

Valmôr Scott Jr.
Andréa Forgiarini Cecchin
Leandra Bôer Possa
(Orgs.)

DIREITO, EDUCAÇÃO & VULNERABILIDADE



**DIREITO, EDUCAÇÃO &
VULNERABILIDADE**

Valmôr Scott Jr.
Andréa Forgiarini Cecchin
Leandra Bôer Possa
(Organizadores)

DIREITO, EDUCAÇÃO & VULNERABILIDADE

Edição 1

Belém-PA



© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2022 Texto
by Autor(es)
Todos os direitos reservados

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Diagramação

Diogo Wothon Pereira da Silva

Design da capa

Pryscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa

www.canva.com

Revisão de texto

Os autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558892397>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

D598

Direito, educação e vulnerabilidade / Valmôr Scott Jr. (Organizador), Andréa Forgiarini Cecchin (Organizadora), Leandra Bôer Possa (Organizadora) – Belém: RFB, 2022.

Livro em PDF

162 p.

ISBN: 978-65-5889-239-7

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397

1. Direito à Educação. 2. Inclusão escolar. I. Scott Jr., Valmôr (Organizador). II. Cecchin, Andréa Forgiarini (Organizadora). III. Possa, Leandra Bôer (Organizadora). IV. Título.

CDD 341.48

Índice para catálogo sistemático

I. Direito à Educação



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.^a Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.^a Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.^a Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof.^a Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA



Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrsa de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos - FAQ/FAEG

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Os vulneráveis: quando o Direito e a Educação entram no debate sobre as desigualdades sociais	
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PANDEMIA E MOMENTOS CHARNEIRA: INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITO.....	17
Lucas Visentini DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.1	
2 INTERLOCUÇÕES E ELOQUÊNCIAS PARA PENSAR A ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS AGENCIADOS NUMA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE.....	25
Marília Rodrigues Lopes Heman Leandra Bôer Possa DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.2	
3 “EM SOCORRO DESSES INFELIZES ABANDONADOS POR MÃES DENATURALIZADAS”: MECANISMOS DE ASSISTÊNCIA AOS INFANTIS NA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE PELOTAS/RS (SÉCULO XIX)	35
Fernando Ripe DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.3	
4 EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE: PROVOCAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL	47
Daniela Cristien Silveira Mairesse Coelho DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.4	
5 DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO BARREIRA ATITUDINAL	59
Lenice Rodrigues Antunes DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.5	
6 ACESSO À EDUCAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO PARA A REDUÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM PELOTAS	69
Bárbara de Farias Betemps da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.6	
7 A INTERPRETAÇÃO CONSTITUCIONAL NA REDUÇÃO DOS CONTRATOS DE MENSALIDADES ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA DA COVID -19	77
Taiguer Henrique Silva Saraiva Valmôr Scott Junior DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.7	
8 ACESSIBILIDADE DIGITAL E DIREITO À EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	85
Bruna Flores Prates Valmôr Scott Jr. DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.8	
9 ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NO ENSINO SUPERIOR: OS REFLEXOS SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	95
Natália Ferreira da Cunha DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.9	

10 INCLUSÃO DIGITAL NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A IMPORTÂNCIA DE AÇÕES PARA MINIMIZAR AS DESIGUALDADES 105

Andréa Forgiarini Cecchin

Adauton Ezequiel Müller

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.10

**11 EDUCAÇÃO E REFLEXÃO DE HOMENS NO ENFRENTAMENTO À VIO-
LÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES 113**

Juliana Lazzaretti Segat

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.11

**12 CIDADANIA E DIREITOS PARA AS MULHERES: A DISCRIMINAÇÃO NO
DECORRER DO TEMPO 121**

Karina Gularte Peres

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.12

**13 MULHERES NÃO SÃO SUJEITOS DE DIREITO: DIREITO SOCIAL À EDU-
CAÇÃO E OS DIREITOS DAS MULHERES 133**

Tatiana Afonso Oliveira

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.13

**14 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES VÍTIMAS DE
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA 141**

Valesca Brasil Costa

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.14

**15 REMIÇÃO DE PENA E SUA EVENTUAL CONQUISTA POR INTERMÉDIO
DA PRÁTICA LITERÁRIA: UMA ABORDAGEM LACÔNICA 151**

Lucas Cavalheiro Laganá

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.15

ÍNDICE REMISSIVO 157

SOBRE AUTORES E AUTORAS 158

APRESENTAÇÃO


Os vulneráveis: quando o Direito e a Educação entram no debate sobre as desigualdades sociais

Entre os possíveis significados do léxico vulnerável, a melhor definição que encontramos para iniciar este debate é aquela que entende os indivíduos como seres em condições de incapacidade ou de fragilidade, estando, assim, assujeitados a serem atacados, prejudicados ou ofendidos. De origem latina, *vulnerabilis*, o substantivo tem como significado etimológico a presença de uma lesão, corte ou ferida. E, justamente, escancarar essa lesão numa perspectiva social é o objeto de atenção desta coletânea.

Na sociedade contemporânea, identifica-se a existência de grupos que estão em condições de vulnerabilidade, uma vez que fazem parte de contextos sociais, culturais, políticos, legais, jurídicos, econômicos, educacionais e de saúde precariamente distintos das demais pessoas, o que, conseqüentemente, os colocam em situação de desigualdade. Nesse sentido, a existência de políticas públicas necessárias para a proteção, assistência e auxílio passa a ser um importante instrumento para oportunizar, nestes grupos, o desenvolvimento do pertencimento e da cidadania.

Ainda que a vulnerabilidade social esteja atrelada a situações de fragilidade nos mais diversos âmbitos da vida social, inclusive, legais e jurídicos – como, por exemplo, questões de moradia e alimentação, acesso à educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento profissional –, seu conceito é mais amplo e abrange àqueles que estão à margem e que correm o risco de perda de sua representatividade na sociedade, pois dependem do auxílio de outrem para sua sobrevivência. Deste modo, torna-se uma categoria multifatorial, notadamente, relacionada à exclusão social e à falta de reconhecimento e de oportunidades.

É atuando nessa perspectiva, que o Grupo de Estudo sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade (G-DEV), registrado oficialmente na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP/CNPq), atua no campo da pesquisa acadêmico-científica. Sob a liderança do Prof. Dr. Valmôr Scott Jr, professor efetivo da faculdade de Direito/UFPEL e professor permanente no Programa de Pós-graduação em Direito – PPGD/UFPEL, o G-DEV tem divulgado seus resultados por meio de artigos em revistas especializadas, na participação de seus membros em eventos locais, nacionais e, também, de âmbito internacional.




Entre as iniciativas do G-DEV, está a organização, promoção e implementação do evento: 1º Encontro Interfaces Jurídicas – desdobramentos do direito à educação, em 2021, o qual contou com palestrantes que participam das atividades do Grupo, assim como convidados. Este evento originou discussões tão produtivas que a ideia deste *e-book* surgiu em reunião do G-DEV para avaliação do evento, sendo que contou com o comprometimento de todos os seus membros.

Com o apoio de financiamento da CAPES, tornou-se possível organizar este *e-book*, com um viés interdisciplinar, pois pesquisadores do Direito e da Educação, da UFPel e da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, coligaram-se com a ideia deste obra, oferecida ao leitor por meio de uma coletânea de capítulos com discussões atuais e propositivas em temáticas que associam-se ao propósito deste volume: apresentar produções acadêmicas sobre os mais diversos desdobramentos relacionados ao Direito, à Educação e à Vulnerabilidade.

Desta feita, é importante compreender que o conceito de vulnerabilidade ganha gradativamente escopo nas políticas públicas brasileiras e nos espaços acadêmico-científicos. O olhar para grupos excluídos, feito no campo legal, jurídico e educacional, têm exigido a equidade nas posturas que visam a garantia de direitos para, justamente, àqueles que necessitam de assistência diferenciada. Assim, iniciamos a apresentação de um conjunto de quinze capítulos que narram, por meio de diferentes perspectivas e abordagens teóricas, como as problematizações acerca da vulnerabilidade podem estar relacionadas às áreas do Direito & da Educação. Nesse sentido, um grupo de dezoito pesquisadores, de diferentes instituições universitárias, aceitaram o convite para descrever como alguns grupos de indivíduos foram e, estão, assujeitados à determinados fatores que os conduziram à inequidade social.

O texto que abre esta coletânea é de Lucas Visentini. Intitulado *Formação de professores, pandemia e momentos charneira: interlocuções entre Educação e Direito*, o capítulo versa sobre interlocuções tecidas entre Educação e Direito, considerando aspectos concernentes à formação de professores e momentos charneira no contexto da pandemia. O objetivo do autor foi apresentar conhecimentos e realizar análises sobre as consequências promovidas pelas restrições sociais impostas pela pandemia da Covid-19, referindo-se, assim, à consecução do direito constitucional à Educação, bem como ao desenvolvimento discente-docente no contexto do Ensino Remoto/Híbrido.

O segundo texto, *Interlocuções e eloquências para pensar a escola e a produção de sujeitos agenciados numa matriz discursiva da vulnerabilidade*, de autoria de Marília Rodrigues Lopes Heman e Leandra Bôer Possa, está vinculado a uma pesquisa que



discute a composição de uma matriz discursiva da vulnerabilidade. Tal problematização tem por objetivo, a partir da escola e da educação, apresentar para a discussão da vulnerabilidade – como ‘categoria’ que serve, a algum tempo – para demarcar a produção de sujeitos numa rede de saberes e de poderes dinamizados pelos discursos históricos, políticos e teóricos, que governam as práticas educacionais. Metodologicamente, as autoras, buscaram apresentar discussões conceituais e políticas das condições históricas que atravessam a composição de uma matriz discursiva de experiência enunciativa da vulnerabilidade, tensionando o modo de compreender contemporâneo a Educação, a escola e a produção de sujeitos.

Na sequência, Fernando Ripe nos brinda com o texto: *“Em socorro desses infelizes abandonados por mãys desnaturalizadas”*: mecanismos de assistência aos infantis na Santa Casa de Misericórdia de Pelotas/RS (século XIX). Tomando como principal fonte de documentação os Livros de Atas da Santa Casa de Misericórdia da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, produzidas na segunda metade do Oitocentos, o autor busca analisar, a partir da perspectiva historiográfica, quais foram os principais mecanismos de assistência social aos sujeitos infantis, identificando no dispositivo da Roda dos Expostos sua maior concentração filantrópica para auxiliar as crianças abandonadas. De acordo com Ripe, as principais preocupações da Casa misericordiosa de Pelotas para atender os infantis vulneráveis, à época, eram as incipientes políticas públicas, as dificuldades de ordem financeira da instituição, o esforço de captação de recursos humanos, problemas de higienização, a prática do aleitamento mercenário e as altas taxas de mortalidade. Contornos mais definidos sobre a assistência aos infantis somente foram percebidos com a aproximação do projeto de modernização republicano, quando disposições educativas e jurídicas atuaram como mecanismo de guarda e recolhimento para os menores.


O quarto texto, *Educação e colonialidade: provocações para uma pedagogia decolonial*, é de autoria de Daniela Cristien Silveira Mairesse Coelho. Nele, a autora descreve os resultados de uma pesquisa acerca da interferência da Colonialidade nas práticas pedagógicas e sua relação com a vulnerabilidade. O pressuposto desta análise é compreender como o acesso à educação pode ser obstacularizado por práticas pedagógicas colonizantes, pois considera-se que a educação é um fator determinante para a luta contra o sistema-mundo moderno/colonial. Num primeiro momento, apresenta-se os aspectos legais que envolvem o direito social à educação, especialmente, na Constituição Federal de 1988. Posteriormente, realiza-se uma investigação sobre a vulnerabilidade social dos colonizados e seus reflexos na educação. Por fim, a autora relata sobre a pedagogia decolonial e seus pressupostos, notadamente, no que diz respeito à educação como teoria e prática, de modo a entender que

o acesso à educação, quando embasado em pedagogias colonizantes, reproduz e mantem a Colonialidade, criando obstáculos às potências insurgentes na educação.

Na continuidade, temos o capítulo de Lenice Rodrigues Antunes, *Direito à educação das pessoas com deficiência: formação de professores como barreira atitudinal*. Uma produção, cujo tema central é o direito social à educação das pessoas com deficiência, sendo o objetivo, por meio de revisão bibliográfica, promover a reflexão acerca do quanto a construção dos currículos dos cursos de formação de professores, ao não contemplarem a educação especial, pode resultar num professor que se constitua numa verdadeira barreira atitudinal para a inclusão desses sujeitos em contexto escolar. De acordo com a autora, a Educação Especial encontra amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo que o Conselho Nacional de Educação, ao editar a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, determina que os cursos de formação garantam, nos currículos, conteúdos que abordem a Educação Especial. Contudo, Antunes alerta que, ao ignorar esse imperativo legal, as instituições que ofertam cursos de licenciatura denotam uma postura/política capacitista, o que dificulta, ou até mesmo inviabiliza, que seus egressos atuem nas escolas na perspectiva inclusiva.

No capítulo de Bárbara de Farias Betemps da Silva, por sua vez, intitulado *Acesso à educação como um instrumento para a redução da precarização do trabalho em pelotas*, a autora analisa como o acesso à educação pode configurar instrumento de redução da precarização do trabalho em Pelotas/RS, através da instituição da Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas, tendo como referência a sua aplicação na Universidade Federal de Pelotas. O estudo de Bárbara tem como base o método hipotético-dedutivo, na qual se pretende, a partir do estudo de caso, confirmar a hipótese. O enfoque do capítulo consiste em demonstrar como o acesso à educação, por meio do surgimento das cotas, minimizou a desigualdade vivenciada por grupos sociais de baixa renda até então excluídos, através do avanço na escolaridade e que impacto efetivo houve na redução da precarização dos postos de trabalho na cidade, além de demonstrar se há efetividade nas políticas de acesso à educação como instrumento de inserção do trabalhador, de aproximação das classes e de redução de desigualdades sociais, visando elucidar-se em que medida essa amplitude do acesso à formação superior é ou foi efetiva para a redução de postos de trabalho precários na cidade.


A interpretação constitucional na redução dos contratos de mensalidades escolares durante a pandemia da Covid-19, de autoria de Taiguer Henrique Silva Saraiva e Valmôr Scott Jr., é o sexto texto desta coletânea. Identificando no contexto brasileiro, a partir



da pandemia, provocada pela Covid-19, um recrudescimento da crise econômica e social nacional, os autores alertam que, no que se refere ao direito social à educação, vários foram os desafios durante esse período, inclusive, no setor privado de ensino, o qual teve que se adaptar à nova realidade econômica de uma parcela dos consumidores brasileiros. Desta forma, o objetivo do texto ensaístico é demonstrar como a pandemia afetou os contratos de mensalidades escolares nas instituições privadas de educação, notadamente, a partir da busca pela redução das mensalidades. Sendo assim, o foco está na análise de como algumas decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) lidaram com os pedidos de redução de mensalidades. A metodologia teve uma abordagem qualitativa para realizar uma pesquisa teórica, documental e jurisprudencial, com enfoque hipotético-dedutivo. Saraiva e Scott Jr. constataram que o STF tem evitado visões generalistas de leis estaduais e, por meio da técnica da ponderação de princípios, atuou pela busca do reequilíbrio dos contratos de mensalidades escolares.

Na continuidade, temos o capítulo de Bruna Flores Prates e Valmôr Scott Jr., *Acessibilidade digital e direito à educação às pessoas com deficiência*, que versa sobre a acessibilidade digital. Tal proposta, apresenta-se, na atualidade, como uma possibilidade para a inclusão das pessoas com deficiência(s) na luta para o exercício de direitos. O estudo, realizado mediante revisão de literatura, aborda a temática da acessibilidade digital enquanto importante instrumento à efetiva inclusão social de pessoas com deficiência, bem como reflete sobre o ambiente virtual como espaço de luta e exercício de direitos, em especial, o direito à educação. Neste sentido, os autores acreditam ser necessário promover o debate acerca da acessibilidade digital às pessoas com deficiência, pois é de grande relevância implementar plataformas digitais que contemplem as especificidades desses sujeitos, de forma que possam usufruir do mundo virtual com segurança e autonomia.


Já, o texto de Natália Ferreira da Cunha, intitulado *Acessibilidade atitudinal no ensino superior: os reflexos sobre a saúde mental dos estudantes com deficiência*, problematiza os reflexos da falta de acessibilidade – atitudinal – na educação superior, no que tange aos aspectos da saúde mental dos estudantes. A investigação focaliza o direito à educação e a acessibilidade a partir dos resultados obtidos em uma pesquisa maior, qual seja, a dissertação de mestrado da autora. Além do estudo bibliográfico, Cunha realizou sua pesquisa por meio de entrevistas com estudantes com deficiência da Universidade Federal de Pelotas, ocasião em que aponta para a necessidade de uma atenção à saúde mental destes sujeitos visando a garantia do exercício do direito social à educação.



O décimo capítulo, *Inclusão digital no campo da Assistência Estudantil: a importância de ações para minimizar as desigualdades*, é de Andréa Forgiarini Cecchin e Adauton Ezequiel Müller. Nele, os autores apresentam um recorte com elementos da revisão de literatura realizada para a pesquisa de Dissertação de Mestrado “Assistência Estudantil e Inclusão Digital: um estudo sobre as ações na UFSM”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG-UFSM), da Universidade Federal de Santa Maria. O texto tem como objetivo discutir a importância das ações de inclusão digital e sua influência para a minimização das desigualdades social, educacional e digital no contexto da Educação Superior Pública Federal e da Assistência Estudantil oportunizada pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A partir das buscas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Cecchin e Müller verificam que a inclusão digital tem sido pouco debatida e pouco priorizada pelas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) no país, sendo que conclui que ela pode ser considerada uma importante ação do PNAES e um potente dispositivo para a minimização das desigualdades social, digital e educacional.

Em seguida, temos o texto *Educação e reflexão de homens no enfrentamento à violência doméstica contra as mulheres*, de Juliana Lazzaretti Segat. Os temas deste capítulo são a violência doméstica e as intervenções educativo-reflexivas com seus perpetradores, cujo objetivos foram estudar as causas da violência masculina e; analisar aspectos jurídicos e práticos de tais intervenções, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Para tanto, Segat realiza uma breve incursão nos estudos de gênero e masculinidades, apoiando-se, fundamentalmente, no conceito de masculinidade hegemônica. Assim, a autora provoca uma reflexão acerca da origem social e estrutural da violência masculina. Como contribuição para o enfrentamento, apresenta as intervenções educativas com homens, que há décadas são recomendadas por documentos internacionais e que, no Brasil, estão previstas na Lei Maria da Penha. Este estudo demonstra bons resultados de grupos dessa natureza na prevenção e contenção da violência, razão pela qual se concluiu que possuem o potencial de contribuir para o acesso das mulheres a direitos e à justiça.

Karina Gularte Peres é a autora do próximo texto, intitulado *Cidadania e Direitos para as mulheres: a discriminação no decorrer do tempo*. A produção é um recorte de pesquisa sobre a relação entre violência contra a mulher e direito social à educação, com base nas proposições legislativas do Congresso Nacional. Entendendo que a violência contra a mulher tem raízes em questões sociais e culturais, o enfoque do recorte em pauta é no *status* da mulher no decorrer da história, relativamente à ci-



dadania e à titularidade de direitos. Esse *status* é assumido como fator integrante das causas da violência contra a mulher, pois opera na formação de um imaginário que baseia e justifica essa violência. Examinando uma teoria sobre a construção da cidadania, bem como a evolução da legislação brasileira no que tange à condição da mulher, a autora observou a existência de discriminações entre homens e mulheres e, entre diferentes mulheres. As distinções percebidas permitem ratificar a premissa de que a educação pode ser um instrumento de ressignificação de signos que fundamentam e perpetuam a violência contra a mulher, bem como pode ser utilizada para emancipar mulheres que venham a se encontrar em situação de violência.

Mulheres não são sujeitos de direito: direito social à educação e os direitos das mulheres, de autoria de Tatiana Afonso Oliveira, é o décimo terceiro texto desta coletânea. A pesquisa apresentada, de cunho qualitativo, utiliza-se de análise de conteúdo e de técnicas bibliográfica e documental para abordar a relação entre os direitos das mulheres e o direito social à educação. Tal estudo pretende demonstrar a constante necessidade de as mulheres lutarem por direitos já conferidos aos homens. Dito de outro modo, as mulheres não são colocadas como sujeitos de direito, pois, somente, os conquistam e os efetivam quando os buscam, não havendo universalidade de direitos entre homens e mulheres. Por isso, com o direito social à educação, o mesmo ocorre. Para a autora, a educação não foi formatada para contemplar mulheres e mesmo quando essas, através de lutas, buscaram seu acesso, ainda precisam lutar por uma educação emancipatória que melhore a condição da mulher que sofre violência estrutural. Oliveira conclui o estudo identificando a ocorrência da estreita relação entre o direito social à educação e a libertação da mulher.

Dando continuidade, temos o capítulo de Valesca Brasil Costa, *Políticas públicas de educação para mulheres vítimas de violência doméstica*. Este capítulo tem por objetivo apresentar uma pesquisa sobre a necessidade, e a possibilidade de elaboração de políticas públicas de educação específicas para mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade por serem vítimas de violência doméstica. Quanto à metodologia, cabe destacar que se trata, inicialmente, de uma revisão bibliográfica, amparada em obras que revisitam a História da Educação e a relação das mulheres com o acesso à educação e a legislação referente ao tema sobre violência contra a mulher. Em um segundo momento, Costa exhibe um conjunto de entrevistas com mulheres vítimas de violência doméstica (realizadas por meio de questionários, previamente elaborados). Quanto ao recorte temporal, esta pesquisa tem como início a promulgação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11340/2006) e tendo como balizamento final o ano de 2023 (justificado como prazo final de uma pesquisa maior). Ao que se refere às conclusões, a autora destaca que o estudo ainda está em fase inicial

e pela revisão bibliográfica feita se percebe que o cerceamento à educação às mulheres refletiu, diretamente, em sua condição vulnerável a todos os tipos de violência prevista na Lei Maria da Penha.

Encerrando a coletânea, temos o texto *Remição de pena e sua eventual conquista por intermédio da prática literária: uma abordagem lacônica*, de Lucas Cavalheiro Laganá. Este estudo demonstra sua relevância ao peregrinar, simultaneamente, entre dois cenários afetados por crises institucionais: o prisional e o educacional. No capítulo, foi utilizada, como metodologia, a revisão de literatura na modalidade narrativa, sendo que o autor propõe efetuar uma análise topográfica da Lei de Execução Penal. Ao explicar a remição de pena, com detalhamento de suas modalidades e eventuais peculiaridades, estabelece os princípios e as finalidades do referido instituto, Laganá aborda os critérios para a sua concessão através da leitura, apresentando conhecimento empírico no que concerne ao fomento educacional em esfera penitenciária, bem como a síntese fática que pode ser extraída do mesmo dado bruto.

Assim, a coletânea *Direito, Educação & Vulnerabilidade* pretende, tanto contribuir para a áreas do Direito e da Educação, como ser um importante meio para congrega jovens e experientes pesquisadores que se envolvem com a temática da vulnerabilidade social. Pretende-se, também, estimular a reflexão crítica sobre o pertinente debate envolvendo grupos de indivíduos que se encontram às margens de uma sociedade, excluídos, sem representatividade e oportunidades.

Ao finalizarmos esta apresentação, que intitulamos *Os vulneráveis: quando o Direito e a Educação entram no debate sobre as desigualdades sociais*, convidamos as leitoras e leitores a conhecerem um poucos mais sobre como o processo de vulnerabilização pode afetar nossa sociedade, ainda repleta de mazelas sociais e com políticas públicas nem sempre equitativas. Desejamos a todas e todos, uma ótima leitura!

Valmôr Scott Jr
Docente da Faculdade de Direito (UFPel)

Fernando Ripe
Docente da Faculdade de Educação (UFPel)




CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PANDEMIA E MOMENTOS CHARNEIRA: INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITO

Lucas Visentini

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.1



PROPEDÊUTICAS REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO INVESTIGATIVO

A crise sanitária ocasionada pela pandemia, que causou danos irreparáveis à sociedade global desde princípios de 2020, provocou rupturas e descontinuidades nos mais diversos aspectos da vida cotidiana das pessoas em todo o planeta. Conforme o pensamento de Bauman (2001), vivemos em um mundo líquido e a liquidez que define os tempos denominados “pós-modernos” encontrou expressão máxima nas consequências ocasionadas pela disseminação da pandemia, ao representar um abalo na arrogância de origem cultural do ser humano.

Certamente os efeitos devastadores da crise sanitária repercutirão em curto, médio e longo prazo, com consequências para as próximas gerações. É evidente que as repercussões concretas e incontestáveis da pandemia estão sendo – e assim o serão no futuro – sentidos nos mais diversos contextos, ao destacarmos as relações sociais. Por conseguinte, é notório que as relações sociais se modificaram profundamente e é possível afirmarmos que provavelmente jamais tais relações serão caracterizadas novamente como as do período pré-pandemia.

