscrição familiar e social, é insuficiente para reproduzir sua existência e para assegurar sua proteção.” (CASTEL, 1997, p. 50).

Em Martins (2008), a exclusão toma um caráter mais social:

A exclusão moderna é um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm um teto, não têm trabalho e, sobretudo, não têm esperança (MARTINS, 2008, p.21).

Alguns teóricos, como Martins (2008) e Castel (2000), negam a pertinência do conceito de exclusão ou consideram o termo impreciso, por isso criam ou utilizam outras terminologias para designar aquilo que para outros autores tem o mesmo sentido da terminologia exclusão. (LEAL, 2004, p. 02). Castel (2000) evita o termo exclusão, dizendo que esta acontece por discriminações oficiais, enquanto que a marginalização e a segregação acontecem por processos precários de condições de trabalho e de relações sociais. Chama a atenção para o trabalho de identificação dos processos que causam a exclusão, pois para ele a lógica do combate à exclusão se dá na sua prevenção.

Para ambos, a noção de exclusão é compreendida enquanto uma questão social e um fenômeno resultado de diversos processos sociais, sobretudo políticos vivenciados, pela sociedade ao longo da história. Mas, Martins (2008) chama a atenção para as marcas das diferenças e das desigualdades que caracterizam a exclusão. Para ele, por vezes nos deixamos induzir a uma prática desse movimento de segregação ainda maior, quando se tenta oportunizar condições diferenciadas aos sujeitos com risco à discriminação.

Segundo Martins (1998), há uma transição do processo de exclusão para o processo de inclusão, mas não é toda a sociedade que se torna includente, não do ponto de vista social e político. Pois, a lógica funciona em excluir a todos para que depois se inclua seguindo os padrões e regras do próprio mercado capitalista. O que ocorre é que há uma falha no processo da inclusão de uma parcela

da sociedade, pois mesmo enquadrada no sistema econômico, não está sob as mesmas condições que outros.

Na visão marxista, a partir da análise das contradições próprias da lógica capitalista, é complexo falar em inclusão, pois todos estão inseridos em uma mesma categoria de análise, o sistema econômico, seja da riqueza ou da pobreza. Significa afirmar que quem não possui as mesmas condições não está fora, excluído do contexto. Martins (2008), por caminhos parecidos, afirma: “assim, talvez, pudéssemos negar a existência da exclusão: o que existem são vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.” (2008, p.16).

Leal (2004) analisa a origem e o desenvolvimento deste conceito. Em geral, conclui que:

Não existe uma única teoria da exclusão social, mas sim significados, teses e argumentos diversos ligados a este tema. Em linhas gerais, identificamos três acepções para a noção: 1) Processo de ruptura de laços sociais e/ou estado ao qual se chega como resultado desse processo; 2) Forma de inserção precária na sociedade; 3) Não-cidadania, como negação de acesso a direitos fundamentais. (LEAL, 2004, p. 14).

Os escritos de Rodrigues (2006) apontam três causas principais que problematizam a exclusão. A primeira causa se refere aos direitos sociais como: emprego, educação, moradia, mas que se tornam benefícios que atendem apenas uma parcela da sociedade. Como segunda causa menciona os excluídos da escola ou do emprego, avaliados como “incapazes e inferiores” diante dos que conseguiram uma boa educação ou profissão. A terceira causa diz respeito à exclusão como proveniente de aspectos culturais, que direciona o pensamento ao tratar com desigualdades as pessoas diferentes, seja no sentido econômico, social, cultural, etc. (RODRIGUES, 2006).

Encontramos, muitas vezes, palavras como: marginalização, desigualdade, discriminação, vulnerabilidade e segregação como

categorias associadas. Nesse sentido, devido ao intenso e abrangente debate sobre os conceitos, nesse trabalho partimos da premissa de que exclusão opera quando não se oferece a todos os sujeitos os benefícios de todos os seus direitos.

Uma das possíveis respostas para processos etiológicos de exclusão, se dá na origem do conceito e das estratégias de inclusão social, como forma de amenizar ou reverter os efeitos das violações de direitos. Nessa premissa é fundamental a busca por promover a justiça social que foram criadas e intensificadas pelas políticas de ações afirmativas, de assistência social e demais políticas de direitos.

No seu sentido mais óbvio, pensamos em inclusão como o ato de incluir, de fazer parte, de inserir alguém. Particularmente, se problematizarmos a situação dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pensar em incluí-los no sistema educacional regular resulta na estranha sensação de “permitir que eles façam parte” de algo que não lhes pertencem.

Castel (1997) elabora um sistema de classes para explicar o conceito de vulnerabilidades, resultante da precariedade do trabalho e das relações sociais fragilizadas. Classifica-as como níveis (“zonas”) de fragilidade em que o indivíduo se encontra. São elas: integração, vulnerabilidade, desfiliação e de assistência. São níveis que se transformam, dependendo da situação da sociedade, principalmente a condição econômica. Para este autor (1997), mais importante do que descobrir em qual desses níveis o indivíduo se encontra, está o fato de “esclarecer os processos que os fazem transitar de uma para outra; por exemplo, passar da integração à vulnerabilidade, ou deslizar da vulnerabilidade para a inexistência social” (CASTEL, 1997, p. 25).

Martins (1998) traz a reflexão do processo ocasionado pelas políticas de inclusão como um movimento incoerente. Acredita que se constrói uma sociedade de privilégios e não de inclusão, a partir da lógica de oferecer subsídios exclusivos para determinados sujeitos, pois “[...] a sociedade que exclui é a mesma sociedade que

inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas se faz condição de privilégios e não de direitos (MARTINS, 1998, p.11). Partindo desse ponto de vista, seria pensar a oferta da reserva de cotas de vagas nos Processos Seletivos de Ingresso nos cursos superiores para pessoas com necessidades especiais.

No texto a seguir, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 280-281) explica:

Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura, ou o crime. Através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador.

Para Rodrigues (2006), a inclusão pode ser essencial ou eletiva. A primeira implica que ninguém pode ser discriminado em nenhum aspecto, mas esclarece: “frequentemente se procura atribuir um lugar fixo e relativamente inamovível às pessoas em ‘risco de exclusão” (RODRIGUES, 2006, p. 11). Como, por exemplo, o grupo de pessoas com algum tipo de “deficiência”, que são concentradas em um determinado espaço, segregadas, sem o direito de terem interação com outros grupos (RODRIGUES, 2006). Um exemplo é pensar quando a inserção dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos espaços de ensino regular comum ainda não eram assegurados pelas políticas inclusivas e sua educação ficava restrita a instituições de ensino especializado de Educação Especial. Enquanto a inclusão eletiva pode ser pensada como uma defesa que oportuniza ao indivíduo um tipo de relação de

escolha e participação em grupos de seu interesse, mas sem deixar de partir do pressuposto de que a sociedade estaria pouco preparada em recebê-las, inclusive nas escolas. (RODRIGUES, 2006).

Ainda que usar o termo incluir, às vezes possa ser estigmatizante como dito anteriormente, pois o uso dessa palavra trás a estranha sensação de “abrir exceção”, essas terminologias, principalmente seus significados práticos, são um caminho inicial importantíssimo para as conquistas de direitos, como podemos identificar nas políticas legais de inclusão de alunos com NEEs, embora tais estratégias não garantam de fato sua participação efetiva na sociedade.

Precisamos amenizar ou eliminar as formas de violações aos direitos humanos e juntos pensarmos na formulação de políticas que tratam do direito de participação integral de todos os sujeitos na vida cidadã. Vale analisar que todos os avanços políticos e de direitos conquistados ao longo da história tiveram grandiosa influência dos movimentos sociais. Reconhece-se a articulação dos temas: democracia, cidadania e direitos humanos e movimento sociais, sendo impossível trabalhar de forma separada essas categorias de análises. Embora se tratem de conceitos diferentes, são intrinsecamente interligados. Se não houver direitos humanos, por seguinte, não existirá cidadania. A democracia está relacionada a um tipo de governo e modelo político que deve prezar pela participação popular, portanto sua ausência extingue os direitos humanos e, conseqüentemente, a cidadania. Seus processos dependem das demandas da época, do poder das mobilizações sociais e dos movimentos de conscientização. Consiste em um conjunto capaz de conceituar o que chamamos de vida digna ou qualidade de vida, em que a existência humana convive com as diversidades através do respeito, da liberdade, das oportunidades e da participação plena.

Falar em direitos humanos, primeiramente, refere-se falar de uma construção histórica de lutas contra discriminações e a favor de todas as formas de igualdade entre as pessoas. Sabe-se que os direitos são processualmente questionados, conquistados

lentamente e ao mesmo tempo modificados de acordo com as transformações históricas. Os mesmos direitos são renovados conforme demandas e reivindicações sociais. Entretanto, muitos direitos têm sido perdidos no contexto de desigualdades socioeconômicas a que estão submetidos, principalmente quando se trata das lutas dos filhos da classe trabalhadora no Brasil.

É o caso dos direitos trabalhista com a Reforma publicada em Lei nº 13.467/2017, embora ainda não tenha sido aprovada, muitas discussões foram levantadas a cerca da reforma trabalhista proposta pelo atual Governo.e dos pontos negativos que a mesma tem a trazer que negligenciam os direitos da classe trabalhadora que envolvem questões das mais diversas como saúde, férias, exposição de gestantes em ambientes insalubre, tempo de descanso e almoço insuficientes etc...

Neste contexto, uma problemática que levantamos é justamente pensar até que ponto há a aplicabilidade desses direitos para os estudantes que adentram, depois de tanta luta, no interior das universidades públicas estaduais.

Os Direitos Humanos, assim como a democracia, são categorias articuladas e historicamente construídas. Nascem como fruto de três importantes momentos políticos: as revoluções Inglesa e francesa e a independência americana, nos séculos XVIII e XIX. Vão se constituindo a partir das lutas sociais contra o hegemônico modelo político-econômico que apresenta, como grandes marcas, a exclusão social e a violação dos direitos fundamentais da pessoa humana (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 102).

Entendemos por direitos humanos o conjunto de direitos conquistados pela força dos movimentos sociais organizados e que deveriam atender todos os seres humanos, sem distinção de cor, de raça, de condição social, de escolha religiosa, sexual, de condição física ou mental, sem contar tantos dentre outros demarcadores de diferenças, que infelizmente no Brasil tem se mostrado como marcadores de desigualdades.

Em muitos campos da vida humana o debate dessas temáticas vem à tona. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é referência ao reconhecer a necessidade de medidas de combate a diferentes formas de desigualdades. Muito tempo se passou após esse documento e nossos registros históricos são marcados por lutas incansáveis e de conquistas de direitos para construção de uma sociedade mais igualitária. Mas ainda denota-se o vasto caminho a percorrer para que de fato vivamos em um mundo cada vez menos injusto e do respeito a todos.

Aos poucos, os movimentos sociais foram modificando e ampliando a concepção de cidadania, englobando reivindicações no setor da saúde, da moradia, do direito do idoso, da educação, ressignificando os caminhos para o combate das múltiplas faces das desigualdades. Nesse sentido, a construção da cidadania vai além do direito ao voto. Estende-se para os direitos religiosos, civis, sociais, culturais, educacionais e de inserção na universidade, etc.. São direitos fundamentais que propiciem mais liberdade de participação em campos antigamente restringidos para as parcelas vistas como “exclusivas” da sociedade.

Costuma-se falar em três grandes gerações de Direitos Humanos. A primeira geração diz respeito à proteção da vida e da liberdade, direitos que caracterizam limites à atuação do Estado frente ao cidadão. É resultado, principalmente, das conquistas da Revolução Francesa. A segunda, expressa os direitos de proteção sociais, garantindo aos cidadãos a proteção e assistência do Estado. Foi resultado da luta de classe dos trabalhadores, refletindo as contradições entre o liberalismo e pensamento socialista. A terceira geração define os direitos de fraternidade e solidariedade, quer dizer, destinam-se ao gênero humano e destacam o valor supremo da existência humana (MATOS, 2010, p.70).

Marshall (1967), referencial importante no assunto, faz um levantamento das conquistas históricas e graduais dos direitos da cidadania. Esta última consiste na participação total do sujeito na vida cidadã. Mas, ressalta que esses indivíduos precisam se sentir

pertencentes de um mesmo espaço para que a participação integral ocorra. Esta participação cidadã envolve os direitos civis¹, os direitos políticos² e os direitos sociais³. Nessa direção, o conceito de “cidadania” pode ser entendido como:

A capacidade de apropriação dos bens socialmente produzidos (igualdade de fato) e como relações sociais não-hierarquizadas, o que supõe tratamento horizontal e dialógico entre as pessoas independentemente de aparências ou pertencimentos socioculturais e econômicos. (MATOS, 2010, p.76).

Mondaini (2008) seleciona escritos de diferentes perspectivas, considerando as “demandas de caráter multifacetário, apresentados pelos chamados novos movimentos sociais, ou seja, a defesa do bem comum no respeito à diversidade de origem, raça, sexo, cor, idade.” (MONDAINI, 2008, p.53). Para o devido autor, direitos humanos consiste na existência de:

Um agregado de direitos que deve ser assegurado a todos os seres humanos, independentemente das suas diferenciações de caráter biológico natural, cultural - ideal e econômico material direitos esses adquiridos historicamente, no decorrer da modernidade, em quatro dimensões diversas: a) os direitos civis; b) os direitos políticos; c) os direitos sociais; d) os direitos dos povos e da humanidade. (MONDAINI, 2009, p. 58).

É por meio dos processos de democratizações que a busca tem sido por equacionar as reais injustiças sociais e combater as desigualdades em suas diferentes formas. Frente a esse cenário, identificamos a relevância dos processos de mobilizações em diferentes segmentos em defesa da igualdade. Podemos citar os

¹ Direitos Civis: os primeiros a serem conquistados, se referem à liberdade de expressão, liberdade de ir e vir. (MARSHALL, 1967).

² Direitos Políticos: conquistados depois dos direitos civis, se refere a participação política, como membros, participantes ou eleitores. (MARSHALL, 1967).

³ Direitos Sociais: Refere-se aos acessos básicos para manutenção da vida humana: saúde, educação, salário, alimentação (MARSHALL, 1967).

diferentes grupos de movimentos sociais como feministas, ambientalistas, as populações LGBTTs e movimento negro. A organização coletiva em prol de lutas por direitos se potencializaram em forma de políticas afirmativas. Percebemos que as mobilizações atuais são muito diferentes das mobilizações de décadas anteriores, pois são resultados de diferentes contextos históricos. Por isso, as organizações coletivas possuem caráter diferenciado das manifestações do período ditatorial com das organizações coletivas de hoje, por exemplo.

Assim como os direitos humanos, a democracia e a cidadania, os movimentos sociais tomam forma e estratégias diferentes conforme o contexto e época, mas os ideais e as lutas não deixam de ser resultado de um processo acumulativo histórico que engloba diferentes ações de descontentamento e de enfrentamento de diferentes grupos da sociedade, como é o caso dos movimentos feministas com a luta pela garantia de direitos políticos e sociais da mulher e do movimento negro como um grupo que luta contra toda forma de discriminação e pela importância de ações afirmativas.

Ainda que a organização coletiva seja a forma mais apropriada de reivindicar direitos e de exercer a cidadania, o indivíduo não pode intimidar-se diante das necessidades postas no cotidiano. Isso exige um enfrentamento diário com relação à garantia dos mais elementares direitos. (MATOS, 2010, p.81).

As manifestações coletivas são importantes para estimular cada vez mais pessoas a se integrarem a causa. Na luta por enfrentar coletivamente os desafios de oferecer boas condições de aprendizado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior. Para Manuel Castells (2011)

Chamamos de movimentos sociais a todas as formas de mobilização de membros da sociedade que têm um objetivo comum explícito. Os movimentos sociais são o objetivo por

excelência da sociologia dinâmica, permitindo o estudo dos processos sociais e das mudanças (CASTELLS, 2001, p.400).

É então, que percebemos grupos e organizações de diferentes perspectivas como sindicatos, clubes, movimentos políticos, associações que lutam por interesses e de construção de políticas afirmativas para reconhecimento social e de cidadania de uma determinada categoria muitas vezes marginalizadas perante a sociedade. Maria da Glória Gohn esclarece que:

Existem tipos diversos de movimentos sociais. O primeiro tipo traz propostas conservadoras, atitudes nacionalistas, xenófobas, religiosas, raciais, as quais não buscam mudanças emancipatórias, muito ao contrário, buscam impor interesses particulares pela força e pela violência, com ideologias antidemocráticas de intolerância e sectarismo social. O segundo tipo compreende os movimentos sociais progressistas, que partem do diagnóstico sobre a realidade social e constroem propostas, atuando em rede e articulando ações coletivas para resistência à exclusão: [...] eles constituem e desenvolvem o chamado empoderamento dos atores sociais da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para atuar em rede. As redes são estruturas da sociedade contemporânea globalizada e informatizada. Elas se referem a um tipo de relação social, atuam segundo objetivos estratégicos e produzem articulações com resultados relevantes para os movimentos sociais e para a sociedade civil em geral (GOHN, 2007, p. 15 apud FILHO; FERREIRA, 2013).

Sobre a inclusão das pessoas da educação especial, os primeiros movimentos se voltaram para quebrar com o paradigma da segregação, em que os sujeitos com alguma deficiência ou limitação eram vistos como incapazes, improdutivos e inválidos, por isso deveriam ser mantidos fora dos contextos sociais. Ao longo da história, os movimentos foram em lutas para quebrar com esses paradigmas e trazer ao cenário da sociedade o direitos de participação social. É comum as lutas partirem de grupos específicos como nesse caso, do movimento da inclusão das pessoas cegas, ou

do reconhecimento da importância da interação do da pessoa com autismo, ou da comunidade surda, enfim, todos partem da necessidade do reconhecimento.

As lutas se fizeram movimentos para conquista de reconhecimento e de direitos. Entretanto, as pessoas com deficiência perceberam que, em grupos fragmentados, pouco conseguiam. Passaram a se articular entre si e com outras forças sociais, institucionalizadas ou não, na proposta de inclusão, de igualdade de direitos e de cidadania, reforçando mecanismos democráticos e endossando valores universais.

Igualmente relevantes são as ações individuais, o agir e a decisão de participação em lutas contra os processos de desigualdades sociais que deve emergir no interior de cada um. São novos olhares e novas posturas que depois acabam se potencializando em participações mais politizadas nas organizações coletivas. Por isso, é importante se trabalhar com a sensibilização.

Falar em direitos humanos é, portanto, lembrar de lutas históricas por transformações incansáveis na busca da promoção de igualdade em diversos sentidos da vida humana, como vimos anteriormente. Neste contexto, os movimentos sociais foram e são essenciais nas conquistas dos direitos humanos ao longo de toda história de luta das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil. No entanto, Aranha (2001);

Ressalta que a trajetória até a inclusão foi marcada por um [...] longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Ignorar tal processo implica na perda de compreensão de seu sentido e significado (2001, p. 160).

É impossível ao falar de diversidade, não relacioná-la com direitos humanos, quando pensamos em diversidade, referimos a uma pluralidade de significados de um determinado objeto, que

pode esse ser também, o jeito de ser, de agir, pensar, jeito de ver o mundo. A liberdade abre espaço para que as diversidades em diferentes contextos de afluem em um leque de possibilidades de ser. O direito por sua vez, vem a garantir que esse modo de ser se execute com respeito, dignidade e, sobretudo com igualdade que garanta um convívio democrático.

Em especial aos direitos das pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as conquistas em termos legislativos já são identificadas na própria constituição de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mas antes disso já identificamos o direito a educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O marco da história da educação que compreendemos uma brecha mais direta ao público específico deste trabalho é com a Declaração Mundial de Salamanca de 1994 em que diz que todas as crianças independente de suas diferenças devem freqüentar os mesmos espaços de aprendizagem, considerado um dos documentos inclusivos mais importante. Seguindo este modelo de pensamento é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 agem com o princípio de que todas as crianças devem estudar preferencialmente no ensino regular. Mais adiante todas as políticas voltadas a esse público foram se construindo fundamentadas nesse mesmo pressuposto. Não se quer dizer que houve um contágio social sobre a consciência da inclusão, diversidade e participação sociais desses sujeitos, pois muitos são os debates sobre essa temática, inclusive de próprios professores que apresentam resistência aos atuais modelos proposto de inclusão.

Desta maneira, as políticas públicas têm o papel de colocar em prática as propostas efetuadas nestes documentos, e também a responsabilidade de lutar para derrubar as barreiras que impedem que as pessoas com deficiências gozem de seus direitos. Dentro das políticas públicas sociais, temos as políticas públicas de educação, que correspondem às ações destinadas ao processo educacional. Dentro das políticas públicas de educação atuais, apontam-se as políticas públicas de educação inclusiva, que buscam a inclusão de pessoas com deficiências no processo educacional, visando, desse modo, promover ações para o acesso e permanência desses alunos na escola comum. (PAULA; SILVEIRA s/d)

Fazem parte das políticas públicas as próprias ações afirmativas, por essas entendem-se as medidas temporárias que procuram eliminar formas de desigualdades entendidas nas perspectivas: religiosa, étnica, de gênero, sexual, geracional, dentre outras. São ações que visam enfrentar as barreiras artificiais e subliminares dos efeitos das diversas formas de desigualdades. Um exemplo disso é a oferta obrigatória de vagas em empresas para deficientes ou então de cotas para a entrada nas redes de ensino superior público.

A importância da criação de políticas públicas para a educação especial reside justamente no fato de impulsionar uma educação para todos, pois promove formas de incentivar os ditos alunos especiais, a participar de todo um processo sócio-cultural, onde terão como possibilidade a educação, e passarão por inúmeras experiências que resultarão em grande aproveitamento, proporcionando a participação das pessoas com deficiências como cidadãos ativos na sociedade. (PAULA; SILVEIRA s/d)

Preocupar-se com isso é tirar esse problema da invisibilidade, afinal não faltam leis, mas seu cumprimento, a fim de que se proporcionem melhorias para esses grupos considerados minorias para a sociedade; minorias do ponto de vista da distância do exercício de sua cidadania plena.

Considerações Finais

A luta das pessoas com deficiências não pararam no paradigma da saída do segregacionismo, após conquistarem, via políticas públicas seu direito de inserção em diferentes contextos da vida em sociedade, sobretudo direito a educação, ou seja, contrariando a educação realizada em um espaço físico sem envolvimento com outras pessoas, diga-se do direito da educação em ensino regular, em que a escola deve atender a todos os tipos de alunos, mais que isso, deve oferecer todas as adaptações necessárias para o seu desenvolvimento. Atualmente a principal discussão nesta temática, se refere às condições de permanência dos estudantes alvo da educação especial, ou seja, se as instituições de ensino oferecem acessibilidade física, arquitetônica, estrutural, pedagógica, currículos adaptados, professores especializados, ou seja, se a educação hoje em sua prática contribui de fato para a disseminação do respeito às diferenças e da igualdade. Nesse sentido, os movimentos articulados em busca da participação social da população inclusiva em sociedade continuam em prol do reconhecimento total desses sujeitos em todos os espaços que desejarem frequentar.

Falar de inclusão, ou tomar como sujeitos das pesquisas pessoas com deficiências ou a população alvo da educação especial, não é temática comum dentro das Ciências Sociais, mas quando lembramos que são pessoas historicamente proprietárias dos temas desigualdade, direitos humanos, cidadania, já nos convencemos de que sim, falar de participação social dos mesmos está além de um problema social, também um problema sociológico.

Referências

BRASIL . Constituição Federal (1988). Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008. Acesso em: junho de 2015.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: fev. 2016

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção intercultural da igualdade e da diferença*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. Ed. Cortez. 2008, p. 279-316

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Centro de Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, n. 27, Santa Maria, RS, 2005.

CASTEL, Robert, *As Armadilhas da exclusão*. In: Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 2000. 17 a 51 orgs: Wanderley, Mariangela. Wanderley, Luiz Eduardo; Castel Robert.

_____. R. *A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”*. Caderno CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. Revisores: Ana Terra Mejia Munhoz e Dida Bessana. [S.l.: s.n.], 2007

FALEIROS, Vicente de Paula. *Inclusão Social e Cidadania*. 32ª International Conference on Social Welfare. Brasília: 2006.

FILHO, Adilson Vaz Cabral; FERREIRA, Gildete. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. SER Social, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: Notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada. 4º Ed. 1988. Disponível em: (<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf>)

LEAL, Giuliana. *A noção de exclusão social em debate*: aplicabilidade e implicações para a intervenção prática. 2004. Artigo disponível em: (<http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_42.pdf>)

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza. *Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”*. In: A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONDAINI, Marco. *Direitos Humanos*. São Paulo: Contexto, 2008.

PAULA, Paula; SILVEIRA, Lucas. *Inclusão Escolar e Direitos Humanos: Igualdade na diferença e diferença na igualdade*. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/direitos-humanos/encontro/Trabalhos%20Completo%20Rodrigo/PDF/po3.pdf>>

PEREIRA, Célia. SILVA, Itamar. *Direitos Humanos e Democracia*: Um desafio para ciências sociais. FERREIRA, et AL. *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Ciências Sociais*. Editora Universitária da UFPB, João Pessoa 2010.

RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus, 2006.

Biografia resumida da autora

Thayara Rocha Silva. Psicóloga, Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Contato: thayara_rs@hotmail.com

**Debates sobre evasão no ensino superior:
levantamento dos fatores motivacionais presentes
na evasão de alunos/as do curso de ciências sociais
da universidade estadual de Londrina**

Aline Oliveira Gomes da Silva

Nayara Aparecida dos Santos Almeida

Lais Regina Kruczeveski

Aline Maria da Silva Almeida

Introdução

Este capítulo trata-se de uma pesquisa que investigou fatores motivacionais presentes no fenômeno do alto índice de evasão de alunos/as do primeiro ano do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, bem como o contexto dessa evasão. Tal tema foi escolhido devido ao fato de que no levantamento “Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos *cursos de graduação*”, organizado por Rizzi e Marcondes e publicado em 2013, o curso de Ciências Sociais aparece como um dos cursos com alto índice de evasão, sobretudo no primeiro ano do curso. O problema desta pesquisa explicita-se no questionamento acerca de quais seriam os fatores motivacionais presentes na evasão de alunos/as e se estes estariam relacionados à motivação intrínseca

ou extrínseca. A pesquisa foi descritiva, de caráter quantitativo e cujo procedimento foi a aplicação de instrumento (questionário). Os dados foram analisados por meio da análise descritiva.

Atualmente, pesquisas relevantes (Bzuneck (2009), Ganda e Burochovitch (2011), Guimarães (2009), Machado (2005) e Stefano (2003) Ryan e Deci (2000)) têm indicado a motivação como um item importante no processo de aprendizagem no ambiente escolar. Nesses estudos, cada vez mais se destaca o fato de que a motivação do/a estudante é imprescindível para que ele/a tenha bom desempenho tanto em atividades coletivas, quanto em atividades individuais, considerando-se que ambas compõem etapas necessárias para um proveitoso processo de aprendizagem na escola. Por vezes, alunos/as que se encontram em contextos favoráveis para aprender, acabam não conseguindo sucesso nos meios escolares.

Situações como estas podem ser elucidadas a partir de variáveis explicativas oriundas de análises acerca dos fatores motivacionais que envolvem os/as alunos/as, pois, conforme Bzuneck (2000, p.12) “a motivação, mediante seus efeitos imediatos de escolha, investimento de esforço com perseverança e de envolvimento de qualidade, conduz a um resultado final que são os conhecimentos construídos e as habilidades adquiridas”. Deste modo, a partir de fatores motivacionais favoráveis, muito provavelmente os/as alunos/as não culminarão em situações de fracasso escolar.

Podemos classificar a motivação em dois eixos, sendo a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Por motivação intrínseca, podemos compreender segundo Ryan e Deci (2000):

A motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade por suas satisfações e não por alguma consequência separável. Quando intrinsecamente uma pessoa é motivada e movida a agir pela diversão ou desafio implicado em vez agir por estímulos externos, pressões ou recompensas. O fenômeno de motivação intrínseca foi reconhecida pela primeira vez em estudos

experimentais de comportamento animal, onde se descobriu que muitos organismos se envolvem em comportamentos exploratórios, lúdicos e de curiosidade, mesmo na ausência de reforço ou recompensa. (WHITE, 1959 *apud* RYAN; DECI, 2000, p.56 – Tradução nossa)

A motivação intrínseca pode ser caracterizada então, como uma motivação interna, que não tem influencias de estímulos que vem do externo, sendo independente do ambiente, das situações e mudanças no decorrer da vida, pois está relacionada a interesses individuais podendo ser alterados apenas por escolha da própria pessoa. Sobre a motivação extrínseca, Ryan e Deci (2000), aborda que:

A motivação extrínseca é construída sempre que uma atividade é feita para obter algum resultado separável. Motivação extrínseca assim contrasta com a motivação intrínseca, que se refere a fazer uma atividade simplesmente para a satisfação da atividade em si, ao invés de seu valor instrumental. (RYAN; DECI, 2000, p. 60 – Tradução nossa)

A motivação extrínseca é caracterizada pela motivação que os fatores externos podem proporcionar a pessoa. Quando uma empresa oferece premiações e campanhas além do salário mensal de seus/as funcionários/as, por exemplo, pode ser caracterizado tal feito por uma motivação extrínseca.

Os autores abordam ainda que a motivação intrínseca pode variar de acordo com a autonomia da pessoa, citando o seguinte exemplo (Ryan; Deci, 2000, p. 60 – tradução nossa): “um estudante que faz o trabalho porque pessoalmente acredita que é valioso para a carreira escolhida também é extrinsecamente motivada por estar fazendo isso por seu valor instrumental e não porque ela acha interessante”. Dessa maneira, tal exemplo mostra que a escolha é pessoal, da mesma forma que envolve também um controle externo, variando de acordo com a autonomia da pessoa. Ryan e Deci (2000), ainda abordam que:

Embora a motivação intrínseca seja claramente um tipo importante de motivação, a maioria das atividades que as pessoas fazem não é, estritamente falando, intrinsecamente motivada. Este é especialmente o caso após a primeira infância, como a liberdade de ser intrinsecamente motivado torna-se cada vez mais reduzido por demandas sociais e papéis que exigem que os indivíduos assumam responsabilidades e tarefas não interessantes. Nas escolas, por exemplo, parece que a motivação intrínseca torna-se mais fraca a cada grau de avanço. (RYAN; DECI, 2000, p. 60 – Tradução nossa)

Como aborda os autores, as motivações internas, intrínsecas, tornam-se cada vez mais reduzidas e isso pode se comparar no momento em que o/a estudante ingressa em um curso de graduação no ensino superior, pois determinado fator que lhe motivava a ter escolhido o referido curso pode não lhe motivar mais ou diminuir a partir da relação entre indivíduos e atividades, ocasionando a evasão do curso.

Diante disso, os estudos acima citados permitem que se reflita a partir de novas perspectivas sobre fenômenos como, por exemplo, os altos índices de reprovação e de evasão, como os constatados a partir do levantamento “*Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação*”, organizado por Rizzi e Marcondes e publicado em 2013. Nesse levantamento, evidenciou-se uma alta taxa de reprovação e de evasão de alunos/as em alguns cursos. Em geral, a taxa de evasão e de reprovação é maior nos primeiros anos¹.

Em 1995 foi realizado um seminário, sobre comando do então secretário da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto – SESu/MEC, que tratava da evasão escolar

¹ A necessidade de o aluno estar envolvido não só com seu aprendizado, mas também com o dos seus colegas, estimulou nos EUA a criação dos chamados centros de aprendizagem. Também se detectou que mais da metade das evasões tem origem real no primeiro ano do curso, o mesmo observado na UEL, onde a taxa de evasão se concentra no 1º e no 2º ano dos cursos (RIZZI e MARCONDES, 2013, p.251).

nas Universidades Brasileiras, decorrente dos resultados pouco satisfatórios apresentados referente a dados estatísticos sobre o desempenho das Instituições Federais, baseando-se no percentual de evasão dos/as estudantes dos cursos de graduação. Assim, de maio de 1995 a julho de 1996, o estudo foi realizado em diferentes regiões, sob a coordenação de uma Comissão Especial (BRASIL, 1996).

Neste estudo (BRASIL, 1996, p. 82) foi apontado o índice de evasão do curso de Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura), sendo a UEL (Universidade Estadual de Londrina) a universidade que apresentou o maior índice de evasão, dentre as demais 15 outras Universidades analisadas, apresentando um percentual de 83,38% de evasão no curso, sendo que o segundo maior índice de evasão era de 69,87%, ou seja, a UEL apresentava um número muito alto comparado as demais universidades.

Atualmente, destacam-se entre os cursos² com maiores índices de reprovação e evasão, dois dos cursos do Centro de Letras e Ciências Humanas, sendo um deles o curso de Filosofia Noturno com média de evasão registrada em 44% e o curso de Ciências Sociais Noturno, com uma média de evasão de 37,5%. Essas médias foram calculadas com base nos dados registrados do ano de 2003 ao ano de 2008. No que toca aos dados acerca da reprovação, o mais alto índice foi constatado em disciplinas do Curso de Ciências sociais, onde em alguns momentos a porcentagem de reprovação foi de até 72,73% conforme apontam RIZZI e MARCONDES:

Em 2011 todas as disciplinas do 2º semestre tiveram índice de reprovação acima de 20%, sendo que a 1SOC736, turma 2 chegou a 47,83%. Em 2012, no 1º semestre apenas a disciplina 1SOC731 não teve percentual de reprovação acima de 20%. No 2º semestre, todas tiveram, e a disciplina 1SOC735 turma 20 atingiu 53,33% de reprovação, ou seja, dos 45 (quarenta e cinco) alunos matriculado na disciplina 10(dez) reprovaram por nota, 1(um) por falta e 13

² Os cursos ofertados no Centro de Letras e Ciências Humanas são: Letras/Inglês, Letras/Espanhol; Letras/Inglês, Ciências Sociais, História e Filosofia.

(treze) por nota e falta. No 3º semestre a retenção foi maior e alcançou o patamar de 21,43%. Nota-se que em 2010, no 3º semestre todas as disciplinas ministradas no curso tiveram índice acima de 20% de reprovação, sendo que a disciplina 1SOC712 turma 20 teve o maior índice que foi de 44,44%. No 4º semestre a disciplina 1FIL702, turma 20 ficou com 36,84. Chama-se a atenção para o ano de 2011, onde houve um aumento significativo no índice de reprovação, principalmente nas disciplinas 1SOC738, turma 20 com 50% de reprovação (RIZZI e MARCONDES, 2013, p.249).

Diante de dados como estes, surge cada vez mais a necessidade de nos atentarmos à motivação do/a aluno/a que, certamente, possui muitas correlações com os fenômenos da reprovação e da evasão. Pesquisar a motivação do/a estudante no Ensino Superior é necessário, por causa de diversos pontos. Primeiramente, porque é notável o fato de que o acesso ao Ensino Superior no Brasil ainda se restringe a uma parcela pequena da população total, como confirmou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010:

Considerando as pessoas de 25 anos ou mais de idade, que tinham, portanto, idade suficiente para terem concluído curso superior de graduação, observou-se que 49,3% eram sem instrução ou não tinham sequer concluído o ensino fundamental, enquanto 11,3% tinham pelo menos curso superior de graduação completo (IBGE, 2012, p.61).

A situação ainda piora quando se analisa dados mais atuais acerca do ingresso em instituições públicas de Ensino Superior, haja vista destacar-se o fato de que os dados mais recentes apontam que apenas 7,6% dos/as ingressantes são provenientes da população mais pobre do país, cuja renda per capita possui o valor médio de R\$ 192,00 (IBGE, 2015, p. 53). Diante desses dados, é possível inferir que grande parte dos/as jovens, muito provavelmente, a enorme maioria deles, não terá oportunidade de obter formação de nível superior.

Além do acesso ao Ensino Superior ser restrito, também existe a questão da permanência, pois boa parcela dos/as jovens, em situação econômica mais vulnerável, ainda encontra - na questão da permanência - diversas dificuldades que fazem com que eles/as acabem evadindo-se do curso pelos mais diversos motivos. Estes podem ser referentes a fatores ligados a questões econômicas e sociais conforme colocam alguns autores:

Encontra-se em vários autores importantes indicativos de que a evasão e reprovação escolar não dependem única e exclusivamente da vontade individual, mas são fenômenos decorrentes de dois fatores: 1. Da maneira como a escola se organiza e, dentro disso, da postura adotada pelos professores em relação não apenas ao aluno, mas, inclusive, à história desse aluno; 2. De qual herança cultural, social e econômica o aluno dispõe como base para seu desenvolvimento intelectual (FORNARI, p.122, 2010).

Os fatores elencados acima são alguns dos que mais são citados enquanto fatores externos que motivam a evasão de alunos/as, posto que interferem na subsistência do alunado, no decorrer do tempo em que realiza o curso. A outra perspectiva que também costuma ser abordada refere-se mais diretamente às questões relacionadas diretamente com a atividade de aprender.

Ações afirmativas radicadas em iniciativas sociais, políticas e administrativas têm sido colocadas em prática, em geral, para tentar garantir a permanência dos/as alunos/as nos cursos universitários e minimizar a questão da evasão. Como a “UEL que oferece aos estudantes: moradia estudantil, restaurante universitário, passe escolar, assistência ambulatorial (médico-odontológica), atendimento aos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais, apoio sócio- familiar apoio psicológico e atendimento psiquiátrico”, entre outros (ALVES, 2002, p.32).

Ainda assim, mesmo diante de tais ações, os índices de evasão e de reprovação permanecem altos em vários cursos, como no caso dos cursos de Filosofia e de Ciências Sociais, citados anteriormente.

O Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia em 2007, fez um estudo sobre a Evasão no Ensino Superior Brasileiro com base nas informações do INEP/MEC de 2000 a 2005 e, coloca que a taxa de evasão anual média no Brasil correspondeu a 22%, ele diz que no setor público, a evasão significa recursos públicos investidos sem o devido retorno. Na UEL a evasão no período de 2003 a 2008, nas turmas integralizadas chegou a 23,49%, índice acima da taxa média do Brasil (RIZZI e MARCONDES, 2013, p. 251).

Deste modo, realizar pesquisas sobre a motivação do/a aluno/a pode contribuir para a promoção de melhorias que ultrapassam o desempenho individual dos/as alunos/as em sala de aula no que toca à sua aprendizagem, mas alcançam também melhorias acerca do aproveitamento dos recursos públicos ao contribuir para a diminuição da reprovação e da evasão social. A par disso, ao diminuir a reprovação e a evasão, é possível que o Ensino Superior promova maior inclusão social, diante do melhor aproveitamento das vagas disponíveis, considerando-se que, como foi constatado a partir do Censo de 2010, são os/as jovens da classe mais pobre que possuem menos acesso ao Ensino Superior e com isso, são os/as mais prejudicados/as com a falta de vagas que, constantemente é justificada devido à falta de recursos públicos.

Como coloca Bzuneck (2009, p. 9) a motivação no contexto escolar foi progressivamente estudada na história da psicologia, sob ângulos diversos e, assim, criaram-se muitas teorias e abordagens acerca da motivação de seus componentes e de suas relações contextuais. Diante disso, a motivação tem sido entendida e analisada ora como fator psicológico, conjunto de fatores, ora como um processo. Ainda segundo Bzuneck (2009, p.10), os fatores que representam motivação para uma pessoa, como eles atuam de forma isolada ou em interação, ou como ocorre esse processo dependerá do enfoque adotado pelo autor.

Bzuneck (2009, p.13) também destaca que a motivação se tornou um problema de ponta na educação devido à constatação de

que sua ausência representa queda de investimento pessoal e qualidade nas tarefas de aprendizagem. Acerca das teorias especificamente sobre motivação do aluno Bzuneck (2009, p.23) ressalta que elas têm dado especial destaque aos componentes cognitivos ou pensamentos, como metas, crenças, atribuições, percepções, ressaltando-se as percepções de competência e das crenças de autoeficácia.

Guimarães também conceitua motivação intrínseca, sendo (2009, p. 27): “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente, ou de alguma forma geradora de satisfação”. Diante deste tipo de motivação Guimarães (2009, p.40 e p. 42) destaca duas teorias: a Teoria da Autodeterminação e a Teoria da Avaliação Cognitiva. Já a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo como, por exemplo, obtenção de recompensas materiais ou sociais. Destaca-se o fato de que como as pesquisas têm sido mais realizadas em torno da motivação intrínseca a definição da motivação extrínseca tem sua definição apresentada de maneira menos elaborada (GUIMARÃES, 2009, p. 46).

A autora destaca ainda que deve ser analisado de forma criteriosa o uso das recompensas em situações de aprendizagem, haja vista que as recompensas podem atrapalhar, em alguns aspectos, a motivação intrínseca e ressalta que a controvérsia acerca da recompensa em sala de aula, ainda mobilizará muita pesquisa sobre problemas relacionados à especificidade dos tipos de motivação. Segundo Ganda e Boruchovitch (2016) atualmente, as pesquisas internacionais com estudantes universitários/as mostram que há relações entre as atribuições causais e a motivação, a autoestima, a autoeficácia e o desempenho acadêmico. Boruchovitch (2009) destaca a relação entre inteligência e motivação, elucidando que:

A inteligência exerce uma influência enorme na motivação para aprender de alunos. O esforço, principal indicador da motivação só é utilizado pelo estudante para ultrapassar suas próprias dificuldades ou para se engajar em situações novas ou desafiantes caso este acredite na sua própria capacidade de obter êxito (BORUCHOVITCH, 2009, p.96).

A partir disto é importante fomentar nos/as alunos/as a consciência acerca de suas capacidades, haja vista que nenhum aluno/a chega à escola sem motivações, positivas, como destaca segundo Bzuneck (2009, p.26), ao relatar que boa parte dos estudos tem comprovado, que todo/a aluno/a traz para a escola alguma forma de motivação positiva, que consiste em certas crenças, expectativas e hábitos.

Diante dos estudos acerca da motivação dos/as alunos/as, destaca-se o fato de que o Ensino e a utilização de estratégias de aprendizagem têm contribuído para ajudar o/a aluno/a a aprender a aprender e, portanto, processar, armazenar e utilizar melhor a informação (BORUCHOVITCH, 2009, p.110).

Há que se destacar que os/as principais autores/as que pesquisam motivação, supervalorizam a importância de se utilizar a motivação adequada para aprender, sobretudo no momento histórico oportuno que estamos vivendo, considerando-se que:

Num momento histórico, como descreve Bronson (2000), em que educadores cada vez mais acreditam que aprender não é transferir conhecimentos acumulados, pois envolve a construção de significados que se dá na interação entre alunos e professores, torna-se claro que a aprendizagem só ocorre eficazmente se a motivação adequada para aprender for desenvolvida, desde cedo, nos estudantes (BRONSON apud BORUCHOVITCH, 2009, p.112).

Por outras palavras, é necessário analisar os recursos de motivação adequada para atingir um aprendizado de qualidade e sem interrupção. Sendo assim, o problema desta pesquisa explicita-se, de maneira resumida, no seguinte questionamento: Quais as

correlações existentes entre as orientações motivacionais dos/as alunos/as e o alto índice de reprovação e da evasão no primeiro ano do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina? Diante disso, este trabalho buscou compreender as orientações motivacionais e suas correlações com o fenômeno da evasão de alunos/as no primeiro ano do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

Para tanto, foram aplicados questionários a alunos e alunas que evadiram no primeiro ano da turma do turno noturno, cujo ingresso se deu no ano de 2015. Foi possível estabelecer contato com os/as referidos/as alunos/as a partir da indicação de estudantes que continuam realizando o curso. O contato foi realizado via *facebook* e o questionário foi enviado por e-mail, sendo também devolvido por e-mail depois deste ser respondido pelo/a participante. O questionário foi composto por 10 (dez) questões alternativas. Tais questões foram construídas visando: investigar as características da motivação dos/as alunos/as que compõe a população alvo deste trabalho visando descobrir os fatores motivacionais dos/as alunos/as e os aspectos contextuais relacionados a essa evasão. Participaram da pesquisa 10 alunos, sendo 8 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, sendo que 7 cursaram o Ensino Médio integralmente/maior parte em Instituição Pública e 3 cursaram o Ensino Médio integralmente/maior parte em instituição privada. A média da idade dos participantes foi de 21,3, sendo a menor foi 19 e a maior foi 26, de modo que os/as participantes em questão possivelmente são pertencentes a diversas categorias das juventudes³ contemporâneas.

³ Utilizamos o conceito de juventudes (empregando a palavra no plural) de Dayrell (2007) que coloca que a juventude “Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade” (DAYRELL, 2007, p. 1114.).

O curso de ciências sociais na UEL

O curso de Ciências Sociais existe como graduação na UEL desde 1973 e possui as seguintes áreas: Antropologia, Ciência Política, Metodologia de Ensino em Ciências Sociais e Sociologia. No que se refere ao grau acadêmico, o curso possui duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado, sendo que o curso tem “como princípio básico a não separação entre a formação do pesquisador (bacharelado) da formação do educador (licenciatura)” (UEL, p. 19, 2016).

Acerca do currículo do curso, o mesmo foi constituído com os seguintes objetivos “integrar o ensino, a pesquisa e a extensão; propiciar uma formação integrada das áreas das Ciências Sociais; promover discussões interdisciplinares; garantir, na formação do estudante, o compromisso ético-social com sua prática profissional” (UEL, p. 19, 2016). Anualmente, o curso oferta 50 vagas para ingresso no período noturno e 50 vagas para ingresso no período matutino.

Metodologia de pesquisa

Como aponta Minayo & Minayo-Gómez (2003, p.118) não há nenhum método melhor do que o outro, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas. Diante do problema - Quais seriam os fatores motivacionais presentes na evasão de alunos/as do curso de Ciências Sociais e se estes seriam intrínsecos ou extrínsecos - e dos objetivos que compõem este projeto, acredita-se que para o melhor encaminhamento deste, a pesquisa foi de natureza descritiva, cujos dados foram primários e, posteriormente, analisados buscando verificar correlações existentes entre eles por meio de abordagem quantitativa. Diante disso, foram procedimentos fundamentais nesse estudo: 1) Aplicação de questionários: tal instrumento foi elaborado visando os objetivos do trabalho (ver anexo); 2) Análise

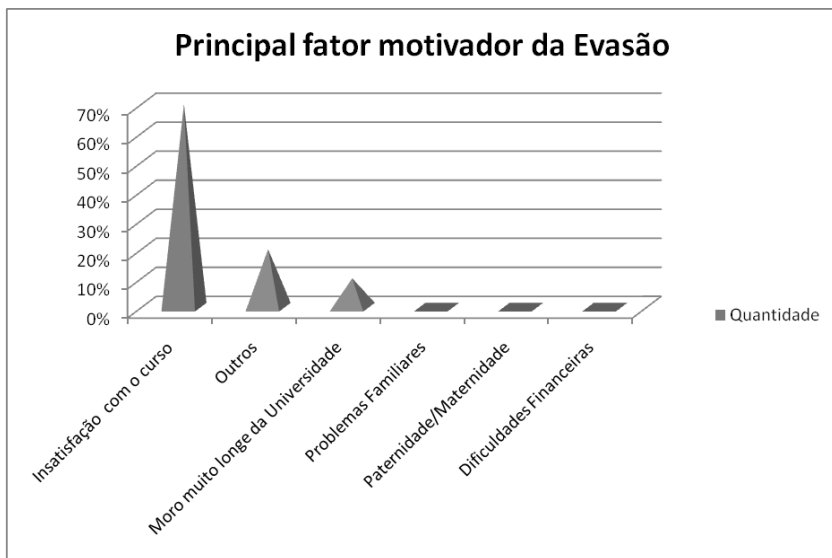
quantitativa e correlacional dos dados obtidos em função dos objetivos do trabalho; 3) Revisão bibliográfica acerca da temática.

Resultados

Sobre o motivo (questão 1) pelo qual os participantes escolheram o curso de Ciências Sociais, 80% (8) indicaram que escolheram o curso por *gostar da área em que se insere o curso*, 10% (1) indicaram *influência dos pais/professores/amigos* e 10% (1) indicou que escolheu o curso devido à *Feira das profissões da UEL*. Isso mostra que os/as alunos/as em sua maioria escolheram o curso por terem preferência pela área das Ciências Humanas.

Nenhum/a dos/as participantes assinalou a opção “pelas oportunidades de trabalho para a carreira” o que mostra que eles optaram primeiramente pelo fato de gostarem da área, deixando em segundo plano questões relativas ao mercado de trabalho que a profissão relativa ao curso ocuparia. Ainda acerca da escolha do curso (questão 2), 90% (9) afirmaram que não tiveram dúvidas na hora de escolher o curso, enquanto que 10% (1) apenas relataram ter enfrentado dúvidas. No que toca à aceitação da família (questão 3) dos/as participantes quando estes/as escolheram cursar Ciências Sociais, 80% (8) afirmaram ter a aprovação da família, 20% (2) afirmara que não tiveram aprovação da família, mas apontaram também que essa não aceitação não influenciou na decisão de abandonar o curso.

Em relação ao principal fator apontado pelos/as estudantes como sendo o que os levou a abandonar o curso (questão 4) foram indicados os seguintes resultados: 70% (7) insatisfação com o curso escolhido, 20% (2) Outros e 10% (1) Moro muito longe da Universidade, enquanto que os demais fatores não foram indicados:



Fonte: Construído pelas autoras a partir dos dados obtidos por meio da questão nº 4 presente no questionário (ver anexo) aplicado para a obtenção dos dados que constam neste trabalho.

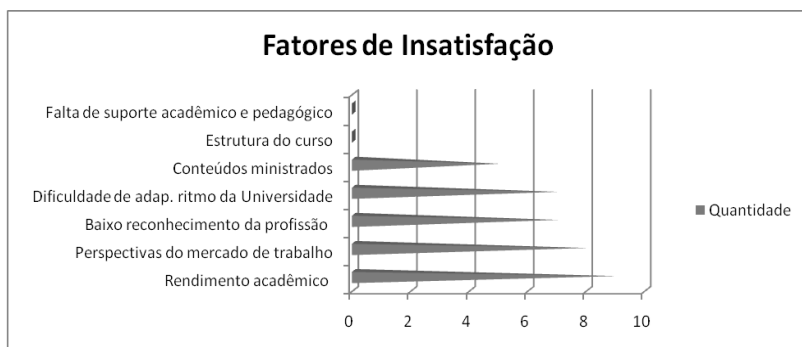
Na questão 5, havia questionamento sobre trabalho, sendo perguntado se os/a participantes haviam exercido atividade remunerada no decorrer do curso e se isso havia influenciado na decisão de abandonar o curso, 60% (6) dos/as entrevistados/as apontaram que exerceram atividade remunerada e que isso influenciou na decisão de abandonar o curso, 30% (3) responderam que não haviam exercido atividade remunerada e 10% (1) responderam que exerceram, mas que isso não influenciou na decisão de abandonar o curso.

Antes de abandonar o curso (questão 6), 80% (8) conversaram com suas famílias antes de tomar a decisão, enquanto que 10% (1) conversaram com colegas de classe e 10% (1) decidiu sozinho.

Sobre receber informações acerca do curso no momento do ingresso (questão 7), 90% (9) confirmaram que receberam informações sobre o curso e sobre a UEL enquanto que 10% (1) informou que não recebeu informações. Mais especificamente sobre

o conhecimento dos Programas de Permanência da UEL questão 9), 90% (9) afirmaram que não conheciam os programas, enquanto 10% (1) afirmou que os conhecia e o avaliava como bons.

Visando analisar uma possível insatisfação com o curso, no questionário havia a questão número 8 que era de múltipla escolha. Tal questão solicitava que os/as que estavam insatisfeitos com apontassem os aspectos (podendo assinalar mais de uma opção) de sua insatisfação. Foram indicados os seguintes pontos:



Fonte: Construído pelas autoras a partir dos dados obtidos por meio da questão nº 8 presente no questionário (ver anexo) aplicado para a obtenção dos dados que constam neste trabalho.

Cabe destacar que as opções: estrutura do curso; falta de suporte acadêmico e pedagógico não foram marcadas por nenhum dos/as participantes, enquanto que a que mais se destacou foi o fator *rendimento acadêmico* (que foi indicado por 90% (9)) dos/as participantes. O que permite inferir que os/as participantes relacionam mais a evasão a fatores de motivação internos do que externos. Diante disso, a relação deles/as com o curso e mais especificamente com o próprio desempenho acadêmico diante dos conteúdos e do ritmo da universidade aparecem como itens de destaque, ou seja, por questões envoltas na problemática da adaptação, fato que se mostrou como mais recorrente inclusive do que o fator *baixo reconhecimento da profissão*, indicado por 70% (7)

dos/as participantes e do fator *Perspectivas do Mercado de Trabalho* que foi indicado por 80% (8) dos/as participantes.

Quanto ao ingresso em outro curso no Ensino Superior (questão 10) 60% (6) afirmaram que ainda não ingressaram em outro curso, enquanto que 40% (4) afirmaram já terem ingressado em outro curso, sendo que destes 3 estavam em cursos em instituições públicas e 1 estava em instituição particular.

Considerações finais

Os três fatores que se destacaram na pesquisa como determinantes para a evasão dos/as participantes foram: insatisfação com o próprio rendimento acadêmico, mercado de trabalho e baixo reconhecimento da (futura) profissão. Considerando-se que a maioria desses/as participantes apontou que escolheu o curso devido à área em que este se inseria, a partir das motivações intrínsecas, o que denota maior afinidade dos mesmos com a área das Ciências Humanas e apontou também que não teve dúvidas na hora da escolha do curso e que a família apoiou a escolha, possivelmente a insatisfação com o curso surgiu no decorrer do mesmo, mais especificamente apontada como insatisfação com o próprio rendimento acadêmico, seguida de insatisfação com mercado de trabalho para a profissão e com o reconhecimento da profissão, ou seja, a partir das motivações extrínseca.