Durante a pandemia percebemos que as relações sociais, mais especificamente as relações no contexto educacional, modificaram-se substancialmente, como consequência da imposição do distanciamento social. E, nesse âmbito, talvez os mais afetados pelo afastamento coletivo tenham sido estudantes e professores, principalmente ao considerarmos a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todos atores de todos cenários do âmbito educacional enfrentaram imensos desafios para ressignificar não somente os métodos e as metodologias concernentes aos processos de ensino-aprendizagem, mas aos sentidos e significados atribuídos aos seus próprios movimentos autotransformativos docentes-docentes (VISENTINI, 2020).

Ser estudante, sou estudante. Mas, afinal de contas, o que é ser estudante? Penso que a ação humana de considerar-se em um processo de ensino-aprendizagem seja um dos movimentos mais nobres que o ser humano, como consciência epistêmica própria de sua natureza, possa desenvolver. A ação pedagógica requer a contemplação de categorias fundamentais para que se logre o sucesso de seus objetivos educativos, ao destacarmos a interação, a mediação e a intencionalidade, assim como a construção de conhecimentos e a realização de reflexões que façam com que a criticidade e a reflexividade sejam requeridas em tal processo (VISENTINI, 2019, p. 395-396).

Ao considerarmos o contexto analisado, ressaltamos o conceito de momentos ou acontecimentos charneira, compreendidos por Josso (2004, p. 64) como os momentos ou acontecimentos “que representam uma passagem entre duas etapas da

vida, um 'divisor de águas' (...). Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado (...) para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida" (VISENTINI, 2014).

É notório que os acontecimentos vivenciados no decorrer do período da pandemia se configuraram, tanto para estudantes quanto para professores, como momentos ou acontecimentos charneira, ao considerarmos que proporcionou, indubitavelmente, reflexões autotransformativas que possibilitaram ressignificar os seus percursos autotransformativos. Por conseguinte, as experiências autotransformativas tecidas no contexto educacional durante a pandemia colaboraram para a aprendizagem dos estudantes – apesar das dificuldades enfrentadas – e para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, apresentamos a pesquisa qualitativa, utilizada como base para a realização deste estudo. Triviños (2015, p. 131) ressalta que, "na pesquisa qualitativa, de forma geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise de informações". Outrossim, "não é possível analisar as informações tal como elas se apresentam. É necessário organizá-las, classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vista" (TRIVIÑOS, 2015, p. 170). Nesse sentido, o isolamento dos materiais reunidos só pode ser compreendido, num primeiro momento, para melhor atingir suas conexões dentro de um quadro teórico de um contexto maior (TRIVIÑOS, 2015).

EDUCAÇÃO E PANDEMIA

Destacamos o fato de que nem todos os vínculos existentes entre os humanos podem ser considerados como constituintes de relações sociais. As relações que não se fundam na aceitação mútua dos sujeitos a elas pertencentes não podem ser consideradas relações sociais, segundo o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), proposta por Humberto Maturana (1998; 2001), Maturana; Dávila (2015) e Maturana; Varela (2010). Eis que:

A BC e a BA, nas práticas educacionais, de um modo geral, permite um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula. A BC e a BA não se configuram como uma teoria, mas como reflexões sobre a ação em quaisquer espaços de convivência. Os mediadores pedagógicos – professores de diversos níveis e modalidades educacionais, assim como demais educadores –, em sala de aula, estão imersos em um viver e fazer que permite reflexões sobre a sua práxis em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão, como a BC e a BA, em virtude de que possibilita mudar

o viver, o conviver e o fazer, ao considerarmos as relações intersubjetivas com os estudantes (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020, p. 39-40).

Conforme os pressupostos da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), ao viver no conversar os seres humanos existimos no fluxo contínuo do entrelaçamento recursivo do nosso linguajar e do nosso emocionar. Em tal entrelaçamento, nosso emocionar opera como pano de fundo relacional no qual nossas coordenações de ações surgem em uma dinâmica gerada, momento a momento, por nossos sentimentos íntimos em um fluxo de mudanças recursivamente modulado por nosso viver relacional. Os pressupostos apresentados referem-se ao nosso viver no entrelaçamento do fluxo do nosso linguajar e do nosso emocionar, quando dizemos que o ser humano vive em redes de conversações (MATURANA; DÁVILA, 2015).

Nesse sentido, questionamo-nos: as relações que regem o nosso viver-conviver baseiam-se na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência? Orientamos o nosso ser-fazer diário no respeito a si e ao outro? Nossas relações podem ser consideradas efetivamente relações sociais? Em relação ao contexto educacional, podemos afirmar que nosso trabalho pedagógico é fundamentado na afetividade e no respeito à diferença? Como as práticas pedagógicas se desenvolveram no decorrer da pandemia?

Essas indagações são essenciais ao refletirmos sobre o âmbito educacional. Que educação desejamos? Que escola queremos? Que relações pretendemos construir com o outro? Relações baseadas na aceitação, realmente sociais, ou relações fundamentadas na exclusão do outro? Por meio do Ensino Remoto/Híbrido podemos escolher as condutas de nossas práticas pedagógicas e processos educacionais: o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA) pode representar uma diretriz seguida pelos professores.

De acordo com o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), o conhecimento é uma relação interpessoal, construída por meio da interação entre os sujeitos cognoscentes, de acordo com determinados domínios sensoriais-operacionais-relacionais. Assim, ao refletirmos sobre os movimentos autotransformativos discentes-docentes no âmbito educacional, conforme Visentini (2020), destacamos a importância da constituição de relações efetivamente sociais entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, baseadas na emoção amor, considerando que, segundo Maturana (1998; 2001), somente o amor amplia a inteligência.

Outrossim, Maturana *et al.* (1998; 2001) afirma que as relações sociais são relações que somente podem acontecer no amor. Para ele, o amar é o emocionar que se estabelece no social. Com isso, em outras palavras, ele quer dizer que enquanto agimos nas condutas que permitem relações no respeito e aceitação mútuas espontâneas, estamos constituindo com nossas condutas nessas relações o sistema social que se define com nossa participação nele. Só podemos considerar uma relação como uma relação social se o emocionar que se define essa relação for a aceitação e o respeito entre os que dela participam, ou seja, o amar (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 50).

Com o advento do Ensino Remoto/Híbrido como consequência do distanciamento social ocasionado pela pandemia, tanto estudantes quanto professores precisaram se reinventar e criar possibilidades de ressignificação de suas vidas, de seus movimentos autotransformativos discentes-docentes (VISENTINI, 2020; 2021). Nesse contexto, destacamos as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas para a mediação das práticas pedagógicas, essenciais para a tessitura de momentos charneira nos percursos autotransformativos.

EDUCAÇÃO E DIREITO: INTERLOCUÇÕES

Eis que a pandemia oriunda do Coronavírus demandou mudanças urgentes em praticamente todos os âmbitos sociais. Segundo Sarlet (2020), no sistema educacional não foi diferente, impondo que instituições, profissionais da educação e estudantes se reinventassem. Uma das medidas apontadas pelos profissionais da saúde para a possível mitigação da propagação do vírus é o distanciamento social (SCOTT Jr. *et al.*; 2021). Nesse sentido, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), cerca de 1,6 bilhão de estudantes deixaram o ensino presencial em mais de 190 países, o que representa mais de 90% da população estudantil de todo o mundo (UNESCO, 2020). Conforme Sarlet (2020b):

O desastre causado pela crise sanitária, econômica e social em curso diante da disseminação do assim designado coronavírus tem impactado o Direito de modo praticamente sem precedentes desde a devastadora “gripe espanhola”, de 1918, não considerando-se aqui as sequelas das duas grandes Guerras Mundiais e de outros conflitos armados e desastres naturais.

Segundo Scott Jr. *et al.* (2021), a Educação é um Direito Social garantido pela Lei Maior do nosso país. Na condição de Direito Social, pressupõe a obrigação do Estado em oferecer as condições para o exercício desse direito, independente das condições sociais vigentes. Por conseguinte, mesmo diante do cenário problemático oriundo da pandemia do Coronavírus, cabe ao Estado assegurar o Direito à Educação pública, gratuita e de qualidade.

Para a consecução de processos educacionais de qualidade no atual momento pandêmico, vários fatores devem ser observados, para além do Ensino Remoto/Híbrido e, originalmente, do Ensino Presencial. Entre tais fatores, destacamos a formação de professores para a atuação segura, estratégica e fundamentada. É notório que os professores e estudantes foram inseridos em tal cenário pandêmico sem o devido preparo.

O contexto é bastante complexo, pois exige metodologias adaptadas, apropriação de plataformas digitais, atividades virtuais adequadas, estratégias de ensino-aprendizagem, entre outras características peculiares do Ensino Remoto/Híbrido. É importante destacarmos que a formação inicial de grande parte dos professores é presencial, de modo que o Ensino Remoto/Híbrido é algo recente. O processo educacional, para ser eficiente, necessita de planejamento. Não sendo possível, como no caso da atual pandemia, a formação de professores para atuar no Ensino Remoto/Híbrido configura ação essencial para amenizar os danos educacionais oriundos do perigo de contágio pelo Coronavírus. A atuação sem o devido preparo configura risco para a consecução do Direito Social à Educação (SCOTT JR.; VISENTINI; SA-RAIVA, 2021).

Outrossim, de acordo com os autores, a formação de professores para atuar no Ensino Remoto/Híbrido é medida urgente e necessária para o êxito do processo educacional, das relações de ensino-aprendizagem, de modo a evitar riscos ao desenvolvimento intelectual e pessoal de estudantes. As mudanças urgentes ocasionadas pela pandemia atual não devem ser justificativas para o atraso na formação de professores para atuar nesse contexto.

Eis que a formação de professores para atuar no Ensino Remoto/Híbrido é medida urgente e necessária para o êxito do processo educacional, das relações de ensino-aprendizagem, de modo a evitar riscos ao desenvolvimento intelectual e pessoal de estudantes. As mudanças urgentes ocasionadas pela pandemia atual não devem ser justificativas para o atraso na formação de professores para atuar nesse contexto (SCOTT JR. *et al.*; 2021).

A Educação é um Direito Social garantido pela Lei Maior do nosso país. Na condição de Direito Social, pressupõe a obrigação do Estado em oferecer as condições para o exercício desse direito, independente das condições sociais vigentes. Nesse sentido, mesmo diante do cenário problemático oriundo da pandemia do Coronavírus, cabe ao Estado assegurar o Direito à Educação pública, gratuita e de qualidade. Para a consecução de processos educacionais de qualidade no atual momento pandêmico, vários fatores devem ser observados, para além do ensino remoto e, originalmente, do ensino presencial. Entre tais fatores, destacamos a formação de professores para a atuação segura, estratégica e fundamentada no ERE. É notório que os professores e estudantes foram inseridos em tal

cenário pandêmico sem o devido preparo (SCOTT JR.; VISENTINI; SARAIVA, 2021, p. 95-96).

É importante destacarmos que a formação inicial de grande parte dos professores é presencial, de modo que o Ensino Remoto/Híbrido é algo recente. O processo educacional, para ser eficiente, necessita de planejamento. Não sendo possível, como no caso da atual pandemia, a formação de professores para atuar no Ensino Remoto/Híbrido configura ação essencial para amenizar os danos educacionais oriundos do perigo de contágio pelo Coronavírus. A atuação sem o devido preparo configura risco para a consecução do Direito Social à Educação.

Por fim, ao considerarmos a tessitura do estudo ora socializado, realizado no âmbito do G-DEV, destacamos a necessidade de refletirmos sobre as implicações da pandemia no contexto educacional, ao referirmo-nos à consecução do Direito Constitucional à Educação, assim como ao pleno desenvolvimento discente-docente no contexto do Ensino Remoto/Híbrido.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Campos Fortes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **El Arbol del Vivir**. 1ª Edición, octubre 2015. Matríztica (Chile): MVP Editores, 2015.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **Os direitos fundamentais em tempos de pandemia I**. ConJur, São Paulo, 23 de março de 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **Direitos fundamentais em tempos de pandemia II: estado de calamidade e Justiça**. ConJur: São Paulo, 05 de abril de 2020b. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/>. Acesso em: 12 de janeiro de 2022.
- SCHLICHTING, Homero; BARCELOS, Valdo Hermes de L. **Humberto Maturana: amar... verbo educativo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

SCOTT Jr., Valmôr; VISENTINI, Lucas; SARAIVA, H. S. Taiguer. Direito à Educação, pandemia e ensino remoto: desafios à formação de professores no contexto latino-americano. In: BARCELOS, Valdo; PASINI, Giovani; *et. al.* (Orgs.). **A educação e a literatura latinas em tempos de pandemia**. Santa Maria: Labirintos, 2021. 214 p.

SCOTT Jr., Valmôr; VISENTINI, Lucas; SARAIVA, H. S. Taiguer. Ensino remoto e formação de professores: limitações e possibilidades à consecução do direito à educação. **Revista Querubim**, Ano 17, n. 45, v. 2, Outubro de 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2015.

UNESCO. COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. UNESCO, Paris, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

VISENTINI, Lucas. Experiências [trans]formadoras a partir de processos de ensino-aprendizagem em sujeitos aprendentes no contexto da Educação a Distância no Instituto Federal Farroupilha. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico** (EDUCITEC). ISSN: 2446-774X. Vol. 05. N. 10, p. 391-402, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.585>>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

VISENTINI, Lucas. **O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa**: o processo formativo autopoiético em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

VISENTINI, Lucas. **Biologia do Conhecer (BC) e Biologia do Amar (BA)**: transgressões epistêmico-teórico-metodológicas e os movimentos autotransformativos discentes-docentes. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020.

VISENTINI, Lucas; SCOTT Jr., Valmôr. Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores. **Revista Querubim**, Ano 16, n. 40, v. 4, p. 37-45, 2020.



CAPÍTULO 2

INTERLOCUÇÕES E ELOQUÊNCIAS PARA PENSAR A ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS AGENCIADOS NUMA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

Marília Rodrigues Lopes Heman
Leandra Bôer Possa

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.2



INTRODUÇÃO

Ao falarmos em Educação, parece ser a escola a primeira coisa que nos vem à cabeça. Ou seja, a naturalização dela como instituição social e lugar essencial, central e/ou ideal, na produção dos sujeitos. A escola que se constitui dentro de um modelo político centrado no Estado – como guardião do direito privado e produtor de instituições sociais/educativas capazes de promover a formação dos indivíduos e da população.

É assim que a escola, como maquinaria, se constitui no espaço/tempo para a realização de um processo de produção de um tipo de indivíduo/sujeito, para uma dada sociedade. E é deste lugar, o da escola como instituição social, que nós ensaiamos, por meio da escrita, que estabelecemos uma interlocução com o campo do Direito. Também, porque neste livro encontramos-nos com pesquisadores/as, com os quais buscamos estabelecer redes rizomáticas de diálogo acadêmico e de existência.

Com isso, pelos encontros promovidos pela vida que pulsa, escrevemos; e se é possível ‘decretar’ do lugar de onde nossos pés pisam (BOFF, 1997) para falar de *vulnerabilidade*, tema deste livro, esse lugar é a escola.

A escola como um espaço produzido a partir de certas condições históricas, e sendo cenário para tensionar sobre os efeitos das práticas educacionais que têm uma certa função social de produzir sujeitos que, institucionalizados, aprendem pelas normas, padrões, regras de convivência social, saberes e relações de poder: um modo de ser sujeito; uma posição de sujeito no mundo; um modo de se relacionar consigo mesmo e com os outros.

Normas e padrões que, sistematizados numa regra social de assujeitamento, explicitam uma posição de sujeito que antecede a existência do ‘ser sujeito’. A posição de sujeito que parece vir antes do indivíduo, considerando que a noção de sujeito não é a de “sujeito fundante, soberano, [...] mas um sujeito que é produzido [...], assumindo uma posição-sujeito a partir de saberes, de redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição” (POSSA, 2013, p. 37), tendo as instituições educativas um papel estruturante para produzi-lo.

Uma posição-sujeito [na escola] que, para Foucault (1996), implica em um desempenho prático e constitui a utilidade do sujeito. Uma posição que caracteriza uma possibilidade de ser do sujeito. É desse lugar que produz sujeitos, então, que problematizamos sobre como a escola exerce um certo papel de (re)produção das formas de existência, considerando que, a partir de classificações normativas e lu-

gares sociais definidos numa regra social, é que é possível produzir lugares para posicionar os sujeitos, lugares de onde podem ser narrados discursivamente, reverberando memórias. Memórias estruturais e desiguais de um contexto com efeitos sociais que atingem a todos e, principalmente, a maioria da população brasileira e mundial que sempre necessitou de políticas públicas de Estado para a garantia da vida.

No presente, onde ganham força o debate e a necessidade de ações político-econômica-governamental mundiais, tendo como foco a *vulnerabilidade* e, mais que isso, uma vasta possibilidade de categorizar os *vulneráveis*, temos a oportunidade de entender a elasticidade desse termo, que como matriz de inteligibilidade – imbricada no interior de certa racionalidade – tem a finalidade de governar a produção dos sujeitos e das instituições.

Portanto, trataremos – a partir da escola e na educação – de apresentar para discussão a *vulnerabilidade* como ‘categoria’ que vem servindo, há algum tempo, para demarcar a produção de sujeitos numa rede de saberes e de poderes dinamizados pelos discursos históricos, políticos e teóricos, que governam as práticas educacionais. E, junto a isso, deixaremos reflexões para que possamos debater o modo de dizer contemporâneo sobre a Educação e sobre a escola, sobre as relações dos sujeitos nesse micro espaço pedagógico (a escola) em que saber-poder – como exercício não fixo só num lugar – atuam na produção de sujeitos e, em especial, sobre esta instituição (escola), que tem operado a administração de estratégias, produzindo e regulando um lugar formativo para as atuais e novas gerações.

Assim, é objetivo, para nós, a investigação das ‘coisas’ que produzem a instituição-escola (capaz de produzir sujeitos e modos em que os sujeitos-escolares passam a ser lidos e narrados discursivamente, através do discurso de *vulnerabilidade*), porque, com isso, buscamos contribuir para desmistificar a naturalização com que determinadas formas de interpretação/representação, e de identidade, são produzidas na e pelos saberes-poderes que circulam na escola.

Múltiplas são as situações em que os sujeitos-escolares, principalmente nas escolas de periferia, são nomeados discursivamente como *vulneráveis*. Sujeitos que são representados/interpretados a partir de uma verdade/identidade criada por valorações no saber cotidiano da escola e que, naturalizadas, justificam as experiências de não aprendizagem e de insucesso escolar.

Na instituição escola, os indivíduos são localizados – sujeitos-escolares – muitas vezes numa inserção social desprovida do acesso a bens, serviços e direitos bá-

sicos como habitação, saúde, educação, transporte, cultura e lazer, segurança, entre outros, em um conjunto específico de possíveis experiências sociais e históricas que os colocam na posição de *vulneráveis* – sujeitos da falta – comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os e/ou distribuindo-os, classificando-os, de todo modo.

Nessa instituição, os vínculos se estabelecem com muitas populações consideradas de/em *risco* e que estão inseridas e colonizadas em espaços de *vulnerabilidade*, aos quais, supostamente, estão expostas em decorrência dos contextos de pobreza, de discriminação social e racial e de violência, frequentemente características das comunidades onde habitam. Essas, que são acolhidas e pensadas na escola considerando situações de *exclusão* social vivenciadas pelas crianças, adolescentes e suas respectivas famílias. A comunidade escolar que, nesse lugar, é nomeada discursivamente como *vulnerável*, e que demanda de assistência, de acordo Lazzarato (2011, p. 11), parece estabelecer uma modulação da precariedade e da insegurança. Em determinadas populações, isso ocasiona a implementação de políticas sociais-assistenciais que fazem proliferar uma ordem modular de desigualdade, “permitindo governar a mobilidade e as condutas”.

As práticas como conjunto de racionalidade, dispositivos e estratégias orientadas pelas políticas de Estado, pelas políticas públicas de educação, pela legislação, pela gestão dos sistemas e redes educacionais de cada instituição e, também, pelas ações pedagógicas e mediações que acontecem em cada sala de aula, e em cada relação, ali mobilizadas, produzem efeitos.

Entendemos, a partir daí, portanto, que um dos efeitos está no discurso-noção de *vulnerabilidade*, que se constitui como território/solo para a ordem, o controle e a regulação (uma racionalidade que produz sujeitos: a subjetivação) na produção do sujeito-escolar, esse sujeito-escolar/*vulnerável* que a escola vai produzindo.

A ESCOLA COMO AGENCIAMENTO DA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

As práticas escolares como agenciamento da matriz discursiva da *vulnerabilidade* constituem processos que produzem sujeitos. Assim, por meio de um discurso-noção de *vulnerabilidade*, (re)configuram-se estratégias para seguir agenciando, na escola, a produção dos sujeitos-escolares/*vulneráveis* ao colocá-lo em funcionamento com a produção do sujeito-escolar, localizado no caos. Uma condição em que o adjetivo *vulnerável* se destaca em três elementos: pela própria experiência de funcionamento da matriz discursiva; pela escola, como instituição do Estado, que

faz o agenciamento da matriz discursiva; e, pelo alargamento do que cabe (muito) dentro da matriz discursiva (da *vulnerabilidade*).

As políticas que mobilizam uma agenda educacional, e ordenam um sistema, constroem um sentido normativo e projetam formas de organização da escola. Deste modo, organizam as relações com base na ordem da concorrência e da norma (a situação político-social-econômica, como se fosse uma grande indústria, com máquinas que funcionam por engrenagens). As políticas, na lógica da razão governamental, operam nos indivíduos, que se constituem como sujeitos. Por meio delas, são capturados e mobilizados dentro de um tipo de existência conhecida e verdadeira para/na escola.

A noção foucaultiana de ordem serve de ferramenta para pensar a existência de certas regras – aqui, os sujeitos *vulneráveis* – que, nos discursos históricos, políticos e teóricos, ganham uma posição como sujeito dessas práticas (FOUCAULT, 1996). A problemática, então, não está na palavra *vulnerabilidade*, mas nos seus efeitos, que atravessam a vida dos sujeitos enunciados por ela. Portanto, o efeito da matriz discursiva da *vulnerabilidade*, mais que a própria palavra, opera a produção de subjetividades.

Na esteira desse pensamento – onde não se pode falar ou atuar de qualquer lugar (FOUCAULT, 1996) –, a produção dos sujeitos *vulneráveis* está normatizada em uma racionalidade operada pela política. É o que configura a matriz discursiva, e vice-versa, seus movimentos e a produção de sentidos outros. E é por isso que o discurso se constitui em prática de produção do sujeito.

Então, produzir um sujeito/*vulnerável* não é uma escolha, mas, na introdução/dimensão de interioridade, um agenciamento de uma matriz que percorre um “território”, que se replica na posição (em serviço de algo) do/a professor/a- gestor/a, considerando que é esta matriz como prática que ordena o governo a si e aos outros. Ou seja, dentro do jogo de poder tem-se a possibilidade de autogoverno e de governo do outro como produção de existência, o que, potencialmente, no trabalho do/a professor/a, na escola, constitui-se pela capacidade de agenciar os sujeitos na *vulnerabilidade*, e para além dela, na posição que esses sujeitos ocupam.

A matriz discursiva da *vulnerabilidade*, por si, não produz somente o sujeito-escolar/*vulnerável*, mas, também, o sujeito/professor/a, numa perspectiva discursiva de atuação profissional, levando-o em sua liberdade a ocupar-se de constituir a si mesmo/a nessa posição. São professores/as e sujeitos-escolares, alvo e condição para a existência dessa matriz discursiva no contexto escolar, colocados num circui-

to de ações. Um circuito em rede em que ao mesmo tempo em que são submetidos/as a... submetem-se e são alimentados/as para...

O papel desempenhado por essas ações é definidor e constituidor das condutas dos/as professores/as e dos sujeitos-escolares, pois inventam e fabricam discursivamente o sujeito/*vulnerável* e todo o seu aparato regulador em rede. O lugar discursivo de estar em *vulnerabilidade* remete a uma grade de inteligibilidade pela qual é possível interpretar como o discurso-noção de *vulnerabilidade* atua para a produção desses sujeitos-escolares/*vulneráveis* na escola. Afinal, é a escola que, a partir/junto de leis, decretos, diretrizes, pareceres, entre outros, atua, identifica demandas, discute, delibera, planeja, encaminha, acompanha, controla e avalia o conjunto das ações voltadas para as diretrizes das políticas de Estado (públicas - educacionais).

Assim, a ação da escola, prevista pelo Estado, constitui-se em uma estratégia de governo capaz de gerenciar a vida escolar, instituições e sujeitos. Uma estratégia em que sociedade e escola coexistem no imaginário social, pela incorporação/descrição de conceitos-discurso e de subsídios que podem tanto reduzir quanto reforçar *vulnerabilidades*. Benelli (2012), diz que a ausência do Estado na efetivação das políticas públicas, e na efetivação das redes de apoio e políticas sociais, que deveriam dar sustentação às famílias e às pessoas consideradas em situação de *vulnerabilidade* social, coloca, pela identificação, as pessoas que não são assistidas na margem e na *exclusão* social (a população pobre). Ou seja, produz enunciações para dizer dos que estão na margem, demarcam dualidades sociais, assujeitamentos e estratificações.

Dualidades e estratificações que remetem a divisões: rico ou pobre, trabalhador ou vagabundo, normal ou patológico, culto ou inculto, aprende ou não-aprende etc. Ou seja, os desviantes da normalidade enunciados pelas formas de comportamento desviante, que atravessam tanto os grupos sociais quanto as interpretações e classificações dos indivíduos na escola, onde o indivíduo e a sua diferença perdem força, porque ele também é objetivado e se subjetiva pelo assujeitamento como justaposição.

As dualidades na escola tendem a ser duras, e, com isso, agrupam sujeitos por meio de discursos que produzem sentidos (que se repetem dentro de si mesmos), de forma a haver uma inseparabilidade dos próprios discursos que os produzem: quem pertence e quem não pertence, por exemplo. Dualidades que atravessam e constituem, produzem, percorrem e deslizam sentidos, e circulam como linhas de estrutura, de ordem e de estabilidade: um regime histórico que oprime e viola.

A escola, assim, é tomada num sentido “curandeiro”, produzida como salvacionista (uma pressão que atua para governar o outro e adequar este a uma determinada existência). Uma escola que se vale desse discurso, de “boa” para todos, se apoia num projeto naturalizado que pretende (re)construir laços humanos/pessoais, empreendedores e produtores. Uma solução preventiva/curativa/paliativa, e, por isso, “forma-ativa” que não só as leis e os textos jurídicos-normativos as regulam.

É assim que uma matriz discursiva da *vulnerabilidade* pode dizer de tecnologias de poder e de tecnologias do eu. Tecnologias de poder: a disciplina que separa, enquadra, diferencia, seleciona, exclui e inclui; e a seguridade-regulação da vida da população e dos corpos, onde, no exercício de saber-poder, “categorias de pessoas passam a existir na mesma hora em que tipos de pessoas passam a existir, de modo a se encaixarem nessas categorias, por uma interação de mão dupla entre esses processos” (HACKING, 2009, p. 63). E, tecnologias do eu: o *modus operandi*; o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e de como produzem efeitos como governo de si mesmo; a governamentalidade; o governo do vivido.

No governo do vivido, a *vulnerabilidade*, além de produzir sujeitos, agrupando e invisibilizando tantas e diferentes desigualdades nas últimas décadas, também tem sido matriz discursiva para diversos campos de conhecimento, como o do Direito, o da Saúde e Assistência Social e o da Educação (escola), associada com a invenção de ‘novos’ modelos de práticas sociais e de produção discursiva de cidadania e inclusão.

As práticas discursivas da *vulnerabilidade* emanam, a partir daí, a pretensão de ampliar a compreensão dos múltiplos fatores que fragilizam e posicionam os sujeitos. Por exemplo, crianças e adolescentes que podem entrar em uma situação de *vulnerabilidade* pessoal (quando na ausência de uma “família estável”) ou social (quando expostos à mendicância, exploração sexual, tráfico de drogas, violência, etc.), devido à pobreza à qual estão submetidos, dado que se configura como um efeito estrutural sócio-histórico do modo de produção capitalista (BENELLI, 2012), como se fosse possível, ao dizer do vulnerável, resolver aquilo que o posiciona. Por isso, a *vulnerabilidade* não é condição intrínseca e incontestável, podendo ser menos elástica, para que possamos, na escola, não culpabilizar o sujeito-escolar/*vulnerável* como individualidade, mas entender o contexto de sua produção, as situações e as condições, que, como efeitos, o produzem como tal.

CONSIDERAÇÕES

Uma matriz discursiva da *vulnerabilidade* atravessa a escola e alcança a invenção dos/as professores/as e dos sujeitos-escolares/*vulneráveis* que, em situação de desigualdade desde que nascem, agravada com o passar do tempo e das condições em que vivem, constituem as justificativas de, pela *vulnerabilidade*, estarem e permanecerem na periferia, num contexto de margem que se prolifera quando acionamos a perspectiva das desigualdades (HEMAN, 2020).

Agrupar os desiguais na matriz discursiva da *vulnerabilidade*, como domínio discursivo das ações, remete a uma universalidade de ordenação dos corpos, condição da qual as escolas, no cotidiano dos fazeres pedagógicos, encontram a ascendência dos índices da desigualdade social e educacional.

Entre a ascendência da desigualdade, passivamente agenciada na escola, o/a professor/a, por sua vez, acaba sendo confrontado/a com o que inventa/fabrica para conseguir se ajustar aos parâmetros normativos e evitar desvios, vigiando a si mesmo e ao outro, 'sujeito-produto' que aciona o poder e a maximização de sua utilidade na máquina (a escola), operacionalizando, com isso, a burocratização da educação escolar e seus múltiplos dispositivos que está relacionado com o sujeito-escolar/*vulnerável* à estrutura do mundo, inventando-o/fabricando-o, e acionando com produtividade um sujeito que cala, que emudece e que, no silêncio, passa, estando na margem, a ser um ser produtivo. Uma invenção/fabricação numa rede de tutela que sempre está à espreita para lembrar/mostrar para a sociedade a responsabilidade de cada um em empreender em si, em incluir-se, em desviar-se sempre e concorrer para não cruzar a *vulnerabilidade*.

Ou seja, a *vulnerabilidade* numa matriz discursiva que configura estratégias numa contrapartida institucional em uma racionalidade política para agenciar, na escola, a produção dos sujeitos-escolares/*vulneráveis*.

Por fim, este capítulo que escrevemos é inconclusivo, tanto quanto são as possibilidades de pensar de outros modos, pois nossa intenção foi produzir uma ação de friccionar a *vulnerabilidade*, contudo, não para higienizar a palavra, ou tampouco para invalidá-la, mas refletir sobre ela.

E, pensando, propomos possibilidades de, ao tomar a palavra numa formação discursiva, fazer insurgir outros possíveis significados. Também, trazer a problemática da *vulnerabilidade* e suas estereotipias para um "solo" de problematizações eminentemente ético-políticas, por meio de entrelaçamentos específicos de saber-poder

para enunciar os movimentos e a produção de sentidos analíticos, que, por ora, demonstram, e, por ora, nada podem enunciar no contexto que atuamos, a escola.

REFERÊNCIAS

BENELLI, S. J. Pistas pedagógicas para a socioeducação de crianças e adolescentes na entidade assistencial. *In.*: MATTIOLI, O. C.; ARAÚJO, M. F.; RESENDE, V. R. (Org.). **Família, violência e políticas públicas: pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2012.

BOFF, L.; AGGREY, J. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. *In.*: BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes Nobilis, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edição Loyola, 1996.

HEMAN, M. R. L. **Pistas, saídas, fugas e suspeições da escola como agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade**. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

HEMAN, M. R. L.; POSSA, L. B. IX Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Educativas / **Compilación de ponencias**. - 1ª ed. - Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación, 2021.

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**. São Paulo: Ed. UFSCar, 2011.






CAPÍTULO 3

**“EM SOCORRO DESSES INFELIZES
ABANDONADOS POR MÃYS
DESNATURALIZADAS”: MECANISMOS DE
ASSISTÊNCIA AOS INFANTIS NA SANTA CASA
DE MISERICÓRDIA DE PELOTAS/RS (SÉCULO
XIX)**

Fernando Ripe

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.3



INTRODUÇÃO

No Livro de Atas da Santa Casa de Misericórdia da cidade de Pelotas consta, no dia 7 de março de 1856, a insistente discussão sobre a falta de verbas orçamentárias para o gerenciamento dos serviços prestados pela instituição. As queixas relativas à manutenção da assistência à infância pobre e desvalida pareciam dar o tom do repúdio que a Mesa tinha com as mães que abandonavam seus filhos na Roda dos Expostos,¹ a ponto de escreverem que “as despesas com este ramo importante de caridade augmenta progressivamente em socorro desses infelizes abandonados por mãys desnaturalizadas, que negão seu seio a seus filhos”. Compreender, a partir de uma perspectiva historiográfica, alguns apontamentos sobre as práticas de abandono de crianças e o processo de assistência social aos infantis desafortunados na cidade de Pelotas, no sul do Estado do Rio Grande do Sul, manifestado nas documentações administrativas da Santa Casa no período Imperial, é o propósito deste capítulo. Para isso, de imediato é importante destacar que compreendemos a infância desvalida e enjeitada como sendo uma condição de vulnerabilidade social, uma vez que tal situação de fragilidade poderia oferecer consideráveis riscos de debilidade, marginalização e exclusão em uma sociedade com incipientes formulações jurídicas e políticas de amparo aos que estavam às margens.²

De acordo com a historiadora da infância Elisa Vanti (2002, p. 144)

Na medida em que o abandono e a mortalidade infantil tornaram-se insuportáveis aos escrúpulos de alguns grupos da sociedade e na medida em que esses índices não podiam mais ser explicados pela causalidade, cresce a necessidade da criação de um estabelecimento caritativo capaz de aliviar consciências e arcar com as responsabilidades de sobrevivência dos enjeitados.

Em Pelotas, ao longo do século XIX, esta tarefa estava sob a responsabilidade da municipalidade. Contudo, o gerenciamento local não criou nenhuma entidade/instituição especializada no acolhimento e amparo dos mais desafortunados, limitando-se, no entanto, ao pagamento de irrisórios estipêndios às amas-de-leite que realizavam auxílios não somente na amamentação como na criação destas crianças (MARCÍLIO, 1998, p. 53). O atendimento mais institucionalizado, nesse período na cidade, estava restrito às crianças menores de sete anos que foram declaradamente

1 A Roda foi criada em 1758 na França, para acolher crianças órfãs ou abandonadas. Era formada por um dispositivo cilíndrico contendo um recipiente voltado para a rua, o qual, quando girado em torno do seu eixo, era direcionado para o interior do estabelecimento. Permitia, portanto, que ali fossem depositadas crianças enjeitadas sem que fosse revelada a identidade do depositante. As Rodas rapidamente se multiplicaram em todo o mundo ocidental; geralmente, eram instaladas na entrada de hospitais. No Brasil, a primeira Roda, conhecida como Casa dos Expostos, foi fundada no Rio de Janeiro em 1783, por Romão de Mattos Duarte. Situada nas dependências da Santa Casa de Misericórdia, passou para um prédio próprio apenas em 1811. Até o final do século XIX foram criadas 15 instalações desse tipo, em cidades brasileiras, e algumas delas funcionaram até meados do século XX.

2 Ainda que o conceito de marginalização seja uma categoria sociológica que está relacionada com a exclusão social, cultural, política, econômica, etc. Vale citar a obra *Os Marginais* de Maria Marta Lobo de Araújo e Alfredo Martín García (2018, p. 7), como exemplo de análise historiográfica de um estudo que percebe “um alargado volume de homens, mulheres e crianças, todos unidos por uma linha muito fina que separava os que estavam integrados e figuravam na sociedade e os restantes que, pelas suas condições de vida, não a integravam de pleno direito, embora fizessem parte dela”.

abandonadas. Tal assistência era oferecida na Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia e pelo Asilo de Órfãos Nossa Senhora da Conceição, porém, esse último, notadamente às meninas.

Podemos considerar que na cidade de Pelotas, a política de proteção e assistência aos infantis foi caracterizada por dois momentos distintos. De acordo com Wanda Hirai (2002), existiu um primeiro período, marcado pelas instituições de asilo e por práticas de assistência de cunho religioso, que se estendeu desde a criação da Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas, em 1849, até a década de 1970, momento em que se demarca uma segunda conjectura, em que as instituições públicas municipais e estaduais começaram a gerenciar a assistência por meio de políticas públicas específicas para o atendimento às crianças. Desse modo, infere-se a existência de dois marcos na assistência aos infantis desvalidos de sorte, que, aqui apresentaremos como hipótese: a presença de um período de incipientes políticas públicas, de dificuldades de ordem financeira, de captação de recursos humanos, de problemas de higienização, do aleitamento mercenário e as altas taxas de mortalidade à época, configurando como as principais preocupações da Casa misericordiosa de Pelotas para atender os infantis vulneráveis. Na sequência, o aparecimento de contornos mais definidos sobre a assistência aos infantis, percebidos somente com a aproximação do projeto de modernização republicano, quando disposições educativas e jurídicas, atuaram como mecanismo de guarda e recolhimento para os menores.

A RODA DOS EXPOSTOS: UM MECANISMO DE ASSISTÊNCIA AOS VULNERÁVEIS INFANTIS

A crescente centralização dos aparatos de assistência aos infantis se inicia no século XVI, momento em que os Reinos modernos, notadamente, na Europa, encarregaram às câmaras, o cuidado com o destino dos órfãos e com os chamados expostos ou enjeitados. No caso português, as bases legislativas remontam às *Ordenações Manuelinas*, que, em 1521, constituíram ordenamentos legais para formas mais efetivas de auxílio.

Um importante mecanismo para prestar assistência social criado pelo Estado português e, posteriormente, no Brasil, foi a instituição das irmandades da Santa Casa de Misericórdia. A centralidade na ajuda e na gerência de hospitais e vilas, possibilitaram a instauração de centenas de irmandades em todo o Império português.

A Santa Casa de Misericórdia de Pelotas é a instituição assistencial e hospitalar mais antiga em funcionamento. A necessidade de instalar um hospital nessa região, ao sul do Rio Grande do Sul, é anterior a 1846, quando o Estado se encontrava exaurido pelas consequências da Revolução Farroupilha. Pretendia-se criar uma instituição aos moldes e conformidades das irmandades de Misericórdia portuguesas, instituindo, inclusive, a Roda³ como um mecanismo de acolhimento dos abandonados e enjeitados. Desse modo, em 20 de junho de 1847 foi oficializada a fundação da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas.

Vale lembrar que a assistência aos órfãos e expostos não era resultado de um específico sentimento relativo aos infantis, mas eram concernentes a um dever moral religioso. Quanto ao aspecto moral, no que se refere às meninas abandonadas, Renato Franco (2011, p. 10) acredita que “tão ou mais importante que a proteção da vida das crianças era a garantia de manutenção da honra feminina que o abandono de crianças promovia”. Igualmente, ganhava relevância a defesa do discurso de garantir a vida de recém-nascidos e o fortalecimento ao combate dos corriqueiros modos de controle de natalidade como, por exemplo, os infanticídios e abortos. Desta feita, o abandono acabou por se tornar uma alternativa, ainda que moralmente condenada, mas institucionalmente amparada.

No Rio Grande do Sul, a Roda dos Expostos foi instituída por meio da Lei provincial nº 9, de 22 de novembro de 1837, a qual transfere a responsabilidade das Câmaras municipais para as Casas de Misericórdia (GERTZE, 1997). A partir dessa regulação, as Santas Casas, em conformidade com as normativas das tradicionais instituições de Misericórdia portuguesas, criam suas Rodas como dispositivo para recolher os enjeitados. De modo geral, as rodas eram fixadas em muros ou janelas das instituições. Seu mecanismo físico era relativamente simples, formado por um cilindro giratório de madeira com uma divisão, onde a criança enjeitada era colocada pelo expositor. Ao girar a roda, o exposto adentra na instituição e seu expositor, sem se identificar, toca uma sineta para indicar a presença de mais um abandono (LEITE, 2009).

A Santa Casa de Misericórdia de Pelotas, desde sua instauração na cidade, foi regulada pelos Estatutos das Casas de Caridade portuguesas e pelo Compromisso de São José de Lisboa (NASCIMENTO, 1987, p. 3). Em 1º de julho de 1849, a instituição criou a *Caza para os Expostos*. Nesta ocasião, três crianças que, até então,

3 Nas localidades em que havia Casas misericordiosas, era muito comum que estas irmandades reivindicassem para si o cuidado das crianças desvalidas. A fim de atender essa demanda, utilizou-se um antigo sistema adotado na Europa, as conhecidas rodas dos expostos, cilindros de madeira que giravam em torno de um próprio eixo, onde as crianças eram abandonadas do lado de fora do prédio, quando a roda girava tocava um sino para que elas fossem recebidas em seu interior. Vale lembrar, que as primeiras rodas foram instaladas na Bahia em 1726, Rio de Janeiro, 1738, e Pernambuco, 1789. De acordo com Marcílio (1998), foi no decorrer do século XIX, a “lei das câmaras” de 1828 reiterou que, nas vilas e cidades onde houvesse Misericórdia as câmaras poderiam passar a elas esta responsabilidade.

estavam a cargo da Câmara Municipal passaram a ser atendidas pela irmandade misericordiosa. Tal fato, foi constado no Livro de Atas da Santa Casa pelotense, em reunião de 11 de agosto de 1853. As atividades assistenciais das irmandades da Misericórdia tendiam a seguir um alinhamento sobre os serviços prestados. De acordo com a historiadora Cláudia Tomashewski (2014) algumas destas atividades foram impostas pelo Estado, uma vez que a organização pública ainda não dava conta, naquele momento, de assistir adversidades como soldados com problemas de saúde, presos doentes, idosos em situação de cuidado e sujeitos considerados, à época, como loucos.

O quadro a seguir, descreve um comparativo dos anos iniciais das principais atividades assistenciais das Misericórdias de Porto Alegre e Pelotas, elaborado por Tomashewski a partir das Atas das Mesas Administrativas destas instituições.

Quadro 1 - Comparativo das práticas de assistência das Misericórdias de Porto Alegre e Pelotas em relação ao ano de início das atividades

Atividade	Porto Alegre	Pelotas
Hospital para pobres	1826	1848
Cuidado dos Expostos	1838	1849
Cemitério Geral	1850	1855
Quarto para Loucos	1863	1876
Capelas	1822-1858	1853-1884
Quartos Particulares	1893	1864-1895

Fonte: Tomashewski (2014, p. 95)

No que se refere aos cuidados com os Expostos, o título III, do Serviço Administrativo, do Regimento Interno da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas, de 1890, confere como função da *Meza da Santa Casa* definir o cargo de *Mordomo dos Expostos*. Essa incumbência ia além da inspeção de qualquer serviço relativo ao cuidado com as crianças que foram colocadas à Roda, cabendo inclusive o registro destas em um *livro especial*,⁴ em que se deveria indicar o sexo, a idade, as características físicas do infantil e a data da ocorrência (VANTI, 2002, p. 146). Outra obrigação do Mordomo era a escolha de um nome para a criança recolhida para os casos em que não pudessem identificar sua alcunha. Na sequência, deveria ser providenciado o seu Registro Civil e a eleição de padrinhos para o batismo. A predileção por aproximações de compadrios na sociedade poderia auxiliar o exposto no futuro, garantindo recursos e acesso à educação e formação profissional.

⁴ De acordo com Vanti (2002) o Livro dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas foi extraviado, de modo que qualquer análise sobre os sujeitos que foram entregues à Roda fica comprometida.

Vanti (2002), a partir do Regimento Interno da Misericórdia pelotense, analisa as tarefas das irmãs franciscanas na recepção e tratamento dado às crianças que ingressavam na Roda. De acordo com a autora, “logo que os bebês abandonados são recolhidos [...] as irmãs de caridade fazem a higiene na criança e lhe trocam o vestuário. Em seguida, o bebê é examinado por um dos médicos da instituição”. Na sequência, “uma ama-de-leite passa a cuidar e amamentar a criança abandonada. Após o desmame, a criança é encaminhada a uma ama-criadeira ou também chamada mãe-criadeira” (VANTI, 2002, p. 146).

De modo geral, são as amas-de-leite que assumem o papel de cuidar, em suas próprias residências, as crianças, após o período de amamentação. Tal condição assumida é subsidiada por um estipêndio mensal de cerca de 16\$000,00 (dezesesseis mil réis) durante o período de amamentação e, de 12\$000,00 (doze mil réis), após a criança completar dois anos – período regulamentar para o aleitamento – para exercer a condição de ama-criadeira (VANTI, 2002, p. 164).

O destino do menor abandonado à Roda das Misericórdias pelotense tinha alguns prognósticos. Entre três e sete anos, a criança exposta deveria ser devolvida de sua mãe-criadora para a instituição, cabendo à Santa Casa definir seu futuro. Poderia ser a adoção por parte de sua mãe-criadora ou por seus padrinhos ou, no caso das meninas, o encaminhamento para o Asylo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição,⁵ para o Arsenal de Guerra em Porto Alegre ou na cidade de Rio Grande, quando fosse menino, a partir dos sete anos.

Por exemplo, um caso registrado na sessão de 11 de setembro de 1855, em que a Meza do Asylo de Orphans registrou o acolhimento de meninas que foram abandonadas à Roda anos antes:

Fazendo-lhe conhecer que esta Caza pode receber as expostas maiores de cinco anos, mediante o stependio que paga Santa Caza, para sua sustentação e vestuario. A Meza limitou a 12 o numero de orphans que podem ser admitidas no Asylo.

Todavia, a recepção de meninas no Asylo parecia ser uma atividade interessante para a Meza Diretora do Asylo de Orphans, tanto que, em ata registrada dias depois, em 23 de setembro de 1855, a determinação anterior foi revogada, antecipando a tutela para meninas com idade ainda menor. De acordo com a nova liberação:

Leu-se a acta da 2ª sessão que foi aprovada, modificando porem, a Meza, a parte que trata das expostas da Santa Caza da Misericordoa diz que o Asylo receberá as

⁵ Um dos principais objetivos do Asilo Nossa Senhora da Conceição em Pelotas era transformar meninas órfãs em cidadãs disciplinadas, responsáveis, úteis e aptas para a vida doméstica, através do ensino de primeiras letras, práticas culturais, trabalhos manuais como o bordado e trabalho doméstico. Assim, futuramente, seriam consideradas mulheres com condições de serem inseridas na sociedade, de acordo com os padrões estabelecidos pelas elites (MACIEL, 2004).

expostas maiores de 5 annos – deve-se entender 3 annos, por serem estipuladas pela Santa Casa.

Ainda que tenha servido como resolução temporária à criação de uma articulação entre os serviços prestados pelo Asylo dos Expostos à Santa Casa pelotense, a entrada de expostos parecia ser alta e os recursos financeiros parcos. Tanto que, a Meza Diretora da instituição misericordiosa alertava que o auxílio anual da Assembleia Provincial era insuficiente para assistir a grande demanda de infantis expostos.

De acordo com Vanti (2002, p. 147),

[...] a antecipação da entrada das expostas no Asilo, a Santa Casa diminuía o tempo de permanência da criança junto a ama-de-leite e a ama-criadeira. Com isso, a instituição consegue um aproveitamento melhor das amas que mais cedo liberam-se dos cuidados das meninas para receber uma nova criança. Essa maior rotatividade das meninas nas casas das amas permite um desafogo no sistema, pois segundo relatos dos Mordomos, a falta de mulheres que se dispõem a se ocuparem com a criação dos expostos às dispensas da Santa Casa é cada vez maior e a permanência dos expostos no hospital causa transtorno à organização dos demais serviços daquela instituição.

Esses relatos referentes às dificuldades orçamentárias da instituição de Misericórdia em subsidiar os expostos pode ser conferida nos Livros de Atas da Santa Casa, como, por exemplo, na reunião da Meza de 1º de julho de 1851, que contabilizava, naquele ano, dez crianças, sendo que “4, entrarão em todo este anno 10, total 14, falecerão 4, existem 10”. Na ata ainda constou que grande parte das despesas do Hospital eram advindas do crescimento do “numero dos expostos e as amas se tornão cada vez mais difficultosas, e talvez que no futuro não seja possível obtellas pelo preço de 16\$000,00 réis mençaes”. Semelhante situação pode ser percebida na Ata do dia 11 de agosto de 1853, onde a Meza acreditava que a “despeza com a creação dos expostos figura entre as verbas mais acrescidas da Santa Casa”. Ainda que fosse subsidiada financeiramente pela Assembleia Provincial, a Santa Casa de Misericórdia tinha outras dificuldades como vestuário, condições suficientes de higiene e, principalmente, a problemática do aleitamento mercenário.

A nutrição infantil certamente foi uma das grandes pautas dos estudos médicos do Oitocentos. Não obstante, as discussões científicas sobre os regimes alimentares dos infantis, nesse período, transcendiam questões fisiológicas e adentravam ao campo dos estudos comportamentais, como podemos ver na análise de uma tese do médico João Baptista Monteiro da Silva (1884, p. 3), a qual indicava ser a alimentação de

[...] suma influência sobre o homem em referência ao aperfeiçoamento de seu organismo, tanto física como moralmente. [...] É da alimentação nas primeiras idades que dependem a felicidade e robustez, a fecundidade em obras d’artes e de gênio desta pequena criatura rosada e polpuda.