Tal perspectiva de insatisfação pode ser explicada pelo contexto atual que envolve a disciplina de Sociologia diante da reforma do Ensino Médio que ocorreu por meio da Medida Provisória nº 746/2016, aprovada na Câmara dos Deputados em 13/12/2016 e agora atual Lei 13.415, de 16/02/2017. Tal lei alterou o que dispunha a Lei nº 11.684, de 2008 que colocava a Sociologia enquanto disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. Cabe destacar que tanto a reinserção da Sociologia no currículo da Educação Básica quanto sua obrigatoriedade em todas as séries do Ensino Médio, foram estipuladas depois de amplo debate entre

autoridades do campo da educação. Historicamente a Sociologia tem um papel importante e essencial entre as disciplinas que fazem parte do núcleo comum do currículo do Ensino Médio, pois, conforme há muito já coloca Florestan Fernandes o ensino de Sociologia no Ensino Médio tem a característica de ser uma “condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre meios e os fins, em qualquer setor da vida social” (FERNANDES, 1977, p. 106).

Sabemos que a Sociologia tem um papel importante no Ensino Médio. Mas, cabe-se ressaltar que essa importância, como coloca Fernandes (1977), na reflexão realizada e sistematizada no texto “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira”, é legítima, numa perspectiva voltada para a educação dos/as jovens e sua relação como atores sociais que compreendem racionalmente a sociedade e assim podem interferir e agir conscientemente em qualquer setor da vida social. Do mesmo modo é legítima para o campo da Sociologia e dos sociólogos, haja vista que:

Os estudos que foram feitos pelos especialistas demonstram que, para os Sociólogos, o ensino da Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal para atingir a função que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna (FERNANDES, 1977, p. 89-90).

A reforma do Ensino Médio e por meio dela, a retirada da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, terá efeito muito negativo para os/as estudantes do Ensino Médio e também para os/as discentes dos cursos de graduação de Ciências Sociais, pois isso acarretará na perda de um importante espaço para a função da sociologia enquanto ciência na sociedade. A partir do momento em que se perde este espaço, perde-se também a demanda por profissionais da área, já que as aulas de sociologia diminuirão e,

consequentemente, o mercado de trabalho para os/as estudantes de Ciências Sociais passa a não ser atrativo, pois o que era para ser uma motivação extrínseca para o/a graduando/a no curso, acaba o fazendo evadir com a perda deste espaço. Ademais também ocorre a desvalorização docente no Brasil, sobretudo no Paraná, onde quase que todos/as os anos professores/as de todas as etapas de Ensino, de instituições privadas, mas sobretudo de instituições estaduais, pois no estado do Paraná desde 2013 os/as professores/as estão se mobilizando contra diversos ataques do governo estadual, inclusive por meio de greves. Atualmente em nova resolução que ataca diretamente os direitos dos/as professores/as, o governo do Paraná reduziu de 7 horas para 5 horas o número de horas-atividade, tal medida tirou das salas de aula do Paraná cerca de 7 mil professores/as⁴.

Todo esse contexto gera fatores que desmotivam os/as alunos/as e, segundo Bzuneck, (2009) o/a aluno/a desmotivado/a apresentará sub-rendimento em suas aprendizagens, o que pode explicar a relação entre os três fatores mais apontados, nesta pesquisa, como motivadores da evasão. Pois, a partir do momento em que o/a aluno/a encontra-se desmotivado/a com as perspectivas da profissão no mercado de trabalho e também na falta de reconhecimento da mesma, pode ocorrer a desmotivação e, consequentemente, o baixo rendimento acadêmico tão apontado na pesquisa.

Acerca do papel dos/as professores/as nessa situação, como aponta Bzuneck (2009) em qualquer contexto, a motivação dos/as alunos/as esbarra na motivação dos/as professores/as, diante disso a discussão sobre motivação do/as estudante deve ser inserida no cotidiano dos/as professores/as. Primeiramente devem-se rever as crenças sobre a motivação. Diante disso, é necessário superar crenças como a de que os/as professores/as podem fazer muito

⁴ <http://appsindicato.org.br/index.php/governo-descumpre-decisao-judicial-e-mantem-reducao-da-hora-atividade/>

pouco quando as condições contextuais são totalmente adversas, posto que em situações como as evidenciadas nessa pesquisa, onde os/as participantes estavam descontentes com seus rendimentos acadêmicos, com a situação da profissão no mercado de trabalho e com o reconhecimento da profissão, contar com professores/as que motivam os/as alunos/as pode fazer a diferença no que toca a evasão.

Constatamos ainda algumas questões que fizeram emergir a necessidade da realização de pesquisas qualitativas sobre evasão de alunos/as. Primeiramente, relacionado ao baixo desempenho acadêmico apontado, acreditamos que haja a necessidade de investigar as causas desse baixo desempenho dentro da sala de aula e o contexto que o envolve.

Sobre o reconhecimento da profissão e sobre o mercado de trabalho, há a necessidade de se investigar onde os/as alunos/as tiveram contato com informações ou discursos acerca da desvalorização da profissão e do mercado de trabalho.

Considerando-se que no ingresso ao curso tais questões não foram determinantes para que os mesmos acabassem optando por não cursar Ciências Sociais, possivelmente foi no âmbito acadêmico que os/as mesmos/as tiveram contatos com informações ou discursos que alteraram significativamente suas percepções, expectativas e, principalmente, sua motivação para prosseguir com o curso. Então ao analisar os resultados surgiram os seguintes questionamentos: Estariam presentes no ambiente universitário, mais especificamente nas salas de aula do curso, discursos desmotivadores? Quem realiza tais discursos? De onde viriam os dados e as informações que desmotivaram os/as alunos/as? Quais as relações destes com o baixo rendimento dos/as alunos/as? Essas são as questões que ficarão abertas para novas investigações.

Referências

- ACCORSI, D. M. P., BZUNECK, J. A., & GUIMARÃES, S. E. R. (2007). *Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada*. Psico-USF, 12(2), 291-30. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n2/v12n2a17.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2017.
- ALVES, J. M.. *Assistência Estudantil no âmbito da política de ensino superior pública*. Serviço Social em Revista, v. 5, p. 15-35, 2002.
- BORUCHOVITCH, EVELY. *A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores*. Revista Educação, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, D.F., 23 set. 2016. Ed. Extra 184-A, Seção 1, pp. 1-2),
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meo01613.pdf> Acesso em 21 nov. 2017.
- BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini . *Um estudo da motivação de acadêmicos de licenciaturas*. In: European Psychology Congress, 1997, Dublin. Anais do European Psychology Congress. Dublin, 1997.

DAMÁSIO, B. F. *Uso da análise fatorial exploratória em psicologia*. Avaliação Psicológica, v. 11, p. 213-228, 2012.

DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FORNARI, Liamara T. *Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital*. Revista Espaço Pedagógico, v. 17, p. 112-124, 2010.

GANDA, Danielle Ribeiro e BORUCHOVITCH, Evely. *Atribuição de Causalidade no Ensino Superior: Análise da Produção Científica*. Est. Inter. Psicol. [online]. 2011, vol.2, n.1 [citado 2016-11-23], pp. 02-18 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072011000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2236-6407. Acesso em 21 nov. 2017.

GATTI, Bernardete A.. *Estudos quantitativos em educação*. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 30, n. 1, p. 11-30, abr. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2017.. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

GUIMARÃES, Sueli. E. R. *Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula*. In: BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J. A. (Orgs). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Resultados de 2015 já podem ser consultados e revelam desafios para a educação superior brasileira*, Censo da Educação Superior, 06.out. 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/todasnoticias?p_p_auth=u7WqWYgK&p_p_id=56_INSTANCE_dgQo&p_p_lifecycle=o&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_dgQo_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=169710&p_r_p_564233524_id=169946> Acesso em 21 nov. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2015.

MACHADO, O. A.. *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. Londrina, 2005. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Estadual de Londrina, 2005.

RIZZI, M. C., MARCONDES, M. A. A. *Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação* – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary educational psychology, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

STEFANO, S. R., PASSADOR, J. L. & BZUNECK, J. A. (2003). *As orientações motivacionais em alunos de administração: uma análise realizada na disciplina de Recursos Humanos*. Revista Capital Científico, 1, 59-77. ISSN 2177-4153.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Caderno dos Cursos de Graduação*. 2016. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/caderno_graduacao/docu-mentos/caderno_graduacao_2016.pdf. Acesso em 21 nov. 2017.

Bibliografia resumida das autoras

Aline Oliveira Gomes da Silva. Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2017). Mestranda em Educação pela mesma instituição. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2016), Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina -UEL (2015) e Especialista em Neuropedagogia pelo Instituto de Estudos Avançados das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (2014). Licenciada em pedagogia pela faculdade Alvorada (2013). Possui interesse nos seguintes temas: gênero e sexualidade; gestão escolar, ensino de sociologia. Contato: aline131290@hotmail.com

Aline Maria da Silvia Almeida. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia pela Universidade Estadual do Paraná, departamento de Ciências Sociais, Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Contato: aline.uelcs@gmail.com

Lais Regina Kruczeveski. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2017). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2016). Integrante do Grupo de Pesquisa “Gênero e interseccionalidades na questão do desenvolvimento: os desafios do Programa Bolsa Família para a quebra do ciclo intergeracional da pobreza” coordenado pela profa. Dr. Silvana Ap. Mariano – UEL. Contato: lais_kruczeveski@hotmail.com

Nayara Aparecida dos Santos Almeida: Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista recém formada do projeto de extensão da Universidade Estadual de Londrina, intitulado “Projeto Patronato - Londrina”, na área de Pedagogia. Estuda temas relacionados à reinserção social, educação e direitos humanos. Contato: naayaraalmeida@gmail.com

Anexo I

Questionário sobre evasão curso de ciências sociais - UEL

Universidade Estadual de Londrina

Ano de Ingresso: 2015

Turno: Noturno

Nome:

Idade:

Semestre no qual abandonou o curso:

Cursou totalmente/maior parte do Ensino Médio em Instituição:

☐ Privada ☐ Pública

1. Porque você escolheu o curso de Ciências Sociais?

- ☐ Pelas oportunidades no mercado de trabalho, para a carreira
 - ☐ Influência dos pais, professores e amigos
 - ☐ Gosto da área em que se insere o Curso
 - ☐ Informações sobre o curso: meios de comunicação ou palestras
 - ☐ Feira das Profissões
 - ☐ Outras visitas à UEL
 - ☐ Outro motivo. Qual?
-

2. No momento da escolha do curso, você teve dúvidas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3. Seus familiares e/ou amigos aprovaram a escolha deste curso?

- ☐ Não, e isso influenciou na minha decisão de abandonar o curso
- ☐ Não, mas isso não influenciou na minha decisão de abandonar o curso
- ☐ Sim

4. Qual principal fator o(a) levou a abandonar o curso?

- ☐ Insatisfação com o curso escolhido
- ☐ Problemas familiares
- ☐ Paternidade ou maternidade
- ☐ Dificuldades financeiras
- ☐ Moro muito longe da universidade
- ☐ Doença
- ☐ Outros. Especifique _____

5. Você precisou exercer alguma atividade remunerada que o atrapalhou durante o curso?

- ☐ Sim, e isso influenciou na minha decisão de abandonar o curso
- ☐ Sim, mas isso não influenciou na minha decisão de abandonar o curso
- ☐ Não

6. Antes de tomar a decisão de abandonar o curso, você chegou a conversar com alguém?

- ☐ Não. Decidi sozinho(a)
- ☐ Sim. Conversei com amigos e/ ou familiares
- ☐ Sim. Conversei com outros colegas do curso
- ☐ Sim. Conversei com o coordenador e/ ou professores do curso

7. A ingressar na Unidade você recebeu instruções e normas sobre o curso e sobre a UEL?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

8. Assinale abaixo qual o principal fator que motivou sua evasão do curso

- ☐ Estrutura do curso
- ☐ Falta de suporte acadêmico e pedagógico
- ☐ Os conteúdos ministrados não atenderam às minhas expectativas
- ☐ Dificuldade de adaptação ao ritmo da Universidade
- ☐ Não estava satisfeito com o meu rendimento acadêmico
- ☐ Baixo reconhecimento da profissão do curso no qual ingressei
- ☐ Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho do curso
- ☐ Outro motivo. Qual? _____

9. Você conhece os programas de permanência estudantil da UEL?

- ☐ Não
- ☐ Sim

Se sim, como você os avalia

- ☐ Excelentes
- ☐ Bons
- ☐ Satisfatórios
- ☐ Insatisfatórios

10. Você foi aprovado e ingressará em outro curso de nível superior em outra Instituição?

- ☐ Não
- ☐ Sim, em Instituição Pública
- ☐ Sim, em instituição Particular

Ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina: debates sobre avaliação de políticas públicas

Ana Paula Lopes Bogas Perez

Lais Regina Kruczeveski

Aline Oliveira Gomes da Silva

Daiane Aparecida Alves Gomes

Introdução

Esse trabalho tem como principal objeto de investigação analisar a avaliação das ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), especificamente a política de cotas. A primeira parte do trabalho tratará de um breve histórico acerca da realidade vivida pela população negra no Brasil, desde sua chegada ao País, ainda na época do Brasil Colônia e sua ligação com a implementação de políticas afirmativas. Essa breve introdução é necessária pelo sentido de que muitos grupos que se declaram contra as políticas de cotas, não compreendem a ligação que o sistema escravocrata possui com esta política. Há grupos ainda, que acreditam que as políticas de cotas são, na verdade, um reforço da discriminação e racismo no Brasil.

Em seguida será apresentado o procedimento metodológico escolhido para analisar o objeto. Optou-se por apresentar um panorama sobre a análise de políticas públicas e as etapas do que é

considerado como ciclo do procedimento de avaliação de uma política pública. Por fim, com base neste procedimento metodológico, será elaborado uma análise da primeira avaliação desta política na UEL, promovida pela Pró-reitoria de graduação e a comunidade acadêmica.

Neste sentido, foram elencados alguns questionamentos que permeiam esse trabalho. São eles: como se deu o processo avaliativo na Universidade Estadual de Londrina, referente à Política de Cotas? Quais foram as metodologias utilizadas? Seus conteúdos e métodos contribuem para uma melhor efetividade do programa?

Breves apontamentos sobre a questão étnico racial no Brasil

Como ponto de partida sobre o debate étnico racial, é necessário repensar o fato de que o Brasil é um País que desde sua formação como colônia de Portugal não contou com uma política de educação que contemplasse toda a população. Deste modo, a implementação dos sistemas de ensino excluiu diversas minorias do acesso a educação. Heleieth Saffioth (1976) comenta, por exemplo, que Portugal considerava a educação das mulheres uma “heresia social”, e deste modo, durante muitos anos, a instrução dada às mulheres no Brasil era norteadada pela elaboração de afazeres e prendas domésticas, reclusas em seus lares. Sem a possibilidade de instrução e informação, as mulheres foram durante muitos anos isentas dos processos decisórios nos mais diversos espaços políticos e até mesmo no espaço privado.

Com a relação à população negra, sejam homens ou mulheres, como relembra Abdias Nascimento (1978, p. 48), a história começa no Brasil desde a chamada “descoberta” do Brasil pelos portugueses em 1500. Devido à distância temporal, algumas pessoas não compreendem a ligação que existe entre o período escravocrata no País (seja enquanto este foi colônia de Portugal ou, posteriormente, quando se tornou Império) e as políticas públicas de inclusão racial

que foram recentemente implementadas, principalmente no que toca às instituições públicas, com destaque para as universidades.

Para adentrar este campo de estudo, da questão étnico racial às políticas afirmativas, Ludmila Da Matta (2007) propõe uma revisão das principais obras que auxiliarão no entendimento e na utilização das políticas afirmativas no País. A autora considera que para se tratar do tema das políticas de cotas, assuntos como racismo, direitos, desigualdades, inclusão, política social e cidadania são sempre questões transversais à esta questão.

O primeiro clássico do pensamento social brasileiro que adentra o tema foi Joaquim Nabuco, que discutia a situação do negro no Brasil. Neste sentido, o autor trata o sistema escravocrata da época com causador de muito mau para o processo de formação do País. Segundo o autor,

A verdade é que as vastas regiões exploradas pela escravidão colonial tem um aspecto único de tristeza e abandono: não há nelas o consórcio do homem com a terra, as feições da habitação permanente, os sinais do crescimento natural. O passado está aí visível, não há, porém, prenúncio do futuro: o presente é o definhamiento gradual que precede a morte. A população não possui definitivamente o solo: o grande proprietário conquistou a Natureza com os seus escravos, explorou-o, enriqueceu pó ele extenuando-o, depois faliu pelo emprego extravagante que tem quase sempre a fortuna mal adquirida e, por fim, esse solo voltou à natureza, estragado e exausto (NABUCO, 1977, p. 144, apud DA MATTA, 2007).

Para Nabuco, não era possível pensar em um futuro otimista para o País enquanto este ainda mantivesse o sistema escravagista. Neste sentido, o autor aponta que, “a escravidão explorou parte do território estragando-o, e não foi além, não o abarcou todo, porque não tem iniciativa para migrar, e só avidez para estender-se. Por isso, o Brasil é ainda o maior pedaço de terra incógnita no mapa do globo” (NABUCO, 1977, p. 151, apud DA MATTA, 2007). Destaca-se que apesar de ser um grande representante das políticas

abolucionistas da época, Nabuco fazia parte de um partido liberal que pautava mudanças sociais, mas de cunho conservador, posto que defendia também que as mudanças necessárias no País deveriam ser dirigidas pelas elites oligárquicas.

Ainda nas últimas décadas do século XIX, Joaquim Nabuco descrevia um cenário hostil em relação a sociedade escravagista. Neste período, segundo Da Matta (2007) a população negra já era maioria em relação a aristocracia dominante. Deste modo, a problematização posta pela autora é em relação a realidade atual brasileira, ou seja, mais de um século após os estudos de Nabuco, os estudos científicos ainda apontam que o homem negro e a mulher negra encontram dificuldade para se incorporar na sociedade, seja no que toca à acessibilidade às políticas públicas mais básicas, como saúde e educação, ou seja em relação à inserção no mercado de trabalho, principalmente quando se trata de inserção em postos de trabalho que não estão relacionados às atividades consideradas de cunho subalterno.

Ailton Carvalho (1997) comenta que os/as negros/as, apesar de ainda serem maioria no País, são vistos/as como “minorias”. E neste debate, o autor aponta que,

Do ponto de vista desta “minorias” negra, passados 109 anos da abolição da escravatura, ela realmente não acabou. A sociedade brasileira, que deveria surgir harmônica, original e nova depois de séculos de miscigenação, não vingou. Nossa cultura mantém a discriminação (já que não pode mais escravizar), submetendo os negros aos sistemas de exploração do trabalho e ao desemprego; à marginalização social, educacional e cultural; à discriminação religiosa e, principalmente à segregação racial (CARVALHO, 1997, p. 99-100, apud DA MATTA, 2007).

A construção de um ideário democrático nos Estados Unidos aconteceu em meados do mesmo período em que foi instituído o fim da escravidão no Brasil, ou seja, próximo do ano de 1888 e também no período da Proclamação da República que ocorreu em 1889. A autora comenta que Tocqueville (1962) neste momento previa que

este ideário democrático norte americano, com o tempo se expandiria para o mundo. Entretanto, como Da Matta (2007) comenta, “o fato é que a abolição da escravatura no Brasil não ocorreu por decorrência de uma vontade popular, mas foi assim como a Proclamação da República uma estratégia política da elite imperial” (DA MATTA, 2007, p. 61). Vale ressaltar que o Brasil “foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos como escravos” (Heringer et al., 1989; IBGE, 1987).

Segundo José Murilo de Carvalho (2002) a abolição aconteceu somente pela necessidade de preservar uma ordem pública que estava ameaçada, tendo em vista o medo da fuga em massa da população negra. E continua: “o problema social da escravidão, o problema da incorporação dos ex-escravos à vida nacional e, mais ainda, à própria identidade da nação, não foi resolvido e mal começava a ser enfrentado” (2002, p. 24). Neste sentido, Da Matta (2007) aponta que mesmo após todos estes anos desde a abolição, a sociedade brasileira ainda apresenta muitas barreiras para a incorporação de homens e mulheres negros/as no País.

Portanto, esta proposta da democracia racial, iniciada na América do Norte não facilitou nem deu caminhos eficazes para o fim da desigualdade entre brancos/as e negros/as. Roberto DaMatta (2000, apud DA MATTA, 2007) apresenta as diferenciações entre este processo no Brasil e nos Estados Unidos. Segundo o autor, na América do Norte o processo de segregação aconteceu tanto em relação as ideologias quanto os aspectos físicos entre brancos/as e negros/as, já no Brasil, houve uma aceitação da miscigenação, ou seja, nos Estados Unidos, qualquer pessoa com descendência africana era segregada, enquanto que no Brasil aconteceram iniciativas de políticas públicas visando a miscigenação que objetivava que com o tempo o País se “embranquecesse”.

Entretanto, Ludmila Da Matta (2007) acredita que, a ideia de miscigenação é um argumento bastante utilizado justamente para

mascarar a discriminação, o que muitas vezes acaba impedindo o desenvolvimento de projetos políticos direcionados/as aos/as negros/as. Já há muitos anos, o mito da democracia racial foi questionado e desconstruído, o Movimento Negro teve bastante parte neste processo.

Mesmo com os avanços, como a conquista progressiva de direitos, que aparecem na história da população negra no Brasil, esta população ainda sofre com diversos tipos de violência. De acordo com a Rafael Gregório (2018), os homens negros e jovens são os que mais matam, mas também os que mais morrem. De acordo com o autor, “As 61.283 mortes violentas ocorridas em 2016 no Brasil encerram algumas assimetrias importantes: a maioria das vítimas são homens (92%), negros (74,5%) e jovens (53% entre 15 e 29 anos)” (GREGÓRIO, 2018). Dados recolhidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstram que a idade média das vítimas vem diminuindo, pois em 1980 era 25 anos e atualmente passou a ser 21 anos.

Em relação a cor da pele, o autor comenta:

Na clivagem por cor da pele, salta aos olhos o fato de que negros e pardos (53,6% da população) correspondam a três de cada quatro pessoas assassinadas em 2016. Os que se declaram brancos (45,5% dos brasileiros) foram vítimas em 25% dos casos. Mais pobre e menos escolarizada, essa fatia dos brasileiros ainda vive, em grande parte, marginalizada, com poucas oportunidades de ascensão social e exposta ao cotidiano de violência das periferias. Especialistas destacam também traços racistas da sociedade. “A morte de um negro não tem o mesmo peso que a de um branco, que não tem o mesmo peso que a de um branco rico”, avalia Cerqueira (GREGÓRIO, 2018).

Isto, sem contar a discriminação no momento de procurar emprego e ter voz ativa na sociedade e na política. O que cabe neste trabalho, porém, é o foco da educação. Diante disto, Mariana Tokarnia (2016) aponta que ainda hoje, a educação de brancos/as e negros/as é desigual no País. A repórter cita dados do sistema Todos

pela Educação, e segundo as informações, a população declarada branca possui os melhores índices, se saem melhor nas avaliações nacionais, além de ser a que mais frequenta a escola.

A autora comenta:

Os negros, soma daqueles que se declaram pretos e pardos, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são maioria da população brasileira, 52,9%. Essa população, no entanto, ganha menos da média do país, que é R\$ 1.012,25, segundo dados do IBGE de 2014. Entre os negros, a média de renda familiar *per capita* é 753,69 entre os pretos e R\$ 729,50, entre os pardos. Os brancos têm renda média de R\$ 1.334,30 (TOKARNIA, 2016).

Além da renda apontada com uma média significativamente inferior da população negra, os dados também apontam que o desemprego é maior entre eles/as. Sendo que os/as pretos/as, somam um total de 7,5% da taxa de desemprego, pardos/as, um total de 6,8%, enquanto que brancos/as somam 5,1%. O trabalho infantil também é apontado como maior entre pretos/as e pardos/as (TOKARNIA, 2016).

Em relação a educação, a autora cita os dados do analfabetismo, que em relação aos/as negros/as é de aproximadamente 11,2%, em relação aos/as declarados/as pardos, soma um total de 11,1% enquanto que a população declarada branca soma um total de 5%. A frequência escolar, segundo os dados diminuem com o passar da idade, sendo que a partir dos 15 anos, a população branca possui uma frequência escolar de 70,7% enquanto que os/as declarados/as negros/as apenas 55,5%. Pardos/as somam uma frequência escolar de 55,3% (TAKARNIA, 2016). Em entrevista a Agência Brasil, a presidente executiva do movimento Todos pela Educação afirma que, o País ainda não é capaz de oferecer uma educação que auxilia a população negra a superar as diferenças sociais. A presidente ainda aponta que estas pessoas geralmente são as mais vulneráveis em questão social, e o

acesso a educação são por escolas precárias em infraestrutura e ensino.

Com a constituição de 1988, devia ter sido iniciada uma nova fase em busca dos princípios democráticos e luta contra qualquer tipo de discriminação. Entretanto, na prática, a realidade não é como a esperada. As ações afirmativas aparecem com o intuito de reparação. Ludmila Da Matta (2007) aponta que,

Trata-se de uma política pública ou privada distributiva destinada a promover a igualdade material de grupos historicamente discriminados como define Joaquim B. Barbosa Gomes: “Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (GOMES, 2001, p. 20, apud DA MATTA, 2007).

Segundo a autora, as ações afirmativas, muitas vezes são pensadas simplesmente como um número mínimo de cota para o ingresso em instituições que não possui o mínimo de representação da população negra, mas na verdade, elas representam muito mais do que isto. O objetivo das ações afirmativas são também, entre outras coisas a promoção da igualdade as pessoas que historicamente foram excluídas do processo histórico, sejam no âmbito do mercado, da política ou da educação. Portanto, este trabalho visa, além de apresentar uma avaliação do desenvolvimento da política de ações afirmativas na UEL, também apresentar um pouco sobre outras formas de política que não somente a de cotas.

Procedimentos metodológicos: o olhar da análise das políticas públicas

A metodologia adotada para elaboração do trabalho é a de avaliação de políticas públicas e sociais, visando encontrar nos

referencias bibliográficos modelos que contribuam para a reflexão acerca do objeto escolhido, ou seja, das Ações Afirmativas na Universidade Estadual de Londrina. O procedimento metodológico versou em uma análise qualitativa de resoluções e documentos disponíveis no site da Pró-reitoria de graduação, que é responsável pela Política de Cotas da UEL e artigos publicados em revistas que problematizaram os dados quantitativos levantados na Comissão Permanente de Avaliação.

As políticas públicas têm se convergido em um importante foco de estudos nas grandes áreas das Ciências Sociais, principalmente para a Ciência Política e a Sociologia. De acordo com Celina Souza (2009), com a ampliação das discussões das políticas públicas, seja no campo da academia, da política governamental e outras esferas na vida, este campo de pesquisa vem crescendo cada vez mais e os estudos na área aumentam a cada ano. Este campo de análise vem ganhando visibilidade também a partir das novas visões sobre os papéis desempenhados pelo governo que substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra. Na Europa e nos Estados Unidos, as políticas restritivas de gasto começaram a fazer parte da agenda dos governos. A partir do segundo pós-guerra, tanto as políticas econômicas como as sociais ganharam maior espaço de debate. No Brasil esses estudos são considerados recentes, mas têm se destacado nas últimas décadas com as consolidações de políticas sociais que foram realizadas no contexto brasileiro.

Com o surgimento da necessidade de elaborar orçamentos mais equilibrados, os procedimentos de análise e avaliação se mostraram de importância. Além de que, a recente democracia dos países em desenvolvimento, sobretudo na América Latina, tornou necessário o desenvolvimento de políticas que impulsionassem a economia a fim de promover inclusão social e, assim, o desenvolvimento.

Souza (2006) acredita que, a essência da política pública envolve um embate de ideias e interesses, neste sentido as decisões políticas podem por vezes, trazer a impressão de que são decisões

tomadas de forma técnica, entretanto, na prática, não é o que acontece. A autora comenta que, a tomada das decisões do que se fazer, como se fazer, que grupos ganham e que grupos perdem estão envolvidas em uma ampla relação de forças. Neste sentido, o que está em jogo, são as ideias e interesses.

No processo de análise de políticas públicas, deve-se entender quais são as ideias que movem a política pública em análise. Posto que por trás destas ideias, há grupos de interesses que disputam a maneira como a política em questão deve ser criada, implementada, renovada ou cancelada. Destaca-se que estes grupos dialogam, reivindicam e agem com base em seus estudos e visões de sociedade, sejam a favor ou contra a política pública em questão. Tendo a ciência deste embate de interesses, que é real e perceptível no contexto brasileiro, a autora aponta uma definição que permite compreender de forma sucinta o que são as políticas públicas:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Portanto, as políticas públicas, surgem geralmente para solucionar problemas. No caso das políticas de cotas, com o debate de ideias que estipularam sua necessidade, foram lançadas propostas, ideias de implementação que se desdobraram em planos, projetos, programas (como no caso da UEL em relação às políticas afirmativas). Ao serem, de fato, implementadas essas políticas, ou seja, quando as ideias são postas em prática, surge a necessidade de acompanhamento e avaliação, para que através delas possa-se dimensionar sua efetividade ou não.

A autora chama a atenção para o fato de que essas políticas ao serem formuladas no papel, dificilmente serão implementadas seguindo exatamente o que foi proposto, seja pelos recursos escassos de cumprir tal proposta, seja pelos órgãos e pessoal que implementa ou diversos outros fatores. Souza (2006) entende as políticas públicas como um ciclo, e este ciclo possui os seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e por fim, a avaliação. Este trabalho tem como proposta se focar nesta última etapa.

Deste modo, se tratando da questão da avaliação das políticas públicas, Trevisan e Van Bellen (2008), fazem um descarte no sentido de que a avaliação “de políticas e da correção de ação, na qual se apreciam os programas já implementados no que diz respeito aos seus impactos efetivos (2008, p. 531)”, de maneira que:

Nessa etapa, caso os objetivos do programa tenham sido atendidos, o ciclo político pode ser suspenso ou chegar ao fim, senão à iniciação de um novo ciclo, isto é, a uma nova fase de percepção e definição de problemas. “Com isso, a fase da avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública” (TREVISAN; VAN BELLEN, 2008, p. 531. Apud. FREY, 2000, p.229)

A partir disso, considerando que a política de avaliação tem a função de prognóstico sobre uma determinada política pública, esse trabalho, tem como objeto analisar a avaliação das ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina- UEL, especificamente a Política de Cotas da UEL, delimitando a primeira etapa da avaliação promovida pela Pró-Reitoria de Graduação e a Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação que foi instituída com o caráter monitoramento das Ações Afirmativas no contexto universitário. O procedimento metodológico versou em uma análise qualitativa de resoluções e documentos disponíveis no site da Pró-

reitoria de Graduação, que é responsável pela Política de Cotas da UEL.

Utilizou-se o aporte teórico de política de avaliação ou estudos de avaliação de Políticas Públicas, que segundo Ham e Hill (1993) chamam a atenção para os estudos de avaliação, sendo este um marcador de fronteira entre a análise *de* políticas e análise *para* a política, responder os questionamentos a acerca das Ações Afirmativas na UEL, Políticas de Cotas e do processo avaliativo dessa política pública que teve o início da avaliação da primeira fase em 2011.

Política de cotas na Universidade Estadual de Londrina

Em 2004, o Conselho Universitário da Universidade Estadual de Londrina, aprovou a resolução 78/2004¹, que definiram os primeiros critérios para a política de cotas na Universidade. O Artigo 1º (primeiro) estabeleceu que até 40% (quarenta por cento) das vagas de cada curso de graduação, fossem ofertadas em concurso de vestibular pela Universidade Estadual de Londrina, sendo elas reservadas a estudantes oriundos/as de Instituições Públicas de Ensino, desta forma até metade das vagas decorrentes da aplicação deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararam negros/as. Como primeira experiência se deu pelo que foi denominada “proporcionalidade” em que o inciso primeiro definia os percentuais de forma proporcional à quantidade de inscritos/as por curso no vestibular da UEL:

§ 1º Os percentuais definidos no caput deste artigo serão proporcionais à quantidade de inscritos, por cursos, no Concurso Vestibular da UEL na condição de estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino ou de estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino, respeitado o máximo de 40%

¹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Estabelece a reserva de vagas no Concurso Vestibular para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclararem negros. RESOLUÇÃO CU N º 78/2004. 23/07/2004.

(quarenta por cento) para oriundos de Instituições Públicas de Ensino e de 20% (vinte por cento) para negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino (2004, p.02).

Também ficou esclarecido neste mesmo documento no artigo 7º (sétimo) que fosse definido uma comissão permanente de acompanhamento e avaliação da implementação da política de cotas na UEL, com finalidades específicas sendo elas o monitoramento de rendimento dos/as alunos/as ingressantes por cotas e a cada período desenvolver a avaliação para estabelecer novas demandas caso houvesse necessidade. As ações afirmativas na UEL tiveram duas fases, a primeira que começa em 2005, definida a partir da Resolução 78/2004 e vai até 2012. E a segunda que a partir da resolução 15/2012², se inicia em 2013 e está vigente até o momento.

O ponto principal para esse trabalho ocorreu em 2011, sendo neste ano que ocorre a avaliação da primeira fase, onde o Conselho Universitário junto com a Comissão Permanente de Avaliação apresentou uma série de dados³ que levantaram ao longo desse período e votaram pela manutenção da política de cotas na UEL, com algumas modificações. Em 2013, ocorreu à modificação da legislação do sistema de cotas da UEL, foi aprovada a Resolução 15/2012 substituindo a 78/2004, e ficaram estabelecidos 40% das vagas de cada Curso de Graduação, onde são reservados a estudantes que são oriundos/as do ensino fundamental e ensino médio de forma integral, em instituições públicas brasileiras de ensino, sendo que a metade desse percentual será reservada a candidatos/as que se autodeclararam negros/as.

Dado o panorama geral do qual serão problematizadas questões para pensar o nosso objeto, para tal, se refletirmos à luz

² UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Estabelece a reserva de vaga no Processo Seletivo Vestibular para candidatos oriundos de instituição pública brasileira de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros. RESOLUÇÃO CU Nº 015/2012. 30/03/2012.

³A Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação produziu relatórios com resultados dos primeiros anos da Política de Cotas na UEL. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/documentos/cotas/relatorio_acompanhamento_cotas_2009.pdf.

dos questionamentos sobre a avaliação de políticas públicas, em primeiro momento seria: qual a contribuição bibliográfica para fundamentar teoricamente? Nas últimas décadas como se deu principais contribuições sobre avaliações de política pública no Brasil e na América Latina? Como se deu o processo avaliativo na UEL, referente à Política de Cotas? Quais foram as metodologias utilizadas? Seus conteúdos e métodos contribuem para uma melhor efetividade do programa? Os debates acerca “das avaliações” na América Latina surgem em primeiro momento para avaliar as gestões governamentais na década de 1990. Segundo Faria (2005) “foram implementados, em diversos países da América Latina, sistemas de avaliação das políticas públicas de escopo variável.” (2005, p.97).

Na percepção do autor “o processo de institucionalização da avaliação da atividade governamental na América Latina também faz eco à visão mais canônica do processo de avaliação de políticas públicas” (2005, p. 97), sendo esta apresentada como a última etapa do processo das políticas públicas. Em definição para Faria (2005), a avaliação é a atividade destinada aquilatar os resultados de um curso de ação cujo ciclo de vida se encerra. E também, a fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento de políticas e programas em curso, e por fim, como parte da prestação de contas e da responsabilização dos agentes estatais.

Seria necessário pensar nas ações afirmativas na UEL à luz de categorias de avaliação utilizadas nas últimas décadas, constitui as etapas das avaliações que ocorreram *ex post*, que segundo Draibe (2001, p. 19) “são feitas concomitantemente ou após a realização do programa, e também com objetivo, avaliar a efetividade, do programa, ou seja, seus resultados, impactos e efeitos.” É neste caminho pensando à luz da efetividade que este trabalho objetiva refletir sobre as políticas de cotas na UEL.

Segundo Arretche (1998, p. 31) avaliação de efetividade, entende-se como um exame da relação entre a implementação de

um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, ou seja, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais que atingi os grupos pelo programa que está sob avaliação.

Draibe (2001) estabelece que efetividade seja uma relação entre objetivos e metas, que tem como consequência a geração de efeitos, sendo estes sociais e institucionais:

Os efeitos de um dado programa referem-se a determinadas alterações- esperadas ou não, outras que não as especificamente pretendidas – provocadas pelo programa e que, mais do que o próprio grupo alvo-focalizado, afetam as instituições ou organizações participantes, os agentes que implementam o programa ou o meio social em que este se realiza. Muitas vezes referidos como impactos indiretos tendem a abranger os efeitos mais duradouros do programa sobre: os agentes implementadores, a comunidade local e grupos particulares de interessados na sua execução (efeitos sociais); as instituições governamentais e não-governamentais associadas à sua implementação (efeitos institucionais); (DRAIBE, 2001, p.25.).

Diante dessas problematizações sobre efeitos sociais e/ou institucionais pode-se elencar uma série de atores que compõem o Conselho Universitário que deliberou as resoluções, e nesse estão presentes professores/as, os técnicos/as administrativos/as de secretárias e Pró-reitorias da UEL, grupos de estudos engajados como o NEAB, NEAA e CUIA⁴, estudantes da rede pública de ensino, a população negra de Londrina e região, entre outros.

Entretanto, esses envolvimento não sanam os questionamentos permeados neste trabalho. Em 2008 e 2009 foi produzido pela Comissão Permanente da Política de Cotas, relatórios de acompanhamento dos/as alunos/as que ingressaram na Universidade a partir de 2005 pela Política de Cotas da UEL.

⁴ LEGENDAS: NEAB- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. NEAA- Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos. CUIA- Comissão Universidade Para índios.

Esses dados levantados trazem um panorama sobre aproveitamento do curso, evasão e sobre ingressos nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008. Vale ressaltar que esses relatórios fazem parte da avaliação que acontece por etapas e visam avaliar a implementação da política de cotas, para o melhoramento, adequação e problematização da mesma. Pois, não seria possível chegar ao final de sete anos de ações afirmativas e não ter uma visão quantitativa.

Um ponto importante a ser analisado neste trabalho é a dificuldade em obter alguns documentos relacionados à Comissão Permanente, pois não há uma disponibilidade de atas, e organização sistêmica dos mesmos. Obter qual a metodologia empregada para avaliar a Política de Cotas se tornou uma busca sem fim, para conseguir interligar o material disponível nos sites oficial da Pró-reitoria de Graduação. Entretanto, esses percalços fazem parte do trabalho do/a pesquisador/a em relação ao seu objeto de estudo para obter seus resultados e sanar suas indagações.

Os dados disponibilizados a priori através dos relatórios da Comissão Permanente de Avaliação foram problematizados em formato de artigos⁵ e publicados em revistas científicas. A relevância dessas publicações é endossar o caráter social da Política de Cotas da UEL, pois traz consigo toda discussão que está estabelecida na Universidade por mais de uma década, que é o acesso da população negra no espaço institucional.

Silva e Pacheco (2013), problematizam que fazer uma avaliação dos processos relacionados à implementação do sistema de ações afirmativas, constitui um desafio. A autora e o autor

⁵ SILVA, M.N. Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004-2014). Tomo (UFS), v. 24, p. 217-236, 2014.

SILVA, Maria, Nilza da; PACHECO, Jairo, Queiroz. "As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas". SANTOS, Jocélio Teles dos. O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: CEAO, 2013. Pág. 71.

SILVA, M.N. "As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade". In Jocélio Teles dos Santos (org.). Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão (Salvador: 2012), pp. 77-98.

reforçam que apesar de dados acessíveis, nem sempre é possível compreender como foram produzidos, pois envolve muitos atores para a produção dos mesmos. A maior dificuldade da análise dos dados e materiais produzidos sobre a avaliação da Política de Cotas da UEL, diz respeito a questões pragmáticas que, como já observaram Silva e Pacheco (2013) são muitos sujeitos envolvidos/as no processo de produção desses dados, e que muitas vezes não tornam claro a metodologia utilizada, o que acaba dificultando o agrupamento de dados para análise.

Para tratar da questão metodológica escolhida para a avaliação das Ações Afirmativas na UEL, será utilizado também o artigo de Silva e Pacheco (2013) onde a autora e o autor problematizaram os dados “produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, pela Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN e pela Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS (SILVA; PACHECO, 2013. p. 68)”.

Através dele pode-se pensar quais são os critérios considerados relevantes para a Comissão Permanente, e que são utilizados junto ao Conselho Universitário para fazer os devidos apontamentos frente aos percalços e criação de demandas que a Política de Cotas traz em seu bojo. Cabe ressaltar que o artigo traz muitos gráficos e tabelas e neste trabalho para essa discussão seria irrelevante analisarmos os mesmos, por isso a discussão será sucinta e direta, dando relevância aos critérios.

O primeiro a ser considerado é o “Perfil socioeconômico do estudante da UEL”, que são questionários socioeconômicos respondido pelos/as candidatos/as no momento da inscrição no vestibular, sobre faixa etária, sexo, renda e cor/raça. O segundo é o “sistema de cotas e as opções de ingresso”, através desse critério foi feito uma análise sistematizada das opções escolhidas pelos/as estudantes/as para o ingresso na Universidade. O terceiro a ser considerado é o “sistema de cotas e o desempenho no vestibular”, o desempenho dos/as alunos/as que escolheram as Políticas de Cotas da UEL, é analisado para obter respostas que são referentes ao

desempenho dos/as alunos/as que optam por cotas ou não. O quarto é a “análise do desempenho acadêmico”, quando o/a aluno/a cotista já ingressou na Universidade. O quinto critério é “avaliação de desempenho quanto à aprovação, retenção e evasão”.

A partir desses critérios a Comissão Permanente estabeleceu diálogo com a comunidade interna e externa, para avaliar as Ações Afirmativas na UEL no ano de 2011. Essa abertura de dar vozes aos estudantes, professores/as, líderes do Movimento Negro, etc. trouxe principalmente a questão da permanência do/a estudante cotista que ingressa na Universidade e não provém recursos suficientes para sua subsistência. o

Como afirma Silva e Pacheco (2013):

Ao iniciar o processo da adoção do sistema de cotas na UEL, uma das principais preocupações da administração da Universidade, responsável pela implantação das ações afirmativas, foi procurar garantir a permanência dos estudantes, notadamente os ingressantes pelo novo sistema de seleção (SILVA; PACHECO, 2013, p.95).

Houve uma mobilização por parte da administração da Universidade para elaborar projetos para a permanência estudantis. “Em 2005 e 2006, dois projetos foram elaborados e coordenados pelo Núcleo: o AfroAtitude e o Uniafro (p.95)”. Em 2013, então surge o PROPE⁶ – Programa de Apoio e Acesso e Permanência para a Formação do Estudante da UEL, tendo como finalidade garantir políticas de permanências aos/as alunos/as cotistas que ingressam na Universidade, e também aprimorar a divulgação das opções de curso de graduação da Instituição junto às escolas do Ensino Médio, bem como articular as ações pedagógicas aos/as estudantes.

O contexto de criação do PROPE se dá no período posterior a primeira grande avaliação das Ações Afirmativas na UEL, e surge como uma demanda de quase uma década para os/as alunos/as, e

⁶ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Institui o Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a formação do Estudante da UEL*. Resolução CEPE/CA 083/2013. 07/08/2013.

tem sua atuação em três vertentes: acesso, permanência e ações pedagógicas, todos direcionados aos alunos e as alunas cotistas. Desta forma, suas ações estão direcionadas as Ações Afirmativas da UEL, desde o incentivo dos/as alunos/as pretos/as e pardos/as da Rede Pública de Ensino a se aproximar do meio acadêmico pelo incentivo do vestibular, como também a permanência desse/a estudante dentro da universidade, auxiliando com a moradia estudantil, junto aos serviços fornecidos pelo Serviço de bem-estar a comunidade- SEBEC, bolsas e auxílio permanência, como da F-UEL e da Fundação araucária.

O PROPE atua com o objetivo de intensificar as modalidades de acesso à universidade, como as ações afirmativas, a isenção da taxa do vestibular, o cursinho especial pré-vestibular, e agora em 2015 o ingresso pelo SISU⁷. O apoio pedagógico visa superar os espaços na formação com promoção de cursos pelos departamentos e centros, visando dar a assistência necessária ao/á aluno/a que demonstre maior dificuldade em aprender os conteúdos necessários para sua formação. E assistência estudantil, que busca apoiar e garantir sua permanência no curso. Essas ações cobrem especificamente as áreas da saúde, moradia, alimentação, transporte e a área financeira.

Considerações finais

A Universidade Estadual de Londrina, ao implementar a Política de Ações Afirmativas em 2004, foi pioneira no Estado do Paraná junto à essa temática social. Deste modo, o objetivo desse artigo foi apresentar uma discussão em torno da avaliação feita pela Universidade em relação a essa Política Pública. Nota-se por meio dos relatórios produzidos pela Comissão Permanente, que as avaliações da Política de Cotas têm a necessidade de ser feita em curtos espaços de tempo, visto as demandas que surgem, como

⁷ Sistema de Seleção Unificada.

questões de permanência, acesso, evasão e ações pedagógicas voltadas para os/as alunos/as cotistas.

Em relação ao aporte teórico que contribuiu com o debate e desenvolvimento das questões apontadas no trabalho, pode-se concluir que a realização de políticas de Ações Afirmativas dentro da Universidade, que visa reduzir desigualdades, traz no bojo uma série de discussões como racismo, preconceitos, que neste trabalho não foi problematizado, pois não era o foco principal. Porém, está implícito em toda a discussão, e dar visibilidade a essa temática dentro das discussões sobre o ciclo de políticas públicas é engendrar uma nova maneira analítica de debates sociológicos que estão no nosso contexto social, político e econômico.

Em relação à efetividade da Política Pública, e respondendo aos questionamentos da Draíbe (2001, p. 34) “seja qual for a metodologia utilizada, seus conteúdos e métodos contribuem para uma melhor efetividade do programa?” Pode-se considerar que sim, pois houve contribuição do método avaliativo utilizado pela Universidade, que embora não esteja perfeitamente sistematizado, está disponível à pesquisa e já encontra-se sendo utilizado como fonte de dados para problematizações do contexto da Universidade, como mostrado neste artigo, e também com contribuições para aperfeiçoamento da própria Política de Cotas dentro da Universidade, como novas demandas que surgem como bolsas de permanência, moradia, entre outros e acabam se desdobrando como no caso na UEL com a criação do PROPE. Concluiu-se, em síntese, que a metodologia aplicada pela Comissão Permanente que utiliza como critérios indicados avaliativos como perfil socioeconômico, desempenho acadêmico, evasão, e questões sobre o concurso do vestibular, estão contribuindo para as análises dos dados gerados e o aperfeiçoamento desta política pública.

Referências

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Estabelece a reserva de vaga no Processo Seletivo Vestibular para candidatos oriundos de instituição pública brasileira de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros.* RESOLUÇÃO CU Nº 015/2012. 30/03/2012.

_____. *Estabelece a reserva de vagas no Concurso Vestibular para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclararem negros.* RESOLUÇÃO CU Nº 78/2004. 23/07/2004. <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/resolucao_cu_2004_78.pdf> acesso em: 27/05/2016.

_____. *Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da Implementação da Política de Cotas na Universidade Estadual de Londrina.* 2009. LONDRINA.

_____. *Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da Implementação da Política de Cotas na Universidade Estadual de Londrina.* 2008. LONDRINA.

_____. *Reformula o Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a formação do Estudante da UEL.* Resolução CEPE/CA 14/2015. 08/abr/2015.
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2015/resolucao_14_15.pdf> acesso em: 28/05/2015.

ARRETCHE, Marta. T.S. Tendências no estudo sobre Avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.* São Paulo: Cortez, 1998. P. 29-39.

CARVALHO, Ailton Mota de. *Casa grande e insensata: reflexões sobre a discriminação racial e social no Brasil.* Cadernos de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, v. 5, n. 8, abr. 1997. p. 97-102.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DA MATTA, Ludmila Gonçalves. *Da democracia racial à ação afirmativa: a política de cotas para negros.* REVISTA JURÍDICA DA FAMINAS – V. 3, N. 1, Jan.-Jul. de 2007. Disponível em: <<https://unifaminas.s3.amazonaws.com/upload/downloads/200910161008251602.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2018.

DRAIBE, Sonia. Maria. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, M. C. B. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo, PUC, 2001. p. 13-42.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. *A política da avaliação de políticas públicas*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Apud. TREVISAN, A.P.; VAN BELLEN, H.M. *Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção*. Revista de administração pública. – Rio de Janeiro 42(3): 529-50 maio/jun. 2008.

GREGÓRIO. Rafael. *Homens, negros e jovens são os que mais morrem e os que mais matam: mortes violentas subiram 10,2% no Brasil em dez anos; especialistas falam em descompromisso do governo*. Folha de São Paulo, 20 abr. 2018. Disponível em: <<https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-seguranca-publica/criminalidade/homens-negros-e-jovens-sao-os-que-mais-morrem-e-os-que-mais-matam.shtml>> Acesso em: 20 mai. 2018.

HAM, C. e HILL, M. (1993). “*Política e Análise de Política*”. In ____ O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno. Campinas, tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino, adaptação e revisão.

TOKARNIA, Mariana. *Educação reforça discriminação entre brancos e negros, diz estudo*. Agência Brasil. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo>> Acesso em: 20 mai. 2018.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. Rio de Janeiro: Editora paz e terra, 1978.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SILVA, M.N. *Uma Década das Ações Afirmativas na UEL* (2004-2014). Tomo (UFS), v. 24, p. 217-236, 2014.

SILVA, Maria Nilza da.; PACHECO, Jairo Queiroz. “As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas”. SANTOS, Jocélio Teles dos. O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: CEAO, 2013. Pág. 71. <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%204.pdf>> Acesso em: 25/05/2016

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: Uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/ dez 2006.

TREVISAN, A.P.; VAN BELLEN, H.M. *Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção*. Revista de administração pública. – Rio de Janeiro 42(3): 529-50 maio/jun. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Institui o Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a formação do Estudante da UEL. Resolução CEPE/CA 083/2013.* 07/08/2013. <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_83_13.pdf> acesso em: 27/05/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *PROPE: o que é?* Disponível em: <<http://www.uel.br/programas/prope/pages/prope/o-que-e-o-prope.php>> Acesso em: 21 mai. 2018.

Bibliografia resumida das autoras

Ana Paula Lopes Bogas Perez. Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2013). Especialização em Docência do Ensino Superior pela UNOPAR (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Indústria cultural, juventude, inclusão social, meio de comunicação e diversidades culturais. Desenvolve pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais. Faz parte do Laboratório da Educação (OBEDUC) e Projeto do Laboratório de Ensino, Pesquisa, e Extensão (LENPES). Contato: anapaula.perez@hotmail.com

Aline Oliveira Gomes da Silva. Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2017). Mestranda em Educação pela mesma instituição. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2016), Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina -UEL (2015) e Especialista em Neuropedagogia pelo Instituto de Estudos Avançados das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (2014). Licenciada em pedagogia pela faculdade Alvorada (2013). Possui interesse nos seguintes temas: gênero e sexualidade; gestão escolar, ensino de sociologia. Contato: aline131290@hotmail.com

Aline Maria da Silvia Almeida. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia pela Universidade Estadual do Paraná, departamento de Ciências Sociais, Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Contato: aline.uelcs@gmail.com

Daiane Aparecida Alves Gomes. Especialista em Filosofia e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2015). Graduação em Ciências Sociais pela mesma universidade. Curso superior de Formação Específica em Gestão de Recursos Humanos pela Facnopar – Apucarana. Fez parte do projeto de pesquisa “Na busca da construção de uma consciência transformadora” como coordenadora. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa “gênero, corporalidades, direitos humanos e políticas públicas”. Fez parte do Programa de Iniciação à docência (PIBID) em 2014. Tem experiência na área de sociologia, através da SEED – Paraná 2014/2015. Realizou Intercâmbio cultural nos países do Leste Europeu e Países Bálticos, pela AIESEC Brasil 2014. Contato: daianeag@gmail.com

Lais Regina Kruczeveski. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2017). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2016). Integrante do Grupo de Pesquisa “Gênero e interseccionalidades na questão do desenvolvimento: os desafios do Programa Bolsa Família para a quebra do ciclo intergeracional da pobreza” coordenado pela profa. Dr. Silvana Ap. Mariano – UEL. Contato: lais_kruczeveski@hotmail.com

Políticas migratórias no estado do Paraná: o desafio ante a proteção de crianças e adolescentes migrantes desacompanhados e separados

André Godinho Cunha
Angelica Furquim

Introdução

Migrar é uma prerrogativa e, em geral, uma opção. Especialmente nos últimos anos, contudo, para muitas pessoas, migrar deixou de ser uma questão de mero exercício de liberdade individual e passou a ser sinônimo de necessidade. Deslocar-se nem sempre é um privilégio, mas uma solução – e, por vezes a única. Nesse sentido, dados apresentados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), indicam que, somente no ano de 2016, mais de 65.6 milhões de pessoas foram obrigadas a sair de suas casas por razões diversas (ACNUR, 2016). Em meio a esses números, dezenas de milhares de crianças e adolescentes cruzam *sozinhos*¹ fronteiras internacionais. Segundo o relatório, no ano de

¹ O termo “*crianças desacompanhadas*” crianças, conforme a definição do artigo 1 da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), que foram separadas de ambos os seus pais ou demais responsáveis e não estão sendo amparadas por qualquer outro adulto que, por lei ou costume, seria responsável por fazê-lo. Por “*crianças separadas*” entende-se aquelas que, também conforme a definição do artigo 1 da Convenção sobre os Direitos das Crianças, encontram-se separadas de seus pais ou de demais responsáveis legais, mas não necessariamente de outros parentes. Trata-se, portanto, da hipótese em

2015, do número total de refugiados no mundo, 50% são crianças e adolescentes, dos quais 75.000 são menores desacompanhados ou separados.

Nesse cenário, apresenta-se o Brasil como país de destino – planejado ou não –, de diversos migrantes, refugiados e solicitantes de refúgio. Na região sul do país, o Paraná destaca-se por ser o terceiro estado de destino mais procurado por migrantes e solicitantes de refúgio, cuja localização geográfica – a tríplice fronteira – lhe permite uma particularidade propícia ao constante fluxo internacional de pessoas. Assim, no Paraná, a Delegacia de Migração da Polícia Federal registrou 374 de solicitações de refúgio no ano de 2015 e 206, em 2016. A seu turno, organizações da sociedade civil que trabalham no atendimento sócio-jurídico a refugiados e solicitantes de refúgio informaram haver registros de solicitação de refúgio realizadas por menores separados de seus pais ou responsáveis². Ora, a complexidade da realidade social, por vezes – e não raramente –, coloca à prova os limites das políticas públicas para a promoção e defesa dos Direitos Humanos. Problemas sociais que são transversais, exigem políticas públicas intersetoriais, de modo que vulnerabilidades interseccionais necessitam da complementação de performativos normativos.