Porém, a prática mercenária do aleitamento foi uma das discussões mais acen- tuadas tanto no campo médico quanto social. Responsabilizadas pelos altos índices de mortalidade infantil à época, as amas de leite e criadoras eram, em sua maioria, pretas ou pardas, algumas escravas, outras forras, mas, de modo geral, eram muito pobres e habitavam nas freguesias mais distantes do centro urbano. As teorias da eugenia e da degenerescência, contribuíam para alarmar socialmente o combate ao aleitamento mercenário. Diversas foram as soluções encontradas por médicos e hi- gienistas, mas a mais promissora apenas surgiu com a divulgação das descobertas de Louis Pasteur (1822-1895) que garantiu uma melhora no processo de operação de conservação do leite, pasteurização e esterilização. Assim, o esforço filantrópico na luta pela diminuição da mortalidade infantil passou a ter efeitos mais significativos (MARCÍLIO, 1998).

Sobre os regimes lácteos defendidos pela Santa Casa de Pelotas, a mesma era a favor do aleitamento natural, com responsabilização das mães por esta prática fundamental da maternidade. Nesse sentido, as atas da instituição conferem um caráter de desnaturalização sobre genitora que abandona o próprio filho, fazendo com que seja necessário o aleitamento mercenário “uma inevitável necessidade e uma incondicional despesa para a Santa Casa (VANTI, 2002, p. 150). Esse tipo de discurso pode ser percebido no excerto que iniciamos o presente texto, fragmento da ata da reunião do dia 7 de março de 1856, que indica ser as “despesas com este ramo importante de caridade aumenta progressivamente em socorro desses infe- lizes abandonados por mãys desnaturalizadas, que negam seu seio a seus filhos”.

No que concerne às altas taxas de mortalidade, Vanti (2002, p. 150) identificou que, entre os anos de 1874 e 1876, do total de 50 crianças que ingressaram na Roda dos Expostos da Santa Casa pelotense, 15 vieram a óbito. Portanto, uma taxa, preo- cupante, de cerca de 30% das crianças abandonadas neste mecanismo assistencial não conseguia atingir condições de sobrevivência.

NOLIMIAR DO SÉCULO XX: A INSTRUÇÃO COMO DISPOSITIVO MODERNO DE GUARDA E CORREÇÃO PARA OS INFANTIS

Constatamos que durante o início do período Imperial brasileiro poucas foram as políticas públicas direcionadas aos sujeitos infantis em situação de abandono e vulnerabilidade. Decerto, é que a Constituição de 1824 não fez qualquer referência à proteção e assistência, relegando às crianças, somente o inciso XXXII, do art. 179, que previa ser gratuito a todos os cidadãos a instrução primária.

No Código Penal de 1830, por sua vez, introduziu-se o exame de capacidade de discernimento para aplicabilidade de penas. Neste caso, os menores de 14 anos eram inimputáveis, a menos que houvesse discernimento àqueles com idade entre 7 e 14 anos, os quais poderiam ser encaminhados às Casas de Correção até completarem 17 anos. Mas essa prática nem sempre era cumprida, uma vez que, com a falta de instituições corretivas no país, muitos jovens menores de 14 anos também eram obrigados a cumprir suas penas nas prisões para adultos.

Contornos mais definidos para a assistência às crianças e aos jovens só puderam ser percebidos com a proximidade da República. Momento em que o poder público buscou ações mais efetivas para minimizar a situação de crianças em estado de miséria e vulnerabilidade. Todavia, essas ações não tinham características humanitárias, mas morais e segregadoras, pois pretendiam retirar dos meios sociais, as crianças desocupadas e perambulantes que circulavam nas ruas, gerando desconforto e insegurança à população. Para isso, o governo se valeu dos primeiros mecanismos filantrópicos criados ainda no regime Imperial: os asilos de órfãos. O objetivo era criar, nestes espaços, condições tanto para ministrar o ensino elementar, quanto profissionalizante. Um exemplo de internato, nestes moldes, criado em Pelotas, foi o Asilo de Meninos Desvalidos, instituído em 1875 para recolher e educar meninos com idade entre 6 e 12 anos.

Nesse sentido, a educação escolarizada e profissionalizante passou a configurar como o principal dispositivo para moldar o comportamento de uma parcela da população infantil que estava desassistida de cuidados. A necessária escolarização da população correspondia à expectativa do projeto de modernidade republicano. A crescente urbanização, o êxodo rural e o grande número de desvalidos sociais alavancaram discussões e legislação voltadas à escolarização da população, levando à tão almejada ordem social e formação de mão de obra necessária ao progresso do país.

O início do século XX, na cidade de Pelotas, continuava pautado por assistencialismos religiosos e filantrópicos. As senhoras da sociedade pelotense assumiam a liderança na fundação e gerenciamento das novas instituições asilares e educativas, inspirando-se na caridade e no compromisso para com o próximo. Em 1911, por exemplo, surge a Sociedade auxílio Fraternal de Senhoras Espíritas, que tinha como mote o auxílio aos necessitados, bem como a divulgação da sua doutrina. Essa entidade, passou a atender crianças pobres e abandonadas, em 1933, abrigando somente meninas e passou a ser denominada Orfanato Espírita Dona Conceição, sendo que apesar do sistema asilar, atendia, também, crianças cuja extrema pobreza

dos pais inviabilizava seu cuidado. Em 1971 a instituição modificou o sistema asilar para o regime de semi-internato.

No Brasil, as singularidades do movimento de proteção aos infantis em situação de vulnerabilidade estavam fortemente vinculadas ao cenário econômico, político e social. Não obstante, a historiografia especializada identificou na sociedade colonial e escravista que a cultura da infância estava associada, em grande medida, à pobreza, à doença, à fragilidade das estruturas familiares, ao trabalho e à violência doméstica.

Casos como infanticídio e abandono de crianças eram práticas recorrentes, e ainda que o amparo à infância desvalida fosse considerado da alçada das câmaras municipais, o problema era enfrentado, sobretudo, pela sociedade civil, por meio da adoção informal. Já, durante o regime imperial, esse padrão foi gradualmente modificado pela intervenção do Estado, com a formação de uma rede de assistência composta por instituições como as Rodas dos Expostos, os Recolhimentos para Meninas Pobres e os Colégios de Órfãos. Esses estabelecimentos, apesar de submetidos à administração privada, sobretudo das irmandades das Misericórdias, recebiam subvenção e regulação pública. Tal arranjo, longe de constituir uma situação atípica, expressava a relação que o Estado brasileiro estabeleceu historicamente com as Misericórdias, instituições privadas que exerciam uma função pública (SANGULARD, 2008).

PEQUENAS NOTAS FINAIS

A questão social, na emergente República, gerou graves problemas para o governo. Os principais protagonistas dos problemas sociais eram os pobres, os populares, os proletariados, os desafortunados, que na ótica governamental e das classes sociais mais favorecidas atrapalhavam o desenvolvimento urbano e industrial dos municípios, uma vez que parte da parcela da população urbana estava entregue à vadiagem, à mendicância e a outros comportamentos considerados viciosos. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que as camadas mais abastadas necessitavam da população mais pobre para o trabalho braçal e subalterno. Solucionar o problema de abandono moral da sociedade, do analfabetismo e preparar os excluídos sociais para constituírem mão de obra mais qualificada, eram estratégias das políticas dos governos republicanos bem como daqueles indivíduos que se envolviam diretamente na constituição e na manutenção das instituições destinadas às crianças e jovens desvalidos (CALDEIRA, AMARAL; RIPE, 2019, p. 108).

Cabe salientar que este estudo teve como principal preocupação demonstrar como a primeira infância, notadamente para aqueles “desamparados da sorte”, esteve no centro do debate em torno da questão social da vulnerabilidade e seu consequente processo de assistência. Tratava-se de um problema candente à sociedade pelotense, desde o período Imperial, cujo desenvolvimento e definição de contornos acerca da política interventiva do Estado, das Casas de Misericórdia (de cunho religioso) e dos Asilos (filantrópicos), por meios institucionais buscou reduzir a mortalidade infantil, garantindo a sobrevivência dos expostos.

Os mecanismos de assistência tinham por objetivo desacelerar o abandono dos infantes à sorte, de modo que a Roda foi um eficiente instrumento na salvaguarda destas crianças. A guarda dos infantes aos cuidados de amas-de-leite e amas-cuidadoras, possibilitaram que os expostos fossem protegidos e devidamente cuidados em condições higiênicas salubres. O vestuário e a escolarização também foi mote de preocupação, assim como o destino que estas crianças deveriam receber com o passar dos anos, fosse a adoção ou o encaminhamento para outra instituição (asilos, casas de órfãos, escola de marinheiros, arsenal de guerra, oficinas mecânicas, etc.). Por fim, a criação de aparatos jurídicos direcionados à redução da vadiagem e à inibição da criminalidade por menores apresentou-se como uma solução para esta mazela. Ao estabelecer penalidades, o Estado empreendeu esforços para socializar estes sujeitos a partir da educação e da profissionalização, sendo que em último caso era aplicadas penas de reclusão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marta Lobo de; GARCÍA, Alfredo Martín (Orgs.). **Os Marginais**. Séculos XVI-XIX. Braga: Humus, 2018.

CALDEIRA, Jeane dos Santos; AMARAL, Giana Lange do; RIPE, Fernando. Estratégias políticas e administrativas na assistência de menores desvalidos no município de Pelotas/RS, Brasil (1889-1930): primeiras aproximações. **Sarmiento**, n. 23, p. 95-111, 2019.

Compromisso da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas. Aprovado por lei provincial n.1802 de 16 de abril de 1889. Pelotas: Imprensa a vapor da Livraria Universal Echenique e Irmão, 1889 (BPP).

FRANCO, Renato. **Pobreza e caridade leiga**: as Santas Casas de Misericórdia na América Portuguesa. Tese de Doutorado em História. São Paulo: USP, 2011.

GERTZE, Jurema M. **A infância em perigo**: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre, 1837-1880. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC-RS, 1990.

HIRAI, Wanda Griep. Gênesis e trajetória da política pública de educação infantil no município de Pelotas - RS. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 8, p. 37-49, 2002.

LEITE, Miriam Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-52.

MACIEL, Patrícia Daniela. Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição: estudo da educação das meninas abandonadas no século XIX. **História da Educação**, v. 8, p. 291-303, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

NASCIMENTO, Heloisa Assumpção. **Santa Casa de Misericórdia de Pelotas**: um breve histórico. Pelotas: Livraria Mundial, 1987.

Regimento Interno da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas. Pelotas: Tipografia do Jornal do Comercio de A. J. Dias, 1872 (BPP).

Regimento Interno da Santa Casa de Pelotas 1890. Imprensa a vapor da Livraria Universal: Echenique e Irmão, 1890 (BPP).

SANGLARD, Gisele. **Entre os salões e o laboratório**: Guilherme Guinle, a saúde e a ciência no Rio de Janeiro, 1920-1940. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2008.

SILVA, João Baptista Monteiro da. **Da alimentação nas primeiras idades**: estudo crítico sobre diferentes métodos de aleitamento. Tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia de G. Leuzinger & Filhos, 1884.

TOMASCHEWSKI, Cláudia. **Entre o Estado, o Mercado e a Dádiva**: a distribuição da assistência a partir das irmandades da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas e Porto alegre, Brasil, c. 1847-c. 1891. Tese de Doutorado em História. Porto Alegre: PUC-RS, 2014.

VANTI, Elisa dos Santos. A breve história de Ethelvina: caridade, filantropia e assistência à infância em Pelotas (RS, 1875-1900). **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 12, p. 143-158, 2002.




CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE: PROVOCAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Daniela Cristien Silveira Mairesse Coelho

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.4



DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO

A educação se apresenta prevista como um direito social no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, assim como encontra disposições específicas entre os artigos 205 e 214. Sua inclusão no Título II, responsável pelo abrigo dos Direitos e Garantias Fundamentais, permite, também, denominá-la como um direito fundamental.

O artigo 205 prevê a responsabilidade do Estado e da família na prestação desse direito, exigindo a colaboração da sociedade para alcançar o desenvolvimento da pessoa, o exercício da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo subsequente, a Constituição elenca alguns princípios atinentes ao ensino, a exemplo da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da gratuidade do ensino público e da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988).

Ao contrário dos direitos individuais, os direitos sociais são prestações positivas, de modo que tornam obrigatória a atuação do Estado:

os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (SILVA, 1992, p. 258).

Para que possa cumprir com este propósito, a educação exige que o ambiente escolar seja adequado para o seu pleno exercício. A depender da tendência pedagógica utilizada, a educação pode simbolizar tanto a “reprodução de saberes oficiais a serviço da manutenção da ordem dirigente” quanto “local de troca e intercâmbio entre saberes e até mesmo de formação e resistência política” (SANTOS, 2019, p. 5). Para Pimentel (2018, p. 52), o acesso à educação proporciona não apenas o desenvolvimento de homens e mulheres, mas, também, o conhecimento de seus direitos e “as possibilidades e limites para o exercício das liberdades”.

Por esse motivo, deve-se investigar a vulnerabilidade social enquanto obstáculo ao direito à educação, evidenciando sua relação direta com a Colonialidade.

A VULNERABILIDADE SOCIAL DOS COLONIZADOS E A EDUCAÇÃO

O conceito de vulnerabilidade social, apesar de acolher diversas correntes, está relacionado ao “desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades”. A partir disso, demarca-se que quanto maiores os níveis de vulnerabilidade, maior deterioração dos recursos pessoais, de direitos e relações sociais (KATZMAN, 1999).

Daí a importância de considerar que a vulnerabilidade possui múltiplas premissas, de origem objetiva e subjetiva, que determinam o lugar social que ocupa o indivíduo. Para nós, a construção da ideia de raça pela Colonialidade permitiu o cerceamento de direitos sociais e garantias individuais como, por exemplo, a educação.

Para Dussel (1994), o “descobrimento” da América em 1492 é, na realidade, um processo de encobrimento de saberes e culturas dos povos colonizados, uma objetificação. Por esse motivo, temos como marco inicial da Modernidade a colonização das terras da América, onde a Europa se torna o Centro do Mundo.

Assim, questionamos: qual é o precedente dessa “modernidade”? De fato, o confronto com o Outro, o controle da violência exercida pelo ego conquistador do homem moderno europeu. A narrativa do “encontro de culturas” desmorona ao ser confrontada com o epistemicídio, a construção de uma identidade colonial imposta aos colonizados e os elementos de colonialidade que se perpetuaram mesmo após a emancipação das colônias.

A partir daí, a sociedade, à sua época, se estruturou conforme a ideia de raça e articulou o controle do trabalho sob as mesmas bases. No sistema-mundo moderno/colonial, as mulheres e os homens negros foram submetidos às regulações homens colonizadores.

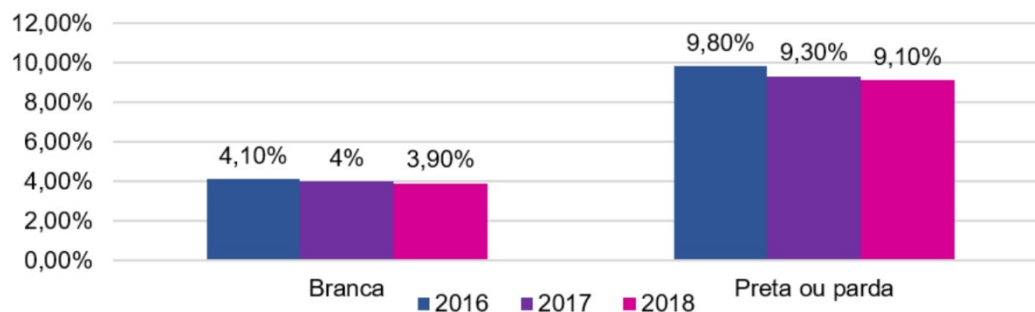
A colonialidade “é uma imposição sutil na intersubjetividade humana, mais prolongada e arraigada, enraizada e penetrante”, que se manifesta no cotidiano, na autoimagem, cultura, nos parâmetros utilizados para medir excelência acadêmica e nos livros (ORTIZ OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 19, [tradução nossa]).

A partir das articulações dessas discussões com o acesso à educação, buscamos nos dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informações relativas aos níveis educacionais da população brasileira. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018 (IBGE, 2019a), a taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, em 2018, foi de 6,6% e; com uma diferença de 4 pontos percentuais, a taxa de analfabetismo dos homens foi de 7%. Entre as mulheres de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo supera a dos homens: 19,1% e 18%, respectivamente.

Nos gráficos a seguir, elaborados a partir de informações publicizadas pelo IBGE, em 2018 (IBGE, 2019a), a taxa de analfabetismo (entre pessoas de 15 anos ou mais e entre pessoas de 60 anos ou mais) por etnia denota o poder que a Coloniali-

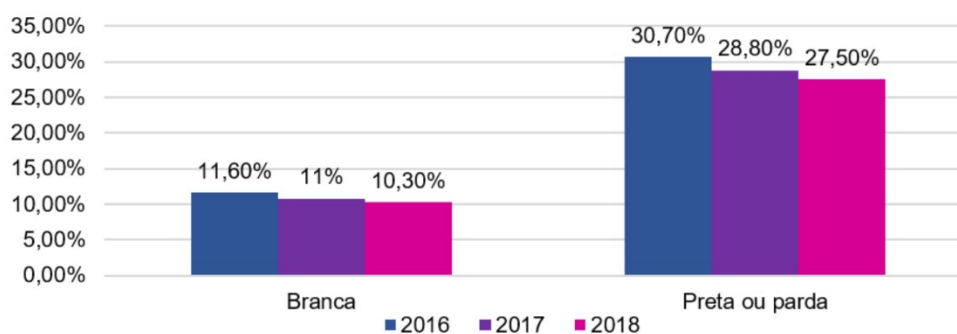
dade exerce sobre os direitos sociais, ainda mais no que se refere à educação (Gráfico 1 e Gráfico 2).

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais por etnia



Fonte: a autora com base em IBGE (2019a)

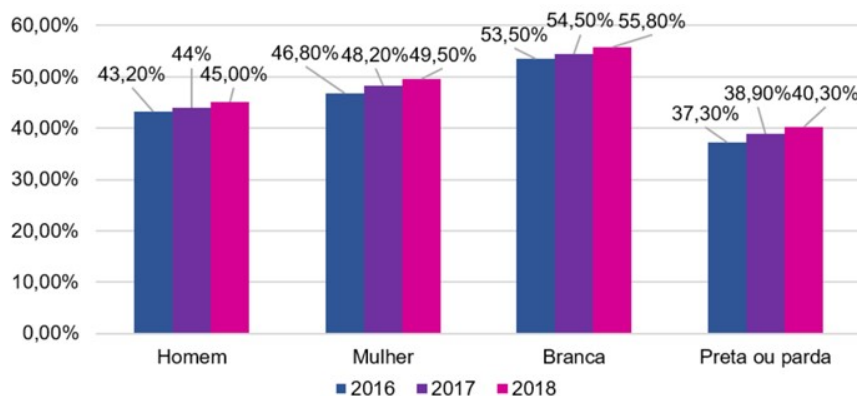
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 60 anos ou mais por etnia



Fonte: a autora com base em IBGE (2019a)

A diferença em pontos percentuais no ano de 2018 chega a 5,9 (Gráfico 1) e 17,2 (Gráfico 2) entre pessoas brancas e pretas ou pardas. O ensino básico completo (até o ensino médio) ainda carrega a ferida colonial, haja vista que entre mulheres, homens, negros ou pardos e brancos, ainda persiste a disparidade de acesso à educação e permanência na escola (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Percentual entre homens e mulheres com 25 anos ou mais em relação ao gênero e etnia



Fonte: a autora com base em IBGE (2019a)

É importante referir que a frequência escolar, principalmente para pessoas pretas ou pardas, depende de diversos fatores, entre eles as situações de violência e o trajeto percorrido entre casa-escola nas áreas de risco. Mais da metade dos alunos pretos ou pardos estudam em estabelecimentos situados em área de risco (53,9%), entre escolas públicas e privadas (IBGE, 2019b).

Pensar o impacto da vulnerabilidade social produzida pela Colonialidade implica reconhecer a influência do território urbano nesse processo. Marcucci *et al.* (2019) pontuam os constrangimentos específicos dos territórios socialmente vulneráveis, empecilhos para as três funções da educação escolar: educativa, de socialização e distributiva. Além disso, no campo das oportunidades educacionais,

para além do nível socioeconômico dos alunos, os estudos que se dedicam à análise das desigualdades socioespaciais observam os efeitos da sobreposição de desigualdades e do isolamento sociocultural sobre os processos educativos (MARCUCCI *et al.*, 2019, p. 44).

Nesse contexto, devemos refletir sobre a disciplina exigida no ambiente escolar, que examina e hierarquiza, classifica e exclui, entre juízos e sanções, de acordo com as atitudes praticadas por seus alunos: “há (...) um jogo de castigos e prêmios que condiciona as motivações e determina também as exclusões” (CASTRO, 2005, p. 158).

Essa é uma das razões que valida a recusa de Freire (1991, p. 21) ao termo “evasão escolar”, pois sustenta que, na realidade, “existe esse pequeno batalhão que consegue entrar, mas já está decretado que será expulso”. Convém discutir a conjuntura em que essas crianças e adolescentes frequentam as escolas: em situações de extrema pobreza, condições sociais precárias que não permitem seu completo desenvolvimento e que provocam o abandono escolar. Neste contexto, a escola na América Latina é “o lugar onde se iniciam os processos de exclusão” (CASTRO, 2005, p. 160).

Do ponto de vista epistemológico, há um processo de exaltação das epistemologias dominantes, uma consequência lógica se pensamos a partir da racionalidade científica e suas regras de classificação.

Em função disso, toda produção teórica voltou-se ao eurocentrismo e ao *American Way of Life* – conjuntura que compõe a “Civilização do Oprimido”. Romão (2004) a descreve como o ensinamento, em todas as dinâmicas de saber, de que as construções humanas nasceram dos grupos dominantes ou privilegiados. Existe, portanto, toda uma gama de atitudes, sejam ações, omissões ou silenciamentos que buscam perpetuar uma epistemologia colonizadora.

Nesse ponto, é imprescindível recorrer à crítica de Freire sobre a neutralidade da ciência, considerando o educador como um político, um artista que deve compreender a natureza política da educação, em favor de quem educa e para quê. Uma educação transformadora exige, para além do discurso, uma prática educacional voltada à emancipação:

É inútil que um professor desenvolva um excelente discurso sobre a inclusão se se relaciona com seus alunos a partir de um tratamento discriminatório e diferenciado de sua etnia, estrato econômico, orientação sexual, filiação religiosa ou ideologia política (ORTIZ OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 77, [tradução nossa]).

Não é por acaso que o domínio colonizador na educação e na escola reflita o acesso a um poder que não pertence às identidades coloniais. Existe, na educação, um poder político de subverter essas opressões, principalmente quando as práticas pedagógicas estão alinhadas com as realidades sociais.

Tanto é que, no período colonial, a Rainha de Portugal recusou uma reivindicação dos indígenas ao Pe. Manoel da Nóbrega com o objetivo de possibilitar a aprendizagem das mulheres indígenas, temerosa de que a educação e a cultura subvertessem as relações de poder (RIBEIRO, 2000). Muito embora seja evidente que, naquele contexto, a mentalidade educacional portuguesa perpetuava as relações coloniais na educação.

Para as escravas africanas, a escolarização simbolizava a submissão ao controle dos missionários e, para as indígenas, a conversão religiosa. Porém, nem mesmo com a independência do Brasil e a Constituição de 1824 a população escravizada alcançou qualquer tipo de acesso à educação (CARNEIRO, 2015).

A educação brasileira no período colonial era destinada apenas a uma parcela da população brasileira, que no espaço doméstico tinha acesso ao conhecimento por meio de professoras particulares, educando filhos e filhas das elites e preparando-os para a reprodução de seus papéis sociais (CARNEIRO, 2015).

Podemos citar a Lei nº 1 de 1837 e o Decreto nº 15 de 1839, em seu artigo 3º, onde era estabelecida a proibição de frequentar escolas públicas a todos aqueles acometidos de moléstias contagiosas, escravos e pretos africanos, mesmo livres ou libertos. Em 1854, o Decreto nº 13.331, em seu artigo 69, determinava a proibição de admissão e frequência de escravos nas escolas (CARNEIRO, 2015).

A previsão da possibilidade de estudo para as crianças nascidas livres, conforme a Lei do Ventre Livre de 1871, revelou o interesse da elite em moldar os indiví-

duos oriundos no cativeiro, haja vista que, para os homens brancos, a população negra não conhecia valores morais e era portadora da ignorância (CARNEIRO, 2015).

É por isso que o caráter inventivo das ciências e sua perpetuação como conhecimento científico é gerado por um aglomerado específico: aqueles que dominam a acumulação e transmissão do patrimônio cultural, descartando o saber popular e caracterizando-o como “incultura”, “não-saber” dos dominados (ROMÃO, 2004).

CAMINHOS POSSÍVEIS: PROVOCAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DECOLONIAL

De início, precisamos *descobrir* a pedagogia colonizante, tornar visível esse domínio nas práticas educativas. Tendo como marco teórico o giro decolonial, podemos afirmar que o pensamento moderno estruturou a educação, sobretudo os currículos, didáticas e pedagogias.

A apropriação desses espaços educativos torna impossível reconhecer as diferenças, isso porque a pretensão moderna totalizante e generalizante, modelada a partir do sujeito moderno, europeu, colonizador e civilizado faz parte da colonialidade. Relembramos que os postulados epistêmicos da modernidade estão em crise, temática analisada de forma magistral por Boaventura de Sousa Santos em “Um Discurso sobre as ciências” e por outros tantos outros autores que compõem o dossiê “Epistemologias do Sul”.

Em resumo, a modernidade negou outras formas de conhecimento “ancestrais, diversas, singulares e/ou emergentes de configuração de conhecimento, simplesmente por não serem europeias, norte-americanas, brancas, patriarcais e/ou ‘científicas’” (ORTIZ OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 80, [tradução nossa]). Compreendemos que embasar a educação nessas premissas é ensinar a partir de uma pedagogia colonizante.

Além disso, a pedagogia tradicional entende que é possível afastar o aluno da marginalidade causada pela ignorância, hierarquizando as relações a partir do binômio mestre-escola, onde o professor transmite o conhecimento e o aluno é responsável por assimilá-lo (SAVIANI, 1999).

Essa perspectiva ignora as relações no ambiente escolar que, inseridas no contexto social, reproduzem as vulnerabilidades. Portanto, devemos buscar alternativas a esse modelo pedagógico, permitindo que a educação seja insurgente e decolonial, a fim de romper com o paradigma moderno e as relações de dominação nos campos do saber e do cotidiano.

Mota Neto (2015, p. 312) define pedagogia decolonial como prática e teoria que capacita grupos subalternos para lutar contra a lógica da modernidade/colonialidade. Para isso, sugere como seu fundamento a formação de uma sociedade e ser humano livres, justos, amorosos e solidários.

Para Walsh as pedagogias decoloniais são

[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19).

A autora acredita que a interculturalidade é essencial para uma pedagogia decolonial, porque promove a convivência e o diálogo entre culturas, sem sobreposição ou desconsideração de suas potências individuais. Assim, chegamos ao ponto nevrálgico da pedagogia decolonial, que é a abertura para conhecimentos-outros, quer dizer, essa é uma pedagogia-outra, que caminha na direção oposta das pedagogias tradicionais ou outras pedagogias que apesar de tensionar o moderno se utilizam de conceitos e categorias eurocêntricas.

Essa pedagogia decolonial permanece em construção, dizemos que essa proposta urge e emerge ao mesmo tempo:

Pensar a decolonialidade da educação implica levantar e argumentar a emergência e a urgência de uma Pedagogia Decolonial. Esta pedagogia urge, mas já está emergindo. Está emergindo porque urge. Na urgência, emerge. E na emergência, urge (ORTIZ OCAÑA; LÓPEZ; CANEDO, 2018, p. 11, [tradução nossa]).

Na pedagogia decolonial temos a figura do professor decolonial e do aluno decolonizado, o currículo compatível com as vivências, didáticas que priorizam a aprendizagem desde, por exemplo, uma África pré-colonial, uma perspectiva que valoriza os saberes outros que muito antes da modernidade já constituíam as identidades dos povos. Para nós, decoloniais, não é surpresa a existência de conhecimentos anteriores ao eurocentrismo, riquezas inexploradas e silenciadas.

Devemos refletir a importância de uma educação como prática da liberdade, já saudosos dos ensinamentos de Bell Hooks: “a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela” (2013, p. 22). Essa poderosa teórica feminista e antirracista nos permite utilizar de sua própria experiência escolar para compreender a pedagogia decolonial.

Logo na introdução de sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” a autora disserta sobre o papel político compreendido pelos professores negros ao lecionar, considerando a intelectualidade como um ato

contra-hegemônico e antirracista. Entre a (des)segregação das escolas, existia uma pedagogia anticolonial:

para cumprir essa missão as professoras (...) conheciam nossos pais, nossa casa e como nossa família nos tratava. (...) Meu esforço e minha capacidade sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiência de várias gerações da família. (...) Naquela época, ir à escola era pura alegria. (...) A escola era o lugar onde eu podia (...) me reinventar através das ideias. (...) Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam estereótipos racistas. (...) A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica (HOOKS, 2013, p. 11).

O professor, consciente de sua importância enquanto agente modificador das realidades sociais, pode caminhar juntamente aos seus alunos para subverter identidades negativas impostas pela colonialidade. De outro modo, quando há uma co-nivência com a ciência moderna e colonial, o que implica um “desligar” das problemáticas sociais que permeiam o ambiente escolar, o docente acaba por se tornar um repetidor de estereótipos e feridas coloniais tão prejudiciais ao desenvolvimento das potências insurgentes de seus alunos. O quanto seria irreparável se *bell hooks* tivesse, realmente, perdido o gosto pela escola e pela educação? Somos gratos por seu contato com Paulo Freire, ainda nos bancos acadêmicos. Por tudo isso, devemos iniciar esse processo decolonizador na nossa subjetividade,

Desde o interior do nosso ser devem ser transformados nossos discursos, assumir um paradigma “outro”, uma perspectiva educacional desde a complementariedade, a unidade das diferenças, proporcionalidade das vivências e saberes a partir da reflexão e recuperação de saberes de nossos povos originários, sem deixar de lado os de outras culturas. (...) A opção decolonial constitui a base fundamental na qual deveria estar sustentado todo o sistema educacional de uma nação. Inclusive, em não sendo assim, as práticas pedagógicas dos mestres deveriam assumir essa perspectiva (ORTIZ OCAÑA; LÓPEZ; CANEDO, 2018, p. 118-119, [tradução nossa]).

Contudo, não desconhecemos que os professores se veem reféns das regras procedimentais das escolas e universidades. Por outro lado, as construções teóricas e acadêmicas podem encontrar resistência na aplicação prática, mas a pedagogia decolonial está emergindo:

(...) estamos apenas começando, pensando, transitando, refletindo, e seguimos avançando, decolonizando, e neste conversar coletivo emerge uma inevitável e ineludível pergunta extraída de um dos textos de Spivak: pode falar o subalterno? Spivak diz que não, mas nós estamos falando (ORTIZ OCAÑA; LÓPEZ; CANEDO, 2018, p. 12, [tradução nossa]).

Assim, pensamos nesse artigo como uma provocação, uma reflexão sobre a pedagogia decolonial enquanto transformadora da realidade educacional latino-americana. Para isso, nos inspiramos na pesquisa-intervenção de Gieri Alves (2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, fruto de uma dissertação em andamento, intitulada “Relações étnico-raciais e pedagogia decolonial: a construção da identidade de meninos negros”.

As atividades propostas pela mestrandia objetivavam “contrariar a colonialidade das narrativas científicas”, utilizando de bases teóricas da diáspora negra:

Na escola onde ocorreu a pesquisa-intervenção de mestrado em andamento, foram realizadas intervenções pedagógicas focadas nos impérios pré-coloniais de Kemet, Núbia, Benin, Oyó e Congo, com a turma de quinto ano. As reações foram simbólicas. Os estudantes ficaram em silêncio, de boca aberta, sem piscar, parecendo estar chocados, surpresos, estupefatos. Alguns disseram: “mas isso não é na África”, “eles tinham tudo isso antes dos portugueses chegarem lá?”, “mas onde era isso?”, “ta sora, mas isso é verdade mesmo?” (ALVES, 2020, p. 75).

Além disso, a autora sustenta que a pedagogia decolonial “precisa falar, abor-dar, trabalhar o auto ódio, o sentimento de inferioridade, a hiperssexualização, a animalização que atingem corpos negros” (ALVES, 2020, p. 77).

Retomando os tópicos anteriores, citamos os riscos no trajeto casa-escola, os constrangimentos específicos que o território impõe. Porém, é preciso ter em mente que a vulnerabilidade advinda da colonialidade não ocorre somente em locais de risco e de infraestrutura precária.

Basta ver que a existência de infraestrutura, apoios, incentivos de bolsas de ensino/pesquisa não descartam o impedimento pedagógico conduzido pela colonialidade, limitando as possibilidades de luta contra o sistema-mundo moderno/colonial e perpetuando a inferioridade dos colonizados. A escola não pode ser outro obstáculo.

Queremos um direito à educação atento às vulnerabilidades sociais, territoriais e econômicas, mas também vigilante das sutilezas da colonialidade. Desejamos que as escolas e, especialmente, as universidades se conscientizem que além da reserva de vagas aos alunos negros e provenientes de escolas públicas, devemos também possibilitar sua permanência digna, respeitando o conhecimento dos povos originários e as identidades de todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Pedagogia decolonial e a construção de identidades negras. **Revista SU-RES: Arte, Cultura e História na América-Latina: Formación docente em América Latina: la Pedagogía Decolonial em Debate**, v.1, n. 14, p. 70-79, abr.2020.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CARNEIRO, A. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

CASTRO, L. **Criminologia da libertação**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

DUSSEL, E. **1492 El encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la modernidad**. La Paz: Plural editores, 1994.

FREIRE, P. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

HOOBS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estudos e Pesquisas, **Informação Demográfica e Socioeconômica: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – São Paulo**, 2019b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2018 – São Paulo**, 2019a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

KATZMAN, R. **Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay**. Santiago de Chile: OIT- Ford,1999.

MARCUCCI, F. et al. Gestão do tempo e oportunidades de aprender na metrópole de São Paulo: uma análise de duas escolas situadas em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, Nova série, [S.l.], v. 8, n. 2, maio 2019. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/441>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MOTA NETO, J. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

ORTIZ OCAÑA, A.; LÓPEZ, M.; CONEDO, Z. **Decolonialidad de la educación: emergencia urgencia de una pedagogía decolonial**. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2018.

PIMENTEL, E. Educação em prisões: aspectos sociojurídicos e de política criminal. In: PIMENTEL, E.; SILVA, C.; (Orgs.) **Educação em prisões: princípios, políticas públicas e práticas educativas**. Curitiba: CRV, p. 49-65, 2018.

RIBEIRO, A. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E.; FILHO, L.; VEIGA, C. (Org). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-94, 2000.

ROMÃO, J. A Civilização do Oprimido. **Revista Lusófona de Ciências Sociais**, v. 1, p. 31-47, 2004.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100508&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 dez. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores associados, 1999.

SILVA, J. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.




CAPÍTULO 5

DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO BARREIRA ATITUDINAL

Lenice Rodrigues Antunes

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.5



DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 EM LINHAS GERAIS

Elencada no art. 6º e esboçada no título VIII, intitulado Da Ordem Social, capítulo III do texto constitucional vigente, a educação constitui-se em um direito social fundamental subjetivo. Segundo Carmo e Rocha (2014) devemos entender enquanto fundamento tudo que é necessário e essencial à dignidade da pessoa e como direito subjetivo aquele que confere ao seu titular a faculdade de agir, em conformidade com a situação jurídica abstratamente prevista na lei.

Considerando que está atrelado à realização da dignidade da pessoa humana e a busca do ideal de igualdade, entendido como direito fundamental, o direito à educação está inserido no rol de direitos de 2ª dimensão, os quais visam uma atuação positiva do Estado.

É o direito que permite a fruição dos demais direitos, na medida em que permite o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos sujeitos para o exercício da cidadania, ou seja, o que capacita para exercício pleno das liberdades constitucionais, propiciando desenvolvimento de aptidões, potencialidades e personalidade.

Nesse sentido, está-se a afirmar que, além da qualificação para o mundo do trabalho, a educação enquanto tema que se submete ao controle do direito, além de ter a função de qualificação do sujeito para o mundo do trabalho, deve inseri-lo no contexto do Estado Democrático. Na mesma linha é preciso destacar que ela contém mecanismo duplo, pois uma vez que é responsável pelo desenvolvimento pessoal do sujeito também é pelo desenvolvimento da sociedade em que o sujeito se insere.

Consoante destaca Teixeira (2008), da adequada prestação do direito à educação decorre a realização dos objetivos fundamentais do país, estabelecidos no art. 3º da Constituição Federal, quais sejam: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalidade; a redução das desigualdades sociais e regionais e, a promoção do bem comum.

No tocante aos princípios que servem de base a prestação do ensino, previstos no art. 206 do texto constitucional, merecem destaque ao desenvolvimento do presente trabalho a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a garantia do padrão de qualidade, uma vez ambos estão interligados no contexto de formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência na escola.

Scott Jr. citando Fávero (2012), refere que a Constituição Federal de 1988 não prevê um simples “abrir de portas e adapte-se quem puder”, mas impõe o dever de

promover a realização de ações que garantam a não exclusão. Portanto há que se exigir a atuação do Estado no sentido de não somente autorizar o mero ingresso do sujeito com deficiência no contexto escolar, mas sim operacionalização de mecanismos que viabilizem, e, conseqüentemente, materializem o processo educativo desse sujeito em igualdade de condições com os demais, apontando ao horizonte para sua efetiva participação social e exercício de cidadania.

No que diz respeito a garantia de padrão de qualidade do ensino, segundo Alves (2018), apesar da ampla proteção legislativa, a definição de “qualidade”, constitui um campo de disputa conceitual, já que não encontra definição na legislação pertinente, o que impõe um desafio a ser enfrentado para conferir substância ao direito, demandando construções e compreensão de sentido. Todavia, considerando o exercício com efeito desse direito estar atrelado à qualidade, partimos da afirmação de que essa garantia de qualidade atravessa a formação dos professores. E no que diz respeito ao exercício do direito social fundamental à educação para pessoas com deficiência, a realização da garantia de qualidade só se mostra possível de ser realizada quando privilegiada a abordagem da educação especial.

ASPECTOS LEGAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL

A Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro é a lei mais importante do sistema educacional do país, na medida em que apresenta diretrizes de operacionalização para todos os níveis e modalidades do ensino, público ou privado.

Dentre os princípios aplicados ao ensino, além de replicar *ipsis litteris* os dois princípios constitucionais referidos supra, acrescenta a LDB em seu art. 3º, inciso XIV o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

A LDB, em regulamentação do texto constitucional, garante enquanto dever do Estado o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento em todos os níveis, etapas e modalidades.

Ao dispor sobre a Educação Especial voltada às pessoas com deficiência, a LDB assegura a esses sujeitos enquanto estudantes professores com especialização adequada para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração dos educandos em classes comuns, aptos a desenvolver

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos para atender suas demandas de suporte.

É claro a partir das disposições da LDB, que, para realização desses imperativos, as instituições de ensino superior devem priorizar na formação inicial de professores para atuação em qualquer nível ou modalidade de ensino, a presença de eixo formador voltado aos preceitos da Educação Especial, com objetivo de promover inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar.

A formação de docentes para atuação na educação básica se dá em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena, tendo os currículos dos respectivos cursos como referência a Base Nacional Comum Curricular.

A Lei 13.005/2014, que regulamenta o art. 214 da Constituição Federal, estabelece o Plano Nacional de Educação atualmente vigente, que compreende o decênio 2014/2024. O PNE consiste num texto normativo que a partir de 10 (dez) diretrizes guiará a educação no país em busca da realização de 20 (vinte) metas durante sua vigência.

De acordo com Echalar, Lima e Oliveira (2020), o PNE é mais do que um documento com metas e estratégias orientadoras para a educação brasileira, devendo ele constituir-se em uma referência para as políticas públicas e ações do Estado ao longo de 10 anos.

Dentre as 20 metas do PNE, destacamos a meta 4 que consiste na universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, o acesso à educação básica, ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo. Para atendimento da meta 4 figura dentre as estratégias pensadas para seu alcance o incentivo a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observando o art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, entre outros.

Essas são questões que encontram respaldo na Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão. A referida lei em seu art. 2º, conceitua pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Fundamental que a hermenêutica sobre esse conceito se dê na perspectiva do modelo social de deficiência. Segundo Ramos (2017), a deficiência é considerada um conceito social (e não médico) em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras geradas por atitudes e pelo ambiente que impedem a plena participação e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. A partir disso, podemos afirmar que a reivindicação desse conceito pela área médica representa mais prejuízos do que benefícios para esses sujeitos.

Diniz citando Lennard (2007) destaca que a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e, desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. Ao discorrer sobre o desconforto causado pelos usos das palavras normal e anormal, Scott Jr. citando Veiga Neto (2012), destaca que isso ocorre porque as práticas de identificação e classificação estão implicadas em relações de poder tão intensas que a assimetria resultante parece não se encaixar nas ideias iluministas em que estamos imersos.

Todavia, numa verdadeira guinada acadêmica, Diniz (2007) explica que a deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa, mas um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente, sendo que esses estudos descortinaram uma ideologia segregadora do corpo com deficiência. Significa dizer que, a partir dessa visão, a deficiência não fica restrita a um corpo, mas transcende para todas as demais estruturas que impõe barreiras à pessoa com deficiência, invocando a responsabilidade dessas estruturas pela acentuação dessas barreiras que impedem a participação social dos sujeitos.

Dentre as diversas barreiras elencadas pela Lei Brasileira de Inclusão, destacamos as barreiras atitudinais, conceituadas como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Nesse sentido, é coerente afirmar que a não observância das normas que discorrem sobre o direito social à educação da pessoa com deficiência pelas pessoas, órgãos e instituições pertencentes ao sistema de ensino resulta, conseqüentemente, em comportamentos que se configuram em barreiras atitudinais.

No tocante ao direito à educação, a LBI ressalta no art. 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo por incumbência do poder público, segundo suas características e necessidades de aprendizagem. Salientamos dentre uma série de incumbências do poder público assegurar a inclusão em conteúdos curriculares em cursos de nível superior de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Logo, decorre dos preceitos legais destacados o importante papel das universidades que ofertam cursos de formação de professores, ou seja, licenciaturas na transformação e efetiva materialização desse direito às pessoas com deficiência.

O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS EDUCACIONAIS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO ANTICAPACITISTA

Dentre as finalidades do ensino superior elencadas pelo art. 43 da LDB, destacamos a formação de pessoas nas diferentes áreas do conhecimento para participação e desenvolvimento da sociedade brasileira e a atuação em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação dos profissionais.

Segundo Santos (1999), a universidade deve dispor-se estrategicamente para compensar o inevitável declínio de suas funções materiais com o fortalecimento de suas funções simbólicas. Numa sociedade de classes, a universidade deve promover transgressões interclassistas. Numa sociedade à beira do desastre ecológico, a universidade deve desenvolver uma apurada consciência ecológica. O verdadeiro mercado para o saber universitário reside sempre no futuro. Nesse sentido afirmamos que numa sociedade capacitista, a universidade deve enaltecer os estudos sobre deficiência na perspectiva do paradigma social, bem como promover a luta anticapacitismo no cerne da formação dos acadêmicos, em especial dos estudantes de licenciatura, devido ao potencial de propagação desses na transformação das estruturas a partir da base, qual seja a escola pública.

Mello (2016), define capacitismo como a discriminação ou violências praticadas contra as pessoas com deficiência. É a atitude preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação de seus corpos a um ideal de capacidade funcional. Ela afirma que trata-se de uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas como incapazes (inclusive de frequentar escola ou universidade), estando intimamente ligada à corponormatividade que considera

determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação, quando situados em relação aos padrões hegemônicos. Mello conclui que atitudes capacitistas contra pessoas com deficiência refletem a falta de conscientização sobre a importância da inclusão e da acessibilidade para esses sujeitos.

A educação, segundo Morin (2003) deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Ele afirma que um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. Da mesma forma podemos dizer que um cidadão é definido por sua solidariedade e responsabilidade em relação aos outros, aos demais cidadãos. Em se tratando dos estudantes de licenciatura, ou seja futuros professores, há que se invocar esse sentimento de solidariedade e responsabilidade sobre às pessoas com deficiência as quais sim estão sujeitos a encontrar em contexto escolar, para atuação mediante postura de ruptura das barreiras atitudinais que podem ser criadas a partir de uma formação que se esquivava dos preceitos da educação especial e inclusiva.

Scott Jr. citando Cury (2012) refere que a educação, como direito, e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumentos de redução de desigualdades e discriminações. Nesse cenário está a universidade mediante a prerrogativa de autonomia didático-científica conferida pelo art. 207 da Constituição Federal, de construir e promover o conhecimento para emancipação dos sujeitos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA DE RUPTURA DE BARREIRAS ATITUDINAIS E PROMOÇÃO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Nosso intuito aqui é provocar a reflexão sobre a importância da oferta de disciplinas que tratem de educação especial nos cursos de licenciatura como instrumento de combate ao capacitismo, capaz de romper barreiras atitudinais e promover inclusão das pessoas com deficiência em contexto de ensino. Precisamos falar dessa oferta não apenas sob a perspectiva de imperativo legal, mas como política pública possível no enfrentamento à desigualdade no acesso e permanência.

A Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para formação continuada. O art. 14, § 2º da referida Resolução dispõe:

§ 2º 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 (BRASIL, 2015, [grifo nosso]).

Há licenciaturas que ofertam uma disciplina de educação especial e inclusiva e há as que não oferecem nenhuma disciplina no tema. Importa salientar que a inserção de uma disciplina não é capaz de produzir efeitos eficazes sobre a formação docente. Se faz necessário que esse eixo formador irradie por todo currículo das licenciaturas, na medida em que é necessário também pensar a educação especial sobre todas as possibilidades e dimensões de deficiência.

Considerando que a educação é um direito subjetivo, é fundamental que os futuros professores em seu processo de formação inicial tenham acesso às diferentes teorias, estratégias e metodologias de trabalho em sala de aula numa perspectiva inclusiva das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o currículo dos cursos de formação de professores precisa ser multicultural. De acordo com Sacristán (1995), a busca por um currículo multicultural é a manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade, problema esse que afeta a representatividade cultural.

Canen e Oliveira (2002) defendem que a educação multicultural de um lado promove a equidade educacional, valorizando a cultura dos alunos, o que colabora para a superação do fracasso escolar. Por outro lado, quebra preconceitos com indivíduos “diferentes”, formando, nas futuras gerações, valores como respeito e apreciação à pluralidade cultural.

Por conseguinte, as DCN determinam a inserção de conteúdos específicos sobre educação especial nos cursos de formação de professores os quais sejam capazes de propiciar o conhecimento necessários aos futuros docentes para atuar no contexto de ensino com as mais diversas modalidades de deficiência.

De acordo com Mantoan (2003), o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam (ou como podem atuar) implicam na valorização do processo educativo que alcança todos os alunos possibilitando construção coletiva do conhecimento. Logo, proporcionar aos estudantes de licenciatura a for-

mação em educação especial, conforme determina a norma, mediante inserção de eixo nos respectivos currículos ou PPCs com enfoque metodológico e pedagógico se apresenta como mecanismo eficaz de ruptura de barreiras atitudinais muitas vezes criadas pelos próprios docentes, resultando na sonhada inclusão de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 09.12.2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 09.12.2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 09.12.2021.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015: Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 09.12.2021.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada**. Brasília, CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 09.12.2021.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga Alves. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, p. 61-74, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=html&lang=p>> Acesso em 09.12.2021.

CARMO, Erinaldo Ferreira do; ROCHA, Enivaldo Carvalho da. A educação como direito universal. **Revista Brasileira de Direito Público** – RBDP, Belo Horizonte, ano 12, n. 45, p. 137-148, abr./jun. 2014.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2017.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – O uso da inovação como

subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 863-884, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Anahí Guedes de; Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. **Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade**. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direito Humanos**. 4. ed - São Paulo: Saraiva, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1999.

SCOTT JR, Valmôr; MUNHOZ, Maria Alcione. **Política de Acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: desdobramentos jurídicos**. Santa Maria, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7001>> Acesso em 09.12.2021.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464>> Acesso em 09.12.2021.




CAPÍTULO 6

ACESSO À EDUCAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO PARA A REDUÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM PELOTAS

Bárbara de Farias Betemps da Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.6



INTRODUÇÃO

O direito à profissionalização foi preconizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como direito humano fundamental e elemento essencial para a consecução do trabalho digno, com foco na promoção dos direitos fundamentais ao trabalho, na proteção e diálogo sociais, com o fim de alcançar maior liberdade, equidade, seguridade e dignidade humana.

Essa temática emergiu em algumas Conferências Internacionais do Trabalho, nos anos de 2005 e 2012, em que foi tratada a crise do emprego juvenil e foi adotado, inclusive, uma Resolução Específica para os jovens, a qual pontua:

As políticas de educação e formação profissional deverão ter uma base ampla, estar relacionadas com as políticas de emprego e responder ao desenvolvimento das capacidades essenciais que se utilizam nos locais de trabalho. Uma função chave do sistema de educação deverá ser o desenvolvimento progressivo das competências que fomentam a empregabilidade dos jovens.

Ainda, em relatório formulado pela OIT, verificou-se que a gravidade não está somente relacionada aos níveis de desemprego, mas, principalmente, ao declínio da qualidade dos empregos aos jovens. Além disso, segundo dados apontados pelo Ministério do Trabalho e Emprego e, pela Dieese, não há espaço para todos os trabalhadores, sejam com formação superior ou não.