Nesse viés, à luz dos princípios da proteção integral e do melhor interesse da criança, questionamos se a interação do poder público com a sociedade civil está preparada para promover e defender os Direitos Humanos em situações que envolvam crianças e adolescentes migrantes ou em situação de refúgio, desacompanhados e separados – cujo grau de vulnerabilidade demonstra a necessidade de se levar em conta elementos transversais e a sua interseccionalidade – no âmbito do Estado do Paraná.

que uma criança está acompanhada por adultos membros de outra família que não a sua. (FURQUIM, 2016, p. 49.)

² Informação fornecida pela Cáritas Brasileira Regional Paraná, localizada no município de Curitiba/PR.

Dentro dessa temática, orientados pelos princípios protetivos do Direito Internacional dos Refugiados, em cotejo com as demais vertentes da proteção internacional da pessoa humana, especialmente no que diz respeito à formulação e implementação de políticas públicas, será realizada uma abordagem crítica voltada à prática. Buscar-se-á elucidar as contradições e obstáculos, em uma perspectiva transversal dos Direitos Humanos e à luz dos instrumentos internacionais de proteção à criança e ao adolescente.

Para tanto, percorreremos o seguinte iter. Partiremos da essencial identificação dos sujeitos analisados – crianças e adolescentes migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados desacompanhados e separados – e suas particulares vulnerabilidades, para então suscitar alguns aspectos relativos a contradições – no que diz respeito à implementação – dos performativos de proteção recepcionados pelo Brasil. Nesse ponto, olhando para trás, esboçaremos um componente desafiador da prática brasileira no que dizia respeito ao óbice colocado à solicitação de refúgio por menores desacompanhados e separados. Traremos então a resposta do poder público frente a temática, com o debate acerca das políticas públicas, salutando e esquadrinhando os contornos da Resolução Conjunta n. 01 de 09/08/2017. Finalmente, deslocaremos nossa análise para uma crítica das políticas públicas para migração e refúgio atinentes à crianças e adolescentes separados e desacompanhados no estado do Paraná, à luz das potenciais contribuições do Conselho Estadual dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA) e da Rede de Apoio a Migrantes, Refugiados e Apátridas. Entendemos que a análise dos instrumentos de participação popular não pode sobrevir de maneira deslocada dos instrumentos protetivos legais e vice-versa. Defendemos a ideia da legitimidade da autoridade política ser de fato fruto de um processo democrático e local, em detrimento da perspectiva da legalidade.

É preciso dimensionar quais os atores envolvidos, pelo menos aqueles que trabalham de maneira mais próxima com as políticas

migratórias, na busca pela formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas no Paraná. Sem dúvidas a resposta do poder público a esta realidade se torna bastante complexa, especialmente no sentido da materialização (implementação), haja vista a necessidade de uma harmonia entre os diversos órgãos relacionados às dificuldades estruturais, tais como a assistência social, educação, justiça, Direitos Humanos e saúde.

Vulnerabilidades interseccionais e a proteção internacional

Os fluxos migratórios de crianças e adolescentes, que cruzam sozinhos fronteiras internacionais, em sentido amplo, dificilmente conseguem ser categorizados em uma única natureza. Se por um lado, algumas crianças³ migram para reunir-se a membros de suas família, ou em busca de trabalho, educação ou melhores oportunidades de vida, outras atravessam fronteiras fugindo da guerra, de conflitos civis, de desastres ambientais ou de perseguição (BHABHA, 2014, p. 01). Ora, sua própria condição de vulnerabilidade, *per se*, é capaz de ensejar a perseguição e o deslocamento forçado, haja vista que não raramente, crianças são obrigadas a fugir de seu país de origem para esquivar-se de situações de exploração e tráfico infantil.

Na maioria dos casos, portanto, não se vislumbra apenas uma razão motivadora, mas uma articulação entre diversos motivos que dão causa ao deslocamento (forçado): *"a maioria, talvez, viaja por uma combinação de razões, parte da tendência crescente para a migração mista. No entanto, a complexidade da migração de crianças é uma história em grande parte incontrollável e*

³ Em que pese a diferenciação entre criança e adolescente - considerando como criança a pessoa menor de 12 anos e adolescente, como a pessoa que está na faixa de idade de 12 a 18 anos -, aqui, seguindo o entendimento empregado pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC) tratamos por criança todo o indivíduo menor de 18 anos de idade.

invisibilizada"⁴ (BHABHA, 2014, p. 01). Nesse contexto, dada suas raízes multidimensionais – fruto de uma complexa combinação de elementos que se encontram na intersecção entre refúgio, migração e tráfico – definir em uma única categoria a solução jurídica da criança migrante⁵ tende a se tornar desafiador (BHABHA, 2014).

De modo geral, um olhar atento às experiências dos Estados – em tese – acolhedores, denuncia a incapacidade de atender a demanda de migrantes que chegam todos os dias em suas fronteiras. Sobrevive ainda o resquício do preconceito para com o estrangeiro – o estranho, *l'étrange*. O cenário antagônico à hospitalidade⁶ torna-se mais árido quando o migrante trata-se de uma criança, já que vulnerável, dependente e em processo de desenvolvimento⁷.

⁴ Livre tradução dos autores: "(...) The majority, perhaps, travel for a combination of reasons, part of the growing trend toward mixed migration. And yet, the complexity of child migration is a largely untold and unanalyzed story."

⁵ Sobre a temática, Bhabha propõe o conceito de "Arendt's Children", em alusão à aporia tratada por Hannah Arendt: "Despite their differences in legal status, location, gender, race, religion, nationality, and class, in my conception, Arendt's children all share three defining characteristics: they are minors; they are, or they risk being, separated from their parents or customary guardians; and do not in fact (regardless of whether they do in law) have a country to call their own because they are either noncitizens or children of noncitizens. Therefore, the group includes children in a variety of circumstances: migrant children who have traveled alone across borders, first generation citizen children whose immigrant parents have been deported, citizen or migrant children living in so called mixed status or undocumented families, and unregistered or stateless children living in the country of their birth with their immigrant parents. [...] Therefore, although 'Arendt's children' is the broad category that includes disparate populations, it is not synonymous with some common classifications of vulnerable migrant children. It includes children living in families; thus it is broader than the widely used category of 'unaccompanied or separated children', which encompasses citizen, unauthorized and stateless children. The term it's also more inclusive than the categories 'child asylum-seekers' or 'child refugees'. Because it requires children not to have a country they call their own, it excludes unregistered children (those whose births have not been officially registered and who are thus not 'seen' by the state) living with their families in their own home country." (BHABHA, 2009, p. 413-414.)

⁶ Cf. DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

⁷ Nessa esteira, cabe notar que crianças, tal como mulheres, apresentam um risco maior a tornarem-se apátridas, muitas vezes especialmente porque nasceram em países em que seus pais são considerados estrangeiros, ou porque seus pais possuem origem diferentes. Em muitos casos, a própria condição de apátrida, por ser ela constantemente fator de forte discriminação e perseguição, pode dar azo ao deslocamento forçado.

Hodiernamente, em que pese a existência de um aparato de proteção, o que se observa, na prática, é um sistema difuso e marcado por inconsistências, que conta com atitudes punitivas em relação à migração e ao refúgio (RIBEIRO, FERREIRA, 2015). Ostensivamente projetado à proteção da pessoa humana, frequentemente o arcabouço jurídico possui efeito contraditório, sujeitando crianças a procedimentos traumáticos e constantemente injustos. Isso porque as crianças são, em verdade, relegadas a um sistema pensado para adultos, sem o suporte jurídico ou até mesmo emocional necessário para ampará-las.⁸ A preocupação central, seja da comunidade internacional, seja dos países de acolhimento, em âmbito interno, deve estar centrada em garantir o *melhor interesse da criança* como consideração primordial durante e após o processo migratório, a despeito das razões para o deslocamento.

Considerando a dificuldade na determinação de seu status migratório, este artigo analisa o fenômeno da mobilidade humana, como um todo – sem contudo almejar esgotar o tema em sua complexidade – adotando o recorte da condição de crianças desacompanhadas e separadas. Cabem aqui, não obstante, breves definições.

À luz do artigo 1º da Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951⁹, e de seu Protocolo Adicional, de 1967, a lei brasileira reconhece como refugiada a pessoa que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

⁸ Nesse sentido: "Migration is increasingly considered a voluntary adult phenomenon requiring management and control. The claim to protective intervention or fiscally backed social engagement is ever diminishing now that concerns about the Holocaust and the brutalities of the Cold War have given way to apprehension about terrorists and welfare scroungers. Children do not feature in this large-scale picture, except as occasional appendages to adults. But they should. The failure to attend to child migration coincides with the diffusion of confused, unsatisfactory, and frequently oppressive policies that should not stand up to careful public scrutiny." (BHABHA, 2014, p. 02.)

⁹ Doravante, simplesmente "Convenção de 1951".

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior [...]
(BRASIL, 1997)

Ante a experiência regional da América Latina ¹⁰, o Brasil incorporou também em sua legislação o conceito de refugiado proposto pela Declaração de Cartagena, dispondo no artigo 1º, inciso III, que será reconhecido como refugiado aquele que *“devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade e buscar refúgio em outro país”* (BRASIL, 1997).

Por outro lado, um migrante é uma pessoa que deixa seu país de origem de forma voluntária, com o intuito de se instalar em outro lugar (ACNUR, p. 16). Assim, a migração pode ser motivada pelo desejo de mudança ou de aventura, por razões familiares ou de caráter pessoal (ACNUR, p. 16). Nessa toada, distinguir, por exemplo, um migrante por motivos econômicos de um refugiado pode se tornar-se tarefa complexa, já que a distinção entre medidas econômicas e políticas no país de origem nem sempre é clara (ACNUR, p. 16):

Por detrás de medidas econômicas que afetam os modos de vida de uma pessoa, pode haver intenções ou objetivos de cunho racial, religioso ou político dirigidos contra um grupo específico. Quando as medidas econômicas comprometem a sobrevivência de uma parcela específica da população [...], as vítimas dessas medidas podem, tendo em conta as circunstâncias, tornar-se refugiados ao deixarem o país (ACNUR, p. 16).

Não obstante, para todos os refugiados e migrantes, e certamente para as crianças nessas condições, o deslocamento implica em desarraigamento e em múltiplas perdas – de suas casas,

¹⁰ Cf. GEDIEL, José Antônio Peres; CASAGRANDE, Melissa Martins. **A Migração Haitiana recente para o Brasil:** bases teóricas e instrumentos políticos-jurídicos. In: Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v.4. n. 8, jul./dez., 2015, p. 101-102.

pais e irmãos, amigos, familiares, cultura, costumes, hábitos (DERLUYN, BROEKAERT, 2008). Em especial, crianças refugiadas são confrontadas com traumas específicos¹¹: *"elas muitas vezes passaram por eventos traumáticos antes da viagem de seu país de origem (como a guerra) e durante a trajetória para o país anfitrião, e mesmo após sua chegada ao país anfitrião, ainda podem encontrar experiências difíceis"*¹² (DERLUYN, BROEKAERT, 2008, p. 321).

Contradições dos performativos de proteção internacional: a mitigação do caráter protetivo para infantes migrantes

Ora, *"a situação em que uma criança refugiada chega sozinha ao país onde almeja encontrar refúgio é limítrofe, pois demanda do Direito a percepção da criança enquanto criança – e, portanto, sujeito de direitos"* (FURQUIM, 2016, p. 81). Haja vista sua particular situação de vulnerabilidade, esses sujeitos são merecedores de uma tutela específica, asseverando-se, conseqüentemente, a necessidade de haver procedimentos próprios que assegurem uma adequada tomada de decisões a seu respeito¹³. Nesse sentido, *"o cuidado especial que cada criança deve desfrutar encontra apoio normativo neste instrumento internacional [da Convenção sobre os Direitos da Criança], que irradia progressivamente sua essência em todas as*

¹¹ Cf. DERLUYN, Ilse; BROEKAERT, Eric. **Unaccompanied refugee children and adolescents**: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *In*: International Journal of Law and Psychiatry, Volume 31, Issue 4, August–September 2008, p. 322.

¹² Livre tradução dos autores: "(...) They often experienced traumatic events before the flight from their home country (such as war) and during their flight to the host country, and even after their arrival in the host country they still might encounter difficult experiences."

¹³ Pensar na proteção a ser garantida no acolhimento à criança refugiada desacompanhada ou separada, implica, de plano, em uma conjugação de dois princípios fundamentais: o *non-refoulement* e o melhor interesse da criança. Insta destacar que aquele, pedra angular do Direito Internacional dos Refugiados, consiste no princípio a partir do qual é vedado a um Estado reenviar um refugiado ou solicitante de refúgio para qualquer local onde sua vida ou sua liberdade sejam colocadas em risco. (FURQUIM, 2016, p. 51.)

áreas do direito internacional e do direito interno"¹⁴ (FILARDI, DUBINSKY, MENDOS, 2012, p. 227).

Se por um lado, a Convenção sobre os Direitos da Criança tutela em linhas gerais a criança em situação de refúgio, dispondo (artigo 22):

Os Estados Partes adotarão medidas pertinentes para assegurar que a criança que tente obter a condição de refugiada, ou que seja considerada como refugiada de acordo com o direito e os procedimentos internacionais ou internos aplicáveis, receba, tanto no caso de estar sozinha como acompanhada por seus pais ou por qualquer outra pessoa, a proteção e a assistência humanitária adequadas a fim de que possa usufruir dos direitos enunciados na presente convenção e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos ou de caráter humanitário dos quais os citados Estados sejam parte. (BRASIL, 1990)

De outro, não há na Convenção de 1951, nem em seu Protocolo Adicional e tampouco na normativa pátria acerca da temática do refúgio, disposições específicas concernentes às crianças refugiadas desacompanhadas e separadas. Nessa esteira, em momentos distintos, manifestaram-se o ACNUR, o Comitê sobre os Direitos das Crianças (CDC) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), elaborando cada qual diretrizes condizentes com a temática, a saber: *Guidelines on Policies and Procedures in Dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum* (1997), *Comentário Geral n. 06* (2005) e o *Parecer Consultivo n. 21* (2014), respectivamente. Mais recentemente, cumpre também ressaltar, os esforços conjuntos do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL (IPPDH) e da Organização Internacional para as Migrações (OIM), na elaboração do *Guía regional del MERCOSUR para la identificación y atención de necesidades especiales de*

¹⁴ Livre tradução dos autores: "(...) El cuidado especial que debe gozar todo niño encuentra sustento normativo en este [la Convención sobre los Derechos del Niño] instrumento internacional, el cual irradia progresivamente su esencia hacia todos los ámbitos del derecho internacional y doméstico".

*protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes*¹⁵ (2016).

Nesse sentido, conforme observou o Comitê sobre os Direitos da Criança¹⁶, a *aplicabilidade* de sua proteção sofre diversas lacunas. É frequente a discriminação e a negação ao acesso a direitos fundamentais, tais como alimentação, moradia, habitação, serviços de saúde e educação. Meninas desacompanhadas e separadas, particularmente, tornam-se alvo de violência baseada em gênero, incluindo a violência doméstica. Em algumas situações, essas crianças não têm acesso a adequada e apropriada identificação, registro, avaliação da idade, documentação, localização de familiares, sistemas de tutela ou aconselhamento jurídico (COMITÊ SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 2005).

Partindo da mesma perspectiva, anos mais tarde, a Corte Interamericana de Direitos Humanos, em seu parecer, pontuou que no exercício de definir suas políticas migratórias, podem os Estados, contanto que em consonância com as normas de Direitos Humanos estabelecidas na Convenção Americana – da qual os Estados pertencentes a sua jurisdição são signatários –, estabelecer mecanismos de controle de ingresso e saída do seu território de pessoas que não sejam seus nacionais (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2014). Ainda que detenham discricionariedade ao determinar suas políticas migratórias, os objetivos perseguidos por tais políticas devem respeitar a necessidade de se adotar um enfoque de Direitos Humanos, atentando-se ao respeito às necessidades de proteção internacional, assumindo a inter-relação e convergência os diferentes ramos do

¹⁵ Cf. INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS DO MERCOSUL; ORGANIZAÇÃO PARA AS MIGRAÇÕES. **Iniciativas regionales para la identificación y atención de niños, niñas, y adolescentes migrantes**. Assunção, 2016. Disponível em: <<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ROBUE-OIM%202025%20%2831%29.pdf>>. Acesso em 30 de out. 2017.

¹⁶ Trata-se do comentário geral número 6 elaborado pelo Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 01 de Setembro de 2005, intitulado “Treatment of Unaccompanied and Separated Children Outside their Country of Origin”.

Direito Internacional (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2014, p. 16).

Assim sendo, uma das maiores preocupações é que todos os menores desacompanhados sejam devidamente acolhidos, monitorados, e uma vez identificados, tenham acesso irrestrito à proteção internacional que leve em consideração tanto as suas idades quanto experiências (ACNUR, 2014). Entretanto, conforme observou o Comitê,

alguns países proibem o requerimento de reunião familiar a crianças desacompanhadas reconhecidas como refugiadas; outros permitem a reunificação, no entanto impõem condições restritivas de modo a torná-la praticamente inalcançável. A muitas dessas crianças somente é concedido status temporário de refugiadas, que termina ao completarem 18 anos, sendo que há poucos programas de regresso eficazes. (COMITÊ SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 2005)

Nesse panorama, permitam-nos um breve interlúdio. Em novembro de 2016, fomos chamados à Penitenciária Estadual de Piraquara II (Paraná), com o fito de obter informações necessárias à proteção de três rapazes, guineenses, recém chegados ao território brasileiro via porto de Paranaguá. Francófonos, dois dos recém chegados não compreendiam por qual motivo estavam presos – fugir de seu país de origem para salvar suas vidas e garantir sua liberdade e dignidade, afinal, não é crime. O terceiro, *Amadou*¹⁷, tratava-se de menor de idade desacompanhado e estava sob liberdade vigiada (termo empregado pela polícia Federal) em um hotel do município portuário onde atracara. Através de um exaustivo diálogo com o magistrado da Vara da Infância e Juventude e com o Delegado de Polícia Federal vinculados ao caso, cujo posicionamento é o de decretar a prisão para garantir a deportação de migrantes que chegam em situação irregular – a despeito de sua vulnerabilidade e de serem, ou não informados acerca de seus

¹⁷ Nome modificado para fins de proteção da identidade do solicitante de refúgio.

direitos e da avenida da solicitação de refúgio –, buscamos sensibilizá-los pela não-criminalização a estrangeiros indocumentados. Com o jovem Amadou tivemos sucesso. O menino fora liberado e levado até Curitiba para lá ser acolhido pelas entidades que se ocupam da temática. Os outros dois guineenses, que ainda estavam presos no município de Piraquara/PR, foram soltos após terem solicitado refúgio¹⁸.

O relato soma-se a lista daqueles que aludem à inconsistência do sistema migratório, especificamente no que diz respeito aos contornos da proteção conferida à criança: *"os dilemas associados à migração internacional de crianças são desafiantes para resolver, particularmente em um clima político dominado por preocupações de segurança e protecionismo em relação às oportunidades de emprego"*¹⁹ (BHABHA, 2014, p. 10). Não obstante a existência de normas voltadas à sua proteção, a implementação de seus direitos se mostra precária e carece de efetividade. No âmbito disso, está o fato de que a migração é frequentemente encarada pelos Estados como um *problema* a ser superado.

Há quem atribua o vazio relativo às engrenagens da política migratória para crianças, especialmente na América Latina, à uma hipótese de dupla invisibilidade. Isso porque, conforme analisam Cernadas, Garcia e Salas, se por um lado há ausência de perspectiva da infância na política migratória, por outro lado, as políticas migratórias voltadas à criança e ao adolescente ainda não incorporaram devidamente a temática migratória – que levem em consideração o nexo entre as duas searas (CERNADAS, GARCÍA, SALAS, 2014, p. 11). Nesse sentido, nos países de acolhida/destino

¹⁸ Mais a frente será discutida uma resolução que foi publicada recentemente, e que possivelmente teria evitado a prisão do menor desacompanhado, e sobretudo facilitado o procedimento para estabelecer representante legal para que fosse acelerado o procedimento de solicitação de refúgio. Inclusive à época não havia um Defensor Público especialista na área da migração para atuar com medidas protetivas no caso.

¹⁹ Livre tradução dos autores: "(...) The dilemmas associated with children's borders crossing are challenging to resolve, particularly in a political climate dominated by security concerns and nativist protectionism over employment opportunities".

a indevida ou limitada inclusão das necessidades [crianças e adolescentes] migrantes ou filhos/as de migrantes nas políticas da infância pode conduzir a situações de desigualdade e discriminação, ou mesmo a separação familiar ou outros danos como resultado da aplicação de mecanismos de controle migratório.²⁰(CERNADAS, GARCÍA, SALAS, 2014, p. 11)

Outros atribuem tal negligência não há invisibilidade, mas à uma ambivalência:

Como sociedade, estamos bloqueados por uma contradição fundamental em nossa abordagem. Consideramos o Estado como tendo uma obrigação protetora em relação a crianças vulneráveis e seu papel como *parens patriae*, pai da nação; mas também esperamos que o Estado nos proteja de pessoas ameaçadoras, indisciplinadas e descontroladas, mesmo que sejam crianças. [...] ²¹ (BHABHA, 2014, p. 11)

Para Bhabha, *"nossa negligência com os direitos de uma criança migrante é, portanto, um compromisso estratégico que representa uma ambivalência não resolvida"*²² (BHABHA, 2014, p. 11). Nesse sentido, de um lado, o Estado tem a obrigação de proteger crianças vulneráveis, de outro, também espera-se que cumpra seu papel de proteger suas fronteiras de “estranhos que representam ameaça” – da *outra* criança que chega.

²⁰ Livre tradução dos autores: "(...) La indebida o limitada inclusión de las necesidades de [niños, niñas y adolescentes] migrantes o hijos/as de migrantes en las políticas de infancia, puede conducir a situaciones de desigualdad y discriminación, o incluso a la separación familiar u otros perjuicios como consecuencia de la aplicación de mecanismos de control migratorio."

²¹ Livre tradução dos autores: "(...) As a society, we are stymied by a fundamental contradiction in our approach. We view the state as having a protective obligation toward vulnerable children and its role as *parens patriae*, parent of the nation; but we also expect the state to protect us from threatening, unruly, and uncontrolled outsiders, even if they are children. [...]"

²² Livre tradução dos autores: "(...) Our neglect of a child migrant's rights is therefore a strategic compromise that represents an unresolved ambivalence".

Acesso à solicitação de refúgio e o princípio do melhor interesse da criança

Pontualmente, na experiência brasileira, um exemplo de dificuldade verificada no procedimento de solicitação de refúgio, ao arrepio das normas de proteção internacional da pessoa humana, tratava-se da impossibilidade de formalização do pedido por crianças e adolescentes desacompanhados ou separados: nesses casos, o Brasil, não havia desenvolvido mecanismos eficientes para lidar com a questão, de forma que a criança precisava aguardar a designação de um responsável legal para poder realizar seu pedido de refúgio – o que podia demorar meses (MILESI, ANDRADE, PARISE, 2016). Isso porque às crianças não era autorizado o acesso imediato ao procedimento de solicitação de refúgio por si mesmas: a justificativa era a de que tal ato não poderia ser exercido por aqueles que não possuísem capacidade plena, à luz das disposições do Código Civil (SEVERO, 2015) .

Ora, a demora da tramitação dos feitos “*não se coaduna com o princípio da proteção inerente ao instituto do refúgio e à proteção integral das crianças e dos adolescentes*” (SEVERO, 2015, p. 43). Privada do acesso ao procedimento de solicitação de refúgio, a criança (e o adolescente) permanecia indocumentada no país, tolhida “*do exercício de seus direitos fundamentais e sociais, como educação e trabalho*” (SEVERO, 2015, p. 44). Nesse sentido, se por um lado, o trâmite do processo de guarda ou suprimento judicial *deveria* ser mais detido, uma vez que pressupõe-se esquadriñar suspeitas de tráfico e exploração de menores (FURQUIM, 2016), por outro lado, implicava também em dar efetividade ao melhor interesse da criança. Nesse sentido, a exigência brasileira implicava, por conseguinte, na obstaculização indevida ao acesso imediato ao procedimento de solicitação de refúgio e ignorava a complexidade de uma realidade social que se colocava presente, ainda que de forma (ainda) não tão massiva, no Brasil (FURQUIM, 2016, p. 70).

Na América Latina, duas exceções são notáveis a este padrão (MILESI, ANDRADE, PARISE, 2016). São os casos do Uruguai e da Argentina. A Lei de Refúgio Uruguiaia (Lei n. 18.076/2006) determina que "Toda criança ou adolescente tem o direito de solicitar refúgio e ser reconhecido como refugiado, independentemente das pessoas que exercem sua representação legal"²³ (URUGUAI, 2006). Na Argentina, destaca-se a adoção do *Protocolo para Proteção, Assistência e Busca de Soluções Duradouras para as Crianças Desacompanhadas ou Separados de suas Famílias em Busca de Refúgio*, aprovado em 2011, único dessa natureza na América Latina:

O documento estabelece o protocolo de atendimento a ser adotado pelas diversas entidades que lidam com crianças desacompanhadas ou separadas em busca de refúgio, prevendo mecanismos para determinar o interesse superior da criança e tê-lo como base para medidas subsequentes. (MILESI, ANDRADE, PARISE, 2016, p. 75).

Políticas migratórias para crianças desacompanhadas e separadas no Estado do Paraná: esforços ante a Resolução Conjunta n. 01 de 09/08/2017

É mister elucidar analiticamente os principais desafios no ciclo de políticas públicas no Estado do Paraná, traçando seus *inputs* – momento que envolve negociação e dissenso – e *outputs* – trata-se da resposta do poder público. Nesse sentido, conforme observa Baptista, compreender a ideia do ciclo da política pública implica na percepção da existência de diferentes momentos em seu processo de construção, o que acarreta a "*necessidade de se reconhecer as especificidades de cada um destes momentos, possibilitando maior conhecimento e intervenção sobre o processo político*" (BAPTISTA,

²³ Livre tradução dos autores: "Todo niño, niña o adolescente tiene derecho a solicitar y a que se reconozca su condición de refugiado, en forma independiente a las personas que ejercen su representación legal".

2011, p. 142). Por outro lado, quanto a essa compreensão, desvantagens eventualmente se dão

por conta da inevitável fragmentação que a ideia de fases provoca em qualquer análise a ser empreendida. Por mais que haja um cuidado do analista em não isolar uma fase e seus efeitos, há sempre o risco de tratá-la de forma estanque. Além disso, a aplicação deste(s) modelo(s) carrega consigo o perigo de se imaginar que a política se comporta de forma previsível. (BAPTISTA, 2011, p. 142).

Feitas as devidas ressalvas, é preciso compreender as fases que o compõem para que então possa ser discutido a resposta do erário frente ao tema em questão. Destaca-se que as fases das políticas públicas dão-se a partir da formulação de uma agenda, composta por momentos distintos, quais sejam: a formulação, a implementação (fundada na tomada de decisão), o monitoramento e a avaliação. A formulação dá-se quando, diante de uma questão que é definida por uma agenda, por exemplo o tema do refúgio, o poder público e a sociedade civil passam a estudar e estruturar possíveis soluções. A implementação é o momento em que o poder público, após ter definido quais estratégias devem ser adotadas para abordar determinada questão, na forma do poder executivo, toma a decisão para implementar determinada política. Após a execução de política pública, é possível monitorá-la. Essa fase de monitoramento é importante para medir a efetividade da política implementada. Existem diversas maneiras de realizar o monitoramento, a exemplo dos Conselhos de Direitos e Observatórios de políticas. Por fim, há o momento da avaliação, que normalmente deve ser balizada por um plano de políticas públicas. Frequentemente são estabelecidas datas para o cumprimento das ações das políticas públicas, e sua avaliação é realizada justamente quando finda o prazo estipulado.

Atualmente, pode-se afirmar que o Brasil possui uma agenda institucional relacionada a menores desacompanhados e separados,

se tomada uma concepção ampliada de políticas públicas, isto é, não adstrita ao Poder Executivo. Especialmente, se considerarmos a Resolução Conjunta n. 01 de 09/08/2017, publicada no Diário Oficial da União em 18/08/2017.

A Resolução, fruto de esforço conjunto do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e da Defensoria Pública da União (DPU), estabelece procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção para crianças desacompanhadas e separadas. O faz, considerando os parâmetros de proteção à criança, ao adolescente e à pessoa refugiada constante da legislação interna (Lei n. 9.474/97) e dos blocos de constitucionalidade e convencionalidade (Convenção sobre os Direitos das Crianças, Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados).

Ora, ainda que tardando, o poder público demonstrou preocupação com o fenômeno da migração envolvendo crianças e adolescentes e assim traçou um fluxo de atuação visando a uma possível resposta à matéria.

A Resolução prescreve, portanto, um protocolo de atendimento a ser seguido pela autoridade de fronteira no momento do controle migratório, sendo balizada por garantias fundamentais atinentes aos direitos da criança e adolescente. Nesse sentido, destacam-se a integralidade da política de atendimento à criança e adolescente, a prioridade e agilidade nos processos (especialmente de solicitação de refúgio), os princípios do *non-refoulement* e da não criminalização da mobilidade humana e o direito à informação adequada à idade (acerca de direitos, deveres e procedimentos aplicáveis).

Nessa esteira, a Resolução sublinha que o processo de identificação biográfica compete à autoridade migratória e a atuação precípua – para fins protetivos – compete à Defensoria Pública da União. Em consonância às orientações de mecanismos de proteção internacional como o Comentário Geral n.06/2005, do Comitê dos

Direitos das Crianças, a Resolução norteia-se pela diretriz de que os processos administrativos devem tramitar com prioridade e agilidade, considerando-se o melhor interesse da criança em cada decisão e considerando-se que a criança deve ser ouvida, consultada e informada ao longo do processo, de acordo com seu grau de maturidade²⁴. Ademais, estabelece-se que o diálogo empregado com a criança e o adolescente deve ser em linguagem compreensível (*child friendly approach*) e sempre adequado à sua idade e identidade cultural.

Depreende-se que a Resolução ao estabelecer determinados fluxos destinado a diversos órgãos públicos, também estabelece um dever legal gerando, portanto responsabilidade para o Estado.

Dentre os diversos órgãos atinentes à Resolução, percebe-se que a Polícia Federal detém papel central nos encaminhamentos. Nesse sentido, preocupa-nos especialmente quanto ao conhecimento do agentes públicos a respeito da normativa para que os fluxos sejam corretamente aplicados. Justamente porque, mormente sob a vigência da já sepultada Lei 6.815/80 (Estatuto do Estrangeiro), são publicadas muitas normas, sobretudo resoluções do CONARE e CNIg. Tais Resoluções tinham, na maioria das vezes, como objetivo oferecer proteção a migrantes e refugiados, considerando as limitações contidas no retrógrado Estatuto do Estrangeiro. O que efetivamente se percebe, é que os profissionais que atuam com questões ligadas à migração nem sempre tomam conhecimento a respeito de seu conteúdo e por vezes, ainda que pautados na normativa, no momento de sua aplicação acabam por extrapolar os limites legais, seja por conveniência administrativa, ou pela falta de sensibilidade com tais questões.

²⁴ Nesse sentido, dispõe o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança: "Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional." (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 1989)

Deslocando o espectro da política migratória para o estado do Paraná, ante a presente temática, cumpre, de um lado, mencionar o papel e atuação do Conselho Estadual dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA).de outro lado, é necessário destacar os esforços conjuntos da Rede de Apoio a Migrantes, Refugiados e Apátridas.

A instituição do CERMA, um Conselho de direitos ligado à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Estado do Paraná (SEJU) e gerido por seu Departamento de Direitos Humanos pela divisão de políticas públicas migrantes, refugiados e apátridas deu-se em função do crescente fluxo de migrantes no Estado do Paraná e em decorrência da reivindicação da sociedade civil organizada (*input*), que propôs no Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas – mais especificamente no eixo concernente à Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – a instituição de um Conselho de direitos atinente à tal política. O Conselho possui poderes deliberativo e consultivo. Sua constituição é paritária (entre Estado e sociedade civil organizada) e significa importante inovação em termos de direitos dos migrantes no Paraná, sendo, inclusive, o primeiro conselho de direitos no Brasil a tratar especificamente ao tema da migração, do refúgio e da apatridia.

No mesmo sentido, a existência de uma Rede de Apoio à Refugiados, Migrantes e Apátridas no Paraná, configura-se em um dos atores mais presentes na promoção e defesa dos direitos do público em comento. A Rede de Apoio, auto organizada, é composta por diversas organizações da sociedade civil e órgãos públicos que atuam no estado em ações buscando a cooperação para a realização de atividades de acolhimento e assessoria ao público de interesse. Nesse sentido, dentre outros, são seus objetivos atuar em prol da inclusão social efetiva e em conjunto para oferecer instrumentos que visem responder às demandas mais urgentes (acesso aos serviços públicos, inserção no mercado de trabalho, barreira linguística,

sofrimento psicológico); discutir, formular e defender propostas conjuntas de políticas perante os níveis da administração pública; organizar e promover debates públicos; realizar troca de informações e dados, de forma a orientar propostas e estudos sobre a temática.

Ora, o CERMA atua na formulação, avaliação e monitoramento de políticas migratórias. Dentre os componentes desse Conselho Estadual²⁵, são convidados permanentes: um/a representante do Ministério Público Federal, da Defensoria Pública da União, da Defensoria Pública do Estado do Paraná, da Universidade Federal do Paraná (Cátedra Sérgio Vieira de Mello), da Ordem dos Advogados do Brasil, do Comitê Estadual para o Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas no Estado do Paraná, do Departamento de Polícia Federal e da Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. Retornando à temática central deste artigo, sendo a Defensoria Pública da União e Polícia Federal integrantes do Conselho, vislumbra-se um importante vínculo para o cumprimento das medidas protetivas para crianças e adolescentes migrantes, desacompanhados e separados, especialmente à luz da Resolução.

No entanto, é preciso questionar se há um fluxo estabelecido entre poder público e organizações da sociedade civil para uma efetiva aplicação dos ditames protetivos estabelecidos pela Resolução recém publicada:

Os estudos da atuação dos conselhos, porém, têm mostrado, junto com uma recorrente dificuldade de efetivar a participação, diversos outros problemas. A análise da atividades realizadas pelos conselhos mostra que um percentual ainda reduzido deles desenvolve ações específicas de advocacy ou de definição de diretrizes, elaboração de diagnósticos e capacitação de conselheiros. Grande parte executa tarefas que não constituem as atividades-núcleo dos conselhos, que são o motivo maior de sua criação. (RUA, 2009, p.49).

²⁵ Conforme a Lei Estadual n. 18465 - 24 de Abril de 2015, publicada no Diário Oficial nº. 9439 de 27 de Abril de 2015.

Por outro lado, no sentido do esforço para a implementação de políticas públicas atinentes à temática no estado do Paraná, conforme destacado em recentes reuniões do CERMA, a SEJU (a qual está vinculada a Coordenadoria de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas) informou que está desenvolvendo um curso de formação para Agentes da Polícia Federal que atuam em todo Estado, nas Delegacias, Fronteiras e demais repartições no Paraná. Dentre um de seus três módulos, o curso aborda as Diretrizes para a Detenção do ACNUR, envolvendo a mobilidade humana. Nesse sentido, inclusive, seus pontos oito e nove tratam especialmente da proteção à criança. Desse modo, seria importante o aprofundamento da temática no que concerne à da criança ao adolescente migrante ou solicitante de refúgio desacompanhado ou separado. Portanto, salientamos por oportuno inserir o conteúdo da supramencionada Resolução de forma a efetivamente caminharmos no sentido de sua implementação e evitar o vazio da aplicação normativa (eficácia) para atores que estão na ponta.

No entanto, vale questionar se no ciclo de políticas públicas do Paraná estabeleceu-se uma agenda decisória ou política. O CERMA e a Rede de Apoio não fomentaram debates em suas reuniões formais quanto à questão em tela, na realidade é possível dizer que, a problemática por ser uma questão muito recente, ainda não foi trazida formalmente como demanda para as instituições do Poder Público no Paraná. No referido caso ocorrido em Paranaguá, destarte constata-se que a agenda, portanto, ainda é sistêmica ou não-governamental e, por conseguinte, bastante incipiente.

Nessa esteira, cumpre ainda mencionar que no Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátrida não existe qualquer ação que discuta a questão aqui abordada. Contudo, o referido Plano foi monitorado pelo Ministério Público e avaliado pela sociedade civil tendo em vista que sua vigência findou no ano de 2016. Por conta disso, o Plano Estadual deverá ser reformulado para uma vigência

dos dois próximos anos. Sublinhamos, nesse sentido, ser premente formalizar a questão ligada às juventudes para que a partir desta formulação sejam implementadas políticas migratórias neste aspecto:

o termo policy é utilizado para referir-se à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. Em outras palavras, policy significa a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da política. Avançando um pouco mais, é possível sustentarmos que as políticas públicas (policy) são uma das resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos. (RUA, 2009, p. 17).

Para além da construção de políticas migratórias pela via da democracia direta (participativa), as discussões de cunho técnico e prático são realizadas nas reuniões da Rede de Apoio. Sem dúvidas a nova Resolução Conjunta constitui importante elemento para ser discutido e aperfeiçoado no âmbito do Estado do Paraná, contudo com o advento da Lei 13.445/2017 (Lei de Migrações) e da vigência dos demais instrumentos de proteção internacional, o único performativo normativo que estabelece proteção, especificamente à criança e adolescente trata-se de uma Resolução. O que revela certo vácuo na proteção, pois trata-se de medida protetiva volátil, dado que os atos da administração editados por meio de Resolução podem ser facilmente revogados pelo chefe do poder executivo que a editaram.

Considerações finais

Argumentamos que crianças e adolescentes migrante e refugiadas não são subjetivadas pela proteção internacional, pelo menos considerando os marcos legais fundamentais. Por outro lado,

a publicação da resolução em questão parecia apontar para uma proteção suplementar.

No âmbito do Estado Paraná não existem políticas migratórias relativas ao acolhimento humanitário de menores desacompanhados. A análise discursiva da atuação do CERMA que apresentamos também confirma este cenário. A ausência da questão no Plano de Políticas Públicas decorre justamente da falta de debates nas reuniões do Conselho acerca desse tema específico.

Se partirmos da ética derridiana da hospitalidade, pode-se dizer que existe uma política hostil aos que infantes migrantes que chegam desacompanhados ao território do Paraná. Apesar da publicação da Resolução Conjunta n. 01/2017, a hospitalidade está condicionada ao estabelecimento de fluxos administrativos, claros e objetivos, principalmente dos atores do Poder Público, mas também da sociedade civil.

Tendo em vista o caráter analítico deste estudo, e o dever de aplicação de práticas do saber científico na sociedade, nos parece claro que o Poder Público deve seguir atentamente os fluxos, acompanhando de maneira coordenada o que dispõe a referida resolução. Nesse sentido, no caso concreto do Estado do Paraná, observamos a necessidade da inserção no novo Plano de Políticas Públicas para Migrantes de ações voltadas à implementação de política. Do mesmo modo, nos parece fundamental ser implementada a capacitação de servidores públicos acerca da Resolução Conjunta n. 01/2017, sob a responsabilidade conjunta do Departamento de Direitos Humanos e Cidadania e da Escola de Direitos Humanos, ambos ligados à estrutura da SEJU-PR.

Referências

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Children on the Run**: Unaccompanied Children Leaving Central America and Mexico and the need for International Protection. Washington, D.C.: 2014. Disponível em <<http://www.refworld.org/docid/532180c24.html>>. Acesso em 28 out. 2015 p. 6-7.

_____. **Global Trends: Forced Displacement in 2015.** Página 02. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>>. Acesso em: 06 Jun. 2017.

_____. **UNHCR Guidelines on Determining the Best Interests of the Child.** Genebra, 2008.

_____. **Manual de Procedimentos e Critérios para a Determinação da Condição de Refugiado:** de acordo com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 Relativos ao Estatuto dos Refugiados. Genebra.

BRASIL. **Decreto n. 50.215, de 28 de janeiro de 1961.** Promulga a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 1961. Seção 1, p. 838.

_____. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Seção 1.

_____. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Seção 1, p. 15822.

BHABHA, Jacqueline. **Arendt's Children:** Do Today's Migrant Children Have a Right to Have Rights? Human Rights Quarterly. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2009.

_____. **Child Migration and Human Rights in a Global Age.** Princeton University Press, 2014.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. **A ideia de ciclo de políticas públicas.** In MATTOS, R. A.; BAPTISTA T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.138-172. Online: disponível em www.ims.uerj.br/ccaps

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **El desarraigo como problema humanitario y de derechos humanos frente a la conciencia jurídica universal.** In: Derecho internacional humanitario y temas de áreas vinculadas. Buenos Aires: Lexis Nexis Abeledo Perrot, Buenos Aires, 2003.

CERNADAS, Pablo Ceriani; GARCÍA, Lila; SALAS, Ana Gómez. **Niñez y adolescencia en el contexto de la migración:** principio, avances y desafíos en la protección de sus derechos en américa latina y el caribe. In: Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana. Brasília, Ano XXII, n. 42, p. 9-28, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n42/02.pdf>> Acesso em 07 Out. 2016.

COMITÊ SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, **General comment No. 6 (2005):** *Treatment of Unaccompanied and Separated Children Outside their Country of Origin*, 2005, CRC/GC/2005/6. Disponível em <<http://www.refworld.org/docid/42dd17b4.html>>. Acesso em 29 out. 2015.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Parecer Consultivo OC-21/2014**, de 19 de agosto de 2014, solicitado pela República Argentina, República Federativa do Brasil, República do Paraguai e República Oriental do Uruguai. Direitos e Garantias de Crianças no contexto da migração e/ou em necessidade de proteção internacional. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_21_por.pdf> Acesso em 29 out. 2015.

DERLUYN, Ilse; BROEKAERT, Eric. **Unaccompanied refugee children and adolescents:** The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. In: International Journal of Law and Psychiatry, Volume 31, Issue 4, August–September 2008, p. 319-330.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.** São Paulo: Escuta, 2003.

DO VALLE, Mariana Ferolla Vallandro. **O processo de refúgio no Brasil e a proteção à criança solicitante de refúgio.** In: Revista Eletrônica de Direito Internacional, 2017, Vol. 20. Disponível em: www.centrodireitointernacional.com.br/publicacoes/revista-eletronica/. Acesso em: 20 jul. 2017.

FILARDI, Marcos Ezequiel; DUBINSKY, Karina; MENDOS, Lucas Ramón. **El debido proceso en el reconocimiento de la condición de refugiado de niños y niñas no acompañados o separados de sus familias.** In: LETTIERI, Martín (ed). Protección internacional de refugiados en el sur de Sudamerica. Buenos Aires: EDUNLa Cooperativa - Universidad Nacional de Lanús, 2012.

FURQUIM, Angelica. **A criança refugiada desacompanhada ou separada:** non-refoulement, melhor interesse da criança e a inversão do caráter protetivo na prática brasileira. 2016. 88 f. Monografia (graduação). Curso de Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GEDIEL, José Antônio Peres; CASAGRANDE, Melissa Martins. **A Migração Haitiana recente para o Brasil:** bases teóricas e instrumentos políticos-jurídicos. In: Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v.4. n. 8, jul./dez., 2015, p. 97-110.

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS DO MERCOSUL; ORGANIZAÇÃO PARA AS MIGRAÇÕES. **Iniciativas regionales para la identificación y atención de niños, niñas, y adolescentes migrantes.** Assunção, 2016. Disponível em: <<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ROBUE-OIM%20025%20%20%2831%29.pdf>>. Acesso em 30 de out. 2017.

MILESI, Rosita; ANDRADE, Paula Coury Andrade; PARISE, Paolo. **O Déficit de Proteção a Crianças Migrantes na América Latina.** In: Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 11, n. 11 (2016), Brasília, Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2016, p. 65-80

RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campo; FERREIRA, Ana Teresa Hedler. **Crianças migrantes desacompanhadas nas Américas:** a base jurídica da Corte Interamericana e o estudo de casos do Brasil e dos EUA. In: GALINDO, George Rodrigo Bandeira (org.). Migrações, deslocamentos e direitos humanos. Brasília: IBDC, 2015.

SEVERO, Fabiana Galera. **O procedimento de solicitação de refúgio no Brasil à luz da proteção internacional dos Direitos Humanos.** In: Revista da Defensoria Pública da União, Brasília, 2015.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

URUGUAI. **Lei n. 18.076/2006.** Diário Oficial, Montevideu, Uruguai, 16 dez. 2006.

**O novo papel dos estados
num mundo sem fronteiras:
legalização, criminalização
e repressão dos movimentos sociais**

Matheus Belló Moraes

Diogo Mariano Carvalho de Oliveira

Introdução

Se o sonho de uma “sociedade aberta” já foi imaginado como uma sociedade livre, solidária, democrática e igualitária, hoje essa abertura é, na maioria das vezes, vista temerosamente como evento inaugural de uma sociedade constrangida à submissão por forças incontroláveis e, muitas vezes enigmáticas, que operam dentro das fronteiras dos Estados (BAUMAN, 2008, p. 127). Essa subordinação à forças heterônomas difusas é precisamente o efeito do que podemos denominar globalização negativa, um processo de transformação da conjuntura global que hoje se tornou a causa primeira da injustiça (BAUMAN, 2008, p. 127). Externamente limitado pelo mercado global e sujeitos às suas imposições, o que se espera do poder estatal é a busca por uma mínima estabilidade garantindo um orçamento equilibrado e reprimindo as pressões locais que, cada vez mais estranguladas pelas forças do mercado, exigem maior intervenção do Estado na economia em defesa da população (BAUMAN, 1999, p. 74).

Integram essas manifestações locais por uma maior intervenção estatal em defesa da população no plano econômico diversos atores. Dentre eles, os movimentos sociais, sejam eles institucionalizados ou não, promovem manifestações com a finalidade de provocar mudanças econômicas, sociais ou políticas através de atos visando a interferência do Estado (KAZMIERCZAK, 2017, p. 230). Geralmente os atos desses movimentos contrastam com a lógica do mercado global, e suas demandas são pautadas em torno da exigência de que o Estado se imponha aos imperativos do mercado. É esse contraste, destoante dos interesses mais imediatos do capital, que converte os movimentos sociais em alvos do poder soberano. E é o direito penal a ferramenta à qual o Estado recorre para reprimir esses movimentos.

O sistema penal, cada vez mais inchado e ampliado, se torna assim o braço armado do Estado, uma “máquina cega” de “produção de um sofrimento estéril” (HUSLMAN, 1993, p. 91) que tem como objetivo principal garantir a ordem e a estabilidade sociais, independentemente dos custos políticos e econômicos. Não apenas os operadores técnicos do sistema penal, mas a maioria da população em geral partilha da crença no direito penal e seus mecanismos de criminalização, assimilando seus objetivos declarados como um meio legítimo de garantir a paz e o justo já que são incapazes de reconhecer seus reais objetivos.

Essa internalização fetichista do direito penal no imaginário coletivo reforça a consolidação de um imaginário punitivo que termina por endossar o papel do direito penal como instrumento estratégico de combate àqueles que não atendem satisfatoriamente à lógica do mercado, cujos interesses, impostos pela agenda das forças econômicas globais, o Estado precisa defender de modo cada vez mais incisivo para não provocar a ira do mercado e sofrer suas retaliações.

Dessa forma, o intuito do presente estudo é analisar a ação dos mecanismos de criminalização do Estado brasileiro contra os movimentos sociais, dentro do contexto da globalização negativa.

Para tanto, faz-se preliminarmente necessária uma abordagem dessa conjuntura, a partir da qual analisaremos o direito penal sob um viés crítico com a finalidade de identificar os seus reais objetivos. Identificados esses objetivos, apontaremos como as recentes investidas do governo brasileiro contra manifestações populares e movimentos sociais são o resultado dessa nova conjuntura global, onde o direito penal passa a operar de modo cada vez mais clara em favor do modelo econômico imposto pelo mercado global com o objetivo de assegurar sua estabilidade.

A globalização e a nova configuração soberana

A era da globalização trouxe avanços tecnológicos que revolucionaram toda a humanidade. Tempo e espaço foram relativizados e as conexões entre pessoas de praticamente todo lugar da superfície terrestre se tornaram possíveis com cada vez menos esforço. Nesse sentido, todo o alicerce da vida humana moderna estabeleceu-se sob novos – e incertos – paradigmas.

No fim do milênio passado, o processo de globalização avançou aceleradamente de maneira irrefreável e irreversível. Novas possibilidades de se relacionar e diferentes circuitos de afeto surgiram. As fronteiras nacionais foram reconfiguradas, abrindo-se ao ir e vir do mercado, tornando o mundo menor, mas nem por isso mais empático, ou tampouco mais equilibrado (SARMENTO, 2001, p. 1).

Essa transformação produziu um relativo deslocamento da importância da soberania nacional no plano internacional, que se voltou para dentro, deixando espaço livre para a consolidação de um novo regime de circulação. Essa alteração empreendeu, assim, uma ligeira modificação da própria noção originária de soberania, a qual Schmitt enxergava determinada pelo ato fundante do Direito, o *Nomos*, isto é, a tomada da terra (*Landnahme*) (SCHMITT, 2016, p. 79).

O novo direito das gentes que nasce com a modernidade dependia essencialmente de um imbricamento entre ordenação e localização. Seu núcleo, representado no Estado como entidade soberana e unidade política de um povo (SCHMITT, 2006, p. 19), compreendia a direção não apenas de um direito estatal, mas de um direito interestatal. Entretanto, com a ascensão do soberania imperial do capital, a soberania nacional inter-estatal é reduzida a uma importância menor, cedendo ao capital financeiro o poder majoritário de decisão no espaço global. Ao mesmo tempo, como veremos, a soberania *vis-à-vis* os cidadãos também ganha novos contornos. A ingerência dos desígnios do capital bloqueia o potencial dialógico do espaço público, retraindo o braço social do Estado, ao passo que, ao mesmo tempo e por consequência dessa retração, incita a liberação das energias repressivas do braço penal estatal.¹

Na verdade, poderíamos dizer que, para todos os efeitos, não há mais propriamente uma cisão precisa que separa dentro ou fora. O mundo se tornou um grande “mundo-fronteira”. A soberania dos Estados-nação cede espaço para uma “soberania imperial sem-lugar”. Como descrevem Negri e Hardt,

Na passagem do moderno para o pós-moderno, e do imperialismo para o Império, é cada vez menor a distinção entre o dentro e o fora. Essa transformação é particularmente evidente quando vista em termos de noção de soberania. A soberania moderna

¹ Há uma reorganização das prioridades da atuação do Estado que denota uma “masculinização” do Estado. Podemos afirmar, a partir de Paulo Arantes, que há uma intensificação da atuação do braço direito masculino do Estado, ou da “mão dura da nova disciplina econômica”. O braço desse novo Estado social-penal encontra-se hoje masculinizado, ou melhor, “remasculinizado”. A forma estatal, a partir das transformações da onda neoliberal, foi reorganizado numa partilha desigual entre um braço masculino “viril e violento” e o leve braço feminino amparador e protetivo. A mão desse braço masculino foi na verdade sobreposta sobre a feminina, produzindo uma superposição cujo resultado foi a “colonização do setor social pela lógica punitiva e panóptica, característica da burocracia penal pós-reabilitação”. (ARANTES, Paulo Eduardo. *O novo tempo do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 143, 144). A leitura de Paulo Arantes é, na verdade, uma recontextualização da contribuição original de Lóïc Wacquant. Cf.: WACQUANT, Lóïc. *Punishing the poor: the neoliberal government of social insecurity*. Durham; Londres: Duke University Press, 2009, p. 287-314. Ainda, sobre masculinização e feminilização, cf. BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

geralmente tem sido concebida em termos de território (real ou imaginado) e da relação desse território com seu lado de fora. Os primeiros teóricos sociais modernos, por exemplo, de Hobbes a Rousseau, entenderam a ordem civil como um espaço limitado e interior, oposto à ordem externa da natureza ou em contraste com ela. O espaço confinado da ordem civil, seu lugar, é definido pela separação dos espaços externos da natureza. O processo de modernização [...] é a internalização do fora, isto é, o ato de civilizar a natureza. No mundo imperial, essa dialética da soberania entre a ordem civil e a ordem natural chegou ao fim. [...] A moderna dialética do dentro e do fora foi substituída por um jogo de graus e intensidades, de hibridismo e artificialidade. (NEGRI; HARDT, 2001, p. 206, 207).

Diante dessas nova configuração entronizada pelos fluxos de um capital sem fronteiras, as elites econômicas já não ficam mais presas aos conceitos de “territorialidade”, “fronteiras” e “Estado”. O capital, agora desembaraçado das restrições não mais soberanas dos Estados-nação, impõe uma agenda própria que impele os Estados a consentirem com os interesses do mercado em detrimento da articulação do interesse público e de políticas sociais em favor de seus próprios cidadãos. Por sua vez, esses cidadãos, em razão desse abandono, são forçados a se tornar executores e plenipotenciários de forças que na realidade estão completamente fora de seu controle (BAUMAN, 1999, p. 73). Nesse sentido, é possível pensar, segundo Bauman, em uma “globalização negativa”:

[...] uma globalização seletiva do comércio e do capital, da vigilância e da informação, da violência e das armas, do crime e do terrorismo; todos unânimes em seu desdém pelo princípio da soberania territorial e sua falta de respeito a qualquer fronteira entre Estados (BAUMAN, 2007, p. 13).

A abertura das fronteiras, antes imaginada e ansiada como sinal de avanço positivo da humanidade, se converteu em uma esteira de produção de incertezas e desigualdades. O capital globalizado usurpou do Estado sua capacidade de estabelecer

políticas públicas com previsão de resultados a médio e longo prazo. Cada tentativa de resistência de um resquício de soberania estatal face ao cenário das trocas globais sofre duras pressões das entidades globalizantes, colocando em cheque o cenário político e transformando administradores e líderes eleitos em reféns da vontade irracional – do ponto de vista político-social, mas não do ponto de vista mercadológico – dos agentes negativos da globalização.