No Brasil, o panorama revela uma situação precária de acesso ao emprego e de condições dignas de trabalho. Assim, o presente estudo visa analisar se o acesso à educação promovido pela Lei das Cotas é, de fato, uma política pública transformadora e um instrumento eficaz para a redução da desigualdade social, inserção e qualificação do trabalhador no mercado de trabalho.

Objetiva-se, portanto, através da análise desta lei e de resultados conhecidos de sua aplicação, expor sua real capacidade de garantir o cumprimento das premissas constitucionais que pretendeu satisfazer e, assim, servir como meio para alterar o panorama preocupante da situação de vulnerabilidade em que se encontra essa categoria de trabalhadores.

O ACESSO À EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI Nº 12.711/2012

Destaca-se que o Brasil, no decorrer dos últimos anos, passou a implementar mudanças nos seus sistemas de educação, garantindo através de leis e políticas públicas, a expansão do acesso à educação a classes até então excluídas, fosse por raça, deficiência, critérios socioeconômicos, entre outros. O direito fundamental à

educação e o direito ao trabalho digno estão previstos na Constituição Federal de 1988, em seus arts 6º e 205º:

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

Art. 205º. 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.

Neste contexto, observa-se que a Constituição Federal de 1988 trouxe, entre os seus preceitos e garantias fundamentais, o acesso à educação, sendo direito de todos e dever do Estado, visando preparar o indivíduo como cidadão e qualificá-lo para o trabalho. Ainda, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu art. XXVI, 1º, dispõe que:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

Entre os avanços na inserção dos indivíduos na educação superior, surgiu a Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas), a qual visa garantir 50% das vagas nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino médio e técnico aos alunos da rede pública, devendo reservar o percentual de 50% aos estudantes oriundos de famílias com rendas igual ou inferior a 1,5 do salário-mínimo vigente. A partir do preceito fundamental de possibilidade de acesso à instrução superior, visa-se elucidar se a mesma foi efetiva no cumprimento do exercício da cidadania e, se a qualificação profissional advinda, foi relevante para uma melhor inserção no mercado de trabalho dos estudantes abrangidos pelas cotas em postos de trabalho humanizados na cidade de Pelotas/RS.

Destaca-se que, conforme pontua Santos *apud* Bienaymé, os produtos esperados da universidade são tantos que torna-se difícil estabelecer a mesma eficácia para todos. Verifica-se, segundo o autor, que mesmo reconhecendo a importância da educação na construção do sujeito social, a certificação escolar não é garantia de emprego. Ainda, afirma Santos que, a partir da década de 90, mesmo com o crescimento de mão-de-obra qualificada, isso não foi suficiente para conter o crescimento de empregos com baixíssima qualificação. Ainda, de acordo com dados colhidos por Pochmann (2001), embora o desemprego seja um fenômeno mundial, concentra-se nas nações mais pobres.

Segundo dados levantados pelo Dieese, considerando as três décadas finais do século XX, é possível constatar que, entre 1975 e 1999, o desemprego cresceu 53% em quase todo o mundo, mas, nos países mais pobres, essa taxa foi de 200%. No Brasil, segundo dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa de desemprego apontou que, no ano de 2020, o número de ocupados chegou ao menor nível da série iniciada em 2012, com redução de 10,7%, cerca de 10 milhões de pessoas a menos que no mesmo trimestre em 2019. Um dos motivos da redução seria a considerável queda na força de trabalho também percebida no período, que atingiu o menor patamar de trabalhadores com carteira assinada desde 2012, bem distribuída tanto entre os trabalhadores formalizados quanto nos trabalhadores informais.

Além disso, segundo a pesquisa, o grupo de desalentados, caracterizado como o grupo de pessoas que não buscaram trabalho, mas gostariam e estariam disponíveis a laborar, chegou a 5,7 milhões de pessoas, maior número apontado desde 2012.

Destaca-se que, conforme afirma Frigotto (2001), as políticas governamentais não são capazes de elidir a insegurança do trabalhador face ao alcance e manutenção do emprego, o que gera uma insegurança, por viverem em uma contínua diminuição da estabilidade no emprego após flexibilizações trabalhistas. Ainda, Castro (2004) destaca que, a despeito da complexidade da relação entre educação e emprego, é ilusório afirmar que há uma relação direta entre o aumento do nível de escolarização da população e a redução dos índices de desemprego.

Neste cenário, percebe-se que as mudanças no cenário econômico e as alterações jurídicas face a “desproteção” do trabalhador, como a reforma trabalhista, tiveram grande influência para a permanência ou mesmo eclosão das condições precárias de trabalho, ampliando o quadro de incertezas, as quais avançam independente do nível de instrução.

TRABALHO PRECÁRIO: PANORAMA DOS TRABALHADORES EM PELOTAS

Abordada a crise contemporânea em que se encontram as relações de trabalho no Brasil, verifica-se que, na cidade de Pelotas/RS, segundo dados levantados pelo Cadastro Geral de Empregados (CAGED) e pelo Ministério da Economia, no mês de maio de 2020 ocorreram 872 admissões e 1.542 desligamentos, resultando em um saldo de -670 vínculos formais de emprego celetista. Com isso, a taxa de variação do emprego formal foi de -1,14%, com o estoque passando de 58.936 vínculos, em abril, para 58.266 vínculos, em maio de 2020.

A pandemia da Covid-19 veio a escancarar ainda mais as relações de trabalho precárias na cidade, sendo que frisa-se que os setores mais afetados pela pandemia, em Pelotas, foram o comércio, os serviços e a indústria, assim pontuado pelo Caged Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), favorecendo o surgimento e a manutenção de condições de trabalho precárias, o trabalho assalariado sem carteira assinada, o surgimento de pequenos negócios e de trabalhadores autônomos.

A classe de trabalhadores autônomos ganha predominância nas relações de trabalho, inclusive, o termo “uberização” tem sido utilizado para classificar o modo capitalista como os trabalhadores estão inseridos no mercado de trabalho. Tal termo faz relação com o surgimento da empresa “Uber”, face ao seu particular modelo de organização do trabalho, no qual os motoristas trabalham como prestadores de serviços sem qualquer vínculo empregatício com a empresa, detendo a totalidade dos meios de produção e por ela se responsabilizando.

Os dados confirmam, segundo o CAGED que, ao longo do ano, ocorreram, em Pelotas, 15.321 admissões e 17.291 desligamentos, o que resultou em um saldo de -1.970 vínculos formais de emprego celetista. Nesse período, o estoque passou de 61.185 vínculos, em 1º de janeiro de 2020, para 59.215 vínculos, em outubro de 2020, o que corresponde a uma taxa de variação de -3,22%.

Segundo aponta Castro, apesar do crescimento da escolarização nos últimos anos no Brasil, não foram criadas condições suficientes para o aproveitamento dos trabalhadores com maior grau de instrução, o que pode ser confrontado com a oferta de vagas disponíveis no Sistema Nacional de Emprego (SINE) de Pelotas, onde a maioria das vagas não demandam alta escolarização. A classe patronal acaba, assim, por exigir a qualificação profissional maior como critério de desempate, tendo como consequência, o deslocamento de trabalhadores mais qualificados para postos de trabalho precários.

Verifica-se que a queda na criação de vínculos formais de emprego afeta tanto os trabalhadores com grau de instrução avançada, incluindo profissionais com educação superior, pós-graduados e mestres, os quais são cada vez mais forçados a trabalharem como prestadores de serviços, como os trabalhadores sem qualificação profissional, os quais são manejados conforme as necessidades do empresariado. Percebe-se que o homem se torna uma mercadoria tão mais barata quanto a mercadoria que cria.

A perda de identidade laboral face às flexibilizações trabalhistas é um dos fatores que corrobora para manter trabalhadores qualificados em postos de trabalho

precários ou mesmo inferiores às suas habilidades. A ressignificação das relações de trabalho se faz primordial para elevar a condição da classe trabalhadora e dos recém formados que são lançados no mercado de trabalho, não raramente, tendo sua força de trabalho explorada.

Destaca-se que a precariedade do trabalho não se limita somente a negligências aos direitos trabalhistas, informalidade e marginalidade nas relações podendo, também, ser compreendida como insatisfação, desprazer ou sofrimento que se possa ter em relação a ele, conforme aponta Vargas.

Ainda, Mayer aponta uma perspectiva além das sequelas vislumbradas pela precarização das relações ao afirmar que “a persistência do grau de informalidade atual das relações ainda acarretará mais graves sequelas na medida em que avance a composição etária da população.”

Vislumbra-se que as políticas públicas inseridas mais recentemente no cenário brasileiro e municipal, como a Lei de Cotas, visando a igualdade ao acesso à educação, ainda são insuficientes para alcançar um dos seus objetivos primordiais, a partir desse acesso, qual seja, a inserção ao mercado de trabalho com equidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que, ao longo do estudo realizado, o acesso à educação superior, por meio do surgimento da política pública conhecida como Lei de Cotas, a partir da análise dos dados regionais na cidade de Pelotas/RS, mostrou-se insuficiente para abarcar os trabalhadores advindos da educação superior em condições melhores de trabalho. A política afirmativa das cotas, apesar de objetivar trazer maior igualdade e equidade, não supre, na integralidade, uma das suas premissas, que consiste na inserção de trabalhadores em postos de trabalho mais qualificados.

Vislumbra-se que o surgimento da pandemia da Covid-19 eclodiu as deficiências já enfrentadas no mercado de trabalho, favorecendo a precariedade nas relações de emprego e o surgimento cada vez mais expressivo de trabalhadores autônomos.

Embora não haja dados suficientes para quantificar o cenário atual da cidade de Pelotas em relação aos egressos de sua universidade pública federal, a partir da instituição da política pública afirmativa em 2012 e, um comparativo ao mercado de trabalho após a formação desses novos profissionais, é possível, com base nos dados levantados pelos órgãos do governo (como o Cadastro Geral de Empregados, Ministério da Economia e do Sistema Nacional de Empregos), apontar um caminho

que confirma que, muito embora haja acesso à educação superior por parte de minorias até então excluídas, há uma “escada” a ser percorrida para que, efetivamente, se tenha o resultado mais próximo do idealizado pela política pública.

Além disso, percebe-se que a tentativa de inserção da população excluída ao buscar a educação superior, não pode estar desacompanhada de uma nova política de incentivo aos recém formados, visto que, sozinha, não tem o condão de desmanchar a precariedade nas relações de trabalho na qual estamos inseridos.

Por fim, destaca-se que além da classe social atingida pela política das cotas, o fenômeno da precariedade nas relações de trabalho ultrapassa as minorias até então excluídas e se faz presente, na atualidade, em lugares e profissões antes inimagináveis, se tornando um fenômeno mundial, o qual assusta e indica que novas mudanças e políticas públicas devem ser planejadas a fim de combater a marginalização da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08.10.2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10.10.2020.

CASTRO, R. P. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 79-92, jan./jun., 2004.

CORREIO BRAZILIENSE. **Taxa de desemprego sobe 13,3% no trimestre até junho, diz IBGE**. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2020/08/06/internas_economia,878933/taxa-de-desemprego-sobe-a-13-3-no-trimestre-ate-junho-dizibge.shtml#:~:text=Com%20os%20efeitos%20da%20pandemia,Domic%C3%ADlios%20Cont%C3%ADnua%20\(Pnad%20Cont%C3%ADnua\)%2C](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2020/08/06/internas_economia,878933/taxa-de-desemprego-sobe-a-13-3-no-trimestre-ate-junho-dizibge.shtml#:~:text=Com%20os%20efeitos%20da%20pandemia,Domic%C3%ADlios%20Cont%C3%ADnua%20(Pnad%20Cont%C3%ADnua)%2C). Acesso em: 20.10.2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010-2011: mercado de trabalho**. 3. ed. São Paulo: Dieese, 2011b.

DIEESE. **A situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/livro/2012/livroSituacaoTrabalhoBrasil.pdf>. Acesso em: 09.10.2020

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2001

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun., 2001.

JUBILUT, Liliana, *et. al.* **Direitos humanos e vulnerabilidade em políticas públicas.** Cap. VI – Juventude e o direito a profissionalização como direito humano na perspectiva do trabalho decente. Acesso em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/12/DIREITOS-HUMANOS-E-VULNERABILIDADE-EM-POLITICAS-PUBLICAS.pdf>. Disponível em: Acesso em: 05.10.2020

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Abril cultural, 1983. v. 1, t. 1, 302 p. v. 2, t. 2, 308 p.

MAYER, José Alberto. **Relações Precárias de Trabalho:** um estudo de caso em Pelotas. Pelotas. 2009.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Emprego Juvenil, Temas.** Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/02q8agmu/9pkva7c4/GZgz7PpCtbq2124w.pdf>. Acesso em: 04.10.2020

POCHMANN, M. **O emprego na globalização:** a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

POPPER, Karl Raimund. **Conjecturas e Refutações.** Brasília: Ed. UnB, 1972.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Da ideia de universidade à universidade de ideias. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SINE. Sistema Nacional de Emprego em Pelotas. **Vagas disponíveis de 09.10.2020 à 14.10.2020.** Disponível em: <https://www.facebook.com/sinefgtaspelotas/> Acesso em: 09.10.2020

UFPEL. **Em maio CAGED registra perda de 670 vínculos formais de emprego em Pelotas.** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/2020/07/02/em-maio-o-novo-caged-registra-perda-de-670-vinculos-formais-de-emprego-em-pelotas/>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. Trabalho, Emprego, Precariedade. **Dimensões conceituais em debate.** Pelotas. 2016.




CAPÍTULO 7

A INTERPRETAÇÃO CONSTITUCIONAL NA REDUÇÃO DOS CONTRATOS DE MENSALIDADES ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA DA COVID -19

Taiguer Henrique Silva Saraiva
Valmôr Scott Junior

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.7



INTRODUÇÃO

O agravamento das desigualdades, em decorrência da precarização dos direitos sociais, recrudesce em razão da crise econômica e social gerada pelo novo Coronavírus, impõe a necessidade de novas formas de se pensar as relações jurídicas públicas e privadas nesse período.

Diante do conflito de direitos entre o atendimento de interesses particulares e mercadológicos *versus* o direito social à educação, bem como do momento financeiro precarizado que muitas famílias passam atualmente, também em decorrência dos efeitos da pandemia, analisar-se-á a legitimidade de algumas decisões judiciais sobre contratos de prestação de serviços educacionais quanto à possibilidade de redução das mensalidades escolares nesse período. Fundamenta-se o enfoque no conflito em questão, em razão de conferir visibilidade às desigualdades materiais em um país de modernidade tardia, como é o caso do Brasil, associadas ao exercício de um direito fundamental social indispensável que é a educação.

ADUPLACRISESOCIALEECONÔMICADOESTADOBRASELEIRO: UM 'WELFARE STATE' DESACREDITADO ASSOCIADO A UMA CONSTITUIÇÃO DESVIRTUADA DA ORDEM ECONÔMICA COMPROMISSÓRIA

A definição do conteúdo dos Direitos Fundamentais positivados na Constituição, inclusive o direito social à educação, permite colocá-los para além das normas programáticas, dado que os primeiros são, ao mesmo tempo, direitos subjetivos — passíveis de exigibilidade individual e/ou coletiva — e elementos da ordem constitucional objetiva, ou seja, partes da estrutura do Estado Democrático de Direito (Mendes, 2004). Na análise do regime dos Direitos Sociais, Miranda (2010) pontua que seu exercício depende principalmente dos recursos econômicos que podem delimitar grupos privilegiados que gozam de forma extensiva desses Direitos e outros grupos com maior dificuldade de acesso aos mesmos.

Nessa senda, surge um problema de ordem prática para o exercício dos Direitos Sociais, na esteira de que os limites para sua aplicabilidade estão associados com a forma de organização do Estado na destinação dos recursos econômicos. A forma de organização estatal em relação à disponibilização de recursos no Brasil é a do Estado Social. Hodiernamente, significa a responsabilidade Estatal pelas necessidades básicas, deixando uma margem de necessidades sociais no encargo de particulares que dispõem de recursos para tanto (MIRANDA, 2010).

Para Santos (1997) o cenário político, jurídico e socioeconômico brasileiro atual é resultado de inúmeros conflitos provenientes da relação de exploração dos países subdesenvolvidos pelos grandes centros econômicos através dos globalismos verticalizados, fenômeno que ainda se manifesta em todas as esferas da vida social. As globalizações de ‘cima para baixo’, por sua vez, tornaram mais nítida a relação de hierarquia entre o “norte” rico e o “sul” pobre, gerando consequências drásticas principalmente aos países periféricos, cujas populações presenciam frequentemente a precarização de direitos, inclusive o direito social à educação, em função do projeto neoliberal pouco compromissório já há algum tempo instituído, que atinge a esfera política, econômica e jurídica.

FUNDAMENTALIDADE DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS

Para a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (art. 1º LDBEN) e tem como finalidade o pleno desenvolvimento das pessoas, o preparo para cidadania e a qualificação para o trabalho (art. 2º, da LDBEN).

Por sua vez, o art. 205 da CRFB/88, reconhece a universalidade do direito à educação em todos os seus níveis, sendo que no ensino superior também deve ser observado o Princípio da capacidade individual (art. 208, V). A responsabilidade é tripla, ficando o Estado e a família como principais agentes, sendo para a sociedade delegado o papel de colaboradora. A partir dessas disposições, propõe-se o debate entre a situação de crise econômica imposta pela pandemia da Covid-19 e a busca pelo reequilíbrio dos contratos de prestação de serviços educacionais, no que diz respeito às mensalidades escolares cobradas durante esse período, visando o máximo potencial da proteção do direito social à educação em instituições privadas de ensino.

O REEQUILÍBRIO DOS CONTRATOS DE MENSALIDADES ESCOLARES NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

A contenção do exercício do poder desenfreado é um dos pilares do Estado democrático de direito, nas esferas pública ou privada, isso ocorre em razão de que o exercício e a proteção dos direitos e garantias fundamentais no Estado Democrático de Direito devem ser observados por todas as instituições, independentemente da sua natureza jurídica. Logo, espera-se que tanto as ações de caráter público, como

as ações da iniciativa privada estejam estritamente alinhavadas aos princípios constitucionais como o da ordem econômica compromissória (art. 207/CRFB/88). Por este motivo, passa-se a analisar a postura de algumas instituições de ensino privada em relação ao exercício do direito social à educação no período da pandemia provocada pela Covid-19.

A pandemia da Covid-19, via de regra, agravou as desigualdades socioeconômicas no Brasil em todas as esferas, inclusive na área da educação. No setor privado, comumente, os contratos de prestação de serviços educacionais, no que diz respeito às mensalidades escolares, observam as disposições gerais dos contratos e seus princípios como o da boa-fé objetiva, da sua função social dos contratos, e do (re)equilíbrio dos mesmos. Nesse viés, o reequilíbrio contratual pode acontecer de várias maneiras, em rol exemplificativo: a) por renegociação de dívidas; b) por suspensão ou relativização da cobrança inicial acordada de juros e multas. Entre outras inúmeras alternativas que não causam, na maioria das vezes, um prejuízo real a nenhuma das partes, tratando-se de prática razoável para o auxílio a parte mais vulnerável da relação jurídica durante a vigência da crise econômica agravada pelo coronavírus.

Conforme Sarlet (2018), os direitos fundamentais no Estado Democrático de Direito não só possuem o condão de limitação dos poderes estatais e da busca pela justiça social, como servem de parâmetro para todas as relações sociais, inclusive as da iniciativa privada. Além da chamada eficácia vertical dos direitos fundamentais que se refere à relação Estado-indivíduo, por outro lado, a eficácia horizontal dos direitos fundamentais refere-se à relação indivíduo-indivíduo. Nessa perspectiva, o que se busca é a ampla proteção dos direitos fundamentais seja em uma relação verticalizada ou horizontalizada.

A tradição legislativa brasileira é marcada por desigualdades sociais, marginalização de vários setores populares e, dentre outras características, a ineficácia de uma justiça demasiadamente formalista e burocrática. Assim, os desafios dos cidadãos para o melhor potencial de exercício dos direitos fundamentais, inclusive o direito social à educação, envolve a ampla proteção da base dos direitos fundamentais seja pela via ordinária do Poder Legislativo em sua criação e inovação, na sua efetiva execução pelo Poder Executivo ou na sua proteção pelo Poder Judiciário. A partir disso, a seguir busca-se analisar como algumas decisões do Supremo Tribunal Federal trataram da aplicação do princípio do reequilíbrio contratual, notadamente a partir dos contratos de prestação de serviços educacionais, no tocante às mensalidades escolares durante o período da pandemia da Covid-19.

Na atual situação da educação brasileira, diante da complexidade que a pandemia demanda para o exercício do direito à educação, precisamos refletir sobre os limites e possibilidades de sua tutela constitucional. Primeiramente, importa expressar que posições extremadas se apresentam impróprias para a definição da tutela ou não dos direitos. A sindicabilidade do direito social à educação, mesmo em situação de crise, não deve implicar em mero decisionismo. Embora se considere que o espaço deixado pelo legislador constitucional pressupõe um maior papel do Poder Judiciário na concretização dos Direitos Fundamentais, sobretudo em matérias de Direitos Sociais, ainda que a tutela constitucional do direito social à educação tenha suas particularidades, não se distancia muito de uma hermenêutica das normas jurídicas em geral, segundo Andrade (2008). Essa interpretação deve estar associada aos elementos de hermenêutica contemporânea de alta carga axiológica e teleológica, mas que não excluem os elementos hermenêuticos clássicos (gramatical, lógico, histórico e sistemático) (ANDRADE, 2008).

Insta salientar, que um modelo de interpretação lógico-formal-liberal de mera subsunção do fato à norma sem considerações materiais-axiológicas não é o mais adequado no cenário do Estado Democrático de Direito, principalmente em situações de crise. Esse enseja um protagonismo do Poder Judiciário, mas que não deve descambar em soberania ou decisionismo. Para Streck (2003), esse debate entre o Direito, o Estado e a Jurisdição Constitucional é fundamental, visto que a crise de produção do Direito por parte dos Poderes Legislativo e Executivo implica posteriormente na atuação dos juristas e do Poder Judiciário. A justiça constitucional ganha importância quando da inefetividade da concretização dos direitos.

Segundo Andrade (2008, p. 209) essa intervenção justifica-se quando:

A importância do controle judicial ao adotar uma interpretação constitucional material-valorativa é vital num Estado democrático e social de direito, pois nele vislumbramos basilarmente a separação das funções que compõem o Poder – este tendo como único titular o povo – bem como o efetivo controle judicial dos atos do poder público como verdadeiro sistema de freios e contrapesos onde deve existir constante e mútua fiscalização no controle da atuação nas funções estatais.

Para Streck (2003), há a necessidade de se pensar na redefinição entre os poderes do Estado no jogo do Estado Democrático de Direito, que tem sua razão de ser na concretização dos Direitos Fundamentais, o que o autor chama de plus normativo. A constituição não deve ser objetificada, tendo em vista que em oposição às funções ordenadora do Direito no Estado Liberal e promotora do Direito no Estado Social. No Estado Democrático, a função do direito adquire caráter transformador da realidade social.

A Constituição é condição do agir político-estatal e expõe um contrato social a partir do paradigma hermenêutico. Sobretudo, a partir do constitucionalismo-dirigente, o Poder Judiciário e a Jurisdição Constitucional ganharam também centralidade para concretização da vontade constitucional. Na mesma linha de raciocínio para Andrade (2008 p. 242):

A separação de poderes deve sofrer uma releitura para se adequar ao novo modelo de Estado, bem distinto daquele na época na qual tal teoria foi concebida, pois onde antes se objetivava um juiz cuja função estava cingida pela subsunção do fato à norma, hoje se exige uma atuação diversa.

Nessa seara, o Poder Judiciário brasileiro deve observar em suas decisões a adequação dos fins propostos pelo Estado brasileiro à realidade social. Não obstante, o Poder Judiciário não deve agir como substituto dos Poderes Legislativo e Executivo, quando da inércia do Poder Legislativo ou inexecução de Políticas Públicas pelo executivo é o Poder judiciário legitimado a agir (ANDRADE, 2008).

Segundo Barroso (2006) ao longo dos últimos anos, o Poder Judiciário, como intérprete qualificado da Constituição e das leis, tem desempenhado papel de maior destaque do que tradicionalmente lhe coube. Para Barroso (2006), não se trata no momento de discussões de bases pós-positivistas, mas sim de celebração do constitucionalismo brasileiro da busca pela efetividade.

No entanto, quando se observa um embate entre os interesses da iniciativa privada, através do mercado educacional e do direito social à educação, constata-se que pode ocorrer, a depender do caso concreto, uma subversão dos preceitos constitucionais, que sucumbem perante os interesses do mercado. Por este motivo, urge salientar a necessidade da Jurisdição Constitucional, que reconhece nos direitos fundamentais e nos princípios constitucionais os valores de todo ordenamento jurídico brasileiro. Nessa perspectiva, o próximo tópico se dedicará à análise de casos concretos nos quais a Suprema Corte brasileira enfrentou algumas questões relevantes referentes à redução de mensalidades escolares durante o período da pandemia da Covid-19.

Primeiramente, o entendimento do Supremo Tribunal Federal foi pela inconstitucionalidade das leis dos Estados do Ceará e da Bahia que buscavam a redução das mensalidades com efeito *erga omnes* nos respectivos entes. Por este motivo, faz-se necessário distinguir a ADI 6.423 e a ADI 6.575, leis 17.208/20 e 14.279, respectivamente, dos Estados do Ceará e da Bahia. Em ambos, o entendimento do Sr. Ministro Alexandre de Moraes prevaleceu na corte, com a compreensão de que as referidas leis violaram a competência privativa da União de legislar sobre matéria

de Direito Civil. Nesse sentido, os valores não poderiam ser reduzidos com efeito *erga omnes*, mas a partir da análise de casos concretos pelo Poder Judiciário.

Nessa toada, além da consideração dos casos concretos, há de se considerar também a ponderação de princípios nas decisões judiciais, visando a possibilidade de revisão contratual na busca pelo reequilíbrio da relação jurídica, notadamente na tentativa de preservar a essência do contrato acordado anteriormente ao momento da pandemia. Desse modo, estaria permitida a continuação do exercício do direito social à educação desses estudantes e seu vínculo escolar, com vistas a preservar o potencial do melhor exercício desse direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a instauração do projeto neoliberal na América Latina a partir da década de 1990, verificou-se o desmonte e privatização de um potencial Estado de Bem-Estar Social. A implementação desta doutrina político-filosófica assinalou, concomitantemente, o esgotamento do modelo jurídico liberal-individualista, que não oferece mais respostas adequadas à complexidade dos conflitos sociais travados atualmente.

Sendo assim, impõe-se a demarcação de um novo paradigma na seara jurídica, que seja adequado à consecução dos direitos sociais em sociedades de capitalismo periférico, como se sucede no Brasil. Destarte, intercede-se pelo desenvolvimento de mecanismos de decisões do Poder Judiciário que impõe à iniciativa privada a necessidade da estrita observância dos direitos fundamentais, inclusive o direito social à educação.

Como se evidenciou brevemente neste trabalho, o judiciário tem evitado decisões generalistas sobre a redução das mensalidades nos contratos de prestação de serviços educacionais. Contudo, não se nega que por meio da técnica da ponderação de princípios, que confere uma visão holística ao direito brasileiro, que os Tribunais tomem decisões no sentido do reequilíbrio contratual. Em síntese, atesta-se a possibilidade da existência do reequilíbrio contratual, que pode evocar os anseios do constituinte brasileiro também nas decisões entre iniciativa privada e indivíduo, principalmente em situações sociais de crise.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando Gomes. **Direitos Sociais e Concretização Judicial**: Limites e possibilidades. Recife: Nossa Livraria, 2008.

MENDES, Gilmar Ferreira. Os direitos fundamentais e seus múltiplos significados na ordem constitucional. **Anuário Iberoamericano de Justicia Constitucional**, n. 8, p. 131-142, 2004.

MIRANDA, Jorge. **O regime dos direitos sociais**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, p. 23-36, 2010.

SANTOS, B. de S. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p.11- 32, 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2018.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica e Concretização dos direitos fundamentais sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

CAPÍTULO 8

ACESSIBILIDADE DIGITAL E DIREITO À EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Bruna Flores Prates
Valmôr Scott Jr.

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.8

ACESSIBILIDADE (DIGITAL) E INCLUSÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao abordar demandas relativas à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, faz-se necessário, num primeiro momento, compreender o que a acessibilidade e a inclusão, de fato, representam, para que, a partir disso, possamos vislumbrar a sua importância no cotidiano desses sujeitos. Para tanto, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência disciplina, em seu art. 3º, inc. I, acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, também, convém compreender inclusão como adequação dos sistemas sociais de modo a superar, continuamente, óbices que ocasionam exclusão. Apenas assim é possível incluir. Nesta linha, de acordo com Sassaki (2005, p. 21):

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana.

A partir disto, é possível observar que acessibilidade e inclusão estão interligadas, sendo, inclusive, um pressuposto indispensável à concretização da outra, visto que a acessibilidade, quando promovida de forma adequada, possibilita a efetiva inclusão social das pessoas com deficiência.

Contudo, é imperativo ressaltar que questões excludentes foram reforçadas, em relação às pessoas com deficiência, no decorrer da História, sendo, muitas vezes, carregadas de estigmas e preconceitos que, inclusive, têm reflexos na atualidade. Outrora, essas pessoas viviam escondidas, afastadas do convívio social, devido ao fato de que, na perspectiva capacitista de mundo, pessoas com deficiência eram consideradas imperfeitas e incapazes.

Esta realidade sofre mudanças a partir das Grandes Guerras Mundiais, pois, conforme apontam Leite e Meyer-Pflug (2016, p. 135):

A partir do século XX, a sociedade em geral passa a esboçar uma sensibilização e uma conscientização positiva em relação às pessoas com deficiência. Pode-se dizer que essa alteração se deu por vários fatores: uma filosofia social mais voltada

para a valorização do homem, do engajamento de muitos setores da sociedade movidas pelo bem-estar comum, em consequência dos evidentes progressos das ciências e suas aplicações práticas, em todos os campos, mas, especialmente, pelas ações destruidoras ocasionados pelas Grandes Guerras Mundiais.

Portanto, é primordial que se reconheça a pessoa com deficiência como indivíduo capaz de exercer e buscar por seus direitos, com autonomia e liberdade, sendo dever e responsabilidade de todos, socialmente, promover a superação de barreiras, principalmente, de cunho atitudinal, pois, havendo essa ruptura, abre-se caminho para superar as demais barreiras, como, por exemplo, arquitetônicas e comunicacionais (VERBICARO; MONTEIRO; RAIOL, 2021).

Ademais, não se pode tratar sobre inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência, sem considerar as potencialidades do ambiente virtual, visto que, atualmente, contempla, em grande medida, nossas relações. Dessa forma, é inegável a importância crescente que a *internet* assume no cotidiano das pessoas, principalmente, como veículo promotor de acesso à informação, de forma fácil e rápida, sendo, também, importante instrumento de participação ativa e inclusão social, dado que o universo *online* possibilita a comunicação em escala global. Assim, esse universo precisa estar ao alcance de todos, o que somente se torna possível caso seja contemplada a acessibilidade digital às pessoas com deficiência.

De fato, o que constitui a acessibilidade digital? Para responder tal questionamento, cabe apontar o entendimento de Leite e Luvizotto (2017, p. 252), segundo o qual:

[...] a acessibilidade na web é a possibilidade e a condição de alcance, percepção, entendimento e interação para a utilização, a participação e a contribuição, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, em sítios e serviços disponíveis na web, por qualquer indivíduo, independentemente de sua capacidade motora, visual, auditiva, intelectual e cultural ou social, a qualquer momento, em qualquer local e em qualquer ambiente físico ou computacional e a partir de qualquer dispositivo de acesso.

No que diz respeito à inclusão digital, cabe mencionar que se realiza quando da adequação do ambiente virtual às necessidades de pessoas com deficiência, de forma que não haja barreiras quanto ao acesso e à navegabilidade desses sujeitos em plataformas digitais, o que possibilita usufruir desse meio de forma autônoma. Nesse sentido, Verbicaro, Monteiro e Raiol (2021, p. 213) observam que:

[...] é dever da sociedade assegurar o acesso à informações e ao exercício de outros direitos, como os políticos e culturais, por meio das plataformas digitais, inclusive, utilizando recursos tecnológicos que permitem desenvolvimento e melhor qualidade de vida, com autonomia, assim como a busca por satisfações pessoais, de felicidade e bem estar, que podem ser possibilitadas pelo acesso às mídias sociais e redes de relacionamento.

Porém, muito embora existam avanços quanto à inclusão das pessoas com deficiência no universo digital, há um caminho longo a percorrer para tornar o ambiente virtual completamente acessível e seguro a esses sujeitos, pois se verifica imensa falta de acessibilidade nas plataformas digitais como, por exemplo, quando do planejamento e elaboração dessas plataformas, sendo que, muitas vezes, não são consideradas as diversas especificidades e necessidades das pessoas com deficiência. Assim, segundo Verbicaro, Monteiro e Raiol (2021), não basta promover a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente digital, sendo necessário, também, garantir acesso de qualidade, mediante a devida proteção aos dados pessoais, de forma a assegurar o pleno exercício de seus direitos na *web*. Nas palavras dos referidos autores:

[...] o acesso ao meio digital, por meio das inúmeras plataformas e redes sociais, converte-se em importante espaço para a participação democrática da pessoa com deficiência, que historicamente foi impedida do exercício de direitos básicos, bem como na construção da sua identidade, na realização de escolhas pessoais, como gostos e relacionamentos além da busca pela felicidade; é pois exercício pleno de cidadania (VERBICARO; MONTEIRO; RAIOL, 2021, p. 222).

Diante disso, urge o debate e busca por formas de materializar a acessibilidade e a inclusão digital às pessoas com deficiência, tendo em vista que a sua efetivação representa oportunidades de participação, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que, em seu art. 53, apresenta: “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

Ademais, deve-se considerar que a *internet* rompe fronteiras, aproximando pessoas, representando um importante elemento de participação política e atuação de movimentos sociais, na medida em que o ambiente digital fez surgir uma nova forma de manifestação. Assim, tal ambiente vem sendo um importante aliado das pessoas com deficiência, bem como daqueles que fazem parte de movimentos sociais voltados aos direitos das PCDs, pois possibilita um espaço de luta e difusão de informação acerca de temáticas como inclusão e acessibilidade (LEITE; LUVIZOTTO, 2017).

Inegavelmente, a acessibilidade digital é primordial para colaborar com uma efetiva inclusão e participação social das pessoas com deficiência, sendo, portanto, extremamente necessário buscar recursos que possibilitem não apenas o acesso, mas, também, uma experiência digital plena a essas pessoas.

Nesse sentido, Ferreira e Bortoline (2007, p. 14) indicam que: “É preciso que a sociedade proporcione mais oportunidades, igualdade de condições, respeitando

as diferenças individuais e o tempo de aprendizado de cada um. A pessoa com deficiência tem reais possibilidades de interagir com as tecnologias”. Dessa forma, fica evidenciada a relevância das tecnologias no cotidiano de pessoas com deficiência, visto que, com sua utilização, é possível desempenhar atividades com mais facilidade, o que representa uma diminuição de barreiras, principalmente, quanto à informação e à comunicação, promovendo, como consequência, uma maior participação social nos mais diversos âmbitos.

Ainda, cabe destacar que a Lei Brasileira de Inclusão traz importantes disposições acerca da temática da acessibilidade digital em capítulo relativo ao acesso à informação e à comunicação. A partir da análise dos dispositivos legais contidos no referido capítulo, é possível aferir que a norma considera obrigatória a acessibilidade nos sítios de *internet* mantidos por órgãos governamentais ou que estejam sob responsabilidade de empresas com sede ou representação comercial no Brasil, para uso de pessoas com deficiência, de forma a assegurar o devido acesso às informações disponíveis.

Ainda, estabelece que o poder público deve incentivar a disponibilização de aparelhos de telefonia fixa e móvel acessíveis, com possibilidade de indicação e ampliação sonora de todas as funções e operações, entre outras formas de acessibilidade. Neste sentido, destaca-se, também, que os serviços de radiodifusão de som e imagem devem possibilitar a utilização de recursos com subtitulação por legendagem oculta, janela com intérprete de Libras e audiodescrição (BRASIL, 2015).

Outro aspecto a ser observado refere-se à desigualdade digital, problema gravíssimo no Brasil, vivenciado não somente por pessoas com deficiência, mas pela população em geral, visto que muitos não têm acesso à *internet* por não haver sinal adequado na localidade em que vivem, por tratar-se de serviço dispendioso, bem como por falta de equipamentos apropriados para acesso e navegação *online* (SOUZA, 2021).

Neste cenário, destaca-se que tal desigualdade digital tornou-se ainda mais acentuada, tendo em vista que, em decorrência do isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, muitos serviços oferecidos presencialmente passaram a sê-lo somente por ambientes virtuais, o que configura barreira ao acesso a serviços por pessoas com deficiência, sendo óbice ao exercício da cidadania e participação social por esses indivíduos, se não contarem com os aparatos digitais adequados a suas necessidades e particularidades.

Assim, verifica-se que a dificuldade de acessibilidade ao mundo digital não atinge somente as pessoas com deficiência, mas também demais sujeitos sociais, em decorrência de inúmeros fatores, o que torna urgente a implementação de políticas que promovam a inclusão digital dessas pessoas para que tenham acesso a este mundo virtualizado, cada vez mais presente na atualidade.

A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19 E A ACESSIBILIDADE DIGITAL

Entre os inúmeros impactos da pandemia de Covid-19, a educação também foi atingida, visto que o ensino, em todos os seus níveis, foi uma das áreas mais afetadas no cenário pandêmico. Assim sendo, mostra-se extremamente necessário refletirmos acerca de como ocorre o processo de digitalização das práticas pedagógicas nas instituições de ensino, especialmente, no que se refere aos estudantes com deficiência e ao devido atendimento a suas especificidades, pois “Em tempo de pandemia, a sala de aula não é mais o espaço em que se acolhem os estudantes presencialmente. Os estudantes encontram-se isolados em suas casas e não se tem a garantia que o contato, mesmo que virtual, está sendo estabelecido” (RIEGEL, MARQUES. WUO, 2021, p.111). Sendo assim, é possível observar, portanto, a importância da promoção da acessibilidade digital às pessoas com deficiência como forma de possibilitar a efetiva participação e inclusão social desses sujeitos por meio da educação.

Riegel, Marques e Wuo (2021) ponderam sobre a necessidade de propiciar aos estudantes o devido acompanhamento de suas potencialidades e necessidades, bem como a comunicação e convivência entre eles, para que, mesmo afastados em virtude do distanciamento social imposto pela pandemia, o vínculo entre eles seja conservado. Em vista disso, os meios digitais são de grande importância, visto que diminuem distâncias e possibilitam o intercâmbio de ideias e a interação interpessoal, o que denota a extrema necessidade e urgência de promover um ambiente digital que atenda a todos, observadas as particularidades e os diversos contextos socioeconômicos possíveis.

Em tempos pandêmicos, os estudantes com deficiência devem ser considerados como agentes do processo de ensino, sendo necessário que se garanta a esses sujeitos um ensino de qualidade pautado pela equidade, de forma que a educação figure como instrumento de inclusão social. Para tanto,

Os instrumentos digitais utilizados como proposta de ensino nesse tempo de pandemia devem ser ferramentas acessíveis não só a uma parcela dos estudantes, mas a todos, inclusive aos alunos com deficiência. Assim, mesmo diante do desafio imposto pelo Covid19, os alunos com deficiência não podem ser lança-

dos na invisibilidade de acesso ao um ensino inclusivo (DE FREITAS; CABRAL, 2020, p. 46).

O acesso e a permanência em ambientes educacionais são direitos de todos. Assim sendo, é necessária a adoção de medidas que possibilitem aos estudantes com deficiência o exercício do direito à educação. Em vista disso,

[...] cabe aos sistemas educacionais garantir justiça curricular e educacional aos educandos com deficiência por meio de estratégias que promovam a aprendizagem e participação de todos os estudantes, considerando suas necessidades e potencialidades (RIEGEL, MARQUES. WUO, 2021, p. 117).

A partir disso, fica evidenciado que o acesso e utilização do ambiente digital constituem direito fundamental dos cidadãos, na medida em que figuram como um instrumento de busca e efetivação de outros direitos, como, por exemplo, acesso à informação e comunicação, devendo-se considerar a diversidade na implementação de uma plataforma *online*, de forma a contemplar as especificidades dos usuários, inclusive, pessoas com deficiência.

Para refletir sobre acessibilidade em sua potência, faz-se necessário tomá-la como direito fundamental das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, pois, muito embora a questão da acessibilidade não esteja expressamente elencada na Constituição Federal de 1988, enquanto direito fundamental, devido a sua extrema relevância quanto à efetivação de direitos, deve ser compreendida como tal. Para tanto, consideram-se direitos fundamentais “[...] como Direitos de Defesa, ou seja, aqueles que defendem e protegem a sociedade para que o Estado não viole a dignidade individual de cada cidadão”. (PIMENTEL; PIMENTEL, 2018, p.78).

Assim, torna-se inegável a importância de garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência, na medida em que:

Pode-se, diante do exposto, associar a garantia da acessibilidade à dignidade da pessoa humana dos indivíduos com deficiência, tendo em vista que, através dela, haverá a equidade e diminuição de barreiras entre as pessoas na sociedade, o que garante uma condição mínima de vida e boa convivência. Assim, considera-se que uma sociedade não acessível é aquela que não assegura o direito à vida plena de uma pessoa com deficiência, posto que sua dignidade como cidadão não é garantida (PIMENTEL; PIMENTEL, 2018, p. 93).

Um direito fundamental intimamente relacionado à acessibilidade é o direito à igualdade, devendo ser considerado, nesse contexto, numa perspectiva de equidade, ou seja, tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, respeitadas as desigualdades, pois, ao tratar sobre o respeito a pessoas com deficiência, há relação com diversidade, sendo que as diferenças devem não apenas serem consideradas, como, também, exaltadas.

Nesse sentido, cabe observar:

As pessoas com deficiência sempre se deparam com barreiras, tanto físicas, quanto sociais, na tentativa de viverem e exercerem a sua cidadania como qualquer outro cidadão. Entretanto, sombras da estigmatização e da discriminação histórica de ver o indivíduo com deficiência como um ser “anormal” trouxeram para a realidade social uma mazela enorme, dificultando a aceitação da pessoa com deficiência como uma pessoa humana possuidora dos mesmos direitos, sem distinção. Porém, diante dos seus direitos como cidadãos, torna-se imprescindível garantir equidade de oportunidades no acesso aos bens e serviços da sociedade, incluindo atividades educacionais, esportivas, culturais e de lazer (PIMENTEL; PIMENTEL, 2018, p. 96).

A título de exemplo, cabe observar a situação das pessoas com deficiência visual, que, segundo Ferreira e Bortoline (2007) apontam, a partir de estudo realizado com associados a ADEVILON (Associação dos Deficientes Visuais de Londrina e Região), consideram ter havido importantes avanços no plano das tecnologias, facilitando o acesso à informação e comunicação, o que favorece o processo inclusivo. Ainda, observam que a *internet* representa um elemento de grande importância no cotidiano, visto que, através de aparatos virtuais, muitos têm retomado seus estudos, o que demonstra o relevante papel desempenhado pelas tecnologias no que tange ao exercício do direito à educação por pessoas com deficiência.

Dessa forma, a partir de LEITE; LUVIZOTTO (2017), é possível observar que a acessibilidade constitui elemento indispensável à efetiva inclusão social das pessoas com deficiência e que a acessibilidade digital é primordial para que esses sujeitos exerçam a cidadania de forma plena, bem como para assegurar direitos fundamentais como o acesso à informação e à educação, pressupostos de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

DE FREITAS, Lindalva José; CABRAL, Danielle da Silva Bezerra. A invisibilidade e acessibilidade dos alunos com deficiência em tempos de pandemia. *In*: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; DA SILVA, José Amiraldo Alves; TAVARES, Aureliana da Silva (Orgs.). **Educação, Política e Diversidade**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, p. 39-54. ISBN 978-65-5621-145-9.

FERREIRA, Rosália; BORTOLIN, Sueli. Acessibilidade digital e as pessoas com deficiência visual associadas à ADEVILON. **Anais do II Seminário em Ciência da Informação**, v. 2., 2007, Londrina, p. 1-15. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/13271/>. Acesso em: 26 set. 2021.

LEITE, Flávia Piva Almeida; LUVIZOTTO, Caroline Krauz. Participação, acessibilidade digital e a inclusão da pessoa com deficiência. **Conpedi law Review**, Portugal, v. 3, n. 2, p. 240 – 261, jul/dez 2017. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3718/0>. Acesso em: 18 set 2021.

LEITE, Flávia Piva Almeida; MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. Acessibilidade digital: direito fundamental para as pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 133–153, Jul/Dez, 2016. e-ISSN 2526-0111. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/garantiasfundamentais/article/view/1635>. Acesso em 24 set. 2021.

PIMENTEL, Susana Couto; PIMENTEL, Mariana Couto. Acessibilidade como um direito fundamental: uma análise à luz das leis federais brasileiras. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 13, n. 1, p. 75-102, abr. 2018. ISSN 1981-3694. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/27961>. Acesso em: 21 set. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1981369427961>.

RIEGEL, Ariane Berri; MARQUES, Luíza Nunes; WUO, Andrea Soares. LEGISLAÇÕES QUE ORIENTAM O ENSINO PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA-COVID-19. **Revista Humanitaris**, v. 2, n. 2, p. p. 107-118, 2021. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/426>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão: Revista da Educação Especial**, ano I, n.1, p.19-23, out., 2005.

SOUZA, Carlos Magno Alves de. Acessibilidade digital em tempos de pandemia: um direito fundamental. **Revista Direitos Fundamentais e Alteridade**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 143-160, jul./dez., 2020. ISSN 2595-0614. Disponível em: <https://periodicos.ucs.br/index.php/direitosfundamentaisalteridade/article/view/783>. Acesso em: 26 set. 2021.

VERBICARO, Dennis; MONTEIRO, Ana Paula; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. O direito à inclusão digital qualitativa da pessoa com deficiência. **Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas**, vol. 9, n. 1, p. 196-225, 2021. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/index>. Acesso em: 19 set. 2021.



CAPÍTULO 9

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NO ENSINO SUPERIOR: OS REFLEXOS SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Natália Ferreira da Cunha

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.9

INTRODUÇÃO

O presente capítulo focaliza o direito à educação e a acessibilidade a partir dos resultados obtidos das análises realizadas no contexto empírico de minha dissertação de mestrado. Neste recorte, pretendo apontar para reflexões necessárias entre os campos do direito e da educação, sobretudo da acessibilidade atitudinal às pessoas com deficiência na educação superior.

A temática da inclusão das pessoas com deficiência permeia, nas últimas décadas, espaços de discussões que movimentam políticas públicas e legislações no que diz respeito à garantia do direito social à educação num Estado Democrático de Direito. Os dados do último Censo apontam para um percentual baixo de estudantes com deficiência na educação superior. Diante de um percentual tão reduzido, se faz necessária a ampliação das discussões acadêmicas sobre a temática, razão pela qual se justifica a presente abordagem.

A pesquisa que resultou na dissertação que embasa este capítulo se deu com base em três fundamentos direcionadores: estudo conceitual sobre acessibilidade e sua abrangência no ensino superior, normativas sobre o direito à educação e aspectos institucionais da UFPel e a compreensão sobre a acessibilidade através da pesquisa empírica com os sujeitos alvo. Neste trabalho, o foco da temática será a percepção de estudantes com deficiência sobre a acessibilidade na Universidade Federal de Pelotas e as implicações, especialmente acerca da saúde mental destes estudantes como um dos reflexos da falta de acessibilidade atitudinal.

A pesquisa foi realizada com estudantes devidamente matriculados na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, no período de 2016/2 e pretendeu analisar o relato destas pessoas para que seja possível vislumbrar uma acessibilidade eficiente aos imperativos das pessoas com deficiência na educação superior. Neste sentido, restará acessível o ambiente universitário que, além de cumprir os requisitos previstos na legislação, cumprir com os imperativos das pessoas com deficiência. Já sobre o recorte temporal da pesquisa – matriculados em 2016/2 – se deu especialmente pela reestruturação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI/UFPel, período em que resultou o primeiro levantamento oficial dos alunos com deficiência matriculados na Universidade.

ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE ACESSIBILIDADE

A acessibilidade das pessoas com deficiência é uma temática amplamente discutida em âmbito nacional e internacional, por meio, inclusive, de normas legais

específicas destinadas a diminuir a vulnerabilidade social destas pessoas, sendo o objetivo de colaborar com a garantia do exercício de direitos sociais, entre os quais o direito à educação (superior). E para refletir sobre a acessibilidade é importante compreender o conceito e sua abrangência no contexto universitário.

Na Constituição Federal de 1988, a acessibilidade é considerada garantia material do princípio da igualdade (FEIJÓ, 2008, p.3-4). Este princípio deve ser compreendido não apenas em seu conceito formal, mas também em sentido material, para que seja possível a efetiva inclusão. Para a igualdade de oportunidades, a acessibilidade apresenta-se como meio capaz de garanti-la, além de efetivar, em âmbito material, o princípio da igualdade e, conseqüentemente, garantir direitos fundamentais, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade como, por exemplo, os sujeitos com deficiência.

Com base nos estudos referenciais sobre acessibilidade, Romeu Sassaki (2005) propõe uma classificação em dimensões que, por sua abrangência, é adotada nesta pesquisa.

Acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos. Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital). Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.). Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e 32 de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.). Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral. Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2005, p. 23).