É principalmente por isso que os governos dos Estados, lutando dia após dia para resistir às tormentas que ameaçam devastar seus programas e políticas, vão tropeçando de uma campanha de administração da crise e um conjunto de emergências para outro, sonhando nada mais que permanecer no poder depois da próxima eleição e, sob outros aspectos desprovidos de programas ou ambições de maior alcance – para não mencionar visões de uma solução radical dos problemas recorrentes da nação. “Aberto” e cada vez mais indefeso de ambos os lados, o Estado-nação perde boa parte de seu poder, que agora se evapora no espaço global, e muito de sua perspicácia e destreza política, agora crescentemente relegadas (ou despejadas?) à esfera da “política de vida” individual, e (para usar o jargão político atual) “terceirizadas” a indivíduos, homens e mulheres. (BAUMAN, 2008, p. 192)

A globalização conduziu à separação entre o poder e a política tal como a conhecíamos. Antes da globalização, os acordos e as tensões que envolviam o Estado-nação eram o resultado de um jogo político protagonizado por lideranças partidárias e a disputa por uma agenda de governo. Os governos nacionais tinham pleno poder para promover uma série de medidas políticas que orientariam os rumos da política estatal. As decisões importantes aconteciam, assim, dentro do espaço nacional, protagonizadas por atores políticos influentes que agiam dentro das fronteiras estatais.

Entretanto na globalização negativa, os atores que influenciam na política dentro das fronteiras dos Estados-nações são exteriores e muitas vezes desconhecidos. O governo e a atuação

estatal, para que possam existir, funcionar e se manter, devem estar submetidos ao livre mercado. Sua atuação deve sobretudo observar os desígnios do mercado, e as regras impostas pela agenda do mercado não devem ser tocadas pelo Estado. Qualquer interferência da política em questões econômicas desperta a fúria imediata dos mercados globais, provocando suas sanções (BAUMAN, 1999, p. 74). A única interferência estatal realmente admitida é somente aquela que serve para resguardar o mercado, sobrepondo o interesses corporativos sobre o interesse público.

Assim, como aponta Negri, o mercado mundial representado por esses atores, na medida em que se realiza de modo cada vez mais completo, torna-se responsável por uma desconstrução cada vez maior das fronteiras do Estado-nação. Se antes os Estados-nação desempenhavam o papel de atores principais na “moderna organização imperialista de produção e intercâmbio global”, agora eles são muitas vezes vistos como obstáculos inconvenientes (NEGRI; HARDT, 2001, p. 168, 167).

Por outro lado, Bauman aponta como a abertura forçada pelos agentes da globalização negativa fez com que política e o poder tomassem rumos opostos. A política estatal foi esvaziada, enquanto o poder se dissipou pelo não-lugar da soberania imperial do capital², e essa cisão entre política e poder cria uma situação de tamanho enfraquecimento das instâncias políticas nacionais que aos poucos se torna cada vez menos possível imaginar uma defesa da democracia e da liberdade em um único país ou grupo de países. Nesse cenário, a mais aterrorizante das constatações é a de que ainda não existe ferramenta capaz de elevar a política ao mesmo nível do poder, atribuindo o controle às populações (BAUMAN,

² A soberania imperial é o nome que podemos dar ao novo tipo de soberania imposto pelos processos de globalização. Trata-se, segundo Negri, de compreender que os Estados-nação estão sendo cada vez mais substituídos, ao menos no âmbito da atuação política soberana sobre o controle e a reprodução do sistema capitalista, por um poder imperial. Como explica Negri, “denominamos ‘Império’ o *não-lugar* sobre o qual se concentra a soberania que garante o desenvolvimento capitalista no cenário global”. (NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre Império*: com. Tradução de Alba Omni. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p. 52).

2008, p. 166 e 167). Qualquer defesa e reestabelecimento efetivo da democracia passa pelo enfrentamento do poder imperial do mercado global.

Novos atores “glocais”: a importância dos movimentos sociais

Inobstante, embora uma força capaz de se opor ao mercado global provavelmente não se constitua num horizonte próximo, as populações precisam e podem se articular localmente para lidar com problemas locais e se organizar e refletir sobre alternativas de mobilização e resistência diante das perigosas transformações da atual configuração político-econômica de uma totalidade globalizada. Agindo, portanto, localmente, mas ao mesmo tempo contrapondo-se ao global. Produzindo efeitos locais, mas também potencialmente globais. Funcionando, portanto, “glocalmente”³.

Se através da política, ainda que eleito democraticamente, aos governos tem restado cada vez menos opções para garantir uma estabilidade social mínima senão atender aos imperativos do capital global, então resta ao povo a busca por alternativas para que a democracia, o poder popular e a soberania popular não fiquem restritos aos textos legais e dependentes da boa vontade do mercado. Considerando tais exigências, é importante perceber que o “cenário desenhado nos últimos anos apresenta-nos uma realidade onde as práticas e as experiências locais têm relevância” (GOHN, 2013), inclusive, arriscamos dizer, em âmbito global.

Dentro desse panorama, a presença dos movimentos sociais nos parece uma importante alternativa para chamar a atenção da população para o fato de que ainda que os ordenamentos jurídicos prescrevam uma série de direitos e garantias fundamentais em suas cartas constitucionais, o poder estatal já não é mais capaz de

³ A conceito de glocalização tenta englobar os possíveis aspectos positivos da globalização com o objetivo de compreender e pensar um possível intercâmbio entre local e global como uma relação apta a produzir transformações nas formas de produção e reprodução da vida social. Cf. FEATHERSTONE, Mike, et. al. *Global modernities*. Londres, Inglaterra: SAGE Publications, 1997.

assegurar a tutela efetiva dessas prerrogativas legais. O voto e as demais formas de exercício democrático institucionalizadas, ainda que representem uma base indispensável para a consolidação de um Estado Democrático de Direito, por si só não são instrumentos adequados para garantir que a priorização dos interesses dos cidadãos por parte dos governos eleitos, haja vista a interferência de atores não raro desconhecidos alheios aos anseios populares e comprometidos com a atual ordem política. Isso quando esses mecanismos de participação democrática acabam na verdade por contribuir com a manutenção do *status quo*. Como destaca, Biondi, a estrutura da democracia representativa, geralmente reduzida a um simples sistema eletivo, pode muitas vezes funcionar como um armadilha.

Ao se colocar as eleições em máximo relevo, logo se constata um dos principais efeitos da forma democrático-liberal sobre a luta de classes. Seu objetivo, para além de propiciar uma arena de choque e negociação (o parlamento) entre a pluralidade de capitais – na qual os grupos maiores se cacifarão como força dirigente –, é desviar a tensão política da sociedade para um canal seguro, oficial, institucional, onde ela possa transitar sem abalar os pilares da sociedade. Numa democracia, os trabalhadores são conduzidos a lutar dentro dos cânones do liberalismo, o que significa trocar uma consciência classista por uma consciência cívica, de unidade nacional; significa que cada trabalhador tende a se ver como cidadão isolado, e não como membro de uma classe explorada. Numa democracia, o trabalhador só pode participar da política como cidadão, nunca como membro de uma classe social. Ele está condenado à solidão do seu voto, ao agir individual no terreno político, sendo que para transformar a realidade, depende do agir coletivo, do movimento de massas e da organização revolucionária (BIONDI, 2015, p. 700).

A democracia, instrumentalizada essencialmente meio do voto, tende a bloquear qualquer discussão mais radical sobre a atual organização social e manter a divisão e o acesso desigual à riqueza material acumulada. Mas isso não é nada inesperado, afinal, a

soberania estatal, como já destacamos, encontra-se hoje entrincheirada por um processo de globalização negativa pelo qual se cede pleno espaço ao império das forças do mercado; que não são outra coisa senão representantes da vontade do capital e que sempre agirão, portanto, com vistas à manutenção do sistema de acumulação do capital⁴.

É por isso que destacamos a relevância dos movimentos sociais enquanto possível alternativa aos atuais efeitos do processo globalizante e dos entraves da política tradicional. Movimentos que tem por objetivo a formação de uma organização popular cosmopolita responsável pelo estabelecimento de uma frente política unitária e solidária, estruturada por meio do compartilhamento e organização de experiências em espaços coletivos e que independem de representação ou reconhecimento institucional. Entendemos, assim, que os movimentos sociais devem ser compreendidos como

⁴ O capital se manifesta de tal forma que ele parece de fato o senhor de si mesmo. As forças do mercado parecem sempre representar, em última instância, o impulso auto realizante do valor. A totalidade é assim posta como se toda ela fosse uma simples manifestação particular da vontade universal do capital. O capital parece se apresentar como um “Sujeito-Substância”. Entretanto, não podemos nos esquecer que essa leitura marxista do valor é, na verdade, uma leitura que num primeiro momento oculta – propositalmente –, por meio de uma fantasia objetiva, a verdadeira forma pela qual o valor é capaz de se realizar, isto é, de se valorizar: “Seria então o capital o verdadeiro Sujeito e Substância? Sim e não: para Marx, esse movimento circular que engendra a si mesmo é, em termos freudianos, exatamente a ‘fantasia inconsciente’ do capitalismo que parasita o proletariado enquanto ‘pura subjetividade sem substância’: por essa razão, a dança especulativa autogeradora do capital tem um limite e produz as condições para o próprio colapso. [A concepção do capital como ‘Sujeito-Substância’ como] verdade tem de ser afirmada contra uma falsa aparência ou experiência: a suposição usual de que o fim último da circulação do capital ainda é a satisfação das necessidades humanas, de que o capital é apenas um meio de produzir essa satisfação mais eficaz. Contudo, esse ‘fato’ não é a realidade do capitalismo: na realidade, o capital não engendra a si mesmo, ele extrai a mais-valia do trabalhador. Portanto, há um terceiro nível necessário que deve ser acrescentado à simples oposição entre experiência subjetiva (do capital como meio de satisfação das necessidades das pessoas) e realidade social objetiva (da exploração): a *verdade* (embora não a *realidade*) do processo capitalista é o ‘engano objetivo’, a fantasia ‘inconsciente’ renegada (do misterioso movimento circular e autogerador do capital). Mais uma vez, para citar Lacan, a verdade tem estrutura de ficção: a única maneira de formular a verdade do capital é pela referência a essa ficção de seu movimento autogerador “imaculado”. (ZIZEK, Slavoj. *Menos que nada*: Hegel e a sombra do materialismo dialético. Tradução de Rodrigo Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 94, 95).

ações coletivas sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, [que criam] um campo político de força social na sociedade. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputa vivenciadas pelo grupo na sociedade. As ações se desenvolvem num processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esfera pública (estatal e não-estatal) e privada; participam de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. (GOHN, 1992, p. 251)

É certo que a “afirmação de direitos desgarrada de uma estratégia política não gera consequências reais” (SAUER; SOUZA, 2017, p. 147). As expectativas de direitos apenas são convertidas em direitos reais por meio da participação política, ou seja, através da superação prática do discurso inerte de direitos humanos. Em outras palavras, a efetivação de direitos não se dá apenas através dos meios institucionais e tradicionais ou pelo engajamento discursivo fragmentado nos espaços públicos, mas com a organização de cooperativas e iniciativas coletivas populares, sejam elas formais ou informais, que apresentem contrapontos ao poder institucionalizado, servindo de contrabalanço às limitações da máquina estatal comprometida com os interesses do mercado e disputando a hegemonia das narrativas que compõem e organizam o espaço e o debate público (SAUER; SOUZA, 2017, p. 147).

No caso do Brasil, a grande maioria dos movimentos sociais que atuam hoje começam a dar as caras somente na década de 1980, no fim da ditadura militar, surgindo como consequência da luta pelos direitos de manifestação e da liberdade de associação. A existência desses atores revela, por um lado, que há, sem dúvida, uma miríade de conflitos sociais que devem ser resolvidos, mas

também aponta para um relevante avanço em matéria de disputa pela efetivação material de prerrogativas realmente democráticas. (SAUER, 2008, p. 8-9)

A Constituição Federal de 1988 afirma no parágrafo único de seu primeiro artigo que “todo poder emana do povo”. Entretanto, é essa prescrição legal dificilmente ganha vida no cenário nosso cenário, já que o Brasil tem um péssimo histórico na lida com movimentos sociais, que geralmente terminam ignorados ou reprimidos. Note-se que, desde o período colonial até os dias atuais os grupos representantes dos interesses do poder imperial jamais toleraram pacificamente a existência de movimentos organizados, e a repressão às mobilizações e reivindicações populares constituem uma ínsita característica da cultura política brasileira. (SAUER; SOUZA, 2017, p. 162)

Aqui as classes dominantes locais desde sempre reprimiram organizações populares a fim de assegurar a manutenção do *status quo*, garantindo a conservação da conjuntura atual mediante intervenção estatal e ditando os rumos das políticas nacionais segundo o espectro político hegemônico. Mas depois dos efeitos da globalização negativa e a conseqüente separação do poder e da política, ou seja, com o preterimento do Estado em relação ao mercado global, as lideranças governamentais devem não simplesmente assegurar a ordem, mas, acima de tudo, atender às exigências das forças globalizantes, caso queiram governar com o mínimo de estabilidade. Isso significa que o histórico de repressão aos movimentos sociais tende a se reproduzir num moinho de repetição, mas como prática cada vez mais institucionalizada, normalizada e impiedosa.

O mercado não está disposto a dialogar ou ceder um milímetro. Com a intenção de manter sua irrestrita mobilidade e liberdade ilimitada, o mercado global necessita da fragmentação da política em escala mundial. A preferência, por isso, é por “Estados fracos”, que cederão facilmente às pressões das forças globalizantes do capital. Um Estado enfraquecido está facilmente suscetível ao

desmonte sistemático de todos os mecanismos e recursos que possam vir a ser um entrave ao livre movimento de capitais ou significar restrições de mercado (BAUMAN, 1999, p. 75). Isso inclui também a suspensão – não necessariamente formal – de direitos e garantias fundamentais sociais, a limitação da capacidade de interferência e regulamentação do mercado por parte do Estado, o enfraquecimento e a dilapidação de empresas estatais e etc.

Como consequência, sem capacidade de agir no plano político-econômico e cedendo o protagonismo estatal a grupos e atores globais representantes do mercado, a única forma de assegurar sua parte do compromisso com as forças globais do capital é através da manutenção da ordem. Isso significa que ao Estado, desincumbido de sua função social e da possibilidade de remediar os desequilíbrios econômicos e sociais causados pela irracionalidade do mercado, cabe apenas o uso pesado de seu braço penal. O Estado se torna, assim, um Estado policial punitivo, responsável por proporcionar um ambiente estável à devassa acumulativa do valor.

A única tarefa econômica permitida ao Estado e que se espera que ele assuma é a de garantir um “orçamento equilibrado”, policiando e controlando as pressões locais por intervenções estatais mais vigorosas na direção dos negócios e em defesa da população face às consequências mais sinistras da anarquia de mercado (BAUMAN, 1999, p. 74).

O uso de pura violência bruta como estratégia de repressão dos movimentos insurgentes não é, porém, o único recurso do Estado. Para lidar com o problema, o Estado também passa a adotar outra estratégia: a criminalização dos movimentos sociais. “A criminalização pode ser classificada como uma violência, mas é também um aprimoramento ou sofisticação dessa violência, possuindo características particulares.” (SAUER; SOUZA, 2017, p. 164). A estratégia tem por objetivo evitar a reprovação dos setores da sociedade às investidas repressivas, eliminando, desse modo,

qualquer possível legitimação do movimento. Reproduz-se uma ideologia punitiva que supostamente age em defesa da sociedade, disfarçando-se práticas que são próprias de um verdadeiro estado de exceção.

O direito penal, assim, transforma-se em um arsenal jurídico e ideológico, e se constitui como o braço repressivo de um Estado policial e securitário, extremamente eficiente na dominação e sujeição das camadas rebeldes, sub-integradas e marginalizadas do sistema social. Sob as desculpas de assegurar a ordem, garantir o progresso, proteger os cidadãos e uma série de outros significantes vazios próprios de uma ideologia da defesa social, a sociedade mantém a crença nos sistemas e instituições punitivistas como arautos da defesa da paz e do combate ao mal.

O direito penal como instrumento de conservação da ordem social

Podemos definir o direito penal como o “setor do ordenamento jurídico que define crimes, comina penas e prevê medidas de segurança aplicáveis aos autores das condutas incriminadas” (CIRINO DOS SANTOS, 2017, p. 4). É um ramo do direito que, estabelecendo-se como discurso oficial da teoria jurídica da pena, apresenta uma série de objetivos jurídicos declarados que norteiam as políticas criminais do Estado. Entretanto, através de uma abordagem criminológica e crítica se torna possível a investigação dos reais objetivos do direito penal, tornando-se possível afastar o viés ilusório da ideologia capitalista totalizante das sociedades contemporâneas. (SANTOS, 2017, p. 4)

Os objetivos declarados do direito penal moderno consistem na proteção de bens jurídicos selecionados por critérios político-criminais previstos na Constituição (SANTOS, 2017, p. 4). Esses bens jurídicos, considerados essenciais, tais como a vida, a propriedade, a honra, a família, a liberdade, o patrimônio, dentre outros, são selecionados por ser considerados essenciais ao

indivíduo e à sociedade, e por essa razão são escolhidos para receber a tutela do direito penal.

A proteção de tais bens jurídicos como objetivo declarado do sistema penal é veiculada por meio da adoção de uma ideologia da defesa social. Pautada em princípios como legitimidade, bem e mal, culpabilidade, finalidade, ou prevenção, igualdade, interesse social e delito natural, a ideologia da defesa social povoa a visão dominante na literatura jurídica e no senso comum não apenas dos integrados do sistema penal instituído, mas também da população em geral – alimentando o que poderíamos chamar de *every day theories* (BARATTA, 2016, p. 42). Por ter se tornado o discurso dominante e incontestado das práticas jurídico-políticas institucionais, a ideologia da defesa social, convertida num truísmo, não costuma ser encarada como objeto de análise, fato que fortalece ainda mais seus defensores, que têm a plena certeza de estar agindo em favor da justiça (BARATTA, 2016, p. 44).

Contudo, o conceito de defesa social, considerado efetivamente, “corresponde a uma ideologia caracterizada por uma concepção abstrata e aistórica da sociedade, entendida como uma totalidade de valores e interesses” (BARATTA, 2016, p. 47). Nesse sentido, entendemos que a relação imediata e simplista entre pena e delito e a vinculação dessa relação a uma concepção jurídico-penal como um meio para um fim determinado ideologicamente devem ser evitadas. A relação entre pena e delito e a concepção juridicamente formal dessa relação depende de uma análise material. Isto significa que uma investigação adequada desses elementos depende de sua contraposição à luz da materialidade das relações sociais.

Para adotar uma abordagem mais profícua para a sociologia dos sistemas penais, é necessário despir a instituição social da pena de seu viés ideológico e de seu escopo jurídico e, por fim, trabalhá-la a partir de suas verdadeiras relações. A afinidade, mais ou menos transparente, que se supõe existir entre delito e pena impede qualquer indagação sobre o significado independente da história

dos sistemas penais. Isto tudo tem que acabar. A pena não é nem uma simples consequência do delito, nem o reverso dele, nem tampouco um mero meio determinado pelo fim a ser atingido. A pena precisa ser entendida como um fenômeno independente, seja de sua concepção jurídica, seja de seus fins sociais. (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 19)

A compreensão da premissa de que “diferentes sistemas penais e suas variações estão intimamente relacionados às fases do desenvolvimento econômico” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 23) é uma perspectiva sem a qual se torna impossível uma leitura crítica da dogmática jurídica penal. Ao afastarmos as distorções que são produzidas da ideologia da defesa social, torna-se possível analisarmos os reais objetivos dos discursos e práticas do sistema penal. E a única forma de rechaçar essas distorções é através de uma investigação do sistema penal que coloque esse objeto à luz da materialidade das relações que são produzidas por ele e reproduzidas nele, e que identifique a pena como um fenômeno particular determinado por uma forma de organização social historicamente específica

Isso depende, portanto, de um desvio da análise do sistema penal a partir de suas fontes formais – i.e., das leis e decisões formadas no âmbito penal – para redirecioná-la com a investigação de suas fontes materiais – i.e., dos modos de produção do ser social. Essa transformação no modo de se tratar o fenômeno penal consiste em abandonar a compreensão do funcionamento do sistema como resultado das determinações de uma lógica formal e sem vida – leitura idealista e inefetiva delimitada pela dogmática jurídica – e adotar uma leitura que identifique as determinações do sistema penal por meio de uma lógica material – como o fazem as diversas vertentes da criminologia crítica –, que tem por objeto principal a identificação das determinações centrais do sistema penal a partir da análise material do crime, dos mecanismos de controle social presentes na sociedade e das relações materiais que constituem o tecido social (SANTOS, 2017, p. 8).

Como nos lembram Marx e Engels se “a história de toda a sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2015, p. 62), então o próprio sistema jurídico-político em geral, enquanto fundamentado por essa determinação histórica, pode ser visto também como um potencial mantenedor dos interesses e necessidades dos grupos sociais economicamente hegemônicos e, por consequência, da lógica de acumulação do capital. E é claro que essa proteção seletiva acaba por produzir, como consequência necessária, a exclusão e a marginalização de grupos sociais subordinados (SANTOS, 2017, p. 7).

Diante dessa perspectiva de luta de classes, o direito penal se revela como uma das facetas da superestrutura⁵ jurídica responsável por garantir as determinações básicas e necessárias à acumulação e concentração de capital: capital e trabalho. E para manter essa relação entre capital e trabalho, o direito penal também termina por atuar como o guardião da forma jurídica e das formas políticas que resultam desse conflito, garantindo, através dessas formas, não apenas a relação contraditória capital-trabalho, mas também o que faz essa relação funcionar no plano subjetivo: o domínio de uma classe sobre outras (SANTOS, 2017, p. 7). Ora, se o domínio de uma classe sobre outras é dado imanente da sociedade capitalista e o direito penal é o que garante a manutenção desse domínio e o

⁵ Segundo Althusser, podemos pensar o ser social como um “edifício”. Este edifício seria composto tanto por uma infraestrutura – a base de sustentação do edifício – quanto por uma superestrutura – os andares que compõem as partes superiores desse edifício, e que, portanto, dependem da base para se manterem. A infraestrutura é o que determina a superestrutura, pois esta depende daquela. Essa infraestrutura é o que podemos chamar por modo de produção, enquanto a superestrutura compõe aquilo que, determinado pela infraestrutura, funciona para manter essa infraestrutura íntegra. A superestrutura, nessa metáfora, representa, portanto, os “aparelhos do Estado”, sejam eles repressores – como o direito ou a polícia – sejam eles ideológicos – como a escola ou Igreja –, e estes aparelhos servem para manter o processo de produção e circulação de mercadorias em pleno funcionamento. No nosso caso, a superestrutura que queremos investigar é superestrutura jurídica, o direito, principalmente em seu aspecto repressivo (já que o direito é não apenas um aparelho repressivo, mas também um aparelho ideológico). Para mais, cf. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 6. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992. Sobre a superestrutura jurídica como ideologia, cf. MIALLE, Michel. *Introdução crítica ao direito*. 3. ed. Tradução de Ana Parata. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 2005.

normal funcionamento da produção e circulação de valor, constituindo-se como o principal dispositivo de controle social (SANTOS, 2017, p. 6), então podemos afirmar que um dos reais objetivos do direito penal é precisamente garantir a principal condição de funcionamento do atual modo de organização social: desigualdade social.

De acordo com Baratta, essa função desempenhada pelo sistema penal é exercida através da formação de uma unidade contraditória que compreende o estabelecimento de uma igualdade formal entre os sujeitos de direito ao mesmo tempo em que mantém uma desigualdade material entre o indivíduos:

O sistema penal de controle do desvio revela, assim como todo direito burguês, a contradição fundamental entre igualdade formal dos sujeitos de direito e desigualdade substancial dos indivíduos, que nesse caso, se manifesta em relação às chances de serem definidos e controlados como desviantes. Em relação a este setor do direito a ideologia jurídica da igualdade é ainda mais radicada na opinião pública, e também na classe operária, do que ocorre com outros setores do direito. (BARATTA, 2016, p. 164)

Os objetivos declarados fazem parte da ideologia dominante tanto de juristas quanto das pessoas em geral, e o seu propósito é precisamente o de mascarar os reais objetivos do sistema penal. Os bens jurídicos escolhidos pela Constituição como bens da vida que dependem de proteção pelo sistema penal são determinados por meio de uma equivocada visão generalizante da sociedade como se fosse ela una, livre, homogênea e equivalente. Entretanto, esses bens são escolhidos levando em consideração a importância que possuem na garantia estrutural da relação entre o capital e o trabalho. (CIRINO DOS SANTOS, 2017, p. 19).

De acordo com Baratta, os mecanismos de criminalização de primeiro grau, incumbidos de estabelecer os bens jurídicos que devem ser protegidos e a determinação de comportamentos lesivos, fazem com que o viés fragmentário do direito penal seja desprovido

de sua suposta ingenuidade ou idoneidade ao selecionar certas matérias, e não outras, para serem tomadas como objetos de controle penal. Essa seleção é consequência da própria natureza do direito penal, enviesado na ideologia da defesa social com vistas à manutenção da ordem social e do sistema de acumulação. Isso acaba por gerar uma preferência pela criminalização de comportamentos típicos de classes subalternas e a tolerância com condutas características das classes dominantes que, muitas vezes socialmente reprováveis, fazem parte do funcionamento normal do modelo econômico capitalista. (BARATTA, 2016, p. 165).

Nos mecanismos de criminalização secundária exterioriza-se de maneira ainda mais cristalina a essência seletiva do sistema penal. Além da seleção dos comportamentos previstos pela legislação penal – determinados pelos mecanismos de criminalização primária – temos ainda a seleção por parte das instituições e órgãos executores da repressão policial-penal, os chamados mecanismos de criminalização secundários. Nessa segunda fase de seleção a classe social é uma variável independente e o padrão é a escolha de indivíduos e grupos das classes subalternas. (BARATTA, 2016, p. 165)

A manutenção da desigualdade, inerente à ordem econômica da sociedade capitalista vigente também é assegurado, portanto, através do direito penal. A lógica de funcionamento do direito penal prioriza os interesses das classes dominantes em detrimento das necessidades da maioria, colocando a máquina estatal para funcionar na defesa da manutenção da expropriação e acumulação do valor, institucionalizando, assim, a repressão às classes subalternas.

A descoberta desse mecanismo perverso de garantia da acumulação irracional constituído através do direito penal é algo que passa batido pela grande maioria dos juristas e operadores do direito densamente envolvidos nas brumas da ideologia jurídica burguesa. Ideologia essa que surge como efeito de uma cultura burguesa plenamente adequada, é claro, ao regime de acumulação e

concentração capitalista, e que acaba por misturar tanto elementos reacionários e, de um certo ponto de vista, improdutivos da ideologia da defesa social, quanto dispositivos de controle social pensados pelas escolas sociológicas liberais, voltados à assegurar a eficiência do modo de produção capitalista. Como explica Baratta,

O fato de que os juristas, na atual fase de desenvolvimento da ciência penal, não tenham sequer chegado – na generalidade dos casos – a pôr-se em condições de receber a nova ideologia racionalizante preparada pelas Escolas sociológicas liberais contemporâneas, não significa tanto que tenham exercido um controle crítico dessa ideologia e, por isso, a tenham rejeitado, quanto, principalmente, que permaneceram atrás em relação ao desenvolvimento da ideologia burguesa, continuando ainda portadores da ideologia de ontem, ineptos para o papel que lhes seria atribuído no âmbito de uma política criminal adequada ao nível alcançado pela sociologia burguesa e, portanto, às exigências correspondentes ao atual sistema de valorização e de concentração capitalista. No âmbito da cultura burguesa, a ciência social representa o momento racionalizador e reformista, a ciência jurídico-penal, muito frequentemente, o momento conservador ou, até, reacionário; a primeira está voltada para o desenvolvimento futuro do sistema, a segunda parece ainda ligada a fases já superadas dele. A forte discrepância que se formou, assim, entre o nível de racionalização alcançado no âmbito da ciência social burguesa e o nível da ideologia penal, corresponde a condições históricas precisas. Não se olvide que o divórcio da ciência social e o desenvolvimento das correntes formalistas e técnico-jurídicas se produziram no clima cultural correspondente, na Europa continental, à involução autoritária e reacionária dos regimes políticos: pondo de lado a própria ciência social burguesa, os regimes fascistas mostraram também preferirem um tipo de jurista sociologicamente desinformado e portador de uma ideologia atrasada, compatível, embora nem sempre idêntica, com a ideologia oficial do fascismo. (BARATTA, 2016, p. 153, 154).

É por força desse descompasso anacrônico que o direito penal brasileiro em especial mistura elementos de controle social e de autoritarismo, assegurando tanto a reprodutibilidade do sistema de

acumulação ao mesmo tempo em que responde aos princípios da ideologia da defesa social, orientada à manutenção da divisão desigual de classes e/ou grupos heterogêneos por meio da consolidação no imaginário coletivo de conceitos maniqueístas e juízos moralizantes. Esse sincretismo ideológico – que mistura autoritarismo e controle repressivo e atuarial do desvio – dificilmente é identificado pelo jurista tradicional ou pelo operador do direito, cuja estreita visão raramente consegue enxergar para além da dogmática jurídica. É nesse sentido que a criminologia crítica adotada aqui surge como instrumental indispensável para a identificação dessas contradições que constituem o seio do discurso e da prática penal.

Nosso interesse na identificação dessas contradições, porém, não tem como escopo apenas a verificação da lógica abstrata que as fazem funcionar mas, mais do que isso, identificar precisamente os desdobramentos concretos que essas contradições constitutivas da ciência penal contemporânea produzem, essencialmente no tocante à atuação dos movimentos sociais hoje e da consequente repressão que o direito penal faz incidir sobre esses movimentos. Podemos depreender, visto o exposto, que essa repressão tem uma dupla função ideológica; garantir, no plano imediato, o controle social de potenciais condutas desviantes e obstrutivas do normal funcionamento da ordem social e, no plano mediato, assegurar a livre produção e acumulação de capital.

A legalização dos movimentos sociais

Até aqui, tentamos delinear, mediante uma análise material das relações sociais, os reais objetivos do direito penal, bem como sua estrutura básica de atuação, demonstrando que o sistema penal tem como principal objetivo a manutenção da produção, acumulação e expropriação de valor, o que depende, por sua vez, da necessária manutenção da desigualdade social. Isso ocorre porque para que o valor seja produzido, é preciso que o trabalhador

disponha de sua capacidade viva de trabalho e converta seu trabalho vivo em trabalho cristalizado. Parte desse trabalho, cristalizado na mercadoria e expropriado pelo capital – representado pela figura do capitalista –, se realiza no circuito de circulação de mercadorias, e é apropriado pelo trabalhador como excedente econômico, isto é, como mais-valor.⁶

O direito penal, para garantir o funcionamento norma dessa máquina de produção de valor, atua, dentre outras formas, com mecanismos de criminalização primários e secundários.

Como já destacamos, numa conjuntura globalizada, onde os Estados já não são mais capazes de se opor à agenda da forças do mercado, os movimentos sociais ganham cada vez mais importância na reivindicação da democratização do espaço público e do respeito à igualdade e à liberdade, chamando ainda atenção para as injustiças do nosso atual modo de organização da vida. Entretanto, por causa desse papel anti sistema, esses movimentos sociais vem se tornando foco cada vez mais frequente desses mecanismos de criminalização.

Ora, o histórico de violência contra movimentos sociais, como já apontamos, vem se tornando uma constante no cenário brasileiro. A contenção violenta desses movimentos e lideranças sociais, seja através da atuação oficial dos aparatos de repressão estatal ou não, vem sendo observada em suas mais diversas formas, seja por meio de ameaças, intimidações e até mesmo assassinatos (SAUER; SOUZA, p. 163). Para salvaguardar-se de qualquer suspeita, a repressão estatal age contra esses movimentos sociais, mas sempre sob a guarida da legitimação legal, atuando sob a justificativa de estar combatendo criminosos e delinquentes que perturbar a ordem e ameaçam a segurança da coletividade. Dessa forma, eles não só recorrem à kafkiana neutralidade da lei, como também transformam esses movimentos em transgressores da lei que devem

⁶ Para uma explicação mais detida de como o valor devém mais-valor ou como o dinheiro devém capital, cf. MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 223-231.

ser detidos pela atuação policial e criminalmente responsabilizados – eis aqui um exemplo prático de criminalização secundária.

Essa criminalização é, por si só, uma forma de violência, mas de um tipo mais sofisticada, que atua não tanto sobre os corpos físicos dos militantes de movimento, mas sobre o próprio movimento, que é deslegitimado e desmoralizado politicamente e acaba muitas vezes rechaçado pela opinião pública. Como melhor explicam Sauer e Souza,

A criminalização pode ser classificada como uma violência, mas é também um aprimoramento ou sofisticação dessa violência, possuindo características particulares. O uso da força bruta (policial ou miliciana) e a violência direta e explícita (assassinatos, ameaças de morte, despejos violentos, etc.) vem dando lugar a mecanismos mais sofisticados de repressão das demandas sociais. De um lado, evita a rejeição da sociedade como acontece com a violência aberta e, de outro, retira a legitimidade e a eficácia das demandas populares. A acusação de crime retira a legitimidade dessas demandas e de seus atores, pois os transformam em “criminosos” e “agitadores”, pessoas e reivindicações à margem da lei e da ordem. Consequentemente, antes de tudo, é uma violência simbólica contra demandas populares e tem como um de seus principais objetivos tirar a legitimidade (deslegitimar) das ações, diminuindo a sua força política (eficácia do contrapoder) e retirando a solidariedade de outros setores da população. (SAUER; SOUZA, p. 164).

Como exemplo da aplicação dos mecanismos de criminalização primários contra movimentos sociais no Brasil podemos tomar o Projeto de Lei n.º 7.485/2006, de autoria da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Reforma Agrária e Urbana, cuja finalidade, por sua vez, é se propor ao “amplo diagnóstico sobre a estrutura fundiária brasileira, os processos de reforma agrária e urbana, os movimentos sociais de trabalhadores, assim como os movimentos de proprietários de terras, que comumente entravam em conflito pela posse das terras” (KAZMIERCZAK, 2017, p. 231).

O PL n.º 7.458 acrescenta um parágrafo ao art. 20 da Lei de Segurança Nacional (Lei nº 7.170/83), pelo qual essa lei passa a considerar como ato terrorista a invasão a propriedades alheias para pressionar o governo. O acréscimo foi integrado ao título “Dos crimes e das penas” com a seguinte redação:

Art. 20. Devastar, saquear, extorquir, roubar, seqüestrar, manter em cárcere privado, incendiar, depredar, provocar explosão, praticar atentado pessoal ou atos de terrorismo, por inconformismo político ou para obtenção de fundos destinados à manutenção de organizações políticas clandestinas ou subversivas. §2º. *Incide nas mesmas penas quem saqueia, invade, depreda ou incendeia propriedade alheia ou mantém quem nela se encontra em cárcere, com o fim de manifestar inconformismo político ou de pressionar o governo a fazer ou deixar de fazer alguma coisa.* (BRASIL, 2006, grifo nosso)

O PL. 7.458 foi editado antes da Lei de Terrorismo (Lei n.º 13.260), datada de 2016. Em seu artigo 2º, a Lei de Terrorismo estabelece o conceito legal de ato de terrorismo, ou seja, dos atos que a lei preconiza serem praticados com o objetivo de espalhar o terror, afetando bens jurídicos determinados pelo dispositivo legal. Já no segundo parágrafo, a Lei estabelece uma distinção específica no que toca à natureza jurídica dos agentes terroristas, rejeitando, entre outros, a imputação de movimentos sociais como possíveis grupos terroristas:

Art. 2º. O terrorismo consiste na prática por um ou mais indivíduos dos atos previstos neste artigo, por razões de xenofobia, discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia e religião, quando cometidos com a finalidade de provocar terror social ou generalizado, expondo a perigo pessoa, patrimônio, a paz pública ou a incolumidade pública. §2º. O disposto neste artigo não se aplica à conduta individual ou coletiva de pessoas em manifestações políticas, movimentos sociais, sindicais, religiosos, de classe ou de categoria profissional, direcionados por propósitos sociais ou reivindicatórios, visando a contestar, criticar, protestar ou apoiar, com o objetivo de defender direitos, garantias e

liberdades constitucionais, sem prejuízo da tipificação penal contida em lei. (BRASIL, 2016)

No entanto, ainda que a Lei de Terrorismo tenha formalmente afastado de seu espectro de incidência os movimentos sociais e outros tipos de manifestações similares, o texto do referido dispositivo não impediu o surgimento de novas tentativas de reprimir a atuação dos movimentos sociais enquadrando-os como grupos terroristas.

O Projeto de Lei 9.604/2018, de autoria do deputado federal Jerônimo Goergen (PP/RS), visa promover alterações na nova Lei de Terrorismo, incluindo na redação do art. 2º da lei em comento um terceiro parágrafo:

§3º. O disposto no parágrafo anterior não se aplica à hipótese de abuso do direito de articulação de movimentos sociais, destinado a dissimular a natureza dos atos de terrorismo, como os que envolvem a ocupação de imóveis urbanos ou rurais, com a finalidade de provocar terror social ou generalizado.” (BRASIL, 2018).

Na justificativa, observada na íntegra do projeto 9.604/2018, o referido deputado federal assina o texto com o seguinte parágrafo:

A ora propugnada modificação da Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, destina-se a esclarecer a cláusula de salvaguarda do § 2º do 2º art. 2º, a fim de que seja criminalizado o abuso do direito de articulação de movimentos sociais, destinado a dissimular a natureza dos atos de terrorismo, como os que envolvem a ocupação de imóveis urbanos ou rurais, com a finalidade de provocar terror social ou generalizado. (BRASIL, 2018).

Não podemos deixar de ressaltar o referido dispositivo formaliza uma clara tentativa de delimitar a estratégia e a atuação dos movimentos sociais. O simples fato de se determinar juridicamente a natureza dos movimentos sociais, limitando assim seu escopo, é um duro golpe para a organização desses movimentos.

A forma jurídica, por meio do direito penal, submete esses movimentos por meio de um artifício. O reconhecimento desses movimentos e de sua natureza não-terrorista é, ao mesmo tempo, uma restrição às formas como esses movimentos podem atuar ou não. Assim, é permitido às pessoas se organizar e se mobilizarem, mas “com a condição de que não explorem todo o seu potencial, com a condição de não romperem com o poder do capital” (BIONDI, 2015, p. 707), isto é, desde que não se interfira na estrutura central de funcionamento do Estado e da sociedade, ou em suma, desde que os modos de organização e reprodução da vida social não sejam transformados. Os movimentos sociais podem reivindicar mudanças, desde que seja para que as coisas sejam mantidas como estão e desde que não interfiram na coletividade. O Estado, para conter a difusão descontrolada de focos de reivindicação social, legaliza os movimentos sociais⁷.

Como explica Biondi, essas condições às quais os movimentos sociais são submetidos produzem

um antagonismo entre os participantes do movimento, que exercem sua liberdade de manifestação, e os demais cidadãos, portadores da liberdade de locomoção – um antagonismo no qual, pelo critério “democrático”, deve prevalecer o interesse da maioria. Os movimentos sociais e as demais organizações de esquerda são tidos como minorias que querem se impor contra a vontade da maioria, cabendo ao Estado traçar limites em nome da própria democracia. Pode-se protestar, desde que o tráfego não seja obstruído o bastante para obrigar o governo de plantão a negociar a pauta reivindicada; pode-se ocupar prédios alheios, admitirá uma jurisprudência progressista (e por isso mesmo, minoritária), desde que não haja o *animus* de se apossar em definitivo do bem ocupado; a legalidade burguesa até pode aceitar, a contragosto a licitude de meios eficazes para se reivindicar a reforma agrária ou

⁷ Como mostra Biondi, essa lógica de submissão dos movimentos sociais à forma jurídica é a mesma lógica aplicada aos movimentos grevistas já descrita por Bernard Edelman. O processo de legalização dos movimentos sociais é o mesmo processo pelo qual passara os movimentos grevistas dos trabalhadores. Para tanto, vale conferir EDELMAN, Bernard. *A legalização da classe operária*. Coordenação de tradução por Marcus Orione. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

urbana, mas não poderia tolerar, de modo algum, que trabalhadores simplesmente tomassem os bens das classes dominantes, tal como sucede nos processos revolucionários. O segredo está mais em conter os métodos do que os resultados desejados, o que evita que as classes dominadas tenham dimensão da forma que possuem. Assim, a contenção à luta dos movimentos sociais é apresentada na forma de combate ao abuso de direitos. (BIONDI, 2015, p. 707, 708).

Ainda, embora a conversão jurídica dos movimentos sociais já seja bastante eficiente para neutralizá-los, a insistência em subsumir sua atuação aos tipos legais de que abrangem o terrorismo persiste, ainda que o parágrafo segundo do artigo 2º da Lei de Terrorismo tenha determinado que tais movimentos e demais espécies de manifestações políticas congêneres não se enquadram como organizações terroristas.

A tentativa de criar novos mecanismos de criminalização primários insiste em subordinar e neutralizar definitivamente o *modus operandi* do movimentos sociais, especialmente daqueles que tem como pautas principais a reforma agrária e urbana – como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto –, organizados para investir contra fundamentos centrais do metabolismo social de acumulação capitalista: a concentração de terra e, por consequência, a concentração de renda.

Mas a repressão dos movimentos sociais não depende apenas desses mecanismos. Já que a repressão jurídica só pode incidir sobre sujeitos individualizados, ações individuais são repreendidas pelas organizações responsáveis pela repressão policial e estatal, fazendo valer a criminalização secundária, com o intuito de produzir uma intimidação coletiva. Desse modo, apela-se para a ideia de que os militantes de movimentos sociais cometem crimes em manifestações, e essas concepções são reforçadas por meio da forja de flagrantes, infiltração de provocadores, criminalização pela mídia etc., produzindo no imaginário coletivo a concepção de que os

movimentos sociais são essencialmente organizações criminosas ou uma turba descontrolada que deseja perturbar e prejudicar a ordem pública. Os ativistas são jogados na “vala comum da delinquência”, acusados de vândalos e depredadores do patrimônio público, e são assim prontamente deslegitimados. Transformados em criminosos, a forma para lidar com eles é apenas uma: aplicação do direito penal comum (BIONDI, 2015, p. 710-711).

Supomos que é dispensável a demonstração de que falta a esses movimentos qualquer natureza essencialmente terrorista. Ao contrário, os movimentos sociais que agem pelas vias das ocupações as fazem claramente no intuito de “pressionar o Estado na busca de seus objetivos sociais” (KAZMIERCZAK, 2017, p. 232).

Entretanto, não é esse o discurso que geralmente ganha o imaginário popular. O senso comum, já domesticado pela ideologia da defesa social, vê na suspensão da normalidade cotidiana produzidas pelos movimentos sociais em ação uma ameaça a sua tranquilidade e à sua segurança. Em seu íntimo, a maior parte da população torce e reivindica sua supressão rápida e eficiente. Dessa forma, o Estado, preocupado em deter qualquer efeito indesejado, e já plenamente disposto a reprimir o mais rápido esses movimentos, não precisa nem mesmo se preocupar com qualquer tipo de constrangimento ou obstáculo, pois a própria população endossa e incentiva a apressada cessação de qualquer insurgência.

Experiências recentes de repressão dos movimentos sociais e populares

Entre janeiro de 2000 e 2004, o poder judiciário, só no Pontal do Paranapanema, expediu 48 mandados de prisão contra líderes do MST, constando entre os fundamentos das prisões acusações de esbulho, formação de quadrilha, furto, roubo, crimes contra a organização do trabalho, e outros tipos penais comumente imputados aos movimentos sem-terra. Esses líderes também foram condenados ao pagamento de multas de alto valor, afim de garantir

o ressarcimento dos supostos danos causados (SAUER; SOUZA, 2017, p. 169).

Chama atenção também a atuação institucional do Ministério Público do Rio Grande do Sul que, de acordo com Sauer, atacam “direitos fundamentais de famílias e lideranças sem terra no estado, com o argumento de proteger a legalidade no campo e garantir os direitos constitucionais”. Dentre as consequências da ação do órgão no interior do estado, temos, v.g., um caso em que o *parquet* solicitou à instância jurisdicional competente o de cancelamento dos títulos de eleitores de famílias assentadas – embora tenha voltado atrás, a atitude no mínimo questionável do Ministério Público deixa entrever a lógica repressiva e criminalizante que orienta a atuação do órgão (SAUER, 2008, p. 6). Isso sem considerar o outro pedido do Ministério Público, que postulava o fechamento de escolas itinerantes disponibilizadas às crianças residentes nos assentamentos (SAUER; SOUZA, 2017, p. 170).

Mas não se trata de uma prática adstrita apenas aos órgãos jurisdicionais tradicionais. Até mesmo as ações do Tribunal de Contas da União, apontam Sauer e Souza, também manifestam a clara intenção de limitar ao máximo o repasse de recursos a entes populares e movimentos sociais:

Qualquer análise de procedimentos investigatórios do TCU (por exemplo, comparando a fiscalização de repasse de recursos para as entidades patronais e para entidades populares) revela uma ação articulada que visa, a qualquer custo, condenar o uso de recursos públicos por setores populares. Essa lógica funciona como mecanismo de criminalização (acusação de desvio ou má versação de recursos públicos), mas também como uma forma de pressão sobre o Executivo Federal para bloquear repasses de verbas, inclusive para atividades de educação, na tentativa de impedir apoio institucional a ações e mobilizações sociais. (2017, p. 170)

No Paraná, como exemplo da repressão truculenta e da criminalização de movimentos sociais por parte do estado, é imperioso lembrarmos do notório episódio de 29 de abril de 2015,

em Curitiba, quando o governo do estado proibiu que o movimento dos professores acompanhasse uma votação que acontecia no plenário da Assembleia Legislativa do Paraná, que tinha por objeto o Projeto de Lei n.º 252/2015 – que depois de aprovado veio a se tornar a Lei n.º 18.469/2015 – e cuja aprovação significaria a descapitalização contínua e brutal do caixa do Paranaaprevidência pelo governo do Paraná, diminuindo radicalmente a vida útil do fundo previdenciário paranaense. Um duro golpe aos atuais e futuros usuários do fundo.⁸

Por volta das 15 horas o cenário era de guerra, com disparos de armas munidas com balas de borracha, bombas de gás lacrimogênio e jatos de água contra os manifestantes. Cerca de 200 pessoas ficaram feridas. Dessas 200, 8 pessoas ficaram em estado grave e 56 tiveram de ser socorridas e levadas aos hospitais da capital paranaense (RUSCHEL, 2015). Em nota, a APP Sindicato afirmou que além da proibição de entrar na casa da Assembleia, os manifestantes foram expulsos violentamente das ruas, onde protestavam pacificamente, quando o Governo do Paraná decidiu ultrapassar todos os limites da civilidade, moralidade e humanidade. (CARTA CAPITAL, 2015).

Em matéria de pressão, não podemos deixar de citar ainda a aberrante “Garantia da Lei e da Ordem” de uso exclusivo do Presidente da República. A ação de Garantia da Lei e da Ordem consiste, conforme o Decreto 3.897 (BRASIL, 2001), no “emprego das Forças Armadas para a garantia da lei e da ordem, objetivando a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, porque esgotados os instrumentos” previstos para a garantia da segurança pública. Em outras palavras, a GLO autoriza

⁸ Segundo a Gazeta do Povo, após quase três anos da “Batalha do Centro Cívico” de Curitiba, o valor total sacado do caixa previdenciário da Paranaaprevidência já acumula o montante de 4,6 bilhões. A patrimônio total da previdência estadual, por sua vez, passou de 8,7 bilhões de reais em 2014 para 7,9 bilhões ao final de 2017 (GAZETA DO POVO. *Legado de Richa à Paranaaprevidência é de R\$4,6 bilhões a menos em caixa*. Gazeta do Povo, 2018. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/legado-de-richa-a-paranaaprevidencia-e-de-r46-bilhoes-a-menos-em-caixa-brgmrouuyoc4t7c3ygn4to7ae#ancora-1>> Acesso em 30 de maio de 2018.)

a expressão utilização do poder de polícia pelas forças armadas em um determinado local do país por determinado tempo, conforme o entendimento Presidente da República acerca da existência de grave perturbação da ordem.

Pela utilização das GLOs as Forças Armadas atuaram na realização da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável do Rio de Janeiro, em 2012; na Copa das Confederações da FIFA e na visita do Papa Francisco a Aparecida (SP) em 2013; nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016; e na Intervenção Federal no Rio de Janeiro em 2018, embora o uso de GLOs com a intervenção das Forças Armadas no Rio de Janeiro seja algo mais corriqueiro do que se noticia.

Entretanto, para o presente estudo, nos deteremos brevemente em dois episódios icônico envolvendo GLOs: a Copa do Mundo de 2014 e os protestos de 2017 em Brasília.

A Copa do Mundo de 2014 no Brasil teve sua abertura marcada por uma série de protestos contra os gastos públicos empregados na realização do evento da FIFA. Em São Paulo, com a intensa presença das forças policiais estaduais e do exército, agentes anti-motim dispersaram as manifestações de uma multidão revoltada com o uso das verbas públicas mediante o uso de gás-lacrimogênio. O confronto aconteceu nas mediações do local de cerimônia de abertura da COPA, e deixou várias pessoas feridas enquanto outras foram detidas pela polícia (MOURA, 2014).

Não podemos nos esquecer também que nessa mesma época estava em vigência a Lei Geral da Copa, uma lei flagrantemente excepcional e que tinha como alvo principal os movimentos sociais. Precedendo esse mesmo período, outra iniciativa – respondendo aos tremores preocupantes de Junho de 2013 – também exige reminiscência: a Lei de Organização Criminosa (Lei n.º 12.850/2013). Junto à Portaria 3.461/2013 – que baixou a “Garantia da Lei e da Ordem”, a Lei de Organização Criminosa agiu como um importante instrumento para a criminalização e dura repressão dos

movimentos sociais que protestaram durante a copa, transformando o Rio de Janeiro num verdadeiro campo⁹.

Em maio de 2017 o Governo Federal optava novamente pelas GLOs em um contexto envolvendo manifestações sociais. O Decreto de 24 de Maio de 2017 autorizava as Forças Armadas para agirem pela Garantia da Lei e da Ordem no Distrito Federal até o dia 31 daquele mês. No entanto, em menos de 24 horas o presidente recuou e emitiu um novo decreto, o Decreto de 25 de Maio de 2017, revogando o anterior, considerando “a cessação dos atos de depredação e violência e o consequente restabelecimento da Lei e da Ordem no Distrito Federal, em especial na Esplanada dos Ministérios” (BRASIL, 2017). Porém, antes mesmo de o Decreto de 24 de Maio ser assinado, o confronto violento entre manifestantes e forças policiais já havia ocorrido, com diversos feridos e um novo cenário de guerra.

Dias antes do episódio de maio, em 27 de abril de 2017, o governo havia firmado o Protocolo Tático Integrado de Manifestações, uma espécie de manual que previa cerca de 110 cenários diferentes e as táticas de repressão cabíveis para uso do governo federal no caso de manifestações. O Palácio do Planalto também reforçou ainda mais o número de guardas e encomendou a instalação temporária de grades. Para o presidente da Central Única de Trabalhadores, uma das lideranças que convocara o protesto de 24 de maio, aquilo se tratava de uma provocação aos movimentos e a exagerada reação compreendia um aparato defensivo grande o suficiente para repelir ofensivas militares inimigas (BARROCAL, 2017). O resultado dos ânimos dos manifestantes e da provocação do governo, como já descrevemos, foi um conflito pavoroso.

⁹ O termo campo deve ser compreendido aqui com toda a sua força conceitual. Ele deve ser lido, sob a luz da teologia política agambiana, como “o espaço que se abre quando o estado de exceção começa a tornar-se a regra”. De acordo com Agamben, no campo, “o estado de exceção, que era essencialmente uma suspensão temporal do ordenamento com base numa situação factícia de perigo, ora adquire uma disposição espacial permanente que, como tal, permanece, porém, estavelmente fora do ordenamento normal”. (AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 164-165).

Conclusão

O desfecho de nosso percurso, a princípio, não parece muito acalentador. Diante de um modo globalizado cada vez mais fraturado, o espaço público se faz cada menos ativo, cedendo toda possibilidade de articulação e decisão para as forças globais do mercado.

Diante do enfraquecimento do espaço público e da capacidade estatal de agir de maneira efetiva sobre a organização da vida social e na garantia dos direitos e prerrogativas fundamentais de seus habitantes, o Estado-nacional se torna cada vez menos protagonista dentro de suas fronteiras nacionais, sendo relegado ao papel de administrador da força bruta e carrasco dos mandos do mercado. Esse panorama de absenteísmo estatal acaba por deixar um vácuo para a atuação de outros atores locais e globais – ou glocais – que podem vir a desempenhar importantes papéis na constituição de novos tipos de sociabilidade.

Nesse sentido, nós tentamos destacar a importância dos movimentos sociais como atores indispensáveis para a reivindicação da manutenção e efetivação de direitos e garantias fundamentais substanciais ao desenvolvimento individual e coletivo. Grupos e movimentos populares que poderiam atuar e ocupar o vácuo produzido pelo absenteísmo estatal.

No entanto, uma breve análise das últimas experiências do cenário nacional tem apontado para a naturalização e a consolidação incontestada de práticas repressivas e de emprego excepcional da força por parte dos órgãos policiais, repressores e mesmo jurisdicionais do Estado.

A atual conjuntura parece, assim, pouco acalentadora. Entretanto, enxergamos nesse esforço obstinado para a repressão de movimentos sociais e iniciativas populares precisamente a deixa de que essas articulações tem um grande potencial de transformação local e global. *Vis à vis* o abandono do Estado, a única forma de

retomar uma discussão séria sobre as transformações necessárias à refundação do metabolismo social das comunidades modernas é insistindo na intervenção coletiva popular. É preciso que esses movimentos perseverem e batam o pé, e é preciso que nós, militantes, juristas e pesquisadores encontremos formas de impulsionar estes grupos e de constituir laços cada vez mais firmes e resistentes em torno de uma *Ideia do comum*.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 6. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *O novo tempo do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*: Introdução à Sociologia do Direito Penal. Tradução e prefácio por Juarez Cirino dos Santos. 6 ed. – Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2016
- BARROCAL, André. *Tensão à vista em protesto contra Temer e por Diretas Já*. Carta Capital, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/tensao-a-vista-em-protesto-contratemer-e-por-diretas-ja>>. Acesso em 30 de maio de 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- _____. *Medo líquido*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008
- BIONDI, Pablo. “A criminalização dos movimentos sociais na perspectiva marxista” in: KASHIURA Jr., et al. *Para a crítica do direito*: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas. 1. ed. São Paulo: Outras expressões; Editorial Dobra, 2015.
- BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei 7.485 de 2006*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=333936> Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei 9.604 de 2018*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2168253> Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. *Decreto de 24.07.2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/dsn/Dsn14464.htm>. Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. *Decreto de 25.07.2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/dsn/Dsn14465.htm>. Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. *Decreto 3.897 de 2001*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3897.htm>. Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. *Lei 13.260 de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm>. Acesso em 27 de maio de 2018.

CARTA CAPITAL (redação). *Após 200 feridos, governo do Paraná culpa manifestantes*. Carta Capital, 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/apos-150-feridos-governo-do-parana-culpa-manifestantes-1271.html>> Acesso em 30 de maio de 2018.

CIRINO DOS SANTOS, Juarez. *Direito Penal: parte geral*. 7. ed. Florianópolis, SC: Empório do Direito, 2017.

EDELMAN, Bernard. *A legalização da classe operária*. Coordenação de tradução por Marcus Orione. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEATHERSTONE, Mike, et. al. *Global modernities*. Londres, Inglaterra: SAGE Publications, 1997.

GAZETA DO POVO. *Legado de Richa à Parana Previdência é de R\$4,6 bilhões a menos em caixa*. Gazeta do Povo, 2018. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/legado-de-richa-a-paranaprevidencia-e-de-r46-bilhoes-a-menos-em-caixa-brgmrouuyoc4t7c3ygn4to7ae#ancora-1>> Acesso em 30 de maio de 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Teoria dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1997

HULSMAN, Louk; CELIS, Jacqueline Bernat de. *Pernas perdidas: o sistema penal em questão*. Tradução de Maria Lúcia Karam. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Luam, 1993.

KAZMIERCZAK, Luiz Fernando. *Terrorismo: Direito Penal Constitucional e os limites da criminalização*. Curitiba: Juruá, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução de Edmilson Costa. Apresentação de Anníbal Fernandes. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2105.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIALLE, Michel. *Introdução crítica ao direito*. 3. ed. Tradução de Ana Parata. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 2005.

MOURA, Pedro Marcondes de. *Os protestos ofuscam estreia da Copa do Mundo no Brasil*. El País, 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/12/politica/1402588208_408345.html>. Acesso em 30 de maio de 2018.

NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre Império: com*. Tradução de Alba Omni. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

_____; HARDT, Michael. *Império*. 2. ed. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. *Punição e Estrutura Social*. Tradução de Gizlene Neder. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2004.

RUSCHEL, René. *Um dia triste para os professores do Paraná*. Carta Capital, 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506.html>>. Acessado em 30 de maio de 2018.

SARMENTO, Daniel. *Direitos sociais e globalização: limites ético-jurídicos ao realinhamento constitucional*. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro - RJ, jan./mar. 2001, p. 153-168. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/48317/46511>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

SAUER, Sérgio. Processos recentes de criminalização dos movimentos populares. 2008. Disponível em: <<http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2008/10/Processos-recentes-de-criminaliza%C3%A7%C3%A3o-dos-movimentos-sociais-populares.pdf>>. Acesso em 30 de maio de 2018.

_____; SOUZA, Marcos Rogério. Estado democrático de direito e movimentos sociais: criminalização e legitimidade do MST. IN COSTA, Alexandre Bernardino (org). *O Direito Achado na Rua: nossa conquista é do tamanho da nossa luta*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

SCHMITT, Carl. *O conceito do político/Teoria do Partisan*. Tradução de Geraldo de Carvalho. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

_____. *O nomos da Terra no direito das gentes do ius publicum europaeum*. Tradução de Alexandre Guilherme Barroso de Matos Franco de Sá et. al. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2014.

WACQUANT, Lôic. *Punishing the poor: the neoliberal government of social insecurity*. Durham; Londres: Duke University Press, 2009.

ZIZEK, Slavoj. *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético*. Tradução de Rodrigo Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013.

Biografia dos autores

Diogo Mariano Carvalho de Oliveira. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP / Campus Jacarezinho. Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP / Campus de Jacarezinho. Pós-graduando em Direito Penal e Criminologia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Militante no Círculo de Estudos da Ideia e da Ideologia – CEII. Contato: diogo.carvalho92@hotmail.com

Matheus Belló Moraes. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP / *Campus* de Jacarezinho. Especialista em Direito do Estado pelas Faculdades Integradas de Ourinhos – FIO/PROJURIS. Pós-graduando em Direito Penal e Criminologia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Membro do Grupo de Pesquisa “Intervenção do Estado na vida das pessoas” – INTERVEPES (UENP). Contato: matheusbellom@outlook.com

O atendimento ao direito à educação nas unidades socioeducativas do estado do Paraná

Paulo Roberto Braga Junior

1 Introdução

“Nós vos pedimos com insistência nunca digam- isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que reina a confusão, em que corre o sangue, em que o arbitrário tem força de lei, em que a Humanidade se desumaniza... Não digam nunca: isso é natural! A fim de que nada se passe a ser imutável”. Bertold Brecht

O atendimento ao adolescente em conflito com a lei é um desafio educacional contemporâneo, visto que, nossa legislação prevê o direito à educação como garantia fundamental a todos. Por isso, poder contextualizar historicamente e refletir a respeito da evolução das práticas, torna-se relevante para o entendimento da temática e também para a busca de aperfeiçoamentos no atendimento.

Nesta pesquisa, optou-se por uma análise expositiva acerca de concepções sobre o adolescente em conflito com a lei, adotadas ao longo do tempo, e seu respectivo contexto social. Em seguida, verificou-se o seu atendimento educacional no estado do Paraná.

Partindo dessas explanações, este trabalho tem como objetivos contextualizar o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, verificando as transformações na forma como o Estado enfrentou e enfrenta esta problemática. De forma mais específica, analisa e discute a execução das medidas de internação aplicadas ao

longo do tempo e a atual garantia de escolarização dos adolescentes em conflito com a lei no estado do Paraná.

Para atingir esses objetivos, foram utilizados de maneira mais significativa os métodos: dialético, no qual se considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social; e o método histórico, que consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade atual; sem, porém, negligenciar os demais métodos. Por meio das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental houve a coleta, a leitura, a análise e a sistematização de estudos específicos acerca do tema e de outros materiais já publicados, tais como teses, dissertações, artigos científicos, legislações, documentos da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) e da Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania (SEJU-PR), além de outros materiais eletrônicos disponíveis na *web*.

2 Evolução histórica da política brasileira de atendimento à infância e juventude

Foi somente com o Código Criminal de 1830 que houve os primeiros registros sobre a atenção relativa à criança e ao adolescente em conflito com a lei no Brasil. Ainda não havia uma legislação específica para o tratamento da questão, sendo a matéria incluída no “Código Criminal do Império”. Nele a maioria penal iniciava-se aos 14 anos, antes dessa idade não haveria o julgamento do envolvido como um criminoso. Dessa forma, a inimputabilidade no Brasil, nesta época, acabava quando o indivíduo completava 14 anos.

Outra disposição desse mesmo Código, em seu artigo 13, era de que:

entre sete e quatorze anos, os menores que agissem com discernimento poderiam ser considerados relativamente imputáveis, sendo passíveis de recolhimento às casas de correção, pelo tempo que o Juiz entendesse conveniente. (BRASIL, 1830).

Vemos surgir, já nesta época, a preocupação em corrigir e educar o menor que comete crime com discernimento, sendo reservada a ele uma instituição destinada a sua correção.

Segundo a Promotora de Justiça e Mestra em Ciências Criminais, Janine Borges Soares, foi a partir da década de 1910 que começam a surgir discussões sobre uma maior proteção ao menor, em que o Estado assumiria responsabilidades sobre ele e sua família, bem como a criação de estabelecimentos que cuidassem de sua educação ou reforma (SOARES, 2016).

Entre o final do século XIX e início do século XX, houve um fenômeno de explosão demográfica no Brasil. A população passou de 10 para 30 milhões, com os menores de 19 anos representando 51% da população (BRASIL, 2001). Considerando o contexto histórico, o país não mais podia ignorar essa população que, em sua metade, era composta de crianças e adolescentes.

Neste contexto estabelece-se a preocupação com a criminalidade juvenil. Por detrás do pequeno delito se ocultaria a monstruosidade. Havia uma perspectiva higienista, com o viés da eugenia. Unem-se a pedagogia, a puericultura e a ciência jurídica para atacar o problema, tido como ameaçador aos destinos da nação: ‘o problema do menor’. (ARAUJO; COUTINHO, 2008)

Para tratar dessa questão, em 1927, foi sancionado o Código de Menores, a primeira lei brasileira voltada para o atendimento do menor abandonado ou delinquente. O Código consolidou normas de assistência e proteção, construiu-se a categoria do “menor”, representada pela infância pobre e potencialmente perigosa, diferente do resto da infância (SOARES, 2016). Esta lei não se preocupava com a prevenção, mas cuidava dos conflitos instalados quanto às crianças pobres, que viviam em situação de abandono ou de prática de delito. Estes eram objeto de vigilância da autoridade pública, no caso o juiz.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, usando da autorização constante do artigo 1 do Decreto n°5.038 de 1 de

Dezembro de 1926, resolve consolidar as leis de assistência e protecção a menores, as quaes ficam constituído o Código de Menores, no teor seguinte:

1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo. (BRASIL, 1927)

O Código de Menores previa poucos direitos às crianças e adolescentes e teve como objetivo dar assistência e proteção aos menores abandonados ou praticando delinquência “impunha ao Estado assumir a responsabilidade legal pela tutela da criança/adolescente órfã(o) e desamparada(o), ou seja, somente o ‘menor em situação irregular’” (LASKOSKI; OLIVEIRA, 2016, p. 1).

O Código avançou no que se refere à proteção e a assistência do “menor”, porém não previa a instituição de direitos, apresentava como base uma orientação preventiva e repressora que visava à punição dos não ajustados ao processo de desenvolvimento empreendido pelo país (MIRANDA, 2008). Esta legislação eximiu o menor de quatorze anos de qualquer processo penal, sendo que os maiores de quatorze e menores de dezoito ficariam sujeitos a um procedimento especial, via de regra, poderiam ser recolhidos em uma escola de reforma. Nesta época, o Juiz de Menores costumava aplicar a medida de internação, por tempo indeterminado, nos grandes institutos para menores. Estas instituições tinham o objetivo de ‘ressocializar’, porém, permaneciam distantes dessa realidade (SOARES, 2016).

Nos centros ressocializadores, os internos não recebiam uma educação escolar baseada nas áreas de conhecimento, mas uma educação que visava somente à instrumentalização para o trabalho.

Em 1941, criou-se o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, destinado a atuar junto aos menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos. Pretendia-se que, após a internação, o menor abandonado ou delinquente, por meio de ações

educativas e disciplinadoras, pudesse ser reintegrado socialmente (COSSETIN, 2012).

O Código de Menores privilegiou a internação como estratégia de recuperação e prevenção da criminalidade. Porém a pretensão de executar práticas educativas que possibilitassem reinserção do menor não acontecia de fato nas unidades de internação. Passam a surgir várias denúncias direcionadas às instituições coordenadas pelo SAM, que foram acusadas de maus tratos aos internos, incluindo castigos corporais, alimentação inadequada, ociosidade, superlotação, falta de higiene e violência sexual (COLOMBO, 2006). Sobre isso, Cossetin (2011) aponta que existiam poucos educandários considerados como modelos, predominavam no SAM os depósitos de menores, onde as práticas mais comuns eram as de maus tratos, ensino deficiente e, ainda, a exploração dos internos.

O modelo regido pelo SAM mostrava-se desgastado já na década de 1950, em razão da superlotação das unidades e das contradições entre os ideais modernos de intervenção. Tendo em vista que o Brasil tornou-se signatário de documentos internacionais sobre direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, a prática do atendimento mostrava-se contrária aos princípios desses documentos, já baseados na proteção integral e no melhor interesse da criança:

A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança. (ONU, 1959)

Com a repercussão das irregularidades no modelo de atendimento, o SAM é extinto. Cria-se, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, órgão gestor que passa a articular as ações em nível nacional. Criam-se, também, as

FEBEMs – Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor, a serem instituídas em cada estado como órgão executor das políticas para menores. No entanto, com raras exceções, a FUNABEM e as FEBEMs continuaram a reproduzir o tratamento desumano praticado no extinto SAM. A criação da FEBEM foi uma iniciativa política inócua, limitada à alteração de normas e espaços, sem qualquer respaldo ideológico e social que permitisse a inserção do caráter pedagógico a ambientes, indiscutivelmente, de natureza prisional (CELLA; CAMARGO, 2009).

A revisão do Código de Menores, que já vinha sendo debatida, foi finalizada, e em 1979 estabeleceu-se sua nova versão, seguindo a mesma orientação no que se refere ao assistencialismo, repressão e ausência de estabelecimento de direitos aos sujeitos infanto-juvenis. Consagrou-se a doutrina da Situação Irregular, na qual o menor passa a ser objeto da norma por não se ajustar ao padrão social, ou seja, por infrações praticadas por ele, por desvio de sua conduta, ou seu abandono (COSSETIN, 2012).

Contudo, com a influência de movimentos sociais, grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente e legislações internacionais, tornavam-se cada vez mais necessárias mudanças na política de atendimento à infância e à adolescência no país. Em relatório da ONU revelou-se a situação verificada nos interiores das unidades de internação:

Como observou Nigel Rodley, relator especial da ONU sobre o tema tortura, em visita oficial ao Brasil, não é razoável tratar os adolescentes como animais, para posteriormente devolvê-los à sociedade, com a pretensão de terem se tornado “pessoas reintegradas e civilizadas”. Tal sistemática não constitui uma medida de combate à criminalidade, mas, ao revés, constitui medida de estímulo à criminalidade. (PIOVESAN, 2001, p.73-74, apud ANTÃO, 2013, p.109)

Em 1990, no contexto de muitos movimentos e grupos que questionavam o tratamento dado às crianças e adolescentes no

Brasil, e já na vigência da nova Constituição Federal de 1988, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227 consagra em nosso ordenamento a doutrina da proteção integral, estabelecendo deveres à família, sociedade e Estado quanto à garantia de direitos para crianças e adolescentes.

Assim sendo, o Estatuto da Criança e do Adolescente veio ratificar tanto o que determinava a nossa Lei Maior, como também as normativas internacionais, e estabelecer novas formas de enunciar a infância e a adolescência, assegurando-lhes o gozo de todos os direitos fundamentais, inerentes à pessoa humana.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, contrapõe-se historicamente a um passado de contenção, de vigilância, de punições e de exclusão social. A adoção da compreensão presente no ECA, em substituição ao velho modelo da situação irregular, acarretou mudanças de referências e práticas, com reflexos inclusive no trato da questão infracional. No plano legal, essa substituição representou uma opção pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei, tratado ao longo da história como mero objeto de intervenção. (PARANÁ, 2014, p.4)

A doutrina da proteção integral reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e para quem se institui atendimento e garantias especiais pelo fato de constituírem-se como sujeitos em processo de desenvolvimento. Deixam de ser objeto de medidas, para tornarem-se titulares de direitos fundamentais.

O termo “menor” passa a ser considerado inadequado, pois remete ao Código de Menores, de 1927, e possui significado pejorativo, relacionado à criança e ao adolescente delinquente ou marginal. A denominação “Em conflito com a lei” passa a ser utilizada, pois estabelece uma condição temporal e superável. O adolescente não “é”. Ele “está” em conflito com a lei. As expressões “delinquente”, “bandido” e “marginal” desenvolvem estigmas, que podem ser difíceis de ser superados. (LASKOSKI; OLIVEIRA, 2016)

A família, a sociedade e o poder público passam a ser corresponsáveis nas ações de efetivação dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. O sistema de justiça, não é mais o executor isolado das medidas, mas passa a interagir em rede com outros órgãos e instituições, como sistemas de saúde, educacional e de assistência social. (SOARES, 2016)

O ECA considera que são inimputáveis as crianças e adolescentes até os 18 anos e estabelece: medidas de proteção (artigos 98 a 102), o devido processo legal para apuração de atos infracionais praticados por adolescentes (artigos 103 a 128) e a instituição de medidas jurídicas, administrativas e judiciais, de proteção desses direitos (artigos 129 – 130 e 208 a 258).

Outro ponto importante estabelecido pelo ECA foi que, no seu artigo 103, define-se o ato infracional como a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por crianças ou adolescentes. O adolescente infrator, entre doze e dezoito anos, deverá responder a um procedimento para apuração do ato infracional e se comprovada a autoria e materialidade do ato, será aplicada uma medida socioeducativa, prevista no artigo 112 do Estatuto.

A criança (pessoa com até 12 anos incompletos) que praticar ato infracional ficará sujeita à aplicação de medida protetiva, segundo o artigo 101, do ECA. É relevante observar-se que as medidas socioeducativas também contêm o aspecto sancionatório, como resposta à sociedade pela infração cometida, mas seu propósito final é a reintegração social por meio de aspectos educativos.

As medidas elencadas pelo ECA devem ter cunho predominantemente pedagógico e a medida de internação constitui-se na medida mais severa. Todas as medidas devem atender a objetivos educativos, ou como enunciado, socioeducativos, preservando e garantindo direitos fundamentais tais como a convivência familiar, a escolarização obrigatória, entre outros, e em se tratando da medida de internação, brevidade e excepcionalidade (COSSETIN, 2012).

Diferente das legislações anteriores, o Estatuto define em seu artigo 123 que a internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração, bem como durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas e garantido o direito à escolarização (BRASIL, 2009).

Entretanto, apesar do ECA trazer as medidas socioeducativas possíveis de serem aplicadas aos adolescentes, ele não tratou acerca da execução das medidas, sendo, no começo, utilizado como parâmetro a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84). Em razão disso, organizou-se um movimento nacional de reestruturação do sistema socioeducativo composto por diversos segmentos da sociedade e movimentos de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Como resultado houve a sistematização e proposição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que resultou na Resolução 119/06 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e na Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012.

O SINASE é o instrumento que organiza e orienta a execução das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes aos quais é atribuída a prática de ato infracional, busca estabelecer diretrizes para o adequado cumprimento do que foi pensado e definido em leis para a responsabilização e o acompanhamento educativo destes adolescentes.

O SINASE foi criado com o objetivo de promover maior efetividade e objetividade ao que se propunha no Estatuto da Criança e do Adolescente em relação ao cumprimento das medidas socioeducativas. Isso porque ainda eram comuns práticas como: adolescentes em delegacias dividindo celas com adultos, superlotação e inadequação arquitetônica das unidades de internação, péssimas condições de higiene, insuficiência no número de Varas, Promotorias e Defensorias Públicas Especializadas na área do atendimento socioeducativo, inexistência da aplicação da Doutrina da Proteção Integral, políticas sociais que não atendiam às

demandas dos adolescentes em conflito com a lei, entre outras ações que destoavam do proposto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas orientações internacionais. (BRASIL, 2006, p.20).

Dessa forma, verifica-se que o atendimento ao adolescente em conflito com a lei evoluiu no sentido de garantir um tratamento mais adequado a um sujeito que foi reconhecido em situação de desenvolvimento, por isso com as devidas especificidades na aplicação das medidas.

3 O atendimento escolar do adolescente em conflito com a lei nas unidades de socioeducação do Paraná.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, bem como dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, o direito à educação, que também está expresso no artigo 4º do ECA, faz parte do rol de direitos que devem ser observados pelo poder público e assegurado com absoluta prioridade, inclusive, no contexto de privação de liberdade. De acordo com o artigo 124 do ECA “são direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: XI – receber escolarização e profissionalização”. (BRASIL, 1990)

O adolescente que comete um ato infracional e é detido, é avaliado pelo juiz da infância e da juventude. O juiz, baseado na gravidade do ato e/ou no histórico de infrações do adolescente, estabelece uma medida socioeducativa, a qual tem como objetivo o resgate e a reintegração à sociedade, através de procedimentos pedagógicos que desenvolvam a capacidade intelectual, profissional e o retorno ao convívio familiar. As medidas socioeducativas aplicadas pelo Juiz não podem prejudicar a frequência à escola para

aqueles que já estão inseridos nela, e devem condicionar a frequência, como parte da medida, para aqueles que dela evadiram.

A proposta de socioeducação do ECA tem como objetivo garantir aos adolescentes em conflito com a lei o “acesso às oportunidades de superação de sua condição de exclusão e à formação de valores positivos para participação na vida social” (PARANÁ, 2007, p. 13)

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz que uma das principais medidas a serem aplicadas ao adolescente infrator, concomitantemente a outras, é a matrícula e a frequência obrigatória à escola. Conforme expresso no artigo 101 “verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...] III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental. (BRASIL, 1990)

Os primeiros registros históricos de políticas de atendimento, destinadas ao público infanto-juvenil, no estado do Paraná, evidenciam a forte “cultura de institucionalização” que havia no país, o que se consolidou por meio dos Códigos de Menores de 1927 e 1979.

As atividades econômicas no Paraná, assim como à nível nacional, tinham forte predominância agrícola e, portanto, as políticas desenvolvidas para o público infanto-juvenil considerado abandonado ou delinquente carregavam o caráter de formação de mão de obra, para o atendimento das demandas dessa atividade. (FARIAS, 2015)

Para Colombo (2006, p. 76) “desde o início, o governo paranaense e os legisladores preocupados com os desvalidos, abandonados ou infratores propunham a associação entre trabalho e educação”. Dessa forma as intervenções aconteciam com o viés de educação para o trabalho, de cunho mais agrícola devido a conjuntura da época, como forma de regenerar a criança e o adolescente.

Já na década de 1990, com as novas normativas expressas na promulgação do ECA, houve uma reorganização dos espaços para

desenvolvimento das medidas socioeducativas no estado do Paraná, utilizando-se da estrutura já existente. Segundo Zanella (2011) a escolarização na privação de liberdade, no Estado do Paraná, iniciou-se no sistema socioeducativo somente em 1993 e inicialmente a parceria se estabeleceu entre a Secretaria Estadual de Justiça - SEJU e a Secretaria Estadual de Educação – SEED, por meio de um acordo especial. Até então, não acontecia nas unidades uma educação escolar de fato, mas um modelo de educação social pobre e incompleto:

Nas visitas preliminares, constatou-se, no horário escolar, que crianças totalmente desmotivadas se achavam entregues a professores igualmente desmotivados e cumpriam tarefas escolares rotineiras em que faltava o conteúdo pedagógico, em aulas tristes, negligentes e desprovidas de qualquer material de apoio. As crianças escreviam com tocos de lápis sobre cadernos desmembrados, os livros eram compartilhados por grupos, num ambiente sórdido e deprimente ao qual não faltavam, em muitos casos, cadeados, correntes e grades, enquanto durava a aula. (UNICEF, 1987, p. 47)

Segundo Peixoto (2011) entre 1998 a 2003, houve um período de “anestesia”, quanto à criação de políticas públicas para o contexto socioeducativo no estado. Como resultado, ocorreram muitas práticas equivocadas, por parte do poder público, na privação de liberdade de adolescentes.

No período de 2003 a 2006, o Paraná realizou um diagnóstico sobre a situação do cumprimento das medidas socioeducativas no estado. De acordo com esse diagnóstico identificaram-se vários problemas, dentre os quais:

déficit de vagas, permanência de adolescentes em delegacias públicas, rede física para internação inadequada e centralizada com superlotação constantes, maioria dos trabalhadores com vínculo temporário, desalinhamento metodológico entre as unidades, ação educativa limitada com programação restrita e pouco diversificada e resultados precários (PARANA, 2006, p. 09)

No Paraná, as unidades de atendimento não receberam a nomenclatura de FEBEM (Fundação Estadual de Bem Estar do Menor). Mesmo naquelas que seguiam as normas e concepções da FEBEM, foram mantidos os nomes já existentes. (MICALI, 2009).

No ano de 2005, alterou-se a denominação das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Paraná, passando a ser chamadas de Centro de Socioeducação – CENSE. O Paraná, já procurava adequar-se às novas concepções de atendimento, sendo que as unidades que passaram a ser inauguradas já observavam os parâmetros definidos pelo SINASE, “que apontava as diretrizes técnicas, arquitetônicas e o projeto-pedagógico que deveriam orientar o atendimento socioeducativo em nível nacional.” (COSSETIN, 2012, p. 116)

Em se tratando do cumprimento da medida de internação, o estado do Paraná conta atualmente com 19 Centros de Socioeducação - CENSES, espalhados por todo o estado constituem unidades da Secretaria Estadual da Família e Desenvolvimento Social, e recebem adolescentes para internamento ou que estão aguardando sentença judicial (internação provisória).

Nessas unidades ocorre o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas - PROEDUSE, criado em 1993. O programa tem como objetivo promover a escolarização em nível fundamental e/ou médio desses adolescentes, que são atendidos por professores das diversas disciplinas e que pertencem e são selecionados pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) numa parceria com a Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania (SEJU). Segundo Cossetin (2012, p.102) “somente com a instituição do PROEDUSE é que a escolarização passou a fazer parte de forma organizada e sistemática da realidade dos adolescentes em privação de liberdade”.

Segundo a resolução que o aprovou, a escolarização é um dos meios auxiliares na busca da reinserção social desses sujeitos, além

de atender ao estabelecido no ECA no que se refere à obrigatoriedade de escolarização.

O PROEDUSE continua, ainda hoje, a atender aos adolescentes em situação de privação de liberdade do Estado do Paraná, por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que estendeu-se, também, aos adolescentes em internação provisória e se mostra como importante ferramenta de formação, na medida em que a educação é instrumento que pode auxiliá-los no processo de retorno à liberdade. (COSSETIN, 2012, p.103)

O processo de seleção dos professores, para a atuação nos espaços escolares de privação de liberdade, é feito por meio de abertura de edital pela SEED, e consiste em duas etapas: análise de currículo e entrevista individual, e conta com grande número de interessados. Ao professor convocado e suprido será concedida, de acordo com a legislação vigente, uma gratificação de atividade paga pela Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania - SEJU. A publicação, em 2002, da legislação que instituiu a gratificação para atividades em unidades penais e correccionais representou um importante acréscimo no salário do professor, como resultado “os olhares dos profissionais que atuam nas escolas públicas, Núcleos Regionais de Ensino voltaram-se para o trabalho na privação de liberdade, tendo em vista a gratificação para atuar no espaço”. (ZANELLA, 2011, p. 6811)

Quanto aos padrões referenciais da ação educacional nas Unidades Socioeducativas no Paraná, tem-se como documentos orientadores os Cadernos de Socioeducação, anteriormente conhecidos como Cadernos do IASP – Instituto de Ação Social do Paraná. Considerada uma das ações de maior relevância, dentro da reestruturação do sistema socioeducativo paranaense, a elaboração desses cadernos estabeleceu a Proposta Político Pedagógica Institucional dos CENSES. (COSSETIN, 2012)

Esses cadernos representam a sistematização dos referenciais para o desenvolvimento das Medidas privativas de liberdade no estado do Paraná, especialmente da Medida Socioeducativa de

Internação. Representam a concepção de socioeducação construída no estado.

Segundo consta na introdução desses cadernos, os mesmos são resultados de um processo coletivo de estudo, discussão, reflexão sobre a prática e registro de aprendizados, envolvendo diretores e equipes das unidades, da sede e grupos sistematizadores, com o intuito de produzir um material didático-pedagógico que atenda a garantia de direitos e a execução adequada das medidas socioeducativas (PARANÁ, 2007).

O atendimento sócio-educativo dos educandos em conflito com a lei deve oferecer condições que favoreçam o protagonismo juvenil, garantam o acesso dos adolescentes às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social. Portanto, os adolescentes são os sujeitos principais de um conjunto de ações preventivas, inclusivas e titulares das políticas sociais e de proteção. (PARANÁ, 2014, p.5)

Cumprindo o papel de subsidiar os processos socioeducativos junto aos adolescentes, o caderno intitulado “Pensando e Praticando a Socioeducação” trás, como referenciais teóricos de sua proposta pedagógica, autores que elaboraram princípios e metodologias de uma pedagogia emancipadora. Entre eles destacam-se: Makarenko, Celestin Freinet, Paulo Freire e Antonio Carlos Gomes da Costa. Pela análise desse caderno, percebe-se que a base das proposições encontra-se, sobretudo, nesse último autor. Segundo esse material, tais autores possuem fundamentos teóricos distintos, mas como ponto de convergência entendem o homem como agente de transformação do mundo, fonte de iniciativa, liberdade e compromisso consigo e com sua sociedade, como um agente passivo e ativo das relações que estabelece ao longo de sua história. (PARANÁ, 2007)

De acordo com FARIAS (2015) há nesses cadernos destaque para o discurso do protagonismo juvenil, pois são vários os termos

que anunciam a possibilidade do adolescente construir seu novo projeto de vida através da ação. O termo *ator*, utilizado com frequência nesse documento “está pautado na concepção de Protagonismo Juvenil exaltado no conjunto de Cadernos de Socioeducação (2010) como princípio para a Socioeducação” (FARIAS, 2015, p. 79)

Tal compreensão exige que os profissionais que trabalham com o adolescente o encarem a partir de suas vinculações históricas e sociais. Dessa forma, não se trabalha com o marginal, o bandido, o infrator, mas com um indivíduo que, em razão de suas condições e relações materiais e históricas, cometeu um ato infracional. Isso garante que se vislumbre para todos os adolescentes e em todos os momentos de suas vidas possibilidades de construir novas relações com o mundo a sua volta. (PARANÁ, 2007, p.22)

A escolarização dos adolescentes, na Unidade Socioeducativa, segue o sistema de ensino e a carga horária da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois a maioria apresenta alguma defasagem idade-série, e isso permite que esse aluno possa dar continuidade aos seus estudos e concluí-los em EJA mesmo quando tenha saído do período de internamento. Para COSSETIN (2012) o programa se mostra importante, pois faz da escolarização uma ferramenta de formação que auxilia no processo de reinserção e retorno à liberdade desse adolescente e ao mesmo tempo atende ao estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente no que se refere à obrigatoriedade de escolarização aos sentenciados na adolescência.

De acordo com a pedagoga Lorena Maria Laskoski (2016), foram colhidos dados, nas unidades que recebem adolescentes em conflito com a lei no Paraná, para se conhecer o perfil desses adolescentes. Os resultados mostram que a maioria não possuía matrícula escolar ativa antes do internamento, que não tinham concluído com êxito a última série que possuíam matrícula e que a evasão desses adolescentes ocorre principalmente nos 6º e 7º anos

do ensino fundamental, e em sua grande maioria pertencem ao sexo masculino.

Assim, esses dados reforçam a necessidade da escolarização básica fazer parte do rol das atividades ofertadas ao adolescente privado de sua liberdade e a excelência na qualidade desse atendimento escolar pode refletir no desejo desses sujeitos em trilhar um novo caminho.

Considerações finais

É possível afirmar que o atendimento voltado à crianças e adolescentes, anterior ao ECA, não previa a instituição de direitos, mas tinha caráter repressor e punitivo, voltado apenas para os delinquentes e abandonados, com objetivo de manutenção da ordem social.

Com os avanços na legislação, observa-se a importância do caráter educativo na execução de toda medida socioeducativa e de todo atendimento destinado à criança e ao adolescente. Antes, se o atendimento era marcado pela punição e pela repressão, agora, de acordo com a doutrina da proteção integral, deve ser marcado pelo caráter educativo.

Das primeiras Casas de Correção, para os reformatórios do SAM, e após, as FEBENs, observamos uma política voltada à segregação social em internatos, onde a falta de infraestrutura, a superlotação, práticas educativas limitadas ao trabalho, forte caráter repressivo com maus tratos e explorações, reproduziam um tratamento desumano, distante do objetivo ressocializador.

O ECA veio inaugurar uma tentativa de que por meio da lei haja um novo olhar à situação do adolescente, estabelecendo direitos e deveres e imprimindo importância crucial ao papel educativo de suas medidas.

Há, no ECA, um flagrante apelo para que os locais de internação sejam vistos como escolas e que as medidas

socioeducativas sejam, para o adolescente um momento de distanciamento de suas realidades, para reflexão e transformação.

No entanto, para que alcance esse objetivo, a prática do atendimento não deve ficar distante do discurso da lei, mas deve ser justo e humanizado, para não repetir as incongruências do passado. Só assim, a prática socioeducativa privativa de liberdade poderá obter êxito na ressocialização do adolescente e na superação da sua condição excludente.

Percebe-se que o sistema socioeducativo no Estado do Paraná sofreu várias alterações, bem como há um esforço para implementar ações que resultem na superação dos muitos problemas no que se refere ao atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

A proposta da política de atendimento socioeducativo paranaense baseia-se no protagonismo juvenil, pois coloca o adolescente em um contexto onde, na condição de autor de ato infracional, deverá continuar lutando pela sua inclusão em um espaço social, que muitas vezes é restrito.

Levando-se em conta que, o envolvimento de crianças e adolescentes com a criminalidade é uma realidade e um problema social, e considerando que a escolarização é uma das principais medidas aplicadas pelo Poder Judiciário, como garantia do seu direito à educação e como um dos meios a possibilitar a reinserção social, é necessário que políticas públicas, instituições e profissionais dessa área estejam preparados para esse atendimento.

Deve haver por parte do Estado, da sociedade e das famílias o entendimento de que há uma responsabilidade e função social relevante diante dos adolescentes em conflito com a lei, não só assegurando o cumprimento da medida estabelecida judicialmente, mas efetivando o seu direito à educação, proporcionando sua integração, sua aprendizagem e sua formação cidadã.

Referências

- ANTÃO, R. C. do N. **O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade**. 2012. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12022014-145037/pt-br.php>. Acesso em: 14 ago.2017.
- ARAÚJO, D. C. de; COUTINHO, I. J. S. S. 80 anos do Código de Menores. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 13, n. 1673, 30 jan. 2008. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/10879>>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- BRASIL. CÓDIGO (1830). **Código Criminal do Império do Brasil**: promulgado em 16 de dezembro de 1830. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm> Acesso em 14 jun.2016.
- _____. Constituição (1998). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 jun.2016.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2009.
- _____. **Código de Menores de 1927**. Disponível em:< <http://www.promenino.org.br>. > Acesso em: 15 jun. 2017.
- _____. **Código de Menores de 1979**. Disponível em:< <http://www.promenino.org.br>.> Acesso em: 10 jun. 2017.
- _____. *Ministério da Justiça. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência. Brasília, 2001, 45 p. Disponível em < <http://matriz.sipia.gov.br/acervo-documental/pesquisas/51-pesquisas-2000/276-pesquisa-diretrizes>.> Acesso em 24 ago.2017.*
- CARVALHO, F. C. **Análise da Configuração de Políticas Públicas para a Juventude a partir de 1990**: Evidenciando concepções e estratégias neoliberais. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp130290.pdf>. Acesso em 25 jun.2018.

CELLA, S.M.; CAMARGO, D.M.P. *Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão*. Educação & Sociedade, Campinas, vol.30, n.106, p. 281-299, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302009000100014> Acesso em 18 jun.2016.

COLOMBO, I. **Adolescência Infratora Paranaense: História, Perfil e Prática Discursiva**. 2006. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Brasília. Brasília – DF, 2006. <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2782>> Acesso em 16 jun.2017.

COSSETIN, M. **Socieducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – PR, 2012. Disponível em: http://200.201.88.199/porta1pos/media/File/educacao/Dissertacao_mar cia_cossetin.pdf> Acesso em 16 jun.2017.

FARIAS, L. C. P. de. **Escolarização e Profissionalização na Medida Socioeducativa de Internação no Paraná – O Discurso do Protagonismo Juvenil nos Cadernos de Socioeducação (2010)**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3642>. Acesso em 25 jun.2018

LASKOSKI, L.M.; OLIVEIRA, M. **Histórico da Legislação sobre o atendimento do Adolescente em Conflito com a Lei**. Semana Pedagógica SEED-PR. Curitiba – PR, 2016 Disponível em <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao.../deja_fa_ro teiro.pdf> Acesso em: 23 jul.2017.

MICALI, J. **O dilema da descentralização de poder: um estudo sobre as políticas de atenção ao adolescente autor de ato infracional no Paraná**. 2009, 129f. Programa de Mestrado em Serviço Social – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MIRANDA, H. da S. **Meninos, Moleques, Menores... Faces da Infância**. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife – PE, 2008. Disponível em<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_94d87055098c3ddd8163fb7b57f23505/Details>. Acesso em: 20 jun.2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em 23 ago.2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas - PROEDUSE**. Curitiba, 2014, 69 p. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/proeduse.pdf> Acesso em: 14 ago.2017.

_____. Instituto de Ação Social do Paraná. CADERNOS DO IASP: **Pensando e Praticando a Socioeducação**. Curitiba: 2007. 84 p. Disponível em: <http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/PensPratSocio.pdf> Acesso em 15 ago.2017.

_____. Instituto de Ação Social do Paraná. CADERNOS DO IASP: **Gestão de Centros de Socioeducação**. Curitiba: 2006

PEIXOTO. R. B. A. **Gestão de Medidas Socioeducativas no Estado do Paraná: uma Política em Construção**. 2011, 185f. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Acadêmico em Organizações e Desenvolvimento – FAE Curitiba, 2011.

SOARES, J. B. **A Construção da Responsabilidade Penal do Adolescente no Brasil: uma breve reflexão histórica**. Disponível em:<<http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/idi186.htm>>_. Acesso em: 20 jul. 2017.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Abertura e humanização institucional: alternativas para crianças e adolescentes internos em internatos, orfanatos, reformatórios, presídios juvenis e instituições congêneres**. Trad. Zita S. Pessoa. Bogotá, Colômbia: Guadalupe, 1987.

ZANELLA, M. N. **Escolarização para adolescente em conflito com a lei: relato histórico do Programa PROEDUSE**. Anais do X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. PUC-PR, Curitiba, 07 a 10 de novembro, 2011.

Biografia resumida do autor

Especialista em Educação e Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná – IFPR/ Campus de Jacarezinho e em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Advogado. Servidor da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa “Ideologias Repressivas do Estado” cadastrado no CNPQ pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Contato: pbragajunior@hotmail.com

**Análise dos marcos políticos
da educação inclusiva dos estudantes
alvo da educação especial:
foco no ensino superior**

Thayara Rocha Silva

A história das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em geral, é marcada por lutas incansáveis na conquista de direitos, participação e respeito na vida cidadã e na execução de seus direitos. Nos dias de hoje, apesar de ainda identificarmos as inúmeras mudanças necessárias no cenário da inclusão desses sujeitos no ensino regular, destacamos que os passos para a democratização é resultado de muitos enfrentamentos e lutas sociais e políticas, por isso, consideramos importantes destacar alguns aspectos legislativos dos avanços na conquista da democratização do ensino aos estudantes alvo da Educação Especial (alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação) de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva de 2008.

Esta análise que se traz, coloca-nos a questionar, de que modo essas políticas influenciam no processo de permanência desses estudantes nas Universidades? Esses sujeitos estão amparados politicamente para exercerem seus direitos no processo ensino/aprendizagem com as ferramentas e adaptações necessárias

ao desenvolvimento acadêmico e permanência estudantil no ensino superior?

As políticas públicas estão envoltas de um campo multidisciplinar de ação, sejam elas da sociologia, da ciência política, da economia...”trata-se de defini-á como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ao curso dessas ações.” (SOUZA, 2006, p. 25)

Diante de uma heterogeneidade que marca a sociedade, os movimentos sociais, que defendem geralmente um grupo que compõem uma parte da diversidade dessa sociedade, entra em cena para a garantia de seus direitos e participação cidadã, já que quando falamos de grupos minoritários, podemos em sua grande maioria associá-los aos processos de exclusão de diferentes perspectivas aos quais estão expostos.

Nesse sentido, a população alvo da Educação Especial, nos contextos de ensino, sobretudo da Educação Superior, estão amparadas por quais políticas para inserção nesse meio, mais que isso, essas políticas oferecem condições pela luta de sua permanência nesses espaços?

Assim, este texto procurou pelos principais marcos normativos sobretudo brasileiros na defesa desses estudantes no ensino superior. Por uma questão de delimitação histórica e de recorte teórico-metodológico datamos as políticas a partir de 1994, mas não desconsideramos a relevância das bases de toda a organização e dos movimentos políticos que se deram em momentos anteriores.

Quadro 02: Principais documentos referentes a educação inclusiva, sobretudo no nível superior

Documentos Internacionais	
Declaração de Salamanca/1994	Objetiva promover educação para todos. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

Leis e Documentos Nacionais	
CF/1988	Constituição de República Federativa do Brasil. Educação como direito de todos.
Lei nº 9.394/1996 Atualizações: Lei 12796/13 Lei 13234/15 Lei 13632/18 Lei 13663/18	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 10.172/2001	Plano Nacional de Educação - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei nº 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação Aprova Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providencias. (2015-2025)
<u>Lei nº 12.764/2012</u>	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Lei nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Define o público alvo da Educação Especial e descreve orientações para seu atendimento.
Aviso Curricular nº 277/MEC/GM	Orientação aos Reitores das IES
Diretrizes Nacionais	
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
DCNs 2013	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

Portarias	
Portaria MEC nº 1793/94	Recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais em cursos de licenciatura.
Portaria nº 2.678/2002	Aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades
Portaria nº 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições - Ensino Superior
Decretos	
Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção.
Decreto nº 3.956/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis: nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às essas pessoas, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Decreto nº 7.611/11	Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Decreto nº 7.612/11	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite

Quadro organizado pela própria autora

Iniciamos com o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de maio de 1996, que se refere a um texto do Ministério da Educação aos reitores das Instituições de ensino superior sobre adequações das pessoas portadoras de necessidades especiais. Este elabora uma espécie de mecanismo de acessibilidade que deve ser executado em

03 esferas: elaboração do edital; no momento dos exames dos vestibulares e no momento da correção das provas. Ou seja, a preocupação estava apenas nas estratégias e procedimentos utilizados no processo de seleção nos vestibulares, desconsiderando a permanência e a formação do estudante com deficiência, pois apenas em parágrafo final faz menção à permanência dos mesmos com o seguinte texto:

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos. (BRASIL, 1996, p. 02).

As transformações no processo de seleção destinam-se apenas aos alunos com deficiências. Nesse momento ainda nos questionamos sobre as outras necessidades educacionais especiais, e ainda, por que as modificações internas devem promover permanência só em “certos cursos”? Quais cursos seriam esses?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, incorporou os princípios da Declaração de Salamanca cuja orienta que a escola deve acolher a todos os tipos de crianças, independente de suas diferenças sejam elas quais forem, de ordem física, motora, intelectual, cultural. A LDBN então, dedica um capítulo exclusivo (Capítulo V- Educação Especial), para tratar da Educação Especial, entendendo-a como: “uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” [...] Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na instituição de ensino regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (LDB, 1996, Cap. V, Art. 58). Alterada pela Lei

13632/18 que garante a oferta de educação especial com início na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida.

Já o Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 cujo texto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e que consolida as normas de proteção ao sistema regular de ensino faz menção direta ao ensino superior, contudo relacionado ao processo de ingresso e no processo seletivo como apoio e tempo adaptados para as provas aos estudantes com deficiências.

Diante desse debate dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo das pessoas com deficiências, as matrículas na rede regular de ensino aumentam, oportunizando o convívio entre as diferenças, mas, da mesma forma, aumentam os desafios e as discussões sobre a inclusão, alguns defendendo e outros se opondo às suas necessárias medidas. A LDB/1996 reconhece e acrescenta, em seu Art. 59, a importância de uma organização coletiva, principalmente pedagógica, para a formação educacional do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB/1996, Art. 59).

Consideramos este ponto muito importante para destacar, já que se sabe que os sujeitos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessitam de recursos adaptados sejam eles físicos, arquitetônicos, pedagógicos, pois cada um apresenta uma especificidade no aprender em que os sistemas de ensino devem dispor de todos esses recursos, estratégia e métodos e metodologias para que de fato, possamos dizer que

esses estudantes possuem os mesmos direitos que os demais nas instituições escolares, são esses recursos aos quais são dependentes para que seu desenvolvimento e potencial acadêmico seja atingido ao máximo.

É nesse mesmo caminho que o Plano Nacional de Educação (2001) buscou por avanços no combate às desigualdades educacionais, além de defender a Educação Especial como educação escolar em todos os níveis de ensino, estipulando objetivos e metas por uma década, cujas propostas prevêem mudanças físicas, reformulação dos currículos, formação de professores especializados em todos os níveis da educação, aumento de recursos financeiros, materiais didáticos adaptados, investimento em pesquisas e integração da educação com outras áreas da sociedade como na saúde e no trabalho. Ainda nesse mesmo ano, destacamos o Decreto nº 3.956/2001 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (Decreto nº 3.956/2001, p. 1).

As medidas devem ser incorporadas em diferentes perspectivas, no “legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza.” (BRASIL, 2001, Art. III). Pelo próprio processo histórico de exclusão e desigualdade aos quais foram expostos em diferentes contextos, que hoje refletem em processos de exclusão, estereótipos e estigmas, portanto as políticas públicas vem sobretudo, defender o direito da igualdade e do respeito entre os seres humanos.

Outro marco importante da história da legislação brasileira é a conquista da comunidade surda, pela Lei nº 10.436/2002 que reconhece Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como língua oficial

no país, juntamente com o Português. Esta Lei é regulamentada mais adiante com o Decreto nº 5.626/05, em seu capítulo VI: Art. 23 encontramos:

[...] devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação sobre o auxílio para os profissionais dessa demanda: § 1 Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

Além disso, estabelece a obrigatoriedade do ensino de Libras no curso de Fonoaudiologia, nos cursos de professores de nível médio, superior, magistério e licenciaturas. Um avanço para esse grupo de pessoas e aos cursos de licenciaturas que devem promover a difusão e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Nesse mesmo período, outra conquista importante no que diz respeito aos processos de inclusão educacional, são as Diretrizes da Portaria MEC nº 2.678/2002. Esse documento defende o uso e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Com medidas assim, é que a capacitação de profissionais habilitados em trabalhar com esse público se inicia e que deve ser prosseguida com formação continuada. Nesses dois últimos documentos examinamos conquistas destinadas a públicos específicos, sendo eles a comunidade surda e dos deficientes visuais.

Em 2003, a Portaria nº 3.284 insere nas normas quesitos de avaliação das condições dos cursos superiores de equipamentos e instrumentos de acessibilidade aos estudantes com deficiências físicas e sensoriais. Embora, o documento se direciona apenas a uma parcela da população da educação especial, constata-se um avanço nas políticas de inclusão, exigindo critérios mínimos de acessibilidades para aprovação das condições dos cursos de ensino superior para receber estudantes com as devidas deficiências.

No ano de 2004, o MEC publica o Decreto nº 5.296/04, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, ressaltamos desse documento:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Decreto nº 5296/2004, Seção II, Art. 24).

Sobre a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências, lembramos que, este documento de cunho facultativo, foi transformado em Emenda Constitucional no Brasil, em 2008. Este, além de designar aos deficientes físicos e sensoriais, engloba também os com deficiência mental e intelectual uma série de medidas no âmbito da saúde, educação, liberdade, trabalho, direitos em diferentes perspectivas garantindo seu pleno desenvolvimento sem qualquer tipo de discriminação. Sob o olhar educacional ressaltamos “[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, defendendo formação em iguais condições a todos os estudantes” (BRASIL, Art. 24, p. 48).

Percebemos que a maioria dos documentos são direcionados a grupos específicos, contemplando apenas uma parcela das pessoas com necessidades educacionais especiais, ora pessoas com deficiência física, pessoas com deficiência auditiva ou visual, o que demonstra iniciativas e conquistas, resultados de movimentos coletivos em prol de determinados grupos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de definir o público alvo da Educação Especial, foco dessa pesquisa, acrescenta novas formas de acessibilidade às pessoas com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como por exemplo, atividades relacionadas a pesquisa, ensino e extensão, programas esses típicos desenvolvidos pelo ensino superior.

Como resultado de organizações em prol das pessoas com espectro autista, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) defende o diagnóstico precoce dos sujeitos bem como a negação de qualquer forma de discriminação. Esta apresenta aspectos gerais quando aos seus direitos, no que tange a educação, não especifica orientações a determinado nível de ensino, mas menciona, o direito ao acesso a “educação e ensino profissionalizante” e ainda: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado.” (2012, Art. 3º, Parágrafo Único).

Em 2013, o SINAES vai mais adiante nas medidas de permanência e elenca inúmeros quesitos para subsidiar a avaliação dos cursos referentes aos atendimentos as pessoas que necessitam de atendimento diferenciado, como descritos no primeiro tópico desse capítulo. Um dos grandes avanços nos processos de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação conseguiu-se em 2013 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

As DCNs/Educação Básica (2013) trazem as “Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Esta é compreendida como uma modalidade de reforço aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O estudante que frequenta a educação especializada deve ser atendido por um profissional especializado na área de Educação Especial, oferecida ao período inverso ao da escolarização comum de forma a suplementar e complementar a formação. A concepção

de inclusão pressupõe que alunos alvos da Educação Especial frequentem as mesmas salas que os demais alunos e não em espaços separados dentro das instituições públicas de ensino comum. São exemplos de ações da educação especializada:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (DCNs-Educação Básica, 2013, p. 165).

Apesar de se referir a um documento com orientações que contemplam as necessidades dos estudantes alvo da Educação Especial, ela se destina aos alunos da Educação Básica. Mesmo assim, consideramos importante trazer essa referência já que ressaltamos que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que saem do ensino básico regular e que adentram no ensino superior, precisam ter garantia de estratégias de inclusão e de participação igualitária para terem sucesso no seu percurso educacional. E a Educação Básica acessível e de qualidade mostra-se um dos pilares para o acesso desses estudantes no Ensino Superior.

O novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) dedica uma meta inteira para tratar da universalização do acesso e do atendimento para essas populações alvo da Educação Especial no Brasil que deve ser qualitativamente e democraticamente incluída na rede regular de ensino. A Meta 04 ficou assim intitulada: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A Estratégia 4.5, ressalta a importância de um trabalho multidisciplinar, articulado com instituições acadêmicas e com profissionais da saúde, da Pedagogia, da Psicologia e de pesquisadores.

Na estratégia 4.10, continua a defender a garantia da educação inclusiva e do incentivo às transformações educacionais para adaptar as escolas às necessidades dos alunos, dizendo a obrigatoriedade de “fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade [...]” (PNE, 2015-2025, Estratégia 4.10).

Em relação a garantia de profissionais formados na área, a estratégia 4.13 defende a oferta de professores especializados e de apoio, “tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.” Pensando na relevância dos profissionais da educação da escola regular terem formação na área de Educação Especial, a estratégia 4.16 incentiva a inserção de conteúdos relacionados a aprendizagem do público alvo da Educação Especial nos cursos de Licenciatura, de Pós Graduação e nos demais cursos da área da educação. Ou seja, o Plano Nacional da Educação básica conta a formação de nível superior que contemplem a Educação Especial como disciplina e assunto a ser abordado nos cursos de licenciatura.

Em resumo, trata-se de garantir profissionais especializados para atender a demanda como tradutores/intérpretes de libras, guia-intérprete, etc. Isso é apenas um dentre tantos outros direitos que devem promover amparo político para que todos os estudantes, independente de suas peculiaridades, tenham o direito de se inserir

com os recursos didático-pedagógicos necessários para seu aprendizado nos sistema comum de ensino.

Percebemos que a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os documentos fazem menção a esse público em questão, desconsiderando talvez, outras necessidades educacionais especiais, e mesmo assim são poucas as legislativas que pensam exclusivamente ou que enquadram o ensino superior como foco.

Mais uma vez, notamos um avanço em estratégias e mecanismos de inclusão e acessibilidade recente que direcionada à Educação Básica, mas trata-se de um documento recente e que contempla o público em questão em diferentes perspectivas na garantia da permanência estudantil no ensino básico, enquanto que as políticas a Educação Superior ficaram restritas a poucos documentos que mencionavam grupos específicos, ou que designava de forma genérica ou tangenciada. Ou seja, constatamos que ainda são incipientes as políticas de inclusão no ensino superior aos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que norteiam as práticas, as necessidades, os instrumentos de inserção, participação e ensino democrático.

Nas pesquisas, além dos documentos citados nesses, muitos outros que designavam a educação básica foram encontrados. Analisando os principais fundamentos político-legais sobre a inclusão educacional, notamos que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estão amparados politicamente quanto aos seus direitos mínimos de acesso e permanência no ensino fundamental e médio.

Orientado por esta Convenção que se criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovado em 2015 sob forma de Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015^a qual institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. Que defende “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da

comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.” (BRASIL, 2015, Art. 28, XVI).

No que tange ainda aos processos de inclusão educacional, as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, publicadas como Resolução CNE/CP nº 02/2015 que, entre outros avanços, exige que todos os cursos de formação inicial e continuada de professores tenham em suas disciplinas obrigatórias conhecimentos de LIBRAS e de Educação Especial.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 02/2015, Artigo. 13, § 2º).

Os conhecimentos de LIBRAS já eram exigidos nas Licenciaturas, agora reforça-se a exigência da Educação Especial como componente curricular obrigatório. Lembramos que a formação dos professores também se compõe como importantíssimo meio de democratização no ensino-aprendizagem.

Vitaliano e Nozi (2012), ao escreverem sobre os “saberes necessários aos professores para promover a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais”, concluem sete desafios, sendo eles: 1) Conhecer métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo. 2) Conhecer as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. 3) Conhecer os procedimentos

didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação. 4) Conhecer pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos. 5) Conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com NEE. 6) Conhecer sobre o papel da Educação Especial na educação inclusiva. 7) Conhecer as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. (NOZI, VITALIANO, 2012). A Resolução CNE/CP nº 02/2015, defende a difusão da aprendizagem de Educação Especial, sendo este um dos caminhos para construir os saberes aos docentes dentro daquela visão que Vitaliano e Nozi (2012) já defendiam.

Assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 02/2015, Art 3º).

Em julho de 2015, institui-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, como já comentado, designado às pessoas que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” do seus direito a saúde, educação, transporte, moradia dentre outros.

Sobre a Educação superior destacamos no documento em seu Art. 28, XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. Sobre o processo de seleção nos cursos de Ensino Superior, citamos as seguintes medidas no Art. 30:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos aos deficientes. III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades

específicas do candidato com deficiência;IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados.V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, Art. 30).

Ao término deste, identificamos políticas inclusivas voltadas as pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Embora notássemos o desenvolvimento e avanços mais voltados ao Ensino Básico, assim deparamo-nos como inúmeras adaptações e transformações institucionais, estruturais, pedagógicas que requerem esses sujeitos. Por isso, torna-se urgente que leis, diretrizes e documentos em geral sejam construídos ou colocados em prática para orientar e respaldar o ensino e a difusão de uma educação democrática que garanta a permanência de fato da população alvo da Educação Especial nas universidades.

É necessário ampliar as práticas inclusivas nas universidades estaduais do Paraná. Os estudantes alvo da Educação Especial precisam entrar mais, permanecer até o fim do percurso formativo e se formarem com iguais condições.

Considerações finais

As políticas voltadas ao publico em questão ainda são poucas, concluímos que, o que temos ate hoje estão ora aos deficientes visuais, ora para a comunidade surda ou para pessoas com transtorno do espectro autista, enfim, não temos uma política exclusiva que acople todos os estudantes alvo da educação especial. Denota-se portanto, que são documentos resultados de lutas de movimentos sociais em prol de um grupo específico.

As documentações que se referem ao acesso dos estudantes nas redes regulares de ensino tomou força com a LDB de 1996, contudo, as políticas públicas educacionais destinadas a esse público estão mais centralizadas na Educação Básica. No Ensino Superior faltam políticas de acesso, de permanência e de inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com os levantamentos que fizemos nas legislações da área, materializadas em documentos e políticas nacionais, estaduais e locais, verificamos conquistas no exercício dos direitos dessa população alvo da Educação Especial. Já existem várias leis, decretos, portarias, resoluções e demais regulamentações que contemplam as necessidades de grupos específicos de pessoas e estudantes, como é o caso da comunidade surda com a difusão nacional da LIBRAS e da comunidade cega com o Braille. No entanto, carecemos ainda de documentações mais precisas que contemplem as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Referências

BRASIL. Aviso Circular nº 277/MEC/GM. Ministério da Educação. 1996. Disponível em: (<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>)

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>

- _____. Decreto nº 7.612/11 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/decreto_7612.pdf>
- _____. Decreto nº 5.296/04 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02004-2006/2004/decreto/d5296.htm>.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>
- _____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, Brasília. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>
- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília 24 de abr de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>
- _____. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>
- _____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília, dez 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02011-2014/2012/lei/l12764.htm>

- _____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Subchefias de Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília :, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.
- _____. Lei nº 12.711, de 20 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> .
- _____. Ministério da Educação. Referências de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). 2013. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>>
- _____. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica. Caderno de instruções.. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf.
- _____. Ministério da Educação. Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008. Acesso em: junho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>

_____. Resolução, CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Brasília, dez 2012. Brasília jul, 2015. Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Disponível em(<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>)

_____. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>

VITALIANO; NOZI. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. Santa Maria. Revista Educação Especial, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012

Bibliografia resumida da autora

Thayara Rocha Silva. Psicóloga, Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Contato: thayara_rs@hotmail.com

Considerações acerca da escolaridade das mulheres no Brasil, e a incoerência entre salários e ocupações de cargos de chefia no mercado de trabalho

Ana Paula Lopes Bogas Perez

Daiane Aparecida Alves Gomes

Introdução

O capítulo da obra realizou uma análise a respeito da melhor taxa de escolaridade para as mulheres brasileiras, no entanto, verificamos uma resistência da ocupação feminina em cargos de gestão. Nossas reflexões concluíram também, que há uma significativa desigualdade de salários entre homens e mulheres, no mercado de trabalho brasileiro.

Inicialmente tratamos da compreensão contemporânea do conceito de gênero junto as humanidades. Em sequência analisamos o movimento de empoderamento das mulheres, enquanto grupo social. É de suma importância problematizar questões relacionadas ao termo empoderamento, muito citado em documentos, discursos e debates relativos ao conceito de gênero.

No tocante a educação, demonstraremos por meio das ondas feministas que, houve no decorrer da história de nosso país (e ainda permanente em demais regiões do mundo), uma resistência no acesso à educação para as mulheres, no entanto, verificamos a

superação dessa condição, pois na atualidade as mulheres são mais escolarizadas do que os homens. Verificamos que todos esses embates culminam na baixa ocupação das mulheres no âmbito público, sobretudo na política brasileira.

No percurso de nossa exposição, tratamos dos Relatórios de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas, por meio da pesquisa documental a fim de expor as recentes desigualdades de gênero, expostas pela sociedade. Há também a necessidade por meio da pesquisa documental de levantar dados e análises relativas a alguns documentos de domínio público, como o caso dos documentos disponibilizados pelo Senado brasileiro.

Breves apontamentos a respeito da temática gênero

Para a Sociologia o tema “gênero”¹ assim como a investigação social das mulheres enquanto categoria analítica, são estudos relativos à contemporaneidade. Mesmo porque, pretendemos realizar uma investigação sociológica, e as pesquisas sobre gênero surgiram por meio da organização feminista, que ao problematizar o assunto, trouxe para as mulheres inúmeros ganhos, sejam relativos a direitos, autonomia e liberdade.

Segundo Mariano (2008), os pensadores clássicos da Sociologia (Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber), partiam de análises androcêntricas² e sexistas³. A postura de Durkheim com relação às mulheres, era totalmente excludente, em razão do francês

³ Haraway define gênero como um sistema de relações sociais, simbólicas e psíquicas no qual homens e mulheres estão diferentemente alocados (HARAWAY, 2004, p.203)

² “O androcentrismo é o enfoque nas pesquisas e estudos de uma única perspectiva: a do sexo masculino. Supõe, segundo esta autora, considerar os homens como o centro e a medida de todas as coisas. Os homens são considerados, assim, os sujeitos de referência e as mulheres seres dependentes e subordinados a eles”. Manual não sexista da linguagem (2006 apud Teresa Meana, p.13).

⁵ “é a atribuição de valores, capacidades e papéis diferentes a homens e mulheres, exclusivamente em função do seu sexo, desvalorizando tudo o que fazem as mulheres diante do que fazem os homens que é o que está certo – o que tem importância.” Manual não sexista da linguagem (2006 apud Teresa Meana, p.14).

mentonar em seus estudos, a exclusividade do homem enquanto ator social. No caso de Karl Marx, seu conceito de classe social engloba apenas a força de trabalho masculina, ainda que, essa não seja explorada na sociedade industrial, tanto quanto a das mulheres.

Há uma certa naturalização da sobrecarga para as mulheres no trabalho, associadas com salários irrisórios. Em Max Weber, as teorias que categorizam as ações sociais, não observam as normas de conduta diferenciadas entre homens e mulheres, e as teorias relativas à dominação, não se atentam ao papel de subordinação das mulheres naquela sociedade.

Muito embora essa resistência à incorporação das mulheres nos estudos referentes às Ciências Sociais pelos autores clássicos, “a Sociologia praticada atualmente ainda apresenta resistências à incorporação das contribuições feministas” (MARIANO, 2008, p. 253). Em razão, dos estudos de gênero não serem encarados pelas universidades e pelos currículos escolares com obrigatoriedade. Ainda há um distanciamento entre a academia, as produções acadêmicas e o alcance das demandas femininas, como prioridade de pesquisa, sobretudo, com relação aos debates em torno das desigualdades de gênero, tão nocivas ao desenvolvimento social de cada país.

O conservadorismo, oriundo de instituições religiosas, de candidatos a eleições, o distanciamento da academia, ou a reafirmação de certos posicionamentos ideológicos pelo senso comum, distanciam as investigações das desigualdades de gênero e dos problemas de gênero da educação brasileira.

As Câmaras Municipais no ano de 2017, passaram por múltiplos debates e apresentação de projetos para retirarem os estudos de gênero da educação municipal. No entanto, algumas incorporaram consultas públicas para ouvirem especialistas a

respeito do assunto. Outras, retiraram os debates de gênero⁴sem sequer uma audiência pública.

A comparação entre os estudos clássicos e contemporâneos da sociologia, tem certa proximidade, em virtude da recorrente resistência de determinados grupos sociais ao debate de gênero. Discutir o tema, representa avanços no combate ao machismo e ao patriarcado⁵, sobretudo no ambiente escolar. A primeira Instituição social em que o ser humano tem contato auxilia a formação social do/a cidadão/ã, de forma a que ele/ela respeite seu semelhante, sob qualquer circunstância que remeta a diferença, seja de classe, gênero, etnia ou raça.

Ao nos referirmos a história da humanidade, refletimos sobre o quão desigual os gêneros tem sido tratados. “Não existe nenhum país que trate suas mulheres e seus homens do mesmo modo, seja através da falta de acesso à saúde básica, nutrição, participação política e economia” (RDH, 1999, p.102). Fraser (2006) acredita que justiça nos dias atuais, significa *redistribuição e reconhecimento*, duas demandas teóricas que precisam estar em comum acordo para estarmos inseridos em uma sociedade menos desigual.

Estas duas vertentes (*redistribuição e reconhecimento*) são para a autora denominada de justiça de gênero, onde esta

Não se restringe mais a questões meramente distributivas, mas agora, engloba questões de representação, identidade e diferença. O resultado indica um grande avanço em relação aos paradigmas economicistas redutivistas que tinham dificuldade em conceituar os danos enraizados, não na divisão do trabalho, mas sim em padrões androcêntricos de valor cultural (FRASER, 2006, p.62).

Visto que, a luta por reconhecimento “sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade” demandas

⁴Projeto de Lei nº 53/2017, discorre sobre a proibição dos debates sobre gênero nos currículos escolares, bem como todas a proibição dos assuntos relativos a desigualdades de gênero.

⁵ Para Saffioti patriarcado é uma relação de gênero onde este sistema é formado por relações marcadas pela desigualdade, dominação masculina e exploração das mulheres (SAFFIOTI, 2004, p.15).

do fim do século XX, muitas vezes “a identidade de grupo suplanta o interesse de classe como o meio principal da mobilização política” lutas por desigualdade material e de renda também o são, porém “o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política”.

O objetivo deste trabalho está em analisar as contradições entre anos de escolaridade das mulheres no Brasil, contrastando com melhores salários dos homens e melhores oportunidades de trabalho. Para tanto, fizemos uma investigação nos relatórios de desenvolvimento humano das Nações Unidas, os RDHs, onde por meio da pesquisa documental, pretendemos conduzir as reflexões para a compreensão dessa dualidade de condições na sociedade brasileira.

Para Oliveira (2007) a pesquisa “documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p.12).

Cellard (2008) ressalta a importância desta pesquisa quando cita a relevância do uso de documentos em pesquisas, visto que estes colaboram para a riqueza de informações junto às variadas áreas do conhecimento, principalmente as ciências humanas e, sobretudo as ciências sociais. Esta análise ultrapassa as contextualizações históricas, nos aproxima do objeto de pesquisa, que no caso do presente trabalho, trata-se de questões que permeiam contextos relativos à sociedade contemporânea.

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o

único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD 2008, p. 295).

As Ondas Feministas no Brasil – um olhar a respeito da luta pela educação

Até meados do século XV, no imaginário brasileiro a educação da mulher era considerada como não necessária e vista com descaso. Os valores que estavam ligados a este imaginário predominavam a ideia de que mantendo a mulher ao espaço doméstico, facilitaria a supremacia masculina.

Para reproduzir e fixar o padrão étnico europeu no Brasil, muitas mulheres brancas, sem preocupação com classe social ou moral, foram importadas para serem reprodutoras dos varões portugueses na Colônia. Havia claramente uma ausência de liberdade de escolha por parte das mulheres que eram obrigadas a servir aos propósitos da Coroa e da sua política demográfica. Tratadas como seres desiguais, sendo levadas a manter a mentalidade da época, onde sua função principal era a de procriar. Devido à influência das instituições sociais e o código de valores e de comportamento trazidos da Europa, a vida e a postura da mulher brasileira permaneceu atrelada à aceitação da sua permanência no interior do domicílio (RODRIGUES, 2007, pag.08).

Depois da Proclamação da República, o discurso oficial era o da necessidade de reconstruir a imagem de um país de caráter colonial, atrasado, inculto e primitivo. O discurso em voga se dava pela importância da educação para a modernização do país. Era evidente que as educações das meninas e dos meninos não faziam parte de um processo único, universal, naquela sociedade. As divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas na formação de homens e mulheres daquele período (RODRIGUES, 2007, pag.12).

As formas e concepções de educação das mulheres nesse contexto eram múltiplas. Para muitos, o destino primordial da

mulher era o de ser mãe e esposa, educadora das gerações do futuro e pilar de sustentação do lar, sua educação exigiria, uma moral sólida e bons princípios. Só nas últimas décadas do século XIX surge a necessidade da educação para a mulher vinculando-a a modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania. A preocupação em vincular o conceito de trabalho à “ordem e progresso”, levou os condutores da sociedade a arregimentar as mulheres das camadas populares (RODRIGUES, 2007, pag. 13). O ponto principal que há a construção um imaginário que concentra a figura masculina no centro, e gera diferenças em tratamento e atribuições de pais a homens e mulheres, desde crianças.

No Brasil, o papel social das feministas, o de pressionar o Estado para atender suas prerrogativas, culminou no direito ao sufrágio em 1932, corroborando com os ideais da primeira onda feminista, iniciada na Europa. Outros países já haviam passado pelo processo de conceder o direito ao voto às mulheres, como a Finlândia em 1906, Alemanha 1918 e Reino Unido em 1928. Nísia Floresta Brasileira Augusta é uma forte representante da bandeira do feminista no Brasil, sobretudo em sua obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, publicada em Recife no ano de 1832. Seu livro “foi também o primeiro entre nós a tratar dos direitos das mulheres à instrução, e ao trabalho, e a exigir que elas fossem respeitadas e consideradas seres inteligentes” (DUARTE, 2011, p. 76). Em decorrência da primeira onda ter sido importada da Europa, Nísia traduziu o clamor do feminismo para nossa realidade brasileira, inspirada nas ideias de Olympe de Gouges.⁶

⁶Marie Gouze (1748-1793), “adotou o nome de Olympe de Gouges para assinar seus panfletos e petições em uma grande variedade de frentes de luta, incluindo a escravidão, em relação à qual propunha a abolição. Em 1791, propõe uma Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã, em contraposição à leitura masculina daquela aprovada pela Assembléia Nacional. Girondina, ela se opõe abertamente a Robespierre e acaba por ser guilhotinada em 1793, condenada como contra-revolucionária e denunciada como uma mulher “desnaturada”. No tocante ao primeiro artigo de seu livro, a autora considera que “em consequência, o sexo que é superior em beleza, como em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, em presença, e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos da mulher e da cidadã: Artigo 1º A mulher nasce livre e tem os mesmos

A segunda onda foi marcada pelo protagonismo de algumas feministas, por meio da imprensa. Mulheres como Josefina Álvares de Azevedo e Francisca Senhorinha da Mota Diniz produziam periódicos voltados para o feminismo, especialmente com cobranças de emancipação da educação, que para mulheres e meninas, era dada sob supervisão dos homens a fim de atender seus interesses, voltados para a ocupação exclusiva da esfera privada. As obras das feministas refletiam reiterados pedidos de participação no âmbito público para as mulheres.

Junto às discussões a respeito das pautas feministas para com a educação no período citado, percebe-se que o fato das mulheres buscarem educação, estava associado à expectativa pela qual elas, gostariam de introduzir os estudos iniciais a seus filhos antes do ingresso no âmbito escolar. O imaginário social não era favorável para com que as mulheres pudessem pensar em uma profissão como forma de emancipação social, em razão da resistência de mulheres em cargos que exigissem mais escolaridade.

Dentro dessa perspectiva de acesso dos meios de informação pelas mulheres, a revista *A Mensageira*, de São Paulo, costumava trazer em seu conteúdo, as pautas feministas, tornou-se um instrumento indispensável para a conscientização feminina (daquelas que tinham acesso). Kamita (2004), destaca o cunho feminista da revista,

Dedicada à mulher brasileira”, foi lançada em São Paulo pela escritora e feminista Presciliana Duarte de Almeida,¹ circulou entre os anos de 1897 e 1900, de início com periodicidade quinzenal e mensal a partir de 1899. Eram publicados textos em prosa e verso, com ênfase à produção literária feminina, e artigos nos quais se salientava a preocupação com a posição da mulher na sociedade e os preconceitos por elas enfrentados. Não é uma publicação, como outras do período que destacavam assuntos como trabalhos manuais, moda, culinária, puericultura. A intenção era a de

direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum” (GOUGES, 1971, p. 460).

discutir questões relativas à emancipação da mulher, com a veiculação de textos literários, artigos que tratassem do tema, além dos editoriais com a reflexão crítica acerca da situação feminina. Para esse trabalho foi utilizada a edição fac-similar, em dois volumes, publicada pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (KAMITA, 2004, p.164).

A vertente imprensa, durante a terceira onda, foi marcada pelo campo literário. Foi Rosalina Coelho Lisboa quem conquistou o primeiro prêmio junto à Academia Brasileira de Letras, com sua obra *Rito Pagão*. Outro nome emblemático e importante foi Ercília Nogueira Cobra “que, no mesmo ano da Semana de Arte Moderna, 1922, lançou seu primeiro livro, *Virgindade inútil* – novela de uma revoltada, dando início a uma obra polêmica que discute a exploração sexual e trabalhista da mulher, e provocando muita crítica entre os contemporâneos” (DUARTE, 2011, p.81).

Empoderar, a voz de uma coletividade

A respeito do surgimento do tema, empoderamento, Aithal (1999) considera que, “desde os anos 80 houve um ativismo de mulheres nos chamados países de “terceiro mundo”, e o termo “empoderamento”, surgiu da prática à teoria”. Uma vez que, o termo emergiu dos debates feministas e dos movimentos de mulheres para depois ser utilizado como objeto de pesquisa perante as produções científicas. Empoderar para o feminismo, é dar condições de emancipação social e de poder de decisão à todas as mulheres. O empoderamento em grande medida difundido pelo senso comum, tende a tratar o termo empoderamento de maneira individualizada, no entanto, a expressão se deve à autonomia de um coletivo.

Ainda em Aithal (1999), os estudos de empoderamento são oferecidos nos estudos sobre desenvolvimento, a respeito da teoria política, sociologia, psicologia, educação e outras áreas afins. Além dessa interdisciplinaridade de demandas em torno do tema, “o

debate iniciado por mulheres do Sul, tem inspirado mulheres de todo o mundo com este conceito que pode contribuir para mudarem suas vidas”.

Por se tratar de um assunto relativo à contemporaneidade, há uma gama de significados distintos para esta palavra, que por sua vez, para as brasileiras,

Esse termo é ainda complicado – não existe a palavra “empoderamento” dicionarizada no português do Brasil. Trata-se, na verdade, de um neologismo, um anglicismo, mas que vem sendo usado com pouca parcimônia. O problema é que, também no Brasil, se fala em empoderamento das mulheres, se escreve sobre isso, mas não existe consenso quanto ao que venha a ser empoderamento (SARDENBERG, 2006, p. 4).

O Banco Mundial, algumas ONGS, representantes do poder, como é o caso de W. Bush, têm um entendimento do empoderamento, diferentemente do das feministas, em especial, as latino-americanas e caribenhas. Enquanto estas agências e representantes mundiais veem o empoderamento como “um instrumento para o desenvolvimento, para a democracia, para erradicar a pobreza, para as feministas a palavra:

É o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latinoamericanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. Isso não quer dizer que não queiramos também acabar com a pobreza, com as guerras, etc. Mas para nós o objetivo maior do “empoderamento” é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre “nossos corpos, nossas vidas” (SARDENBERG, 2006, p. 2).

Melhores taxas de educação para as mulheres e o embate do mercado de trabalho

A história da humanidade privou as mulheres da educação e ainda priva as mulheres do acesso à educação. De acordo com o Relatório das Nações Unidas, publicado no ano de 1995,

Entre os 900 milhões de analfabetos no mundo em desenvolvimento, há duas mulheres para cada homem. E as meninas constituem 60% dos 130 milhões de crianças sem acesso à escola primária. Uma vez que em algumas regiões em desenvolvimento, o crescimento da população tem sido mais rápido do que a educação feminina, em decorrência deste fato tem aumentado o número de mulheres analfabetas. Durante os 20 anos entre 1970 a 1990, a diferença educacional entre homens e mulheres caiu apenas metade. Mais 20 anos seria um período de espera demasiado longo para salvar a outra metade” (RDH, 1999, p. 4).

Esses dados em grande medida refletem na baixa remuneração perante ao mercado de trabalho para elas. Outro aspecto determinante para a baixa ocupação da força de trabalho das mulheres comparadas aos homens, é a cultura machista que naturaliza a responsabilização das mulheres pelo âmbito privado, enquanto que a esfera das decisões (esfera pública) é marcadamente papel dos homens. Se elas não tiveram os mesmos direitos a educação na história da humanidade, possivelmente há um reflexo direto perante ao trabalho informal. De acordo com o IBGE as brasileiras “têm menores rendimentos que eles e quase 70% das jovens de 16 a 24 anos trabalham na informalidade. Outro dado que chama a atenção é o número de idosas (mulheres com mais de 60 anos), cuja proporção atinge os 82,2% no trabalho informal” (BRASIL 2010, s/p).

Outro cenário ocorre no Brasil, em razão de no país as mulheres apresentarem dois anos a mais de escolaridade que os homens, no entanto, 35% das empresas tem mulheres em cargos de

gestão. Essa contradição faz parte do ambiente androcêntrico que ainda responsabiliza exclusivamente as mulheres nas ocupações domésticas, na educação dos filhos e no cuidado de idosos e idosas. A desigualdade salarial entre homens e mulheres no Brasil pondera que as mulheres ganham 29,04% do que os homens ganham nos mesmos cargos, de acordo com o IBGE de 2010 (BRASIL, 2013, s/p)

No tocante a empregabilidade, empoderamento ou igualdade de gêneros no mercado de trabalho, uma recente pesquisa da página do jornal folha de São Paulo (2013), constatou que “caso o ritmo recente de queda da desigualdade entre homens e mulheres no Brasil se mantivesse, elas ganhariam o mesmo que eles em 2085” ainda que, 17,6% das mulheres concluem o ensino superior, contra 12,70% dos homens. Outro dado relevante acrescentado pela pesquisa considera que, a igualdade em cargos de diretoria executiva para a pesquisa só aconteceria em 2126.

Há níveis mundiais, após duas décadas da conferência sobre as mulheres que consagrou a *Plataforma de Ação de Pequim*⁷, as mulheres ainda ganham 24% a menos que os homens. Embora as taxas de pobreza diminuíssem em todas as partes do mundo, nestas últimas duas décadas, “a proporção de pessoas de regiões em desenvolvimento que vivem com menos de US\$1.25 por dia, a referência internacional para medir a pobreza extrema, caiu de 47% para 22%” e “pelo menos 50% das mulheres de todo o mundo tem um emprego remunerado, aumentando 40% desde 1990”, é o que discursou Helen Clark, na abertura da Conferência Internacional “Mulheres e inclusão social: de Pequim para o Pós-2015”.

Quando vamos analisar o desemprego, este é visto como uma realidade permeada pela desigualdade de gênero e raça. “Assim, a

⁷Em 1995, aconteceu em Pequim a Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres. O resultado do encontro foi um acordo com o objetivo de alcançar a igualdade de gênero e eliminar a discriminação contra mulheres e meninas em todo o mundo. O documento, chamado “Declaração e Plataforma de Ação de Pequim”, listou 12 pontos prioritários de trabalho, além de ações detalhadas para alcançar seus objetivos estratégicos. Em suma, trata-se de um roteiro para o avanço da igualdade e do empoderamento das mulheres nos países”. Disponível em ><http://www.onumulheres.org.br/pequim20/>. Acesso em 05/04/2016.

menor taxa de desemprego corresponde à dos homens brancos (5%), ao passo que a maior remete às mulheres negras (12%). No intervalo entre os extremos, encontram-se as mulheres brancas (9%) e os homens negros (7%)”, diz o relatório publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Consta também no discurso da administradora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Helen Clark, que a “participação política das mulheres tem aumentado em todo o mundo, taxa que se elevou de 11,3% em 1995 para 22,1% em 2015, porém ainda representa menos de 30% da meta estabelecida pela ONU”.

A ONU Mulheres/Brasil⁸ e o Pacto Global⁹, criaram Princípios de Empoderamento das Mulheres, com o “intuito de fortalecer ações junto à comunidade empresarial, para que possa incorporar em seus negócios valores e práticas que visem à equidade de gênero e o empoderamento das mulheres” em virtude da vantagem delas em anos de escolaridade (ONU, 2011, s/p). As metas contam com sete itens, que buscam,

1. Estabelecer liderança corporativa sensível à igualdade de gênero, no mais alto nível.
2. Tratar todas as mulheres e homens de forma justa no trabalho, respeitando e apoiando os direitos humanos e a não-discriminação.
3. Garantir a saúde, segurança e bem-estar de todas as mulheres e homens que trabalham na empresa.
4. Promover educação, capacitação e desenvolvimento profissional para as mulheres.
5. Apoiar empreendedorismo de mulheres e promover políticas de empoderamento das mulheres através das

⁸Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres.

⁹O Pacto Global é uma iniciativa desenvolvida pelo ex-secretário-geral da ONU, Kofi Annan, com o objetivo de mobilizar a comunidade empresarial internacional para a adoção, em suas práticas de negócios, de valores fundamentais e internacionalmente aceitos nas áreas de direitos humanos, relações de trabalho, meio ambiente e combate à corrupção refletidos em 10 princípios. Essa iniciativa conta com a participação de agências das Nações Unidas, empresas, sindicatos, organizações não-governamentais e demais parceiros necessários para a construção de um mercado global mais inclusivo e igualitário. Hoje já são mais de 12 mil organizações signatárias articuladas por cerca de 150 redes ao redor do mundo. Disponível em <<http://www.pactoglobal.org.br/artigo/70/O-que-eh>>. Acesso em 05/04/2016.

cadeias de suprimentos e marketing.⁶ Promover a igualdade de gênero através de iniciativas voltadas à comunidade e ao ativismo social.⁷ Medir, documentar e publicar os progressos da empresa na promoção da igualdade de gênero (ONU, 2011, s/p).

O meio empresarial, tem sido incentivado a organizar políticas que promovam o empoderamento feminino, através do prêmio WEPS/Brasil¹⁰ todavia, quando comparamos o Brasil com outros países da América Latina e Caribe, nos deparamos com um cenário desigual. A falta de ocupação das mulheres na esfera pública, a rígida organização política no Brasil e o machismo, colaboram para baixos índices das mulheres na política.

De acordo com os números do IBGE, as mulheres totalizam 51,3% da população, e formam, também, a maior parte do eleitorado: 52%, conforme levantamento feito, em 2014, pelo Tribunal Superior Eleitoral. Em números absolutos, isso significa que, das 142,8 milhões de pessoas habilitadas a votar no Brasil, 74,4 milhões são mulheres” (SENADO 2015, p. 21).

A taxa de ocupação no parlamento brasileiro, ainda é vergonhosa. “Comparado com seus vizinhos latino-americanos, por exemplo, o Brasil apresenta a penúltima pior situação, à frente apenas do Haiti. E está na 158^a posição entre os 188 países pesquisados em dezembro de 2014 pela União Interparlamentar (IPU, na sigla em inglês)” (SENADO2015, s/p). Ainda que, a lei 9.504, de setembro de 1997, estabeleça 30% das candidaturas de mulheres nos partidos políticos. Essas cotas não garantem a paridade da quantidade de cadeiras na política brasileira, em razão dos partidos não investirem nas candidaturas das mulheres e

¹⁰Um reconhecimento às boas práticas empresariais de empoderamento das mulheres, “que visa incentivar, valorizar e reconhecer os esforços de empresas que promovem a cultura da equidade de gênero (...). Podem se inscrever empresas públicas e privadas, subsidiárias de multinacionais e/ou suas filiais no Brasil. (...)Serão contempladas três categorias: micro e pequena empresa, média empresa e grande empresa”. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/premio-da-onu-reconhece-empresas-que-promovem-a-igualdade-de-genero/>>. Acesso em: 05/04/2016.

preencherem as vagas apenas para enquadrarem-se nas exigências da lei.

Considerações finais

Vivemos em uma sociedade marcada pelo patriarcado, onde os papéis sociais de gênero são culturalmente naturalizados. Essas relações de desigualdade e opressão, culminam em preconceitos e em desvantagens sociais gritantes para as mulheres.

Os debates sobre empoderamento feminino são mundialmente atrelados às questões de gênero, visto que, na atualidade o termo sempre está no vocabulário do senso comum, que muitas vezes não mensura o caráter de coletividade do assunto. O empoderamento com relação ao tema educação, garante o acesso ao serviço à toda esfera da sociedade, ou seja, mulheres empoderadas, quer dizer, mulheres autônomas para suas decisões e amparadas pelo estado com a garantia de seus direitos a fim de zelar pelas suas liberdades individuais.

Notamos com nossas reflexões perante esse trabalho, que as mulheres estão mais escolarizadas, portanto, estudam mais e dedicam mais tempo de suas vidas às carreiras. No entanto, o mercado de trabalho estabelece limitações para contratação e permanência delas, em desacordo com os níveis de escolaridade.

Como podemos notar, algumas iniciativas estão sendo tomadas para o empoderamento das mulheres, principalmente quando se tratam de órgãos e agências internacionais. Citamos o exemplo do prêmio WEP, onde estratégias empresariais são incentivadas para manter a equidade nas empresas. No entanto, essas ações abrem brechas para possíveis questionamentos, a respeito à informalidade no trabalho, e àquelas mulheres, cuja exclusão educacional ainda é muito permanente.

Como então transpor as barreiras de valorização da masculinidade, no casoda política brasileira? Ou com através do direito à saúde e trataremos o aborto como caso de saúde pública

diante de um Congresso Nacional composto por homens e por ora conservador em diversas áreas?

Avançamos no estabelecimento de cotas eleitorais de gênero, porém estas conseguiram seu objetivo, o de ter mais mulheres ocupando as cadeiras parlamentares diante da baixíssima representação política brasileira. Alguns direitos foram enriquecidos em 2013, como é o caso do empregado (a) doméstico (a), para as melhorias dadas a este trabalhador (a) através da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), reajustada em 2015.

Da mesma forma que a bipolaridade na política na atual conjuntura partidária congressista brasileira, a bipartidaridade em demandas feministas não contribuem para a diminuição ou erradicação das desigualdades de gênero. Os estudos sobre educação e gênero precisam de atenção de acadêmicos e acadêmicas, de pesquisadores e pesquisadoras, para este tornar-se mais uma ferramenta possível para segundo Fraser alcançarmos a justiça de gênero.

Nesse sentido, como proposto inicialmente, as pesquisas em torno das questões de gênero e do empoderamento, contribuíram para o avanço das lutas de mulheres e também do feminismo como um todo, buscando não só a igualdade de gênero, mas também o devido reconhecimento, desta maneira, é esperado que este trabalho também contribua de alguma forma dentro do meio acadêmico e fora também. Assim, cabe a Escola – corpo docente e administrativo – trabalhar desde os primeiros anos iniciais com os alunos sobre a temática “*gênero*”, e tudo que engloba ele, como desigualdade, violência, preconceito, e sendo assim, as disciplinas dispostas na grade curricular possuir também o objetivo de desnaturalizar as construções sociais e desmistificar os papéis socialmente construídos.

Referências

- AITHAL, Vathsala. **Empowerment and Global Action of Women – Theory and Practice**. Working Papers, Kvinnforsk, University of Tromsø. Available at <http://home.arcor.de/aithal/pdf/Aithal_Vathsala.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Justiça e cidadania. **Dados do IBGE revelam as desigualdades entre homens e mulheres no Brasil**. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/area-imprensa/ultimas_noticias/2010/09/dados-do-ibge-revelam-as-desigualdades-entre-homens-e-mulheres-no-brasil>. Acesso em 15/04/2016
- CARLOTO, Cássia Maria; MARIANO, Silvana Aparecida. No meio do caminho entre o privado e o público: um debate sobre o papel das mulheres na política de assistência social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(2): 451-471, maio-agosto/2010
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- DUARTE, Constância Lima. **Mulher e escrita: Produção letrada e emancipação feminina no Brasil**. Pontos de Interrogação n.1. Revista do Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia.
- FÁBIO, André Cabette. **Dois séculos separam mulheres e homens da igualdade no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/asmais/2015/09/1675183-no-ritmo-atual-fim-da-desigualdade-entre-homens-e-mulheres-demoraria-240-anos.shtml?cmpid=newsfolha>>. Acesso em 05/04/2016.
- FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós- socialista”**. Tradução: Julio Assis Simões. Cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.
- _____. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2002.

GOUGES, Olympe de. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**. vol.4, n.2, 2003 Direito e Democracia 459 Direito e Democracia Canoas vol.4, n.2 2º sem. 2003 p.459-463

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual da palavra. **Cadernos Pagu**, v. 22, pp.201-246, 2004.

IPEA (Instituto de Pesquisa econômica aplicada). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª Ed. – Brasília, p.1-39. 2011

KAMITA, Rosana Cássia. Revista “**A Mensageira**”: **Alvorecer de uma nova era?** Estudos Feministas, Florianópolis, 12(N.E.): 264, setembro-dezembro/2004

MARIANO, Silvana Aparecida. Modernidade e crítica da modernidade: a Sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. **Cadernos Pagu**, v. 30, p.345-372, jan-jun. 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ONU MULHERES. **Princípio de Empoderamento das Mulheres**, 2011.Disponível em:
<<http://www.onumulheres.org.br/referencias/principios-de-empoderamento-das-mulheres/>>. Acesso em 29/03/2016.

PNUD. **Empoderamento das Mulheres**. Disponível em:
<<http://www.pnud.org.br/empoderamentomulheres.aspx>>. Acesso em 29/03/2016.

PNUD/ Notícias. **Vinte anos depois, as mulheres ainda ganham 24% a menos que os homens**, 2015. Disponível em:
<<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=4065>>. Acesso em: 29/03/2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano 1999 (RDH 1999). **Globalização com Uma Face Humana**. Vias para o Desenvolvimento Humano. New York, PNUD, 2010. Disponível em:<
<http://www.fmsoares.pt/aeb/biblioteca/livro.php?registro=013927>>. Acesso em 05/04/2016.

REZENDE, Maria José de. As noções de desenvolvimento social como base para a abordagem do desenvolvimento humano presente no Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) de 1990. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 91-122, jul, 2013.

REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina). **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Versão em português: Beatriz Cannabrava, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Daiane/Desktop/UEL/MESTRADO/POLÍTICAS%20PÚBLICAS/manual%20uso%20nao%20sexista%20linguagem.pdf>. Acesso em: 01/03/2016.

RODRIGUES Valeria. L. **A importância da mulher**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em 01/06/2013. ISBN 978-85-8015-037-7.

SARDENBERG, Cecília M.B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Daiane/Downloads/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20%20Feminista_cecilia%20sardenberg.pdf>.

NUSSBAUM, Martha. **Las mujeres y el desarrollo humano** el enfoque de las capacidades. Tradução e apresentação de Roberto Bernet. 2. Ed. Barcelona: Herder Editorial S.L, 2002

Pacto Global Rede Brasileira. **O que é pacto global**, 2013. Disponível AM< http://www.pactoglobal.org.br/artigo/70/O-que-eh>. Acesso em 05/04/2016.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado e violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SENADO FEDERAL. + **Mulheres na política**. (2015). Disponível em: < https://www12.senado.gov.br/institucional/procuradoria/proc-publicacoes/2a-edicao-do-livreto-mais-mulheres-na-politica>. Acesso em: 05/04/2016.

TERESA MEANA. (2004). **Palabrasno se lasllevalviento... Por un uso no sexista de la lengua**. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet.

Bibliografia resumida das autoras

Ana Paula Lopes Bogas Perez. Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2013). Especialização em Docência do Ensino Superior pela UNOPAR (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Indústria cultural, juventude, inclusão social, meio de comunicação e diversidades culturais. Desenvolve pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais. Faz parte do Laboratório da Educação (OBEDUC) e Projeto do Laboratório de Ensino, Pesquisa, e Extensão (LENPES). Contato: anapaula.perez@hotmail.com

Daiane Aparecida Alves Gomes. Especialista em Filosofia e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2015). Graduação em Ciências Sociais pela mesma universidade. Curso superior de Formação Específica em Gestão de Recursos Humanos pela Facnopar – Apucarana. Fez parte do projeto de pesquisa “Na busca da construção de uma consciência transformadora” como coordenadora. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa “gênero, corporalidades, direitos humanos e políticas públicas”. Fez parte do Programa de Iniciação à docência (PIBID) em 2014. Tem experiência na área de sociologia, através da SEED – Paraná 2014/2015. Realizou Intercâmbio cultural nos países do Leste Europeu e Países Bálticos, pela AIESEC Brasil 2014. Contato: daianeaaag@gmail.com

Refúgio, hospitalidade e biopolítica: um ensaio de possíveis aproximações

André Godinho

Angelica Furquim

Diogo Mariano Carvalho de Oliveira

Notas introdutórias

Uma pessoa se torna refugiada porque um ou mais direitos fundamentais lhe são tolhidos, de forma que, em última instância, cada refugiado é consequência de uma violação ou ameaça de violação a direitos humanos (PIOVESAN, 2014). As histórias e trajetórias são marcantes. Os números, alarmantes: conforme relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), até o final do ano de 2017, 68,5 milhões de pessoas — refugiadas, solicitantes de refúgio, deslocadas internas — foram forçadamente deslocadas como resultado de perseguições, conflitos e violências (ACNUR, 2017). Nesse cenário, o número total de solicitações de refúgio aumentou vertiginosamente no Brasil. Dados do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) indicam que 33.866 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2017 (CONARE, 2017).

No arcabouço protetivo do Direito Internacional dos Refugiados, vislumbra-se que a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, e seu Protocolo Adicional, de 1967, definem a

pessoa refugiada como toda aquela que tem fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, participação em determinado grupo social ou opinião política, não podendo ou não querendo valer-se da proteção de seu país de origem ou de residência habitual. Nos âmbitos regionais africano e latino-americano, as experiências das graves crises de deslocamentos forçados, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, denotaram a necessidade de ampliação do conceito. Na América Latina, a Declaração de Cartagena de 1984, recomenda que também incluam-se como pessoas protegidas internacionalmente aquelas que fugiram de seus países porque sua vida, segurança ou liberdade foram ameaçadas pela violência generalizada, por agressão estrangeira, por conflitos internos, por violação maciça de direitos humanos, ou por circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. Incorporando os mecanismos internacionais em seu ordenamento jurídico, o Brasil promulgou lei específica para o refúgio em 1997, a Lei n. 9.474/1997 (Lei de Refúgio)¹.

O cenário global repercute em reações distintas por parte dos Estados, dentre os quais o brasileiro, que oscilam entre a afirmação e a negação do acolhimento e da hospitalidade. Em termos de produção legal o Brasil tem modificado consideravelmente sua legislação nos últimos cinco anos, destacando-se aqui a nova Lei de Migração que substitui o Estatuto do Estrangeiro. Entretanto, não pretende-se aqui avaliar os dispositivos positivos, mas tratar da temática sob um viés filosófico, afinal “o Direito dos Refugiados é um regime jurídico que ora vai ao encontro do refugiado, ora vai de encontro ao refugiado” (GODOY, 2016, p. 29).

¹ A normativa brasileira reconhece como refugiado todo indivíduo que: "I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país."

Para entender esse descompasso, marcado por muitas contradições, Jacques Derrida, em suas reflexões, propõe que o Direito não contempla o acolhimento absoluto, mas uma hospitalidade condicionada. Vale-se de uma ambivalência, permitindo o tratamento das pessoas refugiadas como corpos vulneráveis, passíveis de proteção e cuidado, mas também de expulsão e abandono, a depender de seu status. A sua maneira, refugiados tornam-se privados de sua terra, de suas raízes e de seus direitos humanos. Sem uma terra e sem direitos esses sujeitos só se incluem na medida da sua exclusão, à margem das mais humanas referências (CHUEIRI; CÂMARA, 2010, p. 162). Aludindo a Agamben², nesse pano de fundo não é necessário o uso de armas e violência para transformar essas vidas em vidas indignas de se viver, expulsando-as da “proteção jurídica” (CHUEIRI; CÂMARA, 2010, p. 162).

Com o presente artigo buscamos, *en passant*, trazer as reflexões de Derrida, Foucault e Agamben a partir da perspectiva do sujeito refugiado. Para tanto, nos socorremos da lucidez do exame outrora feito por Godoy. A análise pauta-se, portanto, em dois conceitos chave: *hospitalidade* e *biopolítica*. O que se pretende é estabelecer uma visão filosófica do Direito do Refugiados. Assim, nos apoiamos também na Literatura. O texto será, portanto, estruturado *a partir de* e *com* rupturas: apresentaremos interlúdios com a peça “*Novas Diretrizes em Tempos de Paz*”, de Bosco Brasil.

A arte é capaz de transportar o Direito a um campo fértil a ser (re)visitado, já que permite um olhar às ânsias com as quais a sociedade luta para se libertar. Ao explorar as mais diversas narrativas em mídias populares no que concerne ao Direito, torna-se permitido entender mais e melhor sobre as instituições do Direito como um fenômeno social e cultural³. Assim, o que se pretende aqui

² Cf. AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

³ Nesse sentido: “Amnon Reichman has recently said that ‘cinematic theory can tell us something meaningful about the production of law.’ In other words, by exploring narratives in popular media such as movies and television about law (and the rhetorical practices of those who make these films and shows) we can understand more about the institution of law as a social and cultural

sublinhar, primeiramente, é a necessidade de se manter desperta a reflexão, de não abandonar-se a um mundo técnico, à hegemonia de um pensamento que calcula (TRINDADE; GUBERT; COPETTI NETO, 2010, p. 159), a um mundo fechado e autorreferente. Para tanto, vê-se na ponte Direito e Arte – enquanto teatro e literatura – uma possibilidade de libertação do fenômeno jurídico das amarras positivistas que o seguram da distante realidade social (FACHIN, 2007, p. 39). O universo literário deslumbra, desorienta, desconstrói⁴, reflete e inverte papéis e ameaça o irracional das

phenomenon”. Tradução nossa: “Amnon Reichman disse recentemente que a ‘teoria do cinema pode nos dizer algo significativo sobre a produção da lei’. Em outras palavras, ao explorar narrativas na mídia popular, tais como filmes e programas sobre a lei (e as práticas retóricas daqueles que fazem esses filmes e esses shows) nós somos capazes de entender mais sobre a instituição da lei como fenômeno social e cultural”. (RITCHIE, David T., “Western” Notions of Justice: Legal Outsiders in American Cinema. *Suffolk University Law Review*. Boston, EUA, vol. 42, n. 4, 2009, p. 851). Sobre as relações entre a produção da lei e o cinema em Reichman, cf. REICHMAN, Amnon. The production of law (and cinema): preliminary comments on an emerging discourse. *Southern California Interdisciplinary Law Journal*. Los Angeles, EUA, vol. 17, n. 3, p. 457-507, 2008.

⁴ “The fact that law is deconstructible is no bad news. We may even see in this a stroke of luck for politics, for all historical progress. But the paradox that’d like to submit for discussion is the following: it is this deconstructible structure of law (droit), or if you prefer of justice as droit, that also insures the possibility of deconstruction. Justice in itself, if such a thing exists, outside or beyond law, is not deconstructible. Deconstruction is justice. It is perhaps because law (droit) (which I consistently try to distinguish from justice) is constructible, in a sense that goes beyond this opposition between convention and nature, it is perhaps insofar as it goes beyond this opposition that it is constructible and so deconstructible and, what’s more, and That it makes deconstruction possible, or at least the practice of the deconstruction that, fundamentally, always leads to questions of droit. The deconstructibility of law (droit) makes deconstruction possible. The undeconstructibility of justice also makes deconstruction possible, indeed is inseparable from it. The result: deconstruction takes place in the interval that separates the underconstructibility of justice from the deconstructibility of droit (authority, legitimacy, and so on).” (DERRIDA, Jacques. Force of Law: the “mystical foundation of authority. *Cardozo Law Reviews*, vol. 11, n. 5-6, jul./ago. 1990, p. 943-944.) Versão da edição brasileira: “Que o direito seja desconstruível, não é uma infelicidade. Pode-se mesmo encontrar nisso a chance política de todo progresso histórico. Mas o paradoxo que eu gostaria de submeter à discussão é o seguinte: é essa estrutura desconstruível do direito ou, se preferirem, da justiça como direito, que assegura também a possibilidade da desconstrução. A justiça nela mesma, se algo como ela existe, fora ou para além do direito, não é desconstruível. Assim como a desconstrução ela mesma, se algo como tal existe. *A desconstrução é a justiça*. É talvez porque o direito (que tentarei, portanto, distinguir regularmente da justiça) é construível, num sentido que ultrapassa a oposição da convenção à natureza, é talvez na medida em que ultrapassa essa oposição que ele é construível - portanto desconstruível e, ainda mais, que ele torna possível a desconstrução, ou pelo menos o exercício de uma desconstrução que, no fundo, trata sempre de questões de direito ou relativas ao direito. Onde estas três proposições: 1. A desconstrutibilidade do direito (por exemplo) torna a desconstrução possível. 2. A indestrutibilidade da justiça torna também a desconstrução possível, ou com ela se confunde. 3. Consequência: a desconstrução ocorre no intervalo que separa a indestrutibilidade da justiça e a

convenções sociais. E para quê? O que o romance tem a ver com o Direito? Karam assim responde:

Nestes tempos nos quais o tempo do conhecimento já se confunde com o tempo real parece óbvio dizer que nenhum conhecimento é ilha, mas depende de outro para se comunicar ou dizer de si próprio e dos outros. Assim, a interface direito e literatura se faz necessária na medida em que através dela, ambos (direito e literatura) refletem sobre si mesmos e sobre o outro, podendo assim perceber, de uma maneira mais complexa e criativa, o que resta de oculto na auto-referência de suas narrativas enquanto campos específicos do saber. (CHUEIRI; SANTANA, 2010, p. 404).

É a partir dessa rejeição do formalismo jurídico e da tomada de uma postura crítico-filosófica que se tem a pretensão de analisar, na medida do possível, o Direito e a sociedade que ele reflete. Por isso é preciso desconstruir - no sentido derridiano do termo - os performativos formais do direito a partir da dialética⁵, que tem por

desconstrutibilidade do direito. Ela é possível como uma experiência do impossível, ali onde, mesmo que ela não exista, se não está *presente*, ainda não ou nunca, *existe* a justiça". (DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. 2. ed. Tradução de Leila Perrone-Moises. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 26, 27).

⁵ A dialética, segundo Hegel, é negatividade, ou melhor, ela tem a negatividade como seu pressuposto. Trata-se de compreender a dialética como lógica da manifestação da realidade, que permite o acesso racional à totalidade. A dialética, em seu sentido estrito, é, assim, a apreensão do movimento pelo qual a negatividade põe o ser ao negar seu outro. Entretanto, em seu sentido mais amplo, ela se manifesta na medida em que se põe em seus três momentos: a) o abstrato; b) o negativo; c) o especulativo. Assim, como explica Kojève, "o 'lógico' só é dialético (em sentido amplo) porque implica um aspecto negativo ou negador, chamado dialético em sentido estrito. Entretanto, a 'lógica dialética' implica necessariamente três aspectos complementares e inseparáveis: o aspecto abstrato revelado pelo entendimento (*Verstand*), o aspecto negativo propriamente dialético e o aspecto positivo, os dois últimos aspectos sendo revelados pela razão (*Vernunft*). (KOJÈVE, Alexandre **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 421). É a unidade desses três momentos que Hegel nos apresenta como o substrato da lógica dialética: "A lógica tem, segundo a forma, três lados: a) o *lado abstrato* ou do *entendimento*; b) o *dialético* ou *negativamente-racional*; c) o *especulativo* ou *positivamente racional*. Esses três lados não constituem três *partes* da Lógica, mas *momentos de todo* [e qualquer] *lógico-real*, isto é, de todo conceito ou de todo verdadeiro em geral. Eles podem ser opostos conjuntamente sob o primeiro momento - o do *entendimento* - e por isso ser mantidos separados uns dos outros; mas, desse modo, não são considerados em sua verdade. A indicação que aqui é feita sobre as determinações do lógico - assim como a [sua] divisão - está aqui somente [numa forma] antecipada e histórica". (HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências**

pressuposto a negatividade - considerando o que está inscrito, mas também aquilo que escapa à própria inscrição - para uma perspectiva totalizante.

SEGISMUNDO: Por que isso sempre acontece comigo?... Eu tenho que ir para casa depressa. Entende? Ordens. De lá de cima. Justo hoje esse sujeito me aparece?

[Clausewitz reage à palavra 'sujeito'.]

SEGISMUNDO: Onde está o seu passaporte?... Eu deixei aqui, em algum lugar. Pode sentar. Sentar. Pode. Na cadeira. Só quero ver como é que eu vou me entender com esse sujeito...

CLAUSEWITZ: Sujeito... Predicado... Objeto... Objetos. (BRASIL, 2001, p. 01).

O hegelianismo francês durante muito tempo suscitou o debate acerca da dialética hegeliana ter um caráter transcendente ou imanente - a exemplo de Kojève interpretar uma dimensão imanente, e Levinas sustentar um humanismo transcendente. Derrida, como de costume, não filia-se à nenhuma dessas correntes e propõe uma reflexão bastante complexa acerca da dialética hegeliana.

A própria ideia de fim do livro⁶ rejeita a pretensão totalizante da lógica, mas não pela via do humanismo transcendente. A crítica à perspectiva transcendental - em que o humano é um ente - decorre da crítica heideggeriana à ontoteleologia. Nesse sentido, Hegel, ao propor a totalidade do logos não deixando nada escapar à lógica potente, nem mesmo a história - ao contrário do que é marcado pelo pensamento ocidental em que a história é separada do logos, sob o argumento de que os eventos históricos são meras contingências aleatórias -, distanciou a escrita da presença. Para Derrida, isso reforça propriamente a ideia do livro. Por outro lado, ele argumenta que Hegel é o fim do livro e o começo da escritura. Mas para que seja possível entender a dialética hegeliana como a escritura, é preciso

filosóficas: em compêndio (1830): volume I: a ciência da lógica. Tradução de Paulo Meneses. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 159).

⁶ Cf. DERRIDA, Jacques. **De la Grammatologie**. Paris: Les Edition de Minuit, 1967.

retirar a ideia de *thelos*, isto é, a ideia ontoteleológica de auto-realização do Espírito ou do encontro do ser com si mesmo. Assim, a escritura é justamente o exercício de desconstruir a ideia de livro - totalidade e presença em si mesmo - em contraposição à tradição ocidental do fonocentrismo e do logocentrismo.

Derrida argumenta que a escritura não está subordinada ao signo, mas que no pensamento ocidental houve a substituição daquilo que é ontológico por aquilo que é ôntico, a plena presença foi deslocada, portanto, do ser para o ente.

Esta herança ocidental da metafísica-teológica encontra o significado voltado para Deus, estando a verdade, portanto, representada pelo ente e não pelo ser. A gramatologia contrapõe a ideia de aquilo que está escrito seja a representação da representação, vertendo a relação dessa distanciada de dois graus entre a alma e espírito, separadas pela *phoné*. O argumento desse distanciamento está presente desde o discurso de Fedro, e é exatamente o estreitamento que o pensamento derridiano reflete através do exercício da desconstrução desta entificação.

Existe aqui um pressuposto ocidental que estabelece um enorme paradoxo, pois toda vez que busca-se alcançar a presença plena utiliza-se a escritura, ou no mínimo recorre-se à uma pré-escritura. Em Fedro a escritura da alma, o desprendimento da escritura exterior, recorre-se à uma escritura íntima próxima da presença e da alma, gerando um movimento de inscrição, impossibilitando assim o funcionamento até mesmo da metafísica sem a escritura. Denota-se assim o fim do livro. Por fim, Derrida afirma que Hegel finda a ideia de livro e inicia a escritura - sob a condição de que seja desvinculada a finalidade do encontro do Espírito.

Hegel, déjà, était pris à ce jeu. D'une part, il a sans doute résumé la totalité de la philosophie du logos. Il a déterminé l'ontologie comme logique absolue ; il a rassemblé toutes les délimitations de l'être comme présence ; il a assigné à la présence l'eschatologie de la parousie, de la proximité à soi de la subjectivité infinie. Et c'est

pour les mêmes raisons qu'il a dû abaisser ou subordonner l'écriture. (Derrida, 1967, p. 39).⁷

Dito de outro modo, existem saltos de escrituras, e mesmo no plano metafísico é impossível o desvilhenciar-se do suporte da escritura. Surge aí a ideia de graphema multidimensional, possibilitando o estreitamento da presença da alma através da escritura. Para Derrida, Hegel é bem sucedido ao alcançar o encontro da alma consigo mesma, mas para isso foi preciso criar a ideia de livro. Assim, o pensamento derridiano não é propriamente nega categorias -- a ponto de ser niilista -- mas questiona os limites entre a oposições clássicas, livro/metafísica, quadro/moldura. Os problemas que permeiam nossa perspectiva da dialética aqui são, curiosamente e em última análise, *problemas de fronteira*.

Hospitalidade, Hostilidade, Hostipitalidade⁸

SEGISMUNDO: Sei. E o senhor aprendeu como, o Português?

CLAUSEWITZ: Estudei sozinho. Depois de tudo que eu passei... tudo que eu passei na Guerra... estudar uma língua tão estranha foi bom para mim, me fez esquecer... Eu sou grato ao “x”. Gastei muito tempo estudando os valores do “x” no Português. Como é que vocês usam de tantas maneiras uma letrinha à toa?! Estudando o “x” eu às vezes quase esquecia da Guerra... Quase esquecia da maldade. Claro, um funcionário do consulado do seu país em Manchester me emprestou alguns livros. Ele também repetiu “não” muitas vezes. Agora eu falo: “não”. (BRASIL, 2001, p. 02).

⁷ “Já Hegel estava preso nesse jogo. De um lado, não há dúvida de que ele resumiu a totalidade da filosofia do logos. Determinou a ontologia como lógica absoluta; reuniu todas as delimitações do ser como presença; designou à presença a escatologia da parusia, da proximidade a si da subjetividade infinita. E é pelas mesmas razões que teve que rebaixar a escritura ou subordinar a escritura.” (Tradução nossa).

⁸ Derrida brinca com essas aproximações linguísticas a partir das interpretações de Benveniste: a palavra estrangeiro deriva do latim “*hostis*”; daí que se pode pensar num jogo de intersecções entre hospitalidade, hostilidade e hostipitalidade, podendo entender-se o último como a paradoxal hospitalidade oferecida ao estrangeiro que é visto como inimigo. (DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003, p. 41).

Em *Novas diretrizes em tempos de paz* (2001), o personagem Clausewitz, um judeu polonês refugiado de guerra, desembarca no porto do Rio de Janeiro. O momento é o do dia 18 de abril de 1945. Atemorizado pelas atrocidades da guerra, Clausewitz decidira abraçar a profissão de agricultor, a despeito de seus vários anos de atuação no teatro. Seu ingresso e futuro no Brasil dependia de Segismundo, um fiscal da alfândega, ex-torturador da polícia política do Governo Vargas. A temática do encontro é marcante na dramaturgia de Brasil.

Ora, a imagem do estrangeiro pressupõe um afastamento, um estranhamento, “explicita uma distância entre culturas que é difícil de superar” (CHUEIRI; CÂMARA, 2010, p. 170). O vocábulo provém do francês antigo “*estrangier*” (atual “*étranger*”) derivada do termo latino “*extraneus*”. Nesse sentido ponderam Chueiri e Câmara: “O estranho ou estrangeiro é marcado pela diferença, entretanto sem ele e, assim, sem sua localização invariavelmente periférica, marginal, a noção de identidade (e com ela a de centro ou casa ou lar) se esvai.” (CHUEIRI; CÂMARA, 2010, p. 170).

Ora, o refugiado é um estrangeiro na acepção do termo: não pertence à comunidade política do Estado de acolhida. É também um estranho, pois ao cruzar a fronteira passa a viver em meio a um determinado grupo social que o acolhe (GODOY, 2016, p. 52).

A violência começa exatamente em sujeitar às leis aqueles que sequer podem participar do processo de elaboração normativa, juízos de justificação da norma. Especialmente considerando as democracias liberais do ocidente em que a soberania que está em jogo, não é mais exatamente a do Estado, mas também a das empresas transnacionais⁹, conforme sustenta Alain Badiou:

⁹ Também nesse mesmo sentido posicionam-se Antonio Negri e Michael Hardt. Para eles o fenômeno da globalização sacramentou o fim da soberania como tradicionalmente ela era concebida, principalmente por Carl Schmitt. A soberania de hoje é uma soberania imperial, que não atua mais apenas localmente, mas globalmente, circulando de maneira rizomática, fundada em todo lugar e lugar nenhum. A soberania do Império é a soberania do *não-lugar*. Para mais, cf.: HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 2. ed. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Há, atualmente, uma vitória, vasta e ramificada, das empresas transnacionais sobre a soberania dos Estados. Mas há também uma vitória subjetiva que acompanha esta vitória objetiva do capitalismo. É o desenraizamento total da própria ideia de um outro caminho possível. Isso é de importância considerável, porque é a afirmação, de alguma forma estratégica, que uma outra orientação global, sistêmica, da organização da produção e do jogo social está no momento praticamente ausente. De modo que, aqui incluídas as propostas de resistência, as propostas de reintroduzir a medida, etc. já se situam numa visão derrotista do movimento geral. Elas não são inscritas em uma estratégia que seria de reconquista da territorialidade da Ideia. (BADIOU, 2016).

Godoy chama atenção para a ausência do termo hospitalidade nos manuais sobre Direito dos Refugiados. Ausência esta que "parece interrogar a pertinência desse termo para uma política para refugiados, ao mesmo tempo em que, para propor uma política para refugiados é necessário politizar o termo hospitalidade" (GODOY, 2016, p. 53). Para além dos manuais, tampouco está presente o vocábulo nos instrumentos de proteção internacional ou na normativa pátria correlata à temática — seja na Lei de Refúgio ou até mesmo na vanguardista nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017).

Nesse sentido, a ambivalência nessa linguagem que propõe-se hospitaleira, mas tampouco utiliza-se do termo, denota os limites da hospitalidade:

O primeiro ato de inclusão/exclusão é a nomeação, e esse ato ambíguo não pode ignorar sua arbitrariedade, nem tudo aquilo que deixa do lado de fora. O outro e a atividade reflexiva têm assim importantes dimensões críticas, lembrando a possibilidade de reinterpretação do mundo. (GODOY, 2016, p. 55)

O refugiado guarda uma relação de ambivalência intrínseca ao seu status: "as leis e o Direito acolhem e subordinam condicionalmente o refugiado, e sua inclusão fundamenta sua

exclusão. Tudo se passa como se o refugiado não pudesse pertencer para ser sujeito da hospitalidade” (GODOY, 2016, p. 56).

Derrida nos convida a refletir sobre a primeira violência contra um estrangeiro — por um solicitante de refúgio — quando de seu ingresso em território estrangeiro:

A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós? (DERRIDA, 2003, p. 15)

Essa primeira violência é precisamente a a violência de se exigir que fale a língua de quem lhe recebe. É a violência de impor ao estrangeiro a busca do direito em uma língua que não fala, de impor um direito que lhe é desconhecido em uma linguagem que lhe é estranha, (GODOY, 2016, p. 64):

Para passar da porta, atravessar a fronteira, ao estrangeiro que chega lhe é requisitado que peça a hospitalidade em uma língua que não é a sua. Porém, se é solicitado ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua para podermos acolhê-lo, em que medida ele continua a ser estrangeiro? Por isso o refugiado, como contrapartida da hospitalidade condicional, é incitado a aprender a língua e respeitar as leis da comunidade que o acolhe. (GODOY, 2016, p. 64).

Ora, o estrangeiro é estranho à língua na qual está formulado o dever de hospitalidade. Entretanto, para ser recepcionado e acolhido, deve pedir a hospitalidade numa língua que não é a sua, que por definição é imposta pelo dono da casa (DERRIDA, 2003, p. 15).

Estamos acostumados a nos deparar com a hospitalidade das leis, dos deveres (CHUEIRI; CÂMARA, 2010, p. 174). Estamos acostumados, pois com uma hospitalidade — juridicamente — condicionada:

CLAUSEWITZ: É bom estar no Brasil.

SEGISMUNDO: Deve ser. Escute, o senhor chegou num dia um pouco agitado. Precisamos resolver esta confusão logo. O senhor sabe que pela lei ainda estamos em guerra. Eu sei, eu sei... Na Europa a coisa parou. Logo vem o armistício. Mas para nós, aqui na Imigração, tudo continua o mesmo. Estamos esperando novas diretrizes para tempos de paz. Enquanto não chegam: continua o mesmo. Se quer ficar no país, como estrangeiro, o senhor precisa de um salvo-conduto. O senhor quer ficar no país, não é?

CLAUSEWITZ: Eu quero.

SEGISMUNDO: Sei. Então nós temos que esclarecer algumas dúvidas a seu respeito. Se isso não for possível, o senhor será obrigado a voltar ao cargueiro, e seguir viagem.

CLAUSEWITZ: Eu tenho visto.

SEGISMUNDO: Visto para entrar no país. Expedido pelo consulado brasileiro em Manchester. É esta folhinha, estou certo? Agora... Está vendo o seu passaporte? Algum carimbo nesta folha? Então. Quem bate esse carimbo sou eu. O senhor ainda não entrou no Brasil. O senhor não entrou em país algum. O senhor entrou na minha sala. Eu digo se o senhor fica ou segue viagem. (BOSCO, 2001, p. 04).¹⁰

Derrida, por outro lado, reflete a respeito da hospitalidade absoluta. Para o filósofo francês, a hospitalidade pura, incondicional, é uma lei sem imperativo. É um dever que não pode ser exigido:

(...) a hospitalidade não pode pagar uma dívida, nem ser exigida por um dever (...). Essa lei incondicional da hospitalidade, se se pode pensar nisso, seria então uma lei sem imperativo, sem ordem e sem dever. Uma lei sem lei, em suma. Um apelo que manda sem comandar. (DERRIDA, 2003, p. 72)

Assim, a hospitalidade incondicional — absoluta, pura, sem exigências ou cálculos — rompe com a ideia de hospitalidade

¹⁰ A semelhança dessa cena com a historietinha contada ao personagem K. pelo sacerdote na novela “O Processo”, de Franz Kafka, é no mínimo curiosa. Em síntese, o sacerdote relata que, entre aquele que se dirige à Lei e a Lei, há um porteiro, um guarda que vigia o umbral da porta da Lei e que é responsável por decidir quem pode ou não atravessar a porta da Lei. Vale lembrar, porém, que ao fim da anedota - e da vida do camponês - o porteiro faz saber ao apelante - insucedido em sua travessia - que aquela porta da Lei era destinada apenas a ele. Cf. KAFKA, Franz. **O processo**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012, p. 245-247.

condicionada, jurídica, de convite. A hospitalidade absoluta pressupõe oferecer um lugar sem convite, sem se exigir reciprocidade ou identidade do hóspede¹¹:

A lei da hospitalidade, a lei formal que governa o conceito geral de hospitalidade, aparece como uma lei paradoxal, perversível ou perversedora. (...) Em outros termos, a hospitalidade absoluta exige que eu abra a minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc) mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (...) nem mesmo seu nome. A lei da hospitalidade absoluta mandar romper com a hospitalidade de direito, com a lei ou a justiça como direito. (DERRIDA, 2003, p. 24)

Derrida observa que a hospitalidade condicionada demanda o nome, a origem, os documentos do estrangeiro (DERRIDA, 2003, p. 24). Inversamente, a hospitalidade ilimitada implica em *“oferecer a quem chega todo o seu chez moi e seu si, oferecer-lhe seu próprio, nosso próprio, sem pedir a ele nem seu nome, nem contrapartida, nem preencher a mínima condição”* (DERRIDA, 2003, p. 69). A hospitalidade pode assim ser atrelada ao domínio do poder (GODOY, 2016, p. 52) já que o anfitrião tem o condão de eleger seus convidados:

SEGISMUNDO: O Brasil sempre precisa de alguma coisa. Uma hora, precisa plantar; outra hora precisa temperar o aço; outra hora o Brasil precisa de nós. Outra hora não precisa mais de nós... O senhor não trouxe nenhuma bagagem?

¹¹ Nesse sentido: "Assim, a hospitalidade condicional é essa que está sujeita ao eu que é um soberano que convida, que dá a hospitalidade, ao contrário de uma hospitalidade incondicional, associada ao acontecimento do radicalmente outro, não identificado e imprevisível, que irrompe e chega, que não se condiciona à adaptação às regras, à língua, à tradição, nem depende de um convite." (GODOY, Gabriel Gualano de. **Asilo e hospitalidade:** sujeitos, política e ética do encontro. 2016. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016, p. 52.)

CLAUSEWITZ: O que eu sou é tudo que eu tenho. (BOSCO, 2001, p. 05)

Nesse sentido, temos uma lei paradoxal, relativa ao conluio entre a hospitalidade tradicional, a hospitalidade no sentido corrente e o poder:

Esse conluio é também o poder em sua finitude, a saber, a necessidade de selecionar seus convidados, seus visitantes ou seus hóspedes, aqueles a quem ele decide oferecer asilo, direito de visita ou hospitalidade. Não há hospitalidade, no sentido clássico, sem soberania de si para consigo, mas, como também não há hospitalidade sem finitude, a soberania só pode ser exercida filtrando-se, escolhendo-se, portanto excluindo e praticando violência. (...) Esse conluio entre a violência do poder ou a força da lei (Gewalt), de um lado, e a hospitalidade, de outro, parece dever-se, de maneira radical, à inscrição da hospitalidade num direito (...) (DERRIDA, 2003, p. 49).¹²

Ora, “a hospitalidade consiste em interrogar quem chega?” (DERRIDA, 2003, p. 25) Ou começa pela acolhida inquestionável? “É mais justo e mais amável perguntar ou não perguntar? Chamar pelo nome ou sem o nome? Dar ou aprender um nome já dado? Oferece-se hospitalidade a um sujeito?” (DERRIDA, 2003, p. 27)

SEGISMUNDO: O senhor embarcou em Manchester, não foi isso? Não embarcou com nada?

CLAUSEWITZ: Não.

SEGISMUNDO: Isso é muito estranho. Quase todos que têm desembarcado aqui, nos últimos tempos, vêm trazendo móveis, tapetes, pianos... Alguns até trazem carros. (BOSCO, 2001, p. 05)

¹² A identificação entre violência e lei aqui referida por Derrida pode ser encontrada de modo mais desenvolvido no ensaio seminal “Zur Kritik der Gewalt”, de Walter Benjamin. Cf. BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: **Escritos sobre mito e linguagem** (1915-1921). Organização de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Livraria Duas Cidades; Editora 34, 2011.

A psicanálise parece compreender bem essa figura da estranheza. Podemos dizer que existe um estrangeiro em nós mesmos; Freud trabalha a ideia da consciência do inconsciente, e lá está aquele que estranhamos, o aflito, o desejante, o medroso, o destruidor. E se de fato somos sempre já estranhos, então, a rigor, não há estrangeiros. A rejeição pelo fascínio daquilo que é impessoal em nós mesmos -- sobrenatural -- precisamente porque nos despersonaliza reata o pavor infantil do outro, do medo da morte daquilo que não temos controle. “O estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (Kristeva, 1994, p. 202). Essa é uma revelação daquilo que nós é próprio e ao mesmo tempo impossível, e quando revelado detectamos em nós a própria estranheza.

Interfaces entre refúgio, biopolítica e exceção

Passemos ao exame do segundo conceito. A Foucault não interessava refletir sobre o poder do Estado e sobre o poder do direito. Foucault quis mostrar que a reflexão acerca do poder estava bastante presa a visão de um poder central: com uma origem, um portador, um lugar e um sentido. Entretanto, é possível vislumbrar outros modos de experienciar o poder — não em sua forma estatal/jurídica. Esse outro poder é chamado por Foucault de “poder disciplinar”: é a forma de poder que se articula de um modo muito diverso do poder do Estado e do direito.

Para compreender o poder disciplinar é necessário entender o que é “disciplina”, bem como de que maneira ela funciona e se expressa na sociedade moderna. Para Foucault, a disciplina funciona como mecanismo para o bom adestramento (FONSECA, 2004, p. 261). A disciplina, nesse sentido, “fabrica” os indivíduos, e o faz através da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame, articulando uma espécie de poder que tem como função principal adestrar: o poder disciplinar. Essa forma particular de

manifestação do poder “não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo”, analisando, diferenciando, separando e decompondo as singularidades; “‘adestra’ as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças” para organizar produtivamente “uma multiplicidade de elementos individuais”. Em síntese, “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos” (FOUCAULT, 2010, p. 164. O poder disciplinar opera como uma espécie particular de dispositivo, erigindo um mecanismo engendrador de processos de subjetivação. O dispositivo se manifesta aqui como a matriz ativa que opera a subjetivação dos indivíduos, isto é, que produz determinidades subjetivas que conformam estes indivíduos como sujeitos - neste caso, como sujeitos disciplinados. Nesta senda, com o termo “dispositivo” Foucault pretende delimitar

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).¹³

¹³ Não podemos deixar de esclarecer que o conceito de dispositivo cunhado por Foucault passa por uma importante releitura ao ser importado na leitura de Giorgio Agamben. Se antes o dispositivo marca um processo essencialmente constitutivo, isto é, subjetivamente positivo, para Agamben o ponto climático dos processos de subjetivação produzidos pelos dispositivos reside agora num momento negativo, desconstitutivo. Na atual fase do capitalismo o dispositivo não é mais propriamente subjetivante, mas contém como momento essencial um lapso de dessubjetivação que antes estava certamente implícito no processo, mas que agora se torna cada vez mais indiferente à subjetivação, impedindo a recomposição de um novo sujeito de forma integral. Nesse sentido, para Agamben o dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - por que não - a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos num primata - provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar.” (AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 40, 41).

A disciplina nasce como um dos dispositivos-paradigma da modernidade, manifestando-se como dispositivo fundamental do poder soberano e efetivando-se por meio do que Foucault chama de “recursos para o bom adestramento”, a saber, o olhar ou a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância nas instituições é o componente ideal para o funcionamento das instituições modernas e se generaliza entre os séculos XVIII e XX, seja pela disposição nos acampamentos militares, no modelo dos “hospitais edifícios” ou no modelo das “escola edifícios”. Ela devém um “operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna e um aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplina” (FOUCAULT, 2010, p. 169)

Em suma, a vigilância “supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar”, que constitua um aparelho e uma estrutura do espaço arquitetônico por meio do qual as técnicas ópticas induzam efeitos de poder e os meios de coerção se tornem visivelmente evidentes para aqueles sobre os quais se aplicam (FOUCAULT, 2010, p. 165). Pode-se dizer, portanto, que a vigilância funciona como uma máquina, ou seja, um dispositivo, reproduzindo-se como um poder múltiplo, automático e anônimo cujo objetivo principal é produção da disciplina sob o jogo incansável dos olhares calculados.

A sanção normalizadora, por sua vez, é um pequeno mecanismo penal dotado de legalidade própria que busca desvios e o restabelecimento de uma ordem (construída artificialmente), operando sob a forma de uma “infrapenalidade” disciplinar com a finalidade corretiva de reduzir esse desvios; preenchendo os espaços vazios deixados intocados pelas leis; reprimindo uma série de comportamentos que não era apreendidos pelas engrenagens dos grandes sistemas de castigo e ao mesmo tempo gratificando os comportamentos positivos, de modo a hierarquizar dentro das instituições disciplinares os “bons” e os “maus” indivíduos (FOUCAULT, 2010, p. 171-174). Desse modo, a resposta disciplinar

consegue não somente moldar as condutas, como também incitar o modo como se deve agir: “o comportamento não é somente limitado pela norma; ele também é moldado segundo um padrão estabelecido pela disciplina” (FONSECA, 2004, p. 263). Assim, a sanção normalizadora estabelece hierarquias e fixa critérios de classificação.

Finalmente, o exame conjuga técnicas de hierarquia e sanção normalizadora, sendo um controle normalizante. É, portanto, o poder que se exerce de forma invisível, invertendo a economia da visibilidade no exercício do poder. O exame faz a individualidade entrar num campo documentário — seus procedimentos são acompanhados de um sistema de registros e acumulação de documentos. O indivíduo, nesse contexto, é tido como objeto descritível e analisável, cada indivíduo passa a ser considerada como um caso individual, o que possibilita um sistema de comparações e de descrição do comportamento de indivíduos e populações. Para Foucault, o exame forma o “centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. Com a combinação da olhar hierárquico vigilante e a sanção normalizadora, o exame opera as grandes funções disciplinares de classificação e repartição, de “composição ótima das aptidões”, de “acumulação genética contínua”, de “extração máxima das forças e do tempo”. É através do exame que se ritualizam as disciplinas que, enquanto modalidade de poder, ocupam-se do indivíduo (FOUCAULT, 2010, p. 183-184).

As práticas disciplinares, portanto, ao mesmo tempo em que constituem o sujeito, também o sujeitam (FONSECA, 2004, p. 264). No modelo foucaultiano, o sujeito é resultado das tramas de poder. Por ser ao mesmo constituído e sujeitado por tais tramas, passa a estar constituído numa certa “subjetividade”.

Entretanto, a disciplina é um dispositivo que, embora funcione como instrumento de produção de sujeitos, só produz efeitos individualmente, incidindo diretamente sobre o corpo. Efeitos coletivos podem até ocorrer, mas apenas de forma indireta.

É por isso que, para compreender a forma como o poder interpela a própria vida como um todo, como o poder “faz viver”, Foucault precisa recorrer a um outro termo que não a disciplina, que seja capaz de explicar como a normalização da vida, principalmente a partir do séc. XIX, pode se dar não somente sobre indivíduos encastelados, mas incidir sobre toda a coletividade. A partir dessa guinada, o poder passa a tomar o homem enquanto ser vivo, produzindo uma espécie de “estatização do biológico” (FOUCAULT, 2005, p. 286). Para explicar esse fenômeno fundamental, Foucault recorre ao termo *biopolítica*¹⁴, uma outra forma de normalização que não age sobre indivíduos, mas sobre populações.

O termo “biopolítica” aparece pela primeira vez, na obra de Michel Foucault, em sua conferência proferida no Rio de Janeiro em 1974 e intitulada “O nascimento da medicina social”. Segundo o autor, o capitalismo não teria acarretado, como se poderia pensar, uma privatização da medicina, mas, ao contrário, uma socialização do corpo. (PELBART, 2011, p. 55).¹⁵

¹⁴ O termo em si não é uma contribuição original de Foucault. Na verdade Foucault suscita o termo a partir de uma série de autores, muitas vezes não mencionados, reposicionando-se sobre ele. Podemos encontrar os primeiros usos da palavra “biopolítica” nas obras “Zum Werder und Leben der Staaten” (1920), de Karl Biding, “Der Staat als lebendiger Organismus” (1920), de Eberhard Dennert e “Der Staat, ein Lebewesen” (1926), de Edward Hahn, mas sua contribuição originária é de autoria do sueco Rudolph Kjellén, aparecendo pela primeira vez em sua obra “Stormakterna” ou “The Great Powers” (1905), embora o desenvolvimento de seu significado se dê de maneira mais apropriada em 1916 com sua obra “The State as Form of Life”. Nela, consoante explica Esposito, Kjellén concebe a necessidade de que as demandas geopolíticas de conquista, extensão e colonização de outros territórios estejam em íntima relação com uma concepção organicista que é irredutível às teorias constitucionais da perspectiva liberal. Em outras palavras, enquanto nestas o Estado é apresentado como um produto artificial da vontade livre dos indivíduos que o criaram, para Kjellén o Estado é “uma forma viva” (em sueco, som livsform, em alemão, als Lebensform). O Estado não é um sujeito jurídico que resulta de um contrato voluntário, mas um todo que é integrado por homens e que se comporta como um indivíduo singular, espiritual e corporalmente. É em Kjellén, portanto, que podemos encontrar o núcleo originário da semântica biopolítica. (ESPOSITO, Roberto. **Bíos: biopolitics and philosophy**. Tradução para o inglês de Timothy Campbell. Londres, Inglaterra: University of Minnesota Press, 2008, p. 16).

¹⁵ Destacamos: “Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. **O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política.**” (FOUCAULT, Michel. O

O campo de incidência do biopoder deixa de ser o corpo, passando à vida dos homens. Não é individualizante, portanto. O biopoder abrange uma série de questões como as taxas de natalidade, mortalidade, longevidade, doenças — problemas econômicos e políticos de “massa”. Assim, “a biopolítica lida com a população, e a população como um problema político, como um problema a um só tempo científico e político, como um problema biológico e como problema de poder (...)” (FOUCAULT, 2005, p. 293). Os mecanismos implementados pela biopolítica são as previsões, as estatísticas, as mediações globais, de forma a atuar nos fenômenos gerais (baixar a mortalidade ou aumentar a natalidade, por exemplo). Os sujeitos aparecem na biopolítica como objetos de uma estratégia de atuação, como sujeitos que não mais se encontram somente sob o poder soberano que “faz morrer e deixa viver” - a *tanatopolítica* -, mas sob o biopoder que “faz viver e deixa morrer” - a *biopolítica* (PELBART, 2011, p. 55; FOUCAULT, 2005, p. 287; AGAMBEN, 2008, p. 88). Aqui também o sujeito não é produtor do poder, mas seu produto.

SEGISMUNDO: Não posso me arriscar. Há muitas contradições no seu depoimento.

CLAUSEWITZ: O senhor fala: contradições. Onde estão as contradições? **SEGISMUNDO:** Em todo lugar. O senhor diz que é agricultor, mas não tem um calo na mão. Nunca veio ao Brasil, mas fala Português muito bem.

CLAUSEWITZ: O senhor acha que eu sou um espião?

SEGISMUNDO: Não. Acho que é um nazista tentando entrar no Brasil.

CLAUSEWITZ: Nazista?! Eu?!

SEGISMUNDO: Por favor... Não tenho nada contra o senhor. Mas agora nós vencemos uma guerra contra o nazi-fascismo. É o que estão falando. O senhor não imagina a confusão que foram estes últimos anos... Uma hora diziam para barrar os judeus, outra hora

para barrar os alemães. Enquanto não chegam as novas diretrizes para tempos de paz tenho que resolver tudo por mim mesmo.” (BOSCO, 2001, p. 06)

Agamben, partindo pressupostos distintos, busca retomar a investigação a partir das implicações que Foucault poderia ter desenvolvido em torno do conceito de biopolítica. Tal retomada também parte da verificação de que Arendt, em “A Condição Humana”¹⁶, não faz qualquer análise de cunho biopolítico. Arendt suscita o primado da vida natural sobre a ação político, mas sua pesquisa permaneceu praticamente sem continuidade. Nesse sentido, um dos pontos de partidas de Agamben também é de questionar o motivo pelo qual Arendt não relacionou biopolítica e totalitarismo, embora tenha tangenciado essa relação, e ao mesmo tempo avançar nas áreas propriamente da biopolítica que Foucault deixara intocadas, quais sejam, a estrutura dos grandes estados totalitários e os campos de concentração do séc. XX.

Para Agamben, há um evento de “politização” da *zoé* que funda a política e a soberania modernas tal como conhecemos. O autor visa, nesse sentido, investigar o ponto oculto de intersecção entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biopolítico de poder que nasce dessa cisão entre *zoé* e *bíos*, concluindo preliminarmente que as duas análises não podem ser apartadas (AGAMBEN, 2005, p. 9). Agamben constata que o poder soberano nasce de uma cisão originária entre *zoé* e *bíos* que funda o paradigma da separação entre a vida de fato ou o puro viver e “formas de vida” particulares. Esse mesmo paradigma é o que permite isolar algo como a *vida nua* (“*nuda vita*”), uma forma de vida pura (“forma-de-vida”) que é sujeitada pelo poder soberano, tornando-se objeto, ao mesmo tempo, de inclusão e exclusão (GODOY, 2016, p. 80):

¹⁶ Cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

[...] l'implicazione della nuda vita nella sfera politica costituisce il nucleo originario - anche se occulto - del potere sovrano. Si può dire, anzi, che la produzione di un corpo biopolitico sia la prestazione originale del potere sovrano. La biopolitica è, in questo senso, antica almeno quanto l'eccezione sovrana. Mettendo la vita biologica al centro dei suoi calcoli, lo Stato moderno non fa, allora, che riportare alla luce il vincolo segreto che unisce il potere alla nuda vita, riannodando così (secondo una tenace corrispondenza fra moderno e arcaico che è dato riscontrare negli ambiti più diversi) col più immemorabile degli arcana imperii. (AGAMBEN, 2005, p. 9).¹⁷

O autor observa que os gregos não possuíam um termo único para expressar o que o hoje se designa com a palavra “vida” (AGAMBEN, 2005, p. 3). Assim, usavam estes dois termos distintos para expressá-la, *zoē* e *bios*:

Essi si servivano di due termini, semanticamente e morfologicamente distinti, anche se riconducibili a un etimo comune: *zoé*, che esprimeva il semplice fatto di vivere comune a tutti gli essere viventi (animali, uomini o dèi) e *bíos*, che indicava la forma o maniera di vivere propria di un singolo o di un gruppo. (AGAMBEN, 2005, p. 3).¹⁸

Na tentativa de sobrepor e apresentar uma alternativa a essa cisão, Agamben propõe um terceiro termo pelo qual ele entende “uma vida que jamais pode ser separada da sua forma, uma vida na qual jamais é possível isolar alguma coisa como uma vida nua”

¹⁷ Tradução da edição brasileira: [...] a implicação da vida nua na esfera política constitui o núcleo originário - ainda que encoberto - do poder soberano. Pode-se dizer, aliás, que a produção de um corpo biopolítico seja a contribuição original do poder soberano. A biopolítica é, nesse sentido, pelo menos tão antiga quanto a exceção soberana. Colocando a vida no centro de seus cálculos, o Estado moderno não faz mais, portanto, do que reconduzir à luz o vínculo secreto que une o poder à vida nua, reatando assim (segundo uma tenaz correspondência entre moderno e arcaico que nos é dado verificar nos âmbitos mais diversos) com o mais imemorial dos arcana imperii. (AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 14).

¹⁸ Tradução da edição brasileira: “Serviam-se de dois termos, semântica e morfologicamente distintos, ainda que reportáveis a um étimo comum: *zoé*, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo (AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 9).

(AGAMBEN, 2015, p. 13). Com isso ele propõe uma possível superação da dicotomia constitutiva do política ocidental moderna a partir do que ele chama de *forma-de-vida*, uma vida na qual o que está em jogo é o seu próprio viver e o seu modo de viver - uma tentativa de retomar o conteúdo da *zoé*. Assim, enquanto na *forma de vida* o puro e simples viver está separado de seu modo particular de vida, na *forma-de-vida* essa cisão encontra-se superada, de modo que, como destaca Agamben, não é possível expulsar dessa forma algo como uma vida nua. Mas o que é exatamente uma vida nua e como essa forma de vida está entranhada nas malhas do poder hoje?

Em "*Homo Sacer: il potere sovrano e la nuda vita*", Agamben faz alusão à figura do *homo sacer* - "*la vita uccidibile e insacrificabile*" (AGAMBEN, 2005, p. 12), isto é, a vida *matável e insacrificável* - do Direito Romano, que "enuncia a possibilidade de um ser humano ser morto impunemente, sem que seja, no entanto, permitido o seu sacrifício ritual. Trata-se de um abandono legal que não pode confessar seu caráter homicida, nem sacrificial" (GODOY, 2016, p. 81). Nesse sentido, a vida sacra, essa vida posta pelo poder em sua inteira nudez¹⁹, é identificada por Agamben como um

¹⁹ A nudez em Agamben não é um termo utilizado por acaso, mas carrega uma importante carga conceitual. Como explica o autor, a "nudez, em nossa cultura, é inseparável de uma assinatura teológica. Todos conhecem a história do Gênesis, de acordo com a qual após seu pecado Adão e Eva perceberam pela primeira vez que estavam nus: 'E os olhos de ambos se abriram, e eles sabiam que estavam pelados' (Gen. 3:7). De acordo com os teólogos isso não acontece como um resultado de que o pecado teria apagado sua simples e anterior falta de consciência. Embora eles não estivessem cobertos por qualquer vestimenta humana antes da Queda, Adão e Eva não estavam pelados; pelo contrário, eles estavam cobertos por vestimentas de graça, que se agarravam a eles como um vestuário de glória (a versão judaica dessa exegese, que pode ser encontrada, por exemplo, em Zohar, fala de uma 'vestimenta de luz'). É essa vestimenta sobrenatural que é retirada dos dois depois de seu pecado. Desnudados, eles inicialmente são forçados a cobrir a si mesmos com uma tanga de folhas de figueira que eles mesmos adaptaram ('eles costuraram junto as folhas de figueira e fizeram cintos para si mesmos [Gen. 3:7]). Mais tarde, no momento de sua expulsão do Paraíso, eles vestiram roupas feitas de peles de animais que haviam sido preparadas para eles por Deus. Tudo isso significa que os nossos progenitores estavam nus no Paraíso terreno apenas em dois momentos: o primeiro, no presumivelmente breve intervalo entre a percepção de sua nudez e a feita de suas tangas; o segundo, no momento em que eles tiram suas folhas de figueira e colocam seus novos trajes de peles. E mesmo durante esses dois fugazes intervalos, a nudez existe apenas negativamente, digamos: como uma privação das vestimentas de graça e como um presságio da veste resplandecente de glória que os bem-aventurados receberão no céu. A nudez completa existe, talvez, apenas nos corpos dos amaldiçoados no inferno, a medida em que eles sofrem incessantemente no eterno momento da justiça divina. Nesse

elemento político originário soberania ocidental, uma modalidade inaugural que projeta a vida na ordem jurídica sob a forma do binômio inclusão-exclusão. Dessa forma, o *homo sacer* pode ser apreendido nos seguintes termos:

Un’oscura figura del diritto romano arcaico, in cui la vita umana è inclusa nell’ordinamento unicamente nella forma della sua esclusione (cioè della sua assoluta uccidibilità) ha offerto così la chiave, grazie alla quale non sono i testi sacri della sovranità, ma, più in generale, i codici stessi del potere politico possono svelare i loro arcani. Ma, insieme, questa forse più antica accezione del termine *sacer* ci presenta l’enigma di una figura del sacro al di qua o al di là del religioso, che costituisce il primo paradigma dello spazio politico dell’occidente. (AGAMBEN, 2005, p. 13).²⁰

O *homo sacer* ou a vida sacra é a vida que, por meio da *sacratio*, é posta desnuda. Trata-se de um processo pelo qual um indivíduo é colocado “para fora da jurisdição humana sem ultrapassar para a divina”. Isso significa, portanto, que “a *sacratio* configura uma dupla exceção”, expulsando o indivíduo tanto do direito dos homens quanto do direito divino, mantendo-o nem no sagrado e nem no profano. Isto é, o *homo sacer* está incluído na comunidade na forma da matabilidade, ao mesmo tempo em que pertence a Deus na forma da insacrificabilidade: “a vida insacrificável e, todavia, matável, é a vida sacra”. (AGAMBEN, 2014, p. 83-84). Por causa dessa dupla exclusão, a morte do homem sacro, isto é, da vida nua, não pode ser um homicídio, já que se trata de

sentido pode ser dito que na Cristandade não há nenhuma teologia da nudez, apenas uma teologia da vestimenta.” (AGAMBEN, Giorgio. **Nudities**. Tradução para o inglês por David Kishik e Stefan Pedatella. Stanford, EUA: Stanford University Press, 2011, p. 57, 58, tradução nossa).

²⁰ Tradução da edição brasileira: “Uma obscura figura do direito romano arcaico, na qual a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão (ou seja, de sua absoluta matabilidade), ofereceu assim a chave graças à qual não apenas os textos sacros da soberania, porém, mais em geral, os próprios códigos do poder político podem desvelar os seus arcanos. Mas, simultaneamente, esta talvez mais antiga acepção do termo *sacer* nos apresenta o enigma de uma figura do sagrado aquém ou além do religioso, que constitui o primeiro paradigma do espaço político do ocidente.” (AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 16).

uma vida que não está incluída na vigência da Lei e que é, portanto, plenamente matável. Mas ao mesmo tempo sua morte também não é um sacrilégio, já que o homem sacro já se encontra prometido a Deus, embora na forma de sua insacrificabilidade. Para Agamben, vistos sob essa chave, a *sacratio* e a soberania podem muito bem ser vistas com conexas, iluminando uma a outra:

[...] restituito al suo luogo proprio, al di là tanto del diritto penale che del sacrificio, l'*homo sacer* presenterebbe la figura originaria della vita presa nem bando sovrano e conserverebbe la memoria dell'esclusione originaria attraverso cui si è costituita la dimensione politica. Lo spazio politico della sovranità si sarebbe, cioè, costituito attraverso una doppia eccezione, come un'escrescenza del profano nel religioso e del religioso nel profano, che configura una zona di indifferenza fra sacrificio e omicidio. *Sovrana è la sfera in cui si può uccidere senza commettere omicidio e senza celebrare un sacrificio e sacra, cioè uccidibile e insacrificabile, è la vita che è stata catturata in questa sfera.* (AGAMBEN, 2005, p. 92).²¹

Para Agamben, o ocupante dessa esfera soberana é aquele que, habitando o limiar (*soglia*) entre fato e direito, decide o que é fato e o que é direito e decide sobre o limiar de indiscernibilidade no qual a lei suspende a si mesma para manter sua vigência. O soberano está fora da lei, mas pertence (*gehört*) a ela - tal é, como explica Agamben, a estrutura topológica do estado de exceção (AGAMBEN, 2004, p. 57) -, e cabe a ele a prerrogativa de enunciar que, na realidade, não há nada fora do ordenamento jurídico, pois é ele quem anuncia a decisão quanto à possibilidade da suspensão da norma jurídica: o soberano é tanto o criador quanto o garantidor da

²¹ Tradução da edição brasileira: [...] “restituído ao seu lugar próprio, além tanto do direito penal quanto do sacrifício, o *homo sacer* apresentaria a figura originária da vida presa no bando soberano e conservaria a memória da exclusão originária através da qual se constituiu a dimensão política. O espaço político da soberania ter-se-ia constituído, portanto, através de uma dupla exceção, como uma excrescência do profano no religioso e do religioso no profano, que configura uma zona de indiferença entre sacrifício e homicídio. Soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera”. (AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 84, 85).

situação, e por meio da exceção ele decide a suspensão da norma ao mesmo tempo que a cria. (SCHMITT, 2009, p. 18).

Como lembra Agamben, a exceção é sempre uma forma de exclusão. Ela é o caso singular que é excluído da norma geral, mas que, por estar relacionado com a norma na forma de suspensão, se mantém vinculada a ela. A norma é aplicada à exceção desaplicando-se, retirando-se dela. A exceção cria a situação que resulta da sua suspensão, portanto, de modo a ficar capturada fora (ex-capere) e não excluída (AGAMBEN, 2005, p. 21- 22). Podemos dizer, nesse sentido, que é o soberano é aquele que decide sobre a exceção, ou seja, que decide sobre a exclusão da norma e, portanto, sobre quem pode estar no protegido pela Lei ou não, sem que a lei precise necessariamente ser suspensa. Sua vigência se suspende sobre o caso particular para garantir a integridade do ordenamento como um todo. É nesse sentido que podemos pensar a produção da vida nua pela exceção soberana.

No caso dos refugiados, por exemplo, a produção dessa vida nua é facilmente identificável. A recusa no reconhecimento do refugiado, na sua negação como estrangeiro, depende de um passo anterior pelo qual o soberano reconhece a existência jurídica do estrangeiro. Entretanto, ao negar-lhe a salvaguarda da lei, ele não suspende a lei, mas inclui o refugiado, enquanto o reconhece como existente, mas ao negá-lo a devida proteção, o inclui no ordenamento na forma de uma exclusão.

Dentro do paradoxo da soberania e do binômio inclusão e exclusão, podemos então estabelecer um paralelo com o Direito dos Refugiados – paralelo este inclusive indicado por Agamben – no qual os refugiados representam os corpos que os Estados secretamente permitem morrer:

São os corpos que não se sujeitaram ao modo como eram vistos nem tratados, os corpos errantes obrigados a fugir para viver. Por isso mesmo, são também os corpos insurgentes que não se deixam domesticar, pois tornam político o próprio diagnóstico sobre pertencer ou não ao seu lugar. Nesse sentido, sua presença revela

o uso político de seu próprio corpo em movimento, uma saída de emergência para fora da dinâmica sacrificial. (GODOY, 2016, p. 72)

Nessa linha, Godoy aponta que o refugiado, ainda que sujeito de direitos, é sempre um sujeito sujeitado, um corpo fora de lugar (GODOY, 2016, p. 67). Isso porque o sujeito de direitos e o sujeito de cidadania não se confundem, uma vez que aos refugiados não é garantido o poder político de um nacional, de um cidadão: "ou seja, a inserção do refugiado no sistema de proteção humanitária ocorre por sua exclusão da condição de membro pleno de uma comunidade política" (GODOY, 2016, p. 72). Refugiados, assim, em última análise, não se constituem como sujeitos plenos, mas como meros corpos sacrificáveis, vidas constantemente ameaçadas pelo desnudamento da exceção soberana.

SEGISMUNDO: Isso. Me conte suas histórias da Guerra. Se eu não chorar no próximos dez minutos por causa das suas lembranças, o senhor embarca no navio. Se eu chorar... Está vendo este salvo-conduto? É seu.

CLAUSEWITZ: Isto está no regulamento?

SEGISMUNDO: Para o senhor, agora, eu sou o regulamento.

CLAUSEWITZ: (TEMPO) O senhor chora, eu fico no Brasil?

SEGISMUNDO: Fica. O navio apita outra vez. **SEGISMUNDO** - Está se preparando para zarpar. (TEMPO) Se quiser desistir.. Pode embarcar agora.

CLAUSEWITZ: Eu vou contar. Eu vou contar...

[Segismundo volta a limpar as unhas, calmamente. Clausewitz parece estar procurando as palavras.]

SEGISMUNDO: Esta papelada... Nunca vi juntar tanta poeira.

CLAUSEWITZ: Por favor, eu preciso pensar.

SEGISMUNDO: Pensar no quê? É só contar o que o senhor viveu.

CLAUSEWITZ: Eu não sei as palavras... Não sei como colocar em... palavras... É difícil contar essa coisa em Português. (BOSCO, 2001, p. 09)

Analisando o ponto do texto acima, em que Segismundo afirma ser o próprio regulamento, revela-se a figura do Soberano. É ele quem guarda consigo o direito, tendo a capacidade inclusive de

enunciar aquilo que é a exceção, revelando assim que mesmo quanto às situações que estão, a princípio, fora do regulamento ele é capaz de decidir o que é a norma, seja pela inclusão ou pela exclusão.. Parafraseando Agamben, é como se Segismundo disse: “eu, o agente alfandegário soberano, que estou fora do regulamento, declaro que não há um fora do regulamento”.²²

A existência que co-relaciona nacionalidade, cidadania e soberania, decorre do molde clássico do Estado Westphaliano, no entanto, Alain Badiou chama a atenção para o que pode ser denominado de uma pós-cidadania, haja vista o crescente enfraquecimento do exercício da Soberania.

Há também uma vitória subjetiva que acompanha esta vitória objetiva do capitalismo. É o desenraizamento total da própria ideia de um outro caminho possível. Isso é de importância considerável, porque é a afirmação, de alguma forma estratégica, que uma outra orientação global, sistêmica, da organização da produção e do jogo social está no momento praticamente ausente. (BADIOU, 2016).

O refugiado, enquanto figura paradigmática da pós-cidadania, se manifesta como conceito limite que faz emergir um sujeito em risco permanente de ser excluído da própria humanidade (GODOY, 2016, p. 74). É nesse sentido que podemos identificar o refugiado ao *homo sacer* agambeano enquanto um sujeito que está sempre à beira da própria proteção do direito dos homens pela decisão soberana de exceção.

Entretanto, isso revela um aspecto ainda mais radical no qual o refugiado é também um conceito-limite que evidencia o próprio esgotamento da concepção tradicional de Estado-nação. Já que o estatuto de cidadão depende principalmente do princípio da natividade, pelo qual o nascimento se torna o pressuposto da cidadania, o homem só goza dos direitos na medida em que é

²² A paráfrase alude ao paradoxo da soberania enunciado por Agamben: ““eu, o soberano, que estou fora da lei, declaro que não há um fora da lei!””. (AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 22).

pressuposto imediatamente como cidadão: há uma ficção implícita pela qual o nascimento se torna imediatamente nação, inexistindo, assim, uma separação próprio entre homem e cidadão²³ (AGAMBEN, 2015, p. 29).

Sob essa leitura a Declaração Internacional dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 não consolidaria, portanto, os direitos do homem e do cidadão, mas os colocaria numa *hendíadis*, na qual o primeiro termo na verdade estaria contido no segundo (AGAMBEN, 2015, p. 27). Aqui reside, porém, o status inquietante do refugiado: ele rompe com a identificação entre homem e cidadão, causando um curto-circuito nessa ficção originária e constitutiva da soberania. Essa condição inédita que o refugiado apresenta não é, então, apenas um problema, mas também deixa escapar elementos para se pensar os limites e as impotências que o modelo ocidental de soberania contém.

Considerações finais

Na querela entre Foucault e Derrida acerca do que entende-se por decisão acerca dos enunciados de verdade, sujeitos aos regimes de produção de verdade, existe alguma divergência. Para Foucault, a decisão significa precisamente o momento em que aquele que é definido como louco é retirado do discurso. Para Derrida, o louco não é retirado do espaço dos enunciados, pelo contrário, está inscrito pela *lettre*. Em contraposição existe um outro paradoxo, ao exigirmos que alguém compreenda o direito que está posto na nossa língua, àquele que é desajeitado com o idioma ou nem mesmo o

²³ Uma reflexão sobre a separação e a aproximação entre os conceitos de homem e cidadão pode ser encontrada originariamente em Marx: “[...] o homem na qualidade de membro da sociedade burguesa é o que vale como o homem propriamente dito, como o *homme* em distinção ao *citoyen*, porque ele é o homem que está mais próximo de sua existência sensível individual, ao passo que o homem político constitui apenas o homem abstraído, artificial, o homem na forma do indivíduo *egoísta*, o homem *verdadeiro*, só na forma do *citoyen abstrato*”. (MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 53).

compreende, então pensamos numa figura que deve transcender à figura do estrangeiro.

Nos parece então que a hospitalidade está condicionada a uma lógica impossível de ser preenchida. O acolhimento que o presente artigo defende está submetido a uma barreira bastante rígida e constante no pensamento ocidental, o que coloca a hospitalidade posterior a um necessário ato de violência - incluir/excluir, ou ser/deixar de ser - contra o migrantes e refugiados. A hospitalidade depende, outrossim, de uma aceitação soberana posterior que implica necessariamente uma decisão de inclusão pela exclusão na medida em que, quando muito, reconhece-se o refugiado como sujeito de direitos, mas apenas de forma parcial. Dessa forma, inclui-se ao mesmo tempo em que se exclui da vigência da norma, capturando fora o refugiado e lançando-o num limiar de abandono onde há lei vige, mas forma de sua suspensão.

Os refugiados inseridos num mundo em que o capitalismo é global e transfronteiriço estão assim sempre sujeitos à decisão do soberano e à condição violenta de estar potencialmente abandonados como vida nua. É preciso, portanto, desconstruir derridianamente as estruturas e amarras que engendram a exceção, pensando criticamente a tarefa de proteção das organizações internacionais e as possibilidades de atuação institucionais e coletivas. Do mesmo modo, também se faz urgente refletir sobre a própria estrutura do poder soberano, bem como sobre mecanismos através dos quais as organizações de proteção, governamentais ou não, podem escapar e exceder à própria exceção do poder soberano.

Somente por meio dessa incursão talvez se torne possível receber o estrangeiro não mais com “hostipitalidade”, incluindo-o numa chave de exclusão como se fosse um inimigo, mas sim com a hospitalidade digna de quem recebe um velho amigo. Que seja uma hospitalidade condicionada, pois, mas que seja efetivamente hospitaleira. Ao menos isso, enquanto a hospitalidade incondicionada ainda não pode ser colocada como uma opção realista ou enquanto o conceito de estado-nação e cidadão não é

colocado em xeque de forma definitiva, abrindo-se à possibilidade de serem pensados em termos de extraterritorialidade e não-cidadão em êxodo perpétuo.

O intuito do presente artigo foi justamente o de tentar colocar criticamente alguns dos pressupostos que fazem pano de fundo às atuais crises dos refugiados. Nesse sentido, denota-se a imprescindibilidade de superar tais condições para que a atual crise não se desenvolva num estado perpétuo de abandono dos refugiados.

Assumir irrefletidamente o paradigma da soberania como condição insuperável e se esquivar do compromisso obstinado e responsável de refletir e agir em defesa dos refugiados é reconhecer a questão dos refugiados como causa perdida.

Referências

- ACNUR. **Global Trends: Forced Displacement in 2017**. Disponível em: <http://www.unhcr.org/5b27be547>.
- _____. **Dados sobre refúgio no Brasil**. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/index.php?id=1382>.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- _____. **Il potere sovrano e la nuda vita**. 1. ed. Torino, Itália: Einaudi, 2005.
- _____. **Meios sem fim: notas sobre política**. Tradução de Davi Pessoa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- _____. **Nudities**. Tradução para o inglês por David Kishik e Stefan Pedatella. Stanford, EUA: Stanford University Press, 2011.
- _____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- _____. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BADIOU, Alain. **Nosso mal vem de mais longe**. Lavra Palavra, 2016. Disponível em: <https://lavra Palavra.com/2016/04/18/nosso-mal-vem-de-mais-longe/>. Acesso em 28 de mai. 2018.

BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: **Escritos sobre mito e linguagem** (1915-1921). Organização de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Livraria Duas Cidades; Editora 34, 2011.

BRASIL, Bosco. **Novas diretrizes em tempos de paz**. São Paulo: 2001.

CHUEIRI, Vera Karam de; CÂMARA, Heloísa Fernandes. **Direitos humanos em movimento**: migração, refúgio, saúde e hospitalidade. In: Direito, Estado e Sociedade. Rio de Janeiro, 2010, n.36 p. 158 a 177.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **De la Grammatologie**. Paris: Les Edition de Minuit, 1967.

_____. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. 2. ed. Tradução de Leila Perrone-Moises. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Force of law: the “mystical foundation of authority”. **Cardozo Law Reviews**, vol 11, n. 5-6, jul./ago. 1990, p. 919-1046.

ESPOSITO, Roberto. **Bíos**: biopolitics and philosophy. Tradução para o inglês de Timothy Campbell. Londres, Inglaterra: University of Minnesota Press, 2008

FACHIN, Melina Girardi. **Direitos humanos e fundamentais**: do discurso teórico à prática efetiva: um olhar por meio da literatura. Porto Alegre: Núria Fabris, 2007.

FONSECA, Ricardo Marcelo. **O poder entre o direito e a “norma”**: Foucault e Deleuze na Teoria do Estado. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (org.). Repensando a teoria do Estado. Belo Horizonte: Fórum, 2004, p. 259-281.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 30. reimp. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 30. reimp. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GODOY, Gabriel Gualano de. **Asilo e hospitalidade: sujeitos, política e ética do encontro**. 2016. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 2. ed. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas: em compêndio (1830): volume I: a ciência da lógica**. Tradução de Paulo Meneses. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

KAFKA, Franz. **O processo**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

KRISTEVA, Júlia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KOJÈVE, Alexandre **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Refúgio em Números: 3 Edição. 2017. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf

REICHMAN, Amnon. The production of law (and cinema): preliminary comments on an emerging discourse. **Southern California Interdisciplinary Law Journal**. Los Angeles, EUA, vol. 17, n. 3, p. 457-507, 2008.

RITCHIE, David T., “Western” Notions of Justice: Legal Outsiders in American Cinema. **Suffolk University Law Review**. Boston, EUA, vol. 42, n. 4 , p. 849-868, 2009.

SCHMITT, Carl. **Teología política**. Tradução para o espanhol de Francisco Javier Conde e Jorge Navarro Pérez. Madrid, Espanha: Editorial Trotta, 2009.

TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; COPETTI NETO, Alfredo (orgs.). **Direito & Literatura: discurso, imaginário e normatividade**. Porto Alegre: Núria Fabris Ed.. 2010.

Biografia resumida dos autores

André Godinho Cunha. Mestrando em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP / *Campus* de Jacarezinho. Ex-coordenador da Divisão de Políticas Públicas para refugiados, migrantes e apátridas do Departamento de Direitos Humanos e Cidadania do Estado do Paraná - DEDIHC. Contato: andregodinhocunha@gmail.com

Angelica Furquim. Mestranda em Direitos Humanos e Democracia pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/UFPR). Advogada. Assessora jurídica da Cáritas Paraná no projeto Integração de Refugiados/as e Solicitantes de Refúgio e no projeto Ação Global para Prevenir e Combater o Tráfico de Pessoas e o Contrabando de Migrantes (GLO.ACT)/Serviços de Assistência Direta a Migrantes em Situação de Vulnerabilidade). Contato: angelica.furq@gmail.com

Diogo Mariano Carvalho de Oliveira. Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP / *Campus* de Jacarezinho. Pós-graduando em Direito Penal e Criminologia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Militante no Círculo de Estudos da Ideia e da Ideologia – CEII. Contato: diogo.carvalho92@hotmail.com

Cyberbullying – uma análise frente à responsabilidade civil e direitos humanos

Bruno Vinicius Alves Passos

Natália Luie Nishikawa

William Cesar A. Gomes da Silva

1. Considerações preliminares sobre a internet e seus efeitos na vida social

A informática foi desenvolvida para que a vida e o trabalho em sociedade sejam transformados para melhorar, beneficiar e auxiliar nossos cotidianos, e de acordo com Pinheiro (2016), trata-se de ciência que trata da produção e transmissão de modo automatizada e racional das informações. A informática, portanto, foi criada para que amparasse os homens a entender e processar as informações e pudesse repassar e garantir o acesso às informações sem discriminação, “tecnologicamente é possível que, a partir do acesso às redes digitais, as pessoas possam realizar intercâmbios e novas formas de cooperação com outras pessoas e instituições em todo o mundo, para ensinar e aprender.” (Kenski, 2003. p. 6).

Com o surgimento da internet e a partir de seu desenvolvimento, a informação passou a ser centralizada e acessível a maior quantidade de pessoas possível, ainda que primeiramente a internet nascesse nos Estados Unidos em meados dos anos 60 com o intuito militar, como um sistema interligado de computadores,

neste tempo, este sistema era denominado “Aparnet”, *Advanced Research Projects Agency*. A melhoria e o desenvolvimento desse sistema passaram a ser utilizado para os fins civis, com o objetivo acadêmico – científico. E somente em 1987 que se tornou acessível a todos com finalidade comercial, e em 1995 passou a ser conhecida como Internet. Após este período, o número de computadores conectados cresceu excessivamente, ou seja, ocorreu por intermédio dessas interligações dos computadores e com a parametrização dos sistemas para que fosse feito a difusão dos dados através das redes.

Em 1964, Gordon Moore cria a Lei de Moore e revoluciona a produção dos chips. O primeiro computador com *mouse* e interface gráfica é lançado pela Xerox, em 1981; já no ano seguinte, a Intel produz o primeiro o computador pessoal 286. Tim Bernes Lee, físico inglês, inventa a linguagem HTML (*HyperText Markup Language* ou, em português, Linguagem de Marcação de Hipertexto), criando seu pequeno projeto World Wide Web (WWW), em 1989; Marc Andressen cria o *browser Mosaic*, que permite fácil navegação na Internet, em 1993. Em 1996, Steve Jobs lança o iMac. No mesmo ano, dois estudantes americanos, Larry Page e Sergey Brin, em um projeto de doutorado da Universidade Standord, criam o maior *site* de buscas da internet, o “Google”. (PINHEIRO. Patrícia Peck, 2016, p. 27).

Como se vê, a sociedade passou por diversas mudanças, crescimento e evoluções, seja no aspecto humano, seja no aspecto tecnológico. Verificou-se, então, que a sociedade precisaria mais uma vez adequar-se a esta rápida evolução lutando mais uma vez contra o tempo. Com o advento da informática veio a possibilidade de se alcançar o maior número de indivíduos e em um menor espaço de tempo.

O rápido desenvolvimento da Internet e sua inserção nos meios atuais da vida social, comercial e empresarial tornou a sociedade uma sociedade digital, sendo esse desenvolvimento feito através de uma revolução cultural que visa melhorar as informações e os meios de comunicação transformando-se em inovações

tecnológicas. Ou seja, houve um aumento da utilização dos meios eletrônicos e, por consequência, uma dependência destes.

A internet, inicialmente foi criada para ser uma inovação na comunicação entre os indivíduos de forma livre, o que atualmente não ocorre, e é devido a sua imensidão. E por meio desta nova sociedade, a vida no geral ficou mais aberta, frágil e suscetível a ter os bens jurídicos afetados, seja de forma direta ou por meio da coletividade, exercida através de alguns de seus direitos, como a liberdade de expressão, manifestação do pensamento, que em determinados casos podem ultrapassar os limites legais.

Mas nos dias atuais, verifica-se que a sociedade digital é resultado de uma experiência tecnológica bem sucedida, que acabou ultrapassando os limites dos objetivos inicialmente propostos, e será através do ilimitado avanço tecnológico que mudanças serão provocadas nos hábitos das pessoas, que terão como consequências mudanças no convívio social, provocando reordenação, alinhamento e novas regras jurídicas para a convivência social desta nova sociedade do século XXI, a sociedade digital. (OLIVEIRA. Wenderson. S. M.; OLIVEIRA. Núbia. 2011, p. 2).

Não se deve esquecer que este desenvolvimento atinge diretamente as crianças e adolescentes. Pois são eles que estão completamente inseridos nesta evolução tecnológica e, por não serem completamente desenvolvidos em sua capacidade mental, deverão ser cuidados para que nenhum de seus bens jurídicos seja atingido, mas verifica-se que as crianças e os adolescentes são aqueles que mais possuem o domínio tecnológico, ou seja, por intermédio da internet, realizam suas interações e suas ações sociais. E ainda que haja um perigo suscetível a eles, não deve ser esquecido o bem que pode trazer para seu crescimento, visto que auxilia na forma de recebimento da informação, assim como garantir o acesso para o maior número de crianças e adolescentes, que são conhecidos como “Geração Z”.

“Os meios eletrônicos e a Internet não serão a causa única das mudanças operadas na infância contemporânea; mas eles permeiam as vivências cotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças.” (BARRA. Sandra M. M., 2003, p. 63).

Portanto, verificado que ainda que há a possibilidade de ocorrer qualquer dano, seja material ou moral na vida das crianças e adolescentes deve verificar o bem que os causa também, com esse alcance da internet há a possibilidade da expansão dessa socialização virtual que melhore o desenvolvimento e o aprendizado do maior número de crianças e adolescentes, porém sempre vigiando para que estes aprendizado e socializações não ultrapassem o limite legal e com isso não afete nenhum bem jurídico tutelado.

1.1 Regulamentação dos meios de comunicação via internet e seus efeitos

São os meios de comunicação àqueles que permitem a disseminação e o alcance do maior número possível de indivíduos, promovendo a socialização e interação e, segundo a doutrina majoritária, são exemplo desses meios a imprensa, rádio e televisão. E com o desenvolvimento tecnológico anteriormente descrito, atualmente, o meio de comunicação de maior utilização é a internet. Com o foco em maior número de indivíduos, a regulamentação da internet se torna quase impossível de apenas um Estado ditar sobre as regras, leis e regulamentações de uso da internet. No meio internacional, a principal regulamentadora dos meios de comunicação via internet é a ONU - Organizações das Nações Unidas.

Quando considerado a imensidão e o alcance da internet, verifica que por romper fronteiras nacionais, a criação de leis para o uso torna-se um desafio, mas constata-se que este problema ocorre internamente nos Estados, pois nenhuma das garantias

essenciais como liberdade individual ou coletiva e o direito à privacidade deverão ser afetados ou diminuídos.

O tema é bastante complexo, principalmente quando consideramos a natureza do ciberespaço, um espaço fluido que rompe com fronteiras nacionais, redimensiona as questões sociais, econômicas e políticas, à medida que modifica a relação tempo-espaço. A garantia das liberdades individuais e coletivas, o direito à privacidade e as efetivas possibilidades de censurar as manifestações na Internet são algumas das questões que fazem parte do complexo debate em torno da regulamentação do ciberespaço. (SEGURADO, 2011. p. 45)

No Brasil, para regulamentar o uso da internet, foi criado o CGI - Comitê Gestor de Internet do Brasil, com o apoio dos Ministérios da Comunicação, Ciência e Tecnologia e Inovação, em 1.995, sendo responsável em estabelecer diretrizes com relação ao uso, assim como o desenvolvimento da Internet. E fomentar estudos e formas de garantir a segurança na navegação. Em 2.000, foi lançada a Cartilha de Segurança da Internet, e em 2.003, foi publicado o Decreto 4.829/03 sobre o modelo de governança da internet. Em abril de 2.014, foi publicada a Lei 12.965/2014 que estabelece os princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.

1.2 Marco Civil da Internet – Análise quanto ao seu objeto e principais previsões legais da responsabilidade civil

Segundo a EBC – Empresa Brasil de Comunicação, a regulamentação da Lei do Marco Civil da Internet foi organizada por mediação de consultas públicas, desenvolvida pela Agência Nacional de Telecomunicações, CGI – Comitê Gestor da Internet e Ministério da Justiça. De acordo o OMCI – Observatório do Marco Civil da Internet, o Ministério da Cultura utilizou a plataforma do projeto de um Marco Civil da Internet, da Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça e da Escola de Direito do Rio de Janeiro da

Fundação Getúlio Vargas. Esta iniciativa pelos debates e as consultas públicas tornaram cada vez mais visível o nome Marco Civil da Internet e a sua necessidade de ser criada e explorada nessa nova sociedade.

O Marco Civil da Internet no Brasil, submetido à segunda consulta pública, estabelece os direitos dos cidadãos brasileiros na internet. (...) Ponto muito importante e positivo do Marco Civil é a forma como propõe regular os direitos e deveres relativos aos vários dados gerados pelo usuário quando navega. (RIO DE JANEIRO, 2010).

De acordo com OLIVEIRA (2014, p. 272), a lei do Marco Civil da Internet utiliza os princípios para interpretação que alcançaram o Marco Civil da Internet ditada na Constituição Federal, artigo 3º da Lei 12.965/14, assim como outras fontes do direito, por exemplo, o Código de Defesa do Consumidor. Mas para os conflitos desta lei com as demais fontes, deverão faltar-se pela doutrina e jurisprudência do STJ, e não apenas, como tradicionalmente, pela solução de antinomias.

Art. 3º. A disciplina do uso da internet no Brasil tem os seguintes princípios:

- I- Garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamento, nos termos da Constituição Federal;
- II- Proteção da privacidade;
- III- Proteção dos dados pessoais
- IV- Preservação e garantia da neutralidade de rede;
- V- Preservação da estabilidade, segurança e funcionalidade da rede, por meio de medidas técnicas compatíveis com os padrões internacionais e pelo estímulo ao uso de boas práticas;
- VI- Responsabilização dos agentes de acordo com suas atividades, nos termos da lei;
- VII- Preservação da natureza participativa da rede;

VIII- Liberdade dos modelos de negocio promovidos na internet, desde que não conflitem com os demais princípios estabelecidos nesta Lei. (BRASIL. 2014)

Conforme a EBC – Empresa Brasil de Comunicação, um dos temas tratado na Lei 12.965/2014 é a neutralidade da rede, conforme artigo 9º, ou seja, é a utilização de uma rede igualitária a todos, sem que haja nenhuma diferença quanto ao uso ou acesso, “Ou seja, o usuário poderá acessar o que quiser independente do tipo de conteúdo. Paga, de acordo, com o volume e velocidade contratados”. Outro ponto importante tratado na lei é a privacidade dos usuários na web, isto é, a inviolabilidade e a sigilos das comunicações, previsto no artigo 10 da Lei 12.965/2014, *in verbis*,

Art. 10. A guarda e a disponibilização dos registros de conexão e de acesso a aplicações da internet que trata esta lei, bem como de dados pessoais e do conteúdo de comunicações privadas, devem atender à preservação da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das partes ou indiretamente envolvidas. (BRASIL. 2014, s/p)

E outro tema discutido no Marco Civil da Internet é a guarda de registros de atividades do usuário na conexão ou em serviços on-line, chamados de *logs*. Estes *logs* registram o endereço da conexão – IP, a data e hora do acesso, mas não registram o conteúdo das comunicações. Com isso, verifica-se que a Lei do Marco Civil da Internet foi criada considerando o aumento expressivo do uso dos sites e também do crescimento das relações comerciais *on-line*, para regulamentar sobre a legalidade e segurança destas transações comerciais ou pessoais.

Segundo Pinheiro (2016), com a evolução da sociedade para uma sociedade digital houve a necessidade da evolução do próprio Direito para o Direito Digital, inserir novos elementos às áreas de Direitos, já conhecidas de forma pública, devido à autorregulamentação. Pode-se dizer que o direito digital é uma mistura entre o direito costumeiro e o direito codificado, “no Direito

Costumeiro, os elementos que estão a amparar o Direito Digital são: a generalidade, a uniformidade, a continuidade, a durabilidade e a notoriedade (ou publicidade)”. E com isso vem a necessidade da criação de regulamentações que auxiliem os usuários que se expõem de forma sem censura a não ter nenhum bem jurídico afetado.

No direito digital a responsabilidade civil se dará pela teoria do risco, ou seja, a responsabilidade objetiva, onde não há o que se dizer na averiguação da culpa, pois são altos os danos indiretos causados aos usuários no veículo de comunicação, a internet. E com esta lei do Marco Civil da Internet ficou determinado que a remoção de conteúdo ofensivo, antigamente feito de forma exclusiva pelo usuário com a notificação ao servidor, será feito por decisão judicial específica e fundamentada. (PINHEIRO, 2016)

No caso dos autos, restou reconhecido pelo acórdão recorrido que terceira pessoa utilizou-se de uma pagina de *site* Orkut, criando vários perfis falsos e comunidades injuriosas, para fornecer informações ofensivas à dignidade do autor, além de ter o demandante lesado remetido comunicação formal à ré (e-STJ, fls. 72/74) que, em sua resposta, afirmou que o pedido fora encaminhado a Google norte-americana, sobre a qual não teria qualquer ingerência ou controle. Acrescentou, ainda, que se for verificado que os perfis em questão estão violando os termos de uso do *site*, eles poderão ser removidos do Orkut’ (e-STJ, fls 76/77). Dessa forma, notificado de que determinado texto ou imagem possuía conteúdo ilícito, o provedor deveria ter retirado o material do ar no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, sob pena de responder solidariamente com o autor direto do dano, em virtude de omissão praticada. Não o fazendo, passou o provedor de internet a praticar com a sua omissão um ato ilícito, cujos efeitos patrimoniais e extrapatrimoniais devem ser reparados. Portanto, embora o provedor não tenha o poder de censura, responde por omissão ao colaborar com a perpetuação do ato ilícito praticado por terceiro causador de danos ao consumidor, justamente o que ocorreu no caso em tela. Desse modo, restou plenamente caracterizada a responsabilidade civil por omissão decorrente da recusa na retirada de perfis falsos e das comunidades injuriosas, transcorrido o prazo de 24 horas após a notificação. (...) Ante todo o exposto,

voto no sentido de negar provimento ao recurso especial do autor e dar parcial provimento ao recurso especial da empresa requerida para afastar da sua condenação a obrigação de bloquear a criação de perfis falsos ou comunidades injuriosas em nome do autor, remanescendo as demais condenações, nos termos do acórdão recorrido” (BRASIL, 2014).

Segundo Tretin (2012), nota-se que o provedor em si não será responsabilizado pelas informações ou conteúdos que assim forem transmitidos, mas responderá se não cumprir com as regras de acesso, assim como se não retirar as informações armazenadas quando delegada por decisão judicial ou autoridade administrativa, portanto a responsabilidade pelo conteúdo de suas mensagens é do usuário. Se não seguir essas condições ficará então o provedor responsável em reparar o dano de forma objetiva, conforme artigo 927, paragrafo único do Código Civil.

Define-se provedor de acesso, o administrador de sistema autônomo previsto no artigo 5º, IV da lei 12.965/2014, *in verbis*,

Art. 5º. Para os efeitos dessa Lei, considera-se:

V- administrador de sistema autônomo: a pessoa física ou jurídica que administra blocos de endereço IP específicos e o respectivo sistema autônomo de roteamento, devidamente cadastrada no ente nacional responsável pelo registro e distribuição de endereços IP geograficamente referentes ao País; (BRASIL, 2014)

A jurisprudência brasileira sobre a responsabilidade do provedor entende que, além das condições que deve seguir, deve também fazer a vigilância do conteúdo que é transmitida ou hospedada em seu sistema, visando os bons costumes e a moral, mas ressalte-se que não está relacionado com a censura prévia, apenas verificar se os limites da liberdade de expressão estão sendo cumpridos. (REINALDO, 2011)

1.3 Análise das relações nas redes sociais frente ao código de defesa do consumidor

De acordo com Pinheiro (2016), com o desenvolvimento da internet ocorreu conjuntamente o crescimento do comércio diferente dos meios convencionais, como por exemplo, o Comércio Eletrônico, aqueles exercidos via internet. E não somente esses, mas também o *e-commerce*, *m-commerce*, *t-commerce* e *thing commerce*, respectivamente, comércio via online, via *mobile*, via mídia social, via TV digital e via internet das coisas. Nota-se que os meios de comércio estão alterando-se e, com isso, também se altera a forma de consumo dos produtos, por exemplo, os livros em forma de *e-books*.

Os fornecedores desse comércio eletrônico devem prezar-se, ao repassar informações aos seus consumidores, da boa-fé, ou seja, respeitar a legislação vigente e manter uma relação de consumo com clareza e segurança, e principalmente para que haja a confiança nesta relação de consumo deve haver transparência em relação às informações da empresa fornecedora, conforme verificado no artigo 2º do Decreto nº 7.962/2013 – Sobre o Comércio Eletrônico. (PINHEIRO, 2016)

Art. 2º. Os sítios eletrônicos ou demais meios eletrônicos utilizados para oferta ou conclusão de contrato de consumo devem disponibilizar, em local de destaque e de fácil visualização, as seguintes informações:

Nome empresarial e número de inscrição do fornecedor, quando houver, no Cadastro Nacional de Pessoas Físicas ou Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda;

Endereço físico e eletrônico, e demais informações necessárias para sua localização e contato;

Características essenciais do produto ou serviço, incluídos os riscos à saúde e a segurança dos consumidores;

Discriminação, no preço, de quaisquer despesas adicionais ou acessórias, tais como as de entrega ou seguros;

Condições integrais da oferta, incluídas modalidades de pagamento, disponibilidade, forma e prazo da execução do serviço ou da entrega ou disponibilização do produto;
Informações claras e ostensivas a respeito de quaisquer restrições à fruição da oferta. (BRASIL, 2013)

Verifica-se que estas transações feitas pelo Comércio Eletrônico serão regidas pelo Código de Defesa do Consumidor, o Marco Civil da Internet – Lei 12.965/2014 e o Decreto nº 7.962/2013. Inúmeros artigos do Código de Defesa do Consumidor cabem para as negociações através do meio eletrônico, como por exemplo, as definições de consumidores e fornecedores, o regimento sobre as propagandas, as práticas abusivas, responsabilização pelos danos causados, etc. (PINHEIRO, 2016)

Consumidor. Responsabilidade civil objetiva. Site de compra coletiva. Oferta de aparelho celular vinculado a plano de utilização da linha telefônica. Aquisição de cupom sem a respectiva entrega do produto. Falha na prestação de serviço. Dano moral configurado. Precedentes deste TJERJ. Responsabilidade solidaria dos integrantes da cadeia de consumo. Verba reparatória fixada em conformidade com os princípios da proporcionalidade e da razoabilidade. Recursos a que se nega seguimento. (RIO DE JANEIRO, 2011, s/p)

1.4 Sites de Relacionamentos na Rede Mundial de Computadores

O advento da tecnologia, trouxe à sociedade uma forma de interação inovadora, ou seja, fazendo com que sejam mais dinâmicas e abertas para um maior número de indivíduos, como por exemplo, as comunidades de relacionamentos ou virtuais. Excepcionalmente, estas formas de interação se tornaram uma porta para ofensas e apologia a crimes, talvez pela errônea concepção de haver uma liberdade para expressar de forma exagerada quando está diante de um meio virtual, seja por meio de falsidade ideológica, calúnia, difamação, entre outros. (PINHEIRO, 2016)

Conforme Tretin (2012), quando é dito do direito à privacidade em meio a esta sociedade digital é necessário que se verifique quão delicado é este tópico, pois não há existência de um direito amplo e com isso, os conflitos aumentam devido à quantidade de informações que rodeia este círculo virtual, ou seja, assim os usuários ficam mais expostos. A jurisprudência entende para esses usuários que causarem qualquer dano a imagem, liberdade de expressão e a privacidade deverão responsabilizar-se de forma objetivamente conforme o artigo 927, parágrafo único do Código Civil.

APELAÇÃO CÍVEL. RESPONSABILIDADE CIVIL. COLISÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS. DIREITO À INFORMAÇÃO CONTRAPOSTO AO DIREITO À INVOLABILIDADE DA VIDA PRIVADA, DA HONRA E DA IMAGEM. PROPORCIONALIDADE. OFENSAS PESSOAIS. USO INDEVIDO DE IMAGEM. DEVER DE INDENIZAR. CONFIGURAÇÃO. MAJORAÇÃO DO QUANTUM FIXADO. O presente caso contrapõe o direito de informação de fatos, dados e acontecimentos, os quais devem ser objetivamente apurados, vinculados à veracidade e à imparcialidade ao direito de inviolabilidade da intimidade da vida privada, da honra e da imagem, todos constitucionalmente assegurados. Trata-se, pois, de colisão de direitos fundamentais, cuja solução não impõe o afastamento integral de um ou de outro, mas sim a adequação proporcional de ambos, com eventuais preponderâncias. O direito à informação, neste caso concreto, sucumbiu diante da publicação de fato inverídico e inobservância do dever de imparcialidade, ocorrendo abusos. Texto publicado em blog Nova Corja que traz ofensas específicas à pessoa da autora, na época gerente de empresa de telefonia, além do uso indevido, sem autorização, da imagem da autora. Dano moral configurado in re ipsa. Quantum indenizatório majorado. APELO DA AUTORA PROVIDO EM PARTE. APELO DO RÉU DESPROVIDO. UNÂNIME. (RIO GRANDE DO SUL, 2011)

Logo, deve o ordenamento jurídico regulamentar e proteger os direitos fundamentais dos indivíduos também nas comunidades virtuais, para que com isso, de certo modo, possa haver

conscientização de que o meio virtual é também uma plataforma regida pelo direito brasileiro, e que as ofensas aos bens jurídicos serão responsabilizadas e em extremos casos, até penalizadas.

2. Responsabilização civil por danos causados pelo Cyberbullying.

Para que possa ser definido o que é o cyberbullying é necessário que se entenda o significado do bullying, suas espécies e seus efeitos. E ainda, verificar o que ocorre na sociedade para que determinados indivíduos, independentemente da idade, haja de forma que ofenda a dignidade, a liberdade de expressão e a privacidade do próximo, seja na forma física ou na forma virtual. E com isso, é necessário que aqueles causadores dos danos mediante o bullying e/ou cyberbullying sejam obrigados a se responsabilizar perante as vítimas, e como também que, por se tratar de um problema que vem se agravando com o passar do tempo, que sejam repassadas as informações ao maior numero de pessoas para que a evolução do bullying e cyberbullying seja impedida.

2.1 Conceito de bullying

O conceito de cyberbullying surgiu na sociedade no momento em que os aparelhos eletrônicos, as redes sociais e a internet se tornaram essenciais no cotidiano, seja das crianças, jovens e até mesmo dos adultos, pois esta nova forma de agressão se dá apoiado nas tecnologias de informação, ou seja, deixando de ser algo completamente pessoal, e passa a ser uma dominação do poder de forma virtual, espalhando rapidamente as informações ofensivas. (AMADO; MATOS; PESSOA; JAGER, 2009)

De acordo com NCPC – *National Crime Prevention Council* ou Conselho Nacional de Prevenção ao Crime, o cyberbullying possui em sua essência similaridades com os demais tipos de bullying, contudo a diferença desta modalidade é que ocorrem por intermédio

de um meio virtual, podendo ser pela propagação de mensagens, vídeos, fotos, acessos nas redes sociais e principalmente pela Internet, e que esta propagação seja ofensiva, degradante, humilhante à vítima. Segundo Wendt e Lisboa (2014, p. 40), “a inovação da tecnologia e sua utilização em casa e na escola deflagram preocupações a respeito de tópicos como privacidade, segurança de informações e outros riscos, como exposição a conteúdo indesejado, pornografia, publicidade ofensiva, manifestações de ódio, racismo, homofobias, etc”.

Um dos grandes problemas atualmente em relação a esta forma de agressão em meio virtual é a rapidez da propagação da ofensa, em qualquer uma de suas formas e a dificuldade de identificar o agressor e, infelizmente, o anonimato ganha força.

O cyberbullying pode assumir muitas formas. No entanto, existem nove formas que são as mais comuns: Injúria: enviar repetidamente e-mail, scrap ou mensagem para uma pessoa dizendo que ela é “imbecil, asquerosa, nojenta”. Difamação: enviar repetidamente e-mail, scrap ou mensagem para várias pessoas dizendo que “fulano é burro porque foi mal na prova”. Ofensa: enviar mensagens eletrônicas repetidamente com linguagem vulgar. Falsa identidade: fazer-se passar por outra pessoa para obter vantagem ou por ato ilícito. Calúnia: publicar uma mensagem na comunidade virtual da escola dizendo “fulano roubou minha carteira”. Ameaça: enviar repetidamente mensagens que incluem ameaças de danos físicos, fazendo a vítima temer por sua segurança. Racismo: preconceito ou discriminação em relação a indivíduos considerados de outra raça. Constrangimento ilegal: perseguição; pudor que sente que foi desrespeitado ou exposto a algo indesejável. Incitação ao suicídio: instigar, impelir, suscitar alguém a dar a morte a si mesmo (FELIZARDO, 2010, p. 38).

Segundo Sharp e Smith (1994), o bullying pode ser considerado como uma forma de abuso de poder, não importando exatamente o grupo em que a vítima esteja inserida, seja em seu meio social, trabalho, ou até mesmo em seu lar, “se o bullying é

sistemático – repetitivo e deliberado – bullying parece o nome correto para descrevê-lo”. Nota-se que o bullying se dará quando houver uma relação de poder sem supervisão, seja através de força, habilidade ou hierarquia, o que ocorre, por exemplo, nas prisões, escolas, etc. Para Fante (2005), o bullying significa utilizar-se da força, coerção para intimidar, amedrontar.

O bullying, ainda que possa ser estabelecido em qualquer meio social, é possível constatar que estas formas de expressão e intimidações estão cada vez mais constantes entre as crianças e adolescentes nos meios escolares. Ou seja, o problema atual nas escolas é a concordância em prevalecer a individualização desses jovens, que muitas vezes criam forças sobre aquelas crianças e adolescentes que se encontram alienados deste grupo. Por isso, devem as instituições de ensino focar em eliminar a repressão em determinados grupos autoritários e aderir à inclusão desses estudantes, continuamente com empatia e persistência (ANTUNES e ZUIN, 2008).

De origem inglesa, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Entre esses comportamentos, podemos destacar agressões, assédios, ações desrespeitosas realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores. É fundamental explicar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes geralmente não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Isso significa dizer que, de forma quase ‘natural’, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. E isso invariavelmente produz, alimenta e até perpetua muita dor e sofrimento nos vítimas (SILVA. Ana Beatriz B. 2015, p. 30).

2.2 Espécies de bullying

Segundo Silva (2015), primeiramente, poderá o bullying ser subdividido em bullying direto ou indireto, sendo respectivamente,

o direto quando há diretamente a agressão a outro individual, não necessariamente precisa ser a física, podendo nesses casos também ser a verbal, enquanto a indireta é um comportamento quase imperceptível, como por exemplo, a exclusão social. E dentro dessas duas divisões ainda poderão ser divididos em espécies de bullying aqueles atos desenvolvidos de forma verbal, física, psicológica, sexual e virtual.

Para Trentin (2012) a modalidade de bullying que vem aumentando significativamente é a virtual, também conhecida como cyberbullying, mediante o crescimento de crianças e adolescentes que utilizam a plataforma da internet como um meio social.

Com a expansão da internet, as novas tecnologias da informação, surgimento de blogs, redes sociais como Orkut, Facebook, Youtube, blogs, surgem trazendo mudanças ao contexto social contemporâneo. Dessa forma, acentua-se muito a comunicação virtual entre as pessoas, dando a oportunidade à prática de relacionamentos, atividades comerciais. Por outro lado, cresce também a utilização desses meios para prática de ato ilícito, como o desrespeito à intimidade de mensagens indesejadas, publicações indevidas que atingem diretamente à moral, à honra, podendo caracterizar crimes de calúnia, injúria, difamação, entre outros (TRENTIN, TRENTIN, Sandro S., 2012, p. 80).

Consoante notoriamente se vê as relações interpessoais, ou seja, a comunicação e interação entre as pessoas próximas ou separados por grandes distâncias físicas acabam por ter o acesso entre si muito mais ágil pelo meio virtual. Contudo, apesar das grandes benesses verificadas na comunicação virtual, igualmente crescem as agressões à honra por esta via de manifestação de ideias.

2.3 Efeitos da Responsabilidade Civil e Penal na Prática do Cyberbullying

Relembrar que a prática de atos ofensivos às garantias individuais estará ferindo a Constituição Federal, conforme o artigo

5º, X, “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurando o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. Segundo Barros, Cunha, Pavei e Sizenando, o próprio texto constitucional deixa claro na possibilidade de indenização caso alguns dessas garantias constitucionais sejam violadas.

Como averiguado anteriormente, neste novo modelo de agressão há uma dificuldade em descobrir quem é o precursor da ofensa, por se tratar da imensidão da tecnologia de informação, e pelas ocasiões onde o agente cria perfis falsos para conseguir dissimulação e propagar a ofensa, que sua verdadeira identidade somente será desvendada através de uma autorização judicial. (BARROS; CUNHA; PAVEI e SIZENANDO, 2016)

Verifica-se que a regra para a responsabilização civil pela prática do cyberbullying segue basicamente as regras das demais, ou seja, é necessário que se tenha um dano, a conduta do agente e o nexo de causalidade entre eles. Em nosso ordenamento jurídico, utiliza-se a regra da responsabilidade civil subjetiva, na qual é necessária a averiguação da culpa, mas para os Tribunais Superiores o entendimento majoritário é que a responsabilidade civil será objetiva, sem averiguação de culpa.

A teoria objetiva do abuso do direito aplicada nas situações em que o usuário, exercendo seu livre direito de manifestação do pensamento nas redes sociais, violar os atributos da personalidade de outrem, causando um dano injusto, ainda que exclusivamente moral, vem de encontro com a evolução da responsabilidade civil contemporânea. (CHINELLATO, 2006, p. 584).

De acordo com Gonçalves (2016), a Lei nº 12.965/2014 do Marco Civil da Internet definiu que o provedor não será responsabilizado civilmente pelos danos em razão de conteúdos gerados por terceiros conforme em seu artigo 18. Mas, para esses casos, haverá uma exceção. A eliminação de fotos, vídeos, mensagens ou qualquer outra forma virtual de propagação de

ofensas à vítima do meio digital, somente ocorrerá através de ordem ou decisão judicial, com isso, o provedor será responsabilizado subsidiariamente somente nos casos que descumprir esta ordem judicial, artigo 19 da Lei 19.265/2014, *in verbis*,

Art. 19. Com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o provedor de aplicações de internet somente poderá ser responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após a ordem judicial específico, não tomar as providências para, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço e dentro do prazo assinalado, tornar indisponível o conteúdo apontado como infringente, ressalvadas as disposições legais em contrário.

§ 1º. A ordem judicial de que trata o caput deverá conter, sob pena de nulidade, identificação clara e específica do conteúdo apontado como infringente, que permita a localização inequívoca do material.

§ 2º. A aplicação do disposto neste artigo para infrações a direitos de autor ou a direitos conexos depende de previsão legal específica, que deverá respeitar a liberdade de expressão e demais garantias previstas no art. 50 da Constituição Federal.

§ 3º. As causas que versem sobre ressarcimento por danos decorrentes de conteúdos disponibilizados na internet relacionados à honra, à reputação ou a direitos de personalidade, bem como sobre a indisponibilização desses conteúdos por provedores de aplicações de internet, poderão ser apresentadas perante os juizados especiais.

§ 4º. O juiz, inclusive no procedimento previsto no § 3º, poderá antecipar, total ou parcialmente, os efeitos da tutela pretendida no pedido inicial, existindo prova inequívoca do fato e considerado o interesse da coletividade na disponibilização do conteúdo na internet, desde que presentes os requisitos de verossimilhança da alegação do autor e de fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação. (BRASIL. 2014)

Conforme Júnior e Alavarse (2013), enquanto no Direito Civil há a possibilidade da indenização pelos danos do Cyberbullying, no Direito Penal não integra como crimes cibernéticos, pois o Código Penal é de 1940, porém os doutrinadores entendem que mesmo com

a falta de legislação específica no âmbito virtual poderá haver utilização do Código Penal, de 1940. Por exemplo, por mais que o agente aja no meio virtual, se sua conduta integrar o tipo penal descrito no Código Penal, será, portanto considerado crime e deverá responder judicialmente.

Segundo Pinheiro (2016), para esses crimes eletrônicos foram criadas algumas leis que pudessem ajudar essa evolução do meio virtual, como por exemplo, a Lei 12.735/2012 - Lei Azeredo, que tipifica condutas realizadas por intermédio do sistema eletrônico. E a lei 12.737/2012, conhecida como Lei Carolina Dickmann, que tipifica como crime os delitos informáticos, como por exemplo, invasão de dispositivo informático, produção de recursos que possibilitam a invasão.

2.4 Conceitos de WhatsApp e Facebook

Em meio à revolução tecnológica, a forma de comunicação alterou-se drasticamente. Atualmente, o meio de comunicação utilizado na sociedade é o WhatsApp. O WhatsApp, criado em 2009 por Jan Koum e Brian Scton como uma nova forma de comunicação, atualmente possui mais de 1 bilhão de pessoas utilizando este meio e surgiu com a intenção de aperfeiçoar o sistema de SMS, pois com esta plataforma ficou mais simples o envio de mensagens, fotos, vídeos e até documentos, assim como ligações e mensagens de voz. Por isso o WhatsApp é considerado uma forma de rede social, porque possibilita a conexão com um grande número de indivíduos. (FILHO, RODRIGUES; URSINO, 2016)

A maior plataforma utilizada atualmente é o Facebook, criado em 2004 por Mark Zuckelberg. Considerada uma plataforma de interação, na qual os usuários devem fazer um perfil com seus dados cadastrais, e tem a possibilidade de expor a quantidade de informação sobre sua vida pessoal que desejar, assim como compartilhar e publicar qualquer tipo de informação pessoal ou não.

2.4.1 A Questão do Cyberbullying Por Meio do WhatsApp e Facebook

Como verificado anteriormente, o cyberbullying se dará com a ofensa à liberdade de expressão, à privacidade, à honra e à imagem da vítima, através das plataformas de comunicações, assim como, se concretizará quando o agressor utilizar de seu poder para amedrontar, humilhar a sua vítima repetitivamente. Segundo Santomauro (2010), a propagação do cyberbullying por intermédio do WhatsApp ocorre quando determinada mensagem maldosa, degradante, humilhante é repassada aos demais usuários, ou até mesmo quando a mensagem é recebida somente pela vítima, mas que incite ao ódio, a humilhação e nos casos mais sérios que incentive o suicídio.

As mensagens em rede social, e-mail ou WhatsApp, representam divulgação, que dão publicidade a determinado fato, imagem ou vídeo, e poderá configurar em crime. Além disso, ao compartilhar, cria-se uma nova mensagem ofensiva, que fica vinculada a pessoa que compartilha, sendo prova da prática do ato. (SANTOS; RIBEIRO, 2011)

Atualmente, o Facebook é considerado o principal desencadeador do cyberbullying, seja pela criação de perfis falsos, ou para a disseminação de ofensas de cunho pessoal ou coletivo repetidamente. O problema principal do Facebook é a velocidade com que a um fato maldoso, degradante, humilhante se espalha na Internet através da ameaça, opressão, intimidação com a disseminação desses elementos por meio de calúnias e injúrias. O ordenamento jurídico brasileiro atualmente entende que, na indenização às vítimas do bullying virtual, mais conhecido como cyberbullying, fica a critério do judiciário a valoração desses danos, pois não há obter uma prova pericial do sofrimento da vítima.

Como visto anteriormente, com a Lei nº 12.965/2014 – Marco Civil de Internet ressalta que pelos meios eletrônicos através das

tecnologias de comunicação, ficará principalmente responsável pelos danos causados virtualmente por ofensas aos princípios que regem esta lei, como por exemplo, garantia de liberdade de expressão, proteção da privacidade, proteção da intimidade, o agressor, de forma objetiva.

A teoria objetiva do abuso do direito aplicada nas situações em que o usuário, exercendo seu livre direito de manifestação do pensamento nas redes sociais, violar os atributos da personalidade de outrem, causando um dano injusto, ainda que exclusivamente moral, vem de encontro com a evolução da responsabilidade civil contemporânea. (FERREIRA; FONTELLE; GOODMAN; 2015, p. 154)

Verifica-se que o problema dessas postagens ou mensagens não é apenas o agressor, mas também, os usuários que compartilham com os demais, através do alastramento do ilícito, tornando-os responsáveis solidários pelo caso causado. Segundo Gonçalves (2012), “havendo ofensa à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem das pessoas, podem ser responsabilizados não somente os autores da ofensa como também os que contribuem para a divulgação” (p. 358).

2.4.2 Análise Jurisprudencial de Casos de Cyberbullying no Brasil

O Judiciário brasileiro entende a responsabilidade dos agressores e dos terceiros envolvidos na disseminação do Cyberbullying, como por exemplo, a 2ª Vara de Piracicaba condenou duas mulheres para responsabilizarem-se solidariamente pelos danos morais no valor de R\$100.000,00, causados ao compartilharem publicações no Facebook fatos sem prévia comprovação, denegando a imagem do autor.

Responsabilidade civil - ação de indenização por danos morais - rés que divulgaram texto e fizeram comentários na rede social “facebook” sem se certificarem da veracidade dos fatos - atuação das

requeridas que evidentemente denegriu a imagem do autor, causando-lhe danos morais que passíveis de indenização - liberdade de expressão das requeridas (art. 5, ix, cf) que deve observar o direito do autor de indenização quando violada a sua à honra e imagem, direito este também constitucionalmente disposto (art. 5, v, x, cf)-valor arbitrado a título de danos morais que deve ser reduzido para fugir do enriquecimento sem causa da parte prejudicada, porém, mantendo o seu caráter educacional a fim de coibir novas condutas ilícitas - sentença parcialmente modificada, para minorar o quantum indenizatório (SÃO PAULO, 2013)

Verifica-se que o Tribunal também entende como responsabilização civil pelos danos causados pelo Cyberbullying quando envolver grupo de conversa com mais de 2 indivíduos, como por exemplo, no WhatsApp. Foi o que ocorreu no Tribunal de Justiça de São Paulo, quando a autora alegou que sofreu difamação por intermédio de mensagens eletrônicas de cunho sexual em um grupo com diversos amigos; a autora alega que entrou com a ação quando as ofensas, sem limites, atingiram o conhecimento de sua família, o que lhe causou constrangimento e humilhação, afetando até sua saúde psíquica.

Apelação. Indenizatória. Danos Morais. Alegação de postagens difamatórias no aplicativo de mensagens "WhatsApp" pelo réu, em grupo no qual amigos e conhecidos fazem parte, denegrindo a imagem da autora, de forma vulgar. Ofensas que teriam atingido não só a autora, mas também sua mãe e sua irmã, vítimas de maledicências pelo réu. Sentença de procedência para condenar o réu a indenização no valor de R\$ 10.000,00. Inconformismo do réu. Dano moral caracterizado. Danos à imagem e honra da autora verificada. Testemunhas que confirmaram os fatos alegados pela autora. Por outro lado, o réu não logrou comprovar que não ocorreram. Reputação abalada no meio social em que vive, ultrapassando o mero dissabor. Condenação que deve ser mantida no patamar fixado. Sentença mantida. Recurso improvido. (SÃO PAULO, 2017)

Assim como se entende, também, que os pais serão responsáveis pelos filhos menores quando estes cometerem atos de Cyberbullying, conforme o artigo 932, I e II do Código Civil “são também responsáveis pela reparação civil: os pais de filhos menores que estiverem sob sua autoridade e em sua companhia, o tutor e o curador, pelos pupilos e curatelados, que se acharem na mesma condição”. A regra para que sejam indenizados os danos causados quando um filho menor causar seguirá a regra como se fosse o agressor, de maneira objetiva, conforme se verifica na decisão proferida pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul ao decidir sobre a responsabilidade civil pelos danos causados a honra e a imagem da autora mediante criação de ‘comunidade’ em determinada plataforma virtual.

RESPONSABILIDADE OBJETIVA DOS PAIS PELOS DANOS CAUSADOS PELOS FILHOS MENORES. ART. 932, INC. I, C/C 933, AMBOS DO CÓDIGO CIVIL. CYBERBULLYING. CRIAÇÃO DE COMUNIDADE NO "ORKUT". CONTEÚDO OFENSIVO À HONRA E À IMAGEM DA AUTORA. VIOLAÇÃO A DIREITOS DA PERSONALIDADE. ILÍCITO CONFIGURADO. DEVER DE INDENIZAR CARACTERIZADO. DANOS MORAIS IN RE IPSA. Criação de comunidade no "Orkut" pela ré, menor impúbere, na qual passou a veicular comentários depreciativos e ofensivos a colega de turma de colégio. Conteúdo ofensivo à honra e imagem da autora. Situação concreta em que verificados o ato ilícito praticado pela menor corré (divulgação de conteúdo ofensivo à imagem-atributo da autora na internet), o dano (violação a direitos da personalidade) e o nexo causal entre a conduta e o dano (pois admitida pela ré a confecção e propagação na internet do material depreciativo), presentes estão os elementos que tornam certo o dever de indenizar (art. 927, CC). Os genitores respondem de forma objetiva, na seara cível, pelos atos ilícitos praticados pelos filhos menores. Responsabilidade que deriva da conjugação da menoridade do filho e da circunstância fática desse se achar sob o pátrio poder dos pais, a quem incumbe zelar pela boa educação da prole. Dano "in re ipsa", dispensando a prova do efetivo prejuízo. ARBITRAMENTO DO "QUANTUM" INDENIZATÓRIO. VALOR REDUZIDO. Montante da indenização pelo dano moral reduzido

em atenção aos critérios de proporcionalidade e razoabilidade, bem assim às peculiaridades do caso concreto e parâmetro adotado por Órgãos Fracionários deste Tribunal em situações similares. APELO PROVIDO EM PARTE (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Logo, verifica-se que, independentemente da plataforma virtual a ser utilizada para causar danos à honra, à imagem, à liberdade de expressão, à privacidade, à intimidade da vítima, deverá, contudo, o agressor ser responsabilizado civilmente e até criminalmente, seja pela sua conduta diretamente ou até mesmo pelo compartilhamento ou disseminação de fatos irreais e maldosos. E que as indenizações pagas às vítimas sejam uma forma de amenizar e melhorar a saúde física e psíquica afetadas por toda essa ofensa injusta e desnecessária.

2.4.3 O Direito Comparado em Relação ao Cyberbullying

Segundo o NCSL – *National Conference of State Legislature* ou Conferência Nacional da Legislatura Estadual, nos anos de 2006 a 2010 os Estados Unidos da América promulgaram uma série de leis em mais de seus 30 estados que promovem o controle e punem a ação do bullying ou cyberbullying, e ainda, possuem projetos de leis federais para o controle do bullying e cyberbullying. No Canadá foi criada uma lei para controlar o cyberbullying nas áreas escolares que permite até a expulsão dos alunos e prisão para os agressores e, no Reino Unido, os atos de cyberbullying poderão resultar em seis meses ou mais de prisão e uma multa alta.

O principal site americano *You Know Kids* ou *Você Conhece as Crianças*, foi desenvolvido para ajudar os pais do mundo inteiro a controlar e monitorar qualquer atividade digital de seus filhos, como por exemplo, nos celulares, tablets, computadores e até mesmo nas redes sociais.

Com isso, verifica-se que o mundo está se sensibilizando para que as crianças, adolescentes e até adultos não sofram com essas tecnologias da informação, que vieram para desenvolver e melhorar

nossa vida em sociedade e nosso cotidiano, e que os responsáveis por esses atos maldosos e ofensivos sejam responsabilizados e obrigados a pagar as indenizações devidas e em casos extremos responder criminalmente por seus atos.

3. A questão do Cyberbullying frente aos direitos humanos

Os Direitos Humanos devem ser compreendidos como aqueles protegidos e, portanto tutelados pela ordem jurídica internacional, dos quais os mais conhecidos se pode citar as Declarações e os Tratados com vistas à proteção “direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais”, dentre outros (MAZZUOLLI, 2018, p. 23).

Os mesmos direitos quando protegidos na seara do ordenamento jurídico nacional são denominados direitos fundamentais. Nessa ordem de ideias, pode-se registrar que os direitos humanos “são direitos que garantem às pessoas sujeitas à jurisdição de um dado Estado meios de vindicação de seus direitos, para além do plano interno, nas instâncias internacionais de proteção” (MAZZUOLLI, 2018, p. 25)

Jorge Miranda (2010) explica que consoante disposição do artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) A dignidade e os direitos são inerentes a todas as pessoas que nascem livres e são dotadas de racionalidade e “consciência” pelo que seu comportamento deve se pautar em relação aos seus pares alicerçado na ideia de fraternidade (p. 934).

Pois bem, diante do espaço imensurável atingido pela comunicação nas redes sociais, a violação a direitos da personalidade, notadamente por meio dos mais diversos modos de discriminação, seja ela racial, de gênero, de religião, dentre outros, muitas vezes não é passível de proteção ante à ausência de mecanismos eficazes o suficiente. Isso porque, apesar de vários mecanismos de controle de conteúdo implementados continuamente, tais mecanismos não se demonstram suficientes

para impedir que novas ofensas sejam concretizadas na seara tanto dos direitos fundamentais, quanto dos direitos humanos, que como já visto são atingidos conjuntamente, especialmente, no contexto deste estudo pela prática do cyberbullying.

Considerações finais

O cyberbullying é uma agressão que vem se desenvolvendo em nosso cotidiano com o advento da Internet e, por intermédio desta, os agressores se escondem atrás de seus aparelhos eletrônicos, e sem medir as consequências, praticam esses atos de ofensas, intimidações, agressões e humilhações por causa de religião, etnias, escolha sexual ou aparência física e causam danos à saúde física ou psíquica das vítimas.

Importante ressaltar que estes atos devem sim ser controlados para que as crianças, adolescentes e até mesmo os adultos não sofram com o preconceito ou com a indiferença do próximo. E que por intermédio de leis e programas se reedue a sociedade, para que a Internet seja usada para melhorar nossos cotidianos e contribuir para o desenvolvimento humano e não como uma forma de degradação da humanidade.

O Estado brasileiro criou a lei do Marco Civil da Internet para que se pudesse regulamentar a utilização da Internet no Brasil e que seja utilizada de forma correta e segura, cabendo ao Poder Judiciário condenar os agressores a se responsabilizar e indenizar as vítimas pelos danos causados pelo cyberbullying, e em determinados casos até responder criminalmente por estes atos. Espera-se que futuramente a internet seja utilizada para desenvolver a humanidade para o bem, seja para que possa reaproximar os Estados, assim como para diminuir as indiferenças dos indivíduos e auxiliar no crescimento econômico, social e principalmente no crescimento humano do mundo como todo. Ademais, como é possível verificar a agressão aos direitos da personalidade por meio do cyberbullying pode ocorrer tanto no âmbito nacional, quanto

internacional, haja vista a ausência de barreiras para transmissão das comunicações pelas redes sociais, cujo efeito devastador é ainda maior do que se fosse por um espaço territorial mais limitado, como ocorre no bullying presencial.

Portanto, importante faz-se a adoção de uma política de conscientização para abolição do bullying, que somente terá a efetividade necessária se contar com cada pessoa que possa educar para o tratamento fraternal e altruísta.

Referências

AMADO. João; MATOS. Amanda; JÄGGER. Thomas. **Cyberbullying: Um Desafio à Investigação e à Formação**. Instituto Politécnico de Santarém. 2009.

ANTUNES. Deborah C.; ZUIN. Antônio Á. S.; **Do Bullying ao Preconceito: Os Desafios da Barbárie à Educação**. Psicologia & Sociedade – Universidade Federal de São Carlos. Volume 20. n.1. ISSN 0102-7182. São Paulo. 2008, pp. 33-42.

BARRA. Sandra M. M. **Infância e Internet – Interações na Rede**. Vº Congresso Português de Sociologia. 2003. Em https://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628eddb83d72_1.pdf> Acesso em 05/08/2017.

BARROS. Geissler P.; CUNHA. Andiana P.; PAVEI. Fernando; SIZENANDO. Walter. **O Cyberbullying e a Responsabilidade**. Revista Ciência Cidadania: Volume 2, 2016.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.829 de 3 de setembro de 2003. **Dispõe Sobre a Criação do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGIbr**. Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4829.htm> Acesso em 20/08/2017.

_____. 7. de 23 de abril de 2014. **Estabelece Princípios, Garantias, Direitos e Deveres Para o Uso da Internet no Brasil**. Em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Atos2011-2014/2014/Lei/L12965.htm> Acesso em 20/08/2017.

. Decreto nº 7.962, de 15 de março de 2013. **Regulamenta a Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, Para Dispor Sobre a Contratação no Comércio Eletrônico.** Em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7962.htm> Acesso em 21/08/2017.

. Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012. **Dispõe Sobre a Tipificação Criminal de Delitos Informáticos; Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de Dezembro de 1940 - Código Penal.** Em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12737.htm Acesso em 21/08/2017.

Lei nº 12.735, de 30 de novembro de 2012. **Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, o Decreto-Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969 - Código Penal Militar, e a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, Para Tipificar Condutas Realizadas Mediante Uso de Sistema Eletrônico, Digital ou Similares, que Sejam Praticadas Contra Sistemas Informatizados e Similares.** Em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12735.htm> Acesso em 21/08/2017.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 1.337.990. Relator: Ministro Paulo de Tarso Sanseverino. Brasília, 21 de agosto de 2014.

CGI – Comitê Gestor da Internet do Brasil. Em <www.cgi.br> Acesso em 12/08/2017.

CHINELLATO, Silmara Juny de Abreu . **Tendências da responsabilidade civil no direito contemporâneo: reflexos no Código de 2002.** In: DELGADO, Mário Luiz; ALVES, Jones Figueiredo. (Org.). Novo Código Civil: questões controvertidas. São Paulo: Método, 2006, v. 5, p. 583-606.

EBC – Empresa Brasil de Comunicação. **Entenda o Marco Civil da Internet ponto a ponto.** Brasília, 22.04.2014. Em <<http://www.ebc.com.br/>> Acesso em 12/08/2017.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar Para a Paz.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Verus. 2005.

FELIZARDO, Aloma Ribeiro. **Cyberbullying: Difamação na Velocidade da Luz.** São Paulo: Willem Books, 2010, 148 p.

- FERREIRA. Carlos Alberto; FONTELLE. Renata; GOODMAN. Soraya V. **Sociedade de Rede e as Novas Formas de Relação Humana: Cyberbullying e Outros Abusos do Direito de Expressão**. Revista Direito Emergente na Sociedade Global. v. 4, n. 2, Santa Maria: 2015, pp. 154-170. ISSN 2316-3054.
- FILHO. Ronaldo. S.; RODRIGUES. Wellington B.; URSINO. João R. **Mapeamento Sistemático da Pesquisa: O Impacto do WhatsApp Como Rede Social no Ambiente Corporativo**. Revista Ibirapuera. n. 12, p. 34-38. Jul/Dez. 2016 - ISSN 2179-6998.
- GINDRE. Gustavo. **Governo Troca Política de Inclusão Digital Ampla por Banda Larga nas Escolas**. Observatório do Direito à Comunicação. Em <<http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?p=20903>> Acesso em 05/08/2017.
- GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro, Volume 4: Responsabilidade Civil**. 7. ed. São Paulo. 2012
- JÚNIOR. Almir S. R; ALAVARSE. Glória M. A. **Crimes Virtuais: Um Desafio Para Perícia**. Revista Científica Diálogos & Saberes Volume 9 / nº 1. Mandaguari: 2013, pp. 215229 - ISSN 1806-8545.
- KENSKI. Vani M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo. 2003.
- NCPC – **National Crime Prevention Council**. Em <<http://www.ncpc.org/>> Acesso em 05/08/2017.
- NCSL – **National Conference of State Legislature (US)**. Em <<http://www.ncsl.org/>> Acesso em 21/08/2017.
- OLIVEIRA. Carlos Eduardo E. Aspectos Principais da Lei nº 12.965/2014, o Marco Civil da Internet: Subsídios à Comunidade Jurídica. **Revista de Direito das Comunicações**: v. 4, n. 7, pp. 271-289, Brasília: jan./jun. 2014.
- OLIVEIRA. Wenderson. S. M.; OLIVEIRA. Núbia. F. C. **Sociedade Digital, Direito e Internet**. Revista Científica – ISSN 1980 – 6957. Minas Gerais. 2011, pp. 1-13.
- OMCI – **Observatório do Marco Civil da Internet**. Em <<http://www.omci.org.br/>> Acesso em 12/08/2017.

PINHEIRO, Patrícia P. **Direito Digital**. 6. ed. São Paulo. 2016.

REINALDO, Demócrito. **Julgados Sobre a Responsabilidade dos Provedores**. 2011. Em < <http://www.conjur.com.br/2011-fev-20/jurisprudencia-responsabilidade-provedores-internet>> Acesso em 05/08/2017.

RIO DE JANEIRO. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Agravo de Instrumento 0013822-08.2010.8.19.0000**. 20^a Câmara Cível - Relatora: Desembargadora Letícia de Faria Sarda. Rio de Janeiro: 30.06.2010.

_____. **Apelação Cível 0001387-41.2011.8.19.0202** - 20^a Câmara Cível. Relator: Desembargador Marco Antônio Ibrahim. Rio de Janeiro: 12.09.2011)

RIO GRANDE DO SUL. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Apelação Cível N° 70042708560**, 9^a Câmara Cível - Relatora: Desembargadora Iris Helena Medeiros Nogueira. Porto Alegre: 08.06.2011.

_____. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Apelação Cível N° 70042636613**, 9^a Câmara Cível - Relator Desembargador Miguel Ângelo da Silva. Porto Alegre: 27.05.2015.

SANTOMAURO, Beatriz. **Violência Virtual: Cyberbullying**. Revista Escola. 2010.

SANTOS, Luciana R.; RIBEIRO, Augusto G. **Você É Responsável Por Aquilo que “Posta”: O Cyberbullying na Perspectiva Legal**. Periódicos Temática. Ano XII. ISSN 1807-8931. 2011. Em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>> Acesso em 20/08/2017.

SÃO PAULO. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Apelação Cível n. 4000515-21.2013.8.26.0451**. 2^a Câmara de Direito Privado - Relator Desembargador Neves Amorim. São Paulo: 26.11.2013.

_____. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Apelação Cível n. 1111617-17.2015.8.26.0100**. 8^a Câmara de Direito Privado - Relator Desembargador Silvério da Silva. São Paulo: 13.01.2017.

SEGURADO. Rosemary. **A Política da Internet: a Regulamentação do Ciberespaço.** Revista USP. São Paulo. 2011. Em <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/34011/68082>> Acesso em 05/08/2017.

SILVA. Ana Beatriz B. **Bullying: Mentos Perigosas Nas Escolas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Principium Editorial. 2015.

SMITH. Peter. K.; SHARP. Sonia. **School Bullying: Insights and Perspectives.** London: Routledge, 1994, 263 p.

TRENTIN, Taise R. D; TRENTIN, Sandro S. **Publicações Ofensivas em Redes Sociais e o Direito à Indenização por Danos Morais.** Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global. Santa Maria: 2012, pp. 79-93. ISSN 2316- 3054

YOU Know Kids. The World's Leading Parental Control and Parental Intelligence Service. Em <<https://www.uknowkids.com/>> Acesso em 20/08/2017.

WENDT. Guilherme W.; LISBOA. Carolina S. M. **Compreendendo o Fenômeno do Cyberbullying.** Trends in Psychology /Temas em Psicologia. Vol. 22, n. 1, Ribeiro Preto: 2014, pp. 39-54 - ISSN 1413-389X.

Biografia resumida dos autores

Bruno Vinicius Alves Passos. Especialista em Direito do Trabalho e Direito Previdenciário pelo IDCC – Instituto de Direito Constitucional e Cidadania. Londrina. Advogado militante em Cambé e Região. Contato: brunopassosadvocacia@gmail.com

Natália Luie Nishikawa. Bacharel em Direito pela UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia – Campus Canadá – Londrina-PR. Contato: natalia.nishikawa@gmail.com

William Cesar Aparecido Gomes da Silva. Especialista em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Paraná – Núcleo Londrina. Professor de Graduação e Orientação de Estágio Curricular Obrigatório do Núcleo de Prática Jurídica da UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia – Campus Canadá – Londrina-PR. Advogado militante em Londrina e Região. Contato: wgs.advogado@gmail.com