Ao considerar a temática da acessibilidade no âmbito educacional, sobretudo na educação superior, é primordial reforçar a importância da classificação apresentada por Sassaki (2005), especialmente pela abrangência que instiga a reflexão sobre o ambiente universitário como espaço de superação de obstáculos de acessibilidade,

em igualdade de oportunidades, com a efetiva participação de todos e efetivação dos direitos sociais, como é o caso da educação.

A acessibilidade até 2015, estava inserida em normas legais de forma limitada e esparsa, garantindo, especialmente, a acessibilidade arquitetônica. Neste mesmo ano entrou em vigência a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), com observância à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006 e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2006), a qual garante condições de acesso, bem como determina conceitos e estabelece sanções para os atos tipificados como crime, sendo exemplo, atos discriminatórios. No artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão está definido o conceito de acessibilidade.

Desse modo, é possível compreender que a legislação, no que tange à acessibilidade, aproxima-se da classificação apresentada por Sassaki (2005), ainda que não apresente critérios abrangentes. Com o objetivo de discutir o que sejam condições de acessibilidade eficientes, a pesquisa tem como aporte o paradigma emancipatório. A partir deste paradigma, de acordo com a solidariedade, a relevância de olhar para o outro, tem como proposta avançar em busca de ambientes universitários acessíveis, inclusivos e que não façam distinção entre sujeitos com deficiência e sujeitos sem deficiência.

O DIREITO À EDUCAÇÃO POSITIVADO

A educação é fruto de processo de socialização em que a cultura e valores da sociedade são difundidos pelos indivíduos. Dessa forma, é um direito de todos que permeia as normas jurídicas, tanto do ordenamento internacional quanto nacional.

Inicialmente, convém destacar que o direito à educação está positivado no ordenamento jurídico brasileiro como direito fundamental, previsto no artigo 6º, da Constituição Federal vigente. Além da previsão na legislação brasileira, os direitos fundamentais, sua proteção e o reconhecimento às pessoas com deficiência para participação social possuem respaldo em instrumentos internacionais que inspiraram mudanças em prol de ações inclusivas.

No âmbito legislativo internacional é importante destacar a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) como o início do processo que universaliza a afirmação dos direitos do homem. Os direitos humanos são reconhecidos como universais, em que a preocupação dos legisladores diz respeito a sua proteção e garantia aos seres humanos. Especialmente sobre o direito à educação, merece destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990), que aponta para a

necessidade de um enfoque abrangente para que sejam satisfeitos os imperativos básicos de aprendizagem, bem como a necessidade de universalização do acesso à educação, e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), importante texto legal para a temática da inclusão das pessoas com deficiência no campo da educação. A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) está entre os mais importantes documentos mundiais para inclusão social, sendo considerada inovadora porque inclui na estrutura da educação para todos, firmada em 1990, a Educação Especial.

Em âmbito nacional, além dos direitos positivados pela Constituição Federal, a Lei Brasileira de Inclusão - Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) apresenta-se como texto normativo de maior abrangência em matéria de direitos garantidos, dispondo sobre a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais. A Lei Brasileira de Inclusão visa colaborar com as políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, trazendo aspectos que garantam seus direitos para o exercício efetivo da cidadania. Convém ressaltar, no entanto, que há outras normativas federais, inclusive estaduais e municipais, assim como de ordem internacional, que respaldam a importância da garantia do exercício do direito social à educação da pessoa com deficiência. Para este momento, em que o foco maior é a percepção dos estudantes com deficiência sobre acessibilidade, restam satisfeitos estes documentos normativos para que se compreenda a dimensão e relevância da temática.

A VOZ DOS SUJEITOS: UMA ANÁLISE SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

Neste momento cabe apresentar o que foi produzido a partir das informações fornecidas pelo NAI e pelos estudantes com deficiência, por ocasião da aplicação das entrevistas. O texto apresenta os resultados sobre a percepção desses sujeitos, decorrentes da transcrição das entrevistas e, para este trabalho, apresento as implicações a partir de um olhar muito particular sobre a saúde mental dos estudantes, que emergiu de forma potente na realização da pesquisa.

A relação de educandos com deficiência regularmente matriculados na UFPel, no período 2016/2 e vinculados ao NAI apresenta um rol de 31 sujeitos dos mais diversos cursos de graduação da instituição, com variadas deficiências. Nesse número de estudantes, 17 são homens e 14 são mulheres. Deste grupo, 5 se dispuseram a participar das entrevistas. Entre os entrevistados, três são homens e dois são mulheres.

Outro aspecto relevante refere-se aos tipos de deficiência entre os estudantes que se autodeclararam na condição. Quanto às deficiências dos estudantes que compõem o grupo de 31 alunos matriculados, verifica-se uma maior ocorrência de estudantes com deficiência intelectual, sendo um total de quatro. Entre os entrevistados, a maior incidência é de casos de deficiência múltipla, num total de dois estudantes. Outras deficiências também aparecem entre os dados.

As entrevistas foram analisadas com base em categorias e subcategorias que insurgiram das respostas dos entrevistados. Nesse contexto, ao falarem sobre os imperativos dos estudantes, ou seja, sobre o atendimento das necessidades no que diz respeito à acessibilidade, o tema referente à saúde mental dos estudantes emergiu de forma muito potente, o que faz necessário e urgente refletir sobre a temática.

Abaixo extraio alguns dos excertos onde estes estudantes apresentam a temática foco deste capítulo.

A gente recebe ajuda de pessoas que estudaram para que a gente estivesse aqui, estudaram tanto a forma política como a forma da medicina e as associações ligadas a universidade que possibilitaram nosso ensino, que eu querendo desenvolver todo meu lado da saúde mental, e tem um convite pra eu tá do lado da chapa pra ser, talvez, eleita a presidente da Associação da Saúde Mental de Pelotas (Entrevistado 1).

Olha, as minhas sim, porque o meu problema é parcial. Sim e não a resposta, porque falta o atendimento psicológico de qualidade, porque acessibilidade não é só pra quem tem deficiência física. O que ninguém tá se tocando, na real, vou usar bem a linguagem coloquial, ninguém tá se tocando que a saúde mental do estudante é o principal, ninguém com a mente sã ameaça se suicidar; ninguém com a mente sã liga pro colega as quatro da manhã chorando e implora ajuda “me ajuda a fazer tal trabalho porque eu não tô mais aguentando, porque eu não consigo atendimento psicológico”. Então, o que ninguém tá colocando na mesa: as pessoas só veem a parte física, mas deficientes também tem a deficiência mental, e eu não falo de retardo, eu falo da saúde mental do estudante. Ninguém tá vendo que a faculdade engrandece, mas também ela te cobra um preço. E qual é o preço? A tua saúde mental. Meu curso... tenho colegas que tão ameaçando suicídio, tive colega me ligando quatro da manhã me pedindo “pelo amor de Deus me ajuda que eu quero me matar”, então é uma preocupação constante que nós temos, principalmente a saúde mental, porque uma pessoa com deficiência ela tende a ter 70% a mais de chance a ter problema psicológico (Entrevistado 4).

Tenho colega que tá em depressão, tenho colegas que não sei como já não tentaram se matar, ou já tentaram e eu não sei. Então ninguém olha esse “Q” que é a saúde mental, todo mundo olha “ah, os deficientes”, mas eles veem nossa deficiência, eles não veem a bagagem que a gente tá suportando, que nós trazemos. Primeiro da família, depois no ensino fundamental, criança é maldosa, adolescente é pior ainda, então tu vem com uma bagagem da família que às vezes te exclui, do ensino fundamental que são preconceituosos, que te colocam apelidos pra caramba, no ensino médio que te tratam como lixo, aí tu entra em uma Universidade que, em suma, deveria ter pessoas mais maduras, que deveriam te tratar adequadamente, e que elas não te tratam, elas te tratam pior ou igual o ensino fundamental, no meu caso eu fui abandonado pelos meus pais e minha avó me criou, e no ensino fundamental eu fui muito humilhado, fizeram cada uma

comigo. Quando eu entrei pra adolescência, entrei no ensino médio e fui querer namorar com meninas a coisa foi pior ainda, porque eu era rejeitado de tudo que era forma, era chamado de tudo que era nome, fui chamado de aberração, de... que mais que eu lembro... bom, de coisas inimagináveis, mas o pior foi aberração. Então tu leva essa bagagem pro ensino superior, e o que deveria começar a ser combatido dentro do ensino superior, ele se torna uma coisa tão pesada que cada vez parece que te colocam uma bigorna nas costas, que é o meu caso, não sei como que é o caso dos outros. E tu vai levando isso, algumas pessoas levam isso na brincadeira, outras, que nem é meu caso, todo mundo acha que “ah, eu faço piada que tenho deficiência”, eu faço! Antes eu fazer do que os outros! Já fizeram tanto mesmo, então porque eu não posso? Eu falo, faço piada com a minha deficiência? Faço. Gosto que as pessoas perguntem? Adoro (Entrevistado 4).

É possível identificar na fala dos entrevistados a necessidade de atendimento psicológico para que se efetivem cuidados com a saúde mental dos alunos com deficiência. As diversas situações a que estes sujeitos estão expostos, sobretudo por falta de acessibilidade, seja arquitetônica, comunicacional, mas, especialmente, atitudinal, provoca o abalo psicológico demonstrado nos depoimentos. Esta é uma temática de extrema relevância e que não pode ser ignorada pelos responsáveis pelas políticas quando elaboradas e implementadas em ações.

Investir em acessibilidade permite garantir a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico e, conseqüentemente, permite a construção do conhecimento e a efetiva garantia do direito social à educação para todos. Assim, sobre o mapeamento dos imperativos, uma questão se destaca: a abordagem sobre a acessibilidade atitudinal. Os sujeitos necessitam de uma atenção especial no que diz respeito à compreensão da comunidade acadêmica sobre as barreiras enfrentadas. O preconceito e a discriminação são fatores determinantes para a não permanência dos estudantes na UFPel. Neste sentido, uma consideração de extrema importância merece ressalva: a saúde mental dos estudantes. Este aspecto deve, necessariamente, ser observado na elaboração e implementação da política institucional dos ambientes acadêmicos; tratando-se de um fator de extrema relevância para a permanência desses sujeitos no ambiente acadêmico. A presença do preconceito desde a infância atinge esses sujeitos, fazendo com que tenham dificuldade de enfrentar obstáculos e conflitos, também, durante a vida estudantil.

Desse modo, no aspecto atitudinal, a partir dos relatos, verificam-se questões relacionadas à saúde mental dos estudantes, apresentando temática relevante para a continuidade de outras pesquisas. Para que se possa pensar na efetividade de direitos e, sobretudo, de direitos sociais como à educação, à inclusão e à redução da vulnerabilidade social, necessariamente, devem estar presentes nas discussões científicas o atendimento das demandas referentes à saúde mental dos estudantes. Esse aspecto deve ser observado na elaboração e implementação das ações da Uni-

versidade, uma vez que a presença do preconceito desde a infância é marcante para esses sujeitos, o que interfere e dificulta o enfrentamento das barreiras e conflitos que se apresentam, sobretudo na vida acadêmica.

Abordar a temática referente à relevância da saúde mental dos estudantes é prezar pela saúde pública e pela garantia do exercício do direito social à educação. Os estudantes sem um apoio psicológico, dificilmente, diante dos desafios e da vulnerabilidade em que se encontram, irão trilhar uma trajetória acadêmica de forma que garanta o exercício da aprendizagem. Para além de incluir os estudantes com deficiência no ensino superior, se faz necessário que as políticas públicas possibilitem a permanência destes sujeitos até a conclusão dos cursos, como forma de plena garantia do exercício do direito à educação e, no que tange a saúde mental, conforme relatado pelos próprios estudantes, é um quesito fundamental para que a o processo aconteça de maneira exitosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 04.06.2017.

Cartilha do Censo 2010. **Pessoas com Deficiência**. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilhacenso-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em 04.02.2017.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão. **O direito constitucional da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. 2008. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/33394-42846-1-PB.pdf>. Acesso em 16 de agosto de 2017.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 05.09.2017.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 27.08.2017.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em 05.09.2017.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/direitoshumanos/>. Acesso em 04.09.2017.

PEREIRA, Marilú Mourão. A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **UNIREvista**, v.1, n. 2, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V .1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 3 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. São Paulo: Cortez: 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências pós-modernas. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, maio-ago, 1990.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano I, n.1, p.19-23, out., 2005.





CAPÍTULO 10

INCLUSÃO DIGITAL NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A IMPORTÂNCIA DE AÇÕES PARA MINIMIZAR AS DESIGUALDADES

Andréa Forgiarini Cecchin
Adauton Ezequiel Müller

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.10

O debate sobre a inclusão digital se tornou ainda mais importante na atualidade, considerando-se o contexto mundial experienciado em virtude da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2). Essa doença, que ficou popularmente conhecida como Covid-19, obrigou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a constituírem medidas para a manutenção e continuidade do ano letivo, por meio de sistemas remotos de ensino, devido a necessidade do isolamento/distanciamento social de modo a prevenir e evitar o seu contágio.

Segundo Pires (2021, p. 85), “A pandemia da Covid-19, não criou as desigualdades educacionais no ensino superior brasileiro, mas contribuiu para seu fortalecimento”. No sentido de minimizar os efeitos desta desigualdade, as IFES precisaram mobilizar esforços para proporcionar medidas que pudessem permitir a inclusão digital de seus estudantes e sua consequente permanência em atividades que foram rapidamente reorganizadas para o ensino remoto. Assim, de acordo com o autor, o contexto da educação superior, de modo acelerado, reorganizou suas atividades e o seu cotidiano, instituindo no âmbito das universidades um conjunto de novas dinâmicas, onde a tecnologia ocupou maior importância e necessidade.

Nesta perspectiva, em concordância com Marcon e Mallagi (2021), a dinâmica educacional adota uma maior inerência às tecnologias digitais de rede na sociedade e na escola, suscitando conectividade intensa e provocando maior necessidade de acesso e apropriação das tecnologias na vida social dos estudantes.

As atividades remotas alteraram profundamente as relações no contexto da universidade, impondo um novo ritmo, muito mais intenso, acelerado e extenuante, como explica Pires (2021), principalmente no que diz respeito às atividades de aulas, bancas, reuniões, atendimento aos estudantes, entre outras. O processo de aprendizagem reorganizado em sistemas remotos de ensino obrigou as instituições a promoverem políticas públicas de acesso aos recursos tecnológicos para a realização das atividades.

Neste contexto, que acentua as desigualdades, a questão que emerge é: **Como possibilitar aos estudantes a conectividade e o acesso necessários para sua efetiva participação nos contextos de aprendizagem e concretizar o seu processo de formação, minimizando as desigualdades social, educacional e digital existentes?**

Com objetivo de responder a esse questionamento e buscando, no âmbito da produção científica, escritos que pudessem contribuir e embasar essa discussão, realizou-se uma revisão de literatura, tendo por base as buscas na Biblioteca Digital

de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conforme argumenta Yin (2016, p. 55):

O principal propósito da revisão seletiva é aguçar suas considerações preliminares sobre o tema de estudo, método e fonte de dados. Em vez de assumir uma perspectiva mais ampla e relatar o que sabe sobre um tema (o que seria objeto de uma revisão mais abrangente), seu objetivo é revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo, método e fonte de dados.

Neste sentido, essa revisão de literatura também foi adotada para buscar responder outras questões relacionadas à pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG-UFSM), Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulada “Assistência Estudantil e inclusão digital: um estudo sobre as ações na UFSM”. A mesma, ainda em andamento, objetiva “Analisar as ações de inclusão digital relacionadas à política institucional de Assistência Estudantil na UFSM, buscando compreender a sua importância e qual a sua influência para a permanência dos estudantes na instituição”.

Ao analisar os trabalhos encontrados, evidencia-se que o ponto comum entre eles é a percepção de que o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que é fruto de luta dos movimentos sociais e estudantis e foi instituído pelo Decreto 7.234, de 10 de julho de 2010, se consolida na perspectiva de um direito aos estudantes em vulnerabilidade social e “[...] tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010).

Esses trabalhos indicam que o PNAES tem possibilitado melhores condições para a permanência dos estudantes na educação superior pública e potencializado modificações em relação à desigualdade de oportunidades no acesso, permanência e conclusão dos cursos. Entretanto, sinalizam que entre os desafios da permanência estão a complexidade da Assistência Estudantil e a necessidade de promoção das ações nos diversos eixos de atuação do Plano e a sua articulação com outras ações no contexto da universidade.

Sobre a Assistência Estudantil e a inclusão digital, discutidas de modo mais específico, ilustra-se que, em ambas as bases, foi localizado somente um artigo que trata do tema. Este estudo, de autoria de Jackeline Soares Lima (2021), realiza um exame reflexivo sobre as ações da Assistência Estudantil, contextualizando a apresentação do processo de implementação de um edital inédito para a inclusão digital no cenário da Universidade de Brasília (UNB). O fato de não haver produção sobre

o tema evidencia que ele se torna emergente no contexto já apresentado sobre o advento da pandemia da Covid-19 e que mobiliza a Educação Superior no sentido de urgência na implementação de políticas públicas para a inclusão digital.

Corroborando com essa percepção o fato de que, na “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018”, não são localizadas análises mais amplas ou aprofundadas sobre a inclusão digital, diferentemente do que ocorre com as outras áreas de atuação do PNAES. Este estudo foi idealizado pelo Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – FONAPRACE e realizado pela Universidade Federal de Uberlândia. Cabe ilustrar que este relatório apresenta a inclusão digital como “Programas que viabilizem acesso a dispositivos como computadores, tablets ou cursos, bolsas ou auxílio financeiro” e não faz referência a outras ações ou iniciativas para além do acesso aos equipamentos como medidas de inclusão digital.

Apresenta-se abaixo tabela com os percentuais de graduandos(as) por região geográfica de campus, segundo a participação em ações programas de assistência estudantil (em %) - 2018:

Tabela 1 - Graduandos(as) por região geográfica de campus, segundo a participação em ações programas de assistência estudantil (em %) - 2018

Programas/ações	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nacional
Alimentação	9,3	14,4	18,4	26,0	17,3	17,3
Moradia	4,2	7,8	8,0	10,6	4,2	7,5
Atendimento psicológico	1,9	2,5	3,9	4,1	1,7	3,0
Apoio pedagógico	0,8	1,0	1,1	1,9	0,3	1,1
Atendimento médico	2,0	3,3	3,7	2,8	0,6	2,9
Atendimento odontológico	0,9	1,7	2,5	2,2	0,5	1,8
Transporte	6,0	5,3	10,2	12,1	6,5	8,2
Creche	0,6	0,4	0,2	0,4	0,1	0,3
Esporte e lazer	0,6	0,8	1,6	1,3	0,9	1,1
Cultura	0,5	0,6	1,4	1,5	0,6	1,0
Deficiência	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2
Inclusão digital	0,4	0,5	0,4	0,5	0,1	0,4
Promissas/PEC-G	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1
Bolsa permanência – Instituição	7,8	5,6	9,0	8,4	7,7	7,6
Bolsa permanência - MEC	3,5	1,8	1,4	1,4	1,9	1,8
Material didático	0,9	0,8	3,3	3,8	0,6	2,1

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural do(as) Graduando(as) das IFES 2018 adaptado pelos autores

Em comparação com os auxílios referentes às outras áreas de ação propostas pelo PNAES, observa-se desvantagem da inclusão digital em relação aos percentuais de estudantes alcançados em todas as regiões. Isso demonstra maiores investimentos por parte das IFES nas outras áreas que têm sido consideradas pelas instituições como prioritárias.

No que se refere à complexidade que foi indicada a partir dos resultados da revisão de literatura, acredita-se que ela reside na percepção de que as IFES tiveram modificação significativa em seu perfil de atendimento para o campo da Assistência Estudantil, mediante a adoção ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) para os seus sistemas de ingresso à universidade, considerado o seu contexto recente de expansão, conforme esclarece Andifes (2018, p. 2):

A democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos campi das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência), modificou radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais e dos Cefets MG e RJ.

Além disso, convém destacar que a mobilidade oportunizada pelo SISU tem modificado, também, a realidade do conjunto das IFES e seus cotidianos e demandado ao Governo Federal maiores investimentos e financiamento no campo das ações da AE, além de ter provocado modificações estruturais importantes no funcionamento desta política, no sentido de atender a população de estudantes em suas demandas (de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, etc.) para a garantia das condições de permanência na universidade. Essa dinâmica relação entre o aumento de demanda por ações e, com isso, necessidade de maior financiamento, num contexto adotado pelo Governo Federal, de cortes de recursos para o campo da Educação, torna-se um grande desafio institucional para a gestão dos recursos no cotidiano das IFES.

Contribui para a complexidade da AE, o fato de que ela:

[...] já nasce focalizada e residual, destinada aos estudantes pertencentes à classe trabalhadora e, por essa condição, enfrentando, nas suas condições subjetivas de vida, dificuldades para a permanência no ensino superior - características herdadas do processo de institucionalização da assistência social como um direito na sociedade brasileira (MOCELIN, 2019, p. 250).

Tais condições subjetivas de vida, que dificultam a permanência dos estudantes na universidade, conforme aponta a autora, é que tornam visíveis a necessidade e importância da realização de ações concretas em todas as áreas previstas no PNAES, com destaque na atualidade para as de inclusão digital.

Com o advento da pandemia da Covid-19, a necessidade de inclusão digital foi desvelada. Essas ações se tornaram imprescindíveis na composição dos recursos proporcionados aos estudantes para a sua permanência na universidade, e acredita-se que ela seja tão necessária e importante quanto, por exemplo, a alimentação e a

moradia, potencializando a concretização do processo de ensino e aprendizagem e colaborando no sentido de evitar a retenção e a evasão, assim como está objetivado no Plano Nacional de Assistência Estudantil.

Deste modo, a inclusão digital se apresenta como um dos dispositivos necessários para a viabilização dos processos de educação. Segundo Marcon (2015, p. 23):

[...] a inclusão digital pressupõe o empoderamento das pessoas por meio das tecnologias, da garantia da equidade social e da valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede.

A autora menciona o entendimento da inclusão digital como sendo algo que vai além do acesso aos recursos tecnológicos e que se configura na efetiva utilização da tecnologia para a transformação das pessoas e o seu empoderamento. Assim, acredita-se que esta ação no contexto da educação, na atualidade, vem possibilitar a vivência dos estudantes, o acesso e a sua participação no conjunto das atividades propostas pelos cursos e nas demais demandas acadêmicas que foram reestruturadas para atender aos sistemas remotos de ensino.

Deste modo, pensamos que a inclusão digital, por sua responsabilidade em possibilitar a interação e a participação dos estudantes nesse novo cotidiano, onde a tecnologia e o acesso a esta se tornaram fundamentais para a realização e a participação no processo, passa a ser considerada potencial também para a inclusão social.

Nesse sentido, Pischetola (2016) afirma que a inclusão digital se constitui como inclusão social e política dos cidadãos, sendo que o acesso à tecnologia se torna uma oportunidade. Enquanto oportunidade, podemos dizer que ela passa, também, pelas práticas de produção de conteúdo orientadas a uma cultura em que os jovens são auxiliados na construção de suas identidades sociais e na conexão do livro de texto com as suas experiências concretas no mundo.

Assim, acredita-se que a inclusão digital se configura em oportunidade, uma vez que traz consigo as condições materiais para o acesso aos equipamentos, às tecnologias e aos demais meios necessários para a conectividade, e, também, por permitir as condições humanas para a manutenção das interações sociais e da participação no processo educativo, por meio da rede e de suas mais diversas ferramentas de conectividade.

Dessa maneira, os processos de inclusão digital propiciam movimentos coletivos, como bem explica Marcon (2015, p. 51):

[...] Processos de inclusão digital pressupõem movimentos coletivos e descentralizados, nos quais cada sujeito é potencialmente um nó que pode inferir, transformar e dar novas perspectivas para o fluxo da rede. Nesse cenário, a interatividade, a inteligência coletiva, a diversidade e a necessidade de assumir-se como sujeito protagonista e produtor de conteúdos potencializa o exercício da cidadania na rede e invalida o modelo de reprodução e consumo.

O cenário apontado pela autora, no contexto da educação superior, propicia aos estudantes a interação/ação necessária com colegas, professores e com a instituição de ensino e a participação no processo de aprendizagem, mas, para além deste, permite o seu empoderamento, o protagonismo e a sua participação nas relações sociais e uma perspectiva de superação das desigualdades sociais, digitais e educacionais existentes. Isto é, entender que o estudante desenvolve, além habilidades técnicas de uso da tecnologia digital, práticas sociais, relações com seu contexto sociocultural e formas de pensamento críticas e pessoais.

Conclui-se que as ações no campo da inclusão digital proporcionadas pela assistência estudantil se tornam fundamentais para a superação das desigualdades social, digital e educacional no contexto da educação superior. Entende-se que os estudantes que utilizam a política têm uma condição de fragilidade em relação à sua permanência nas instituições. Assim, as ações de inclusão digital que foram problematizadas aqui, somadas aos demais recursos oportunizados pela assistência estudantil, vêm permitir o acesso e a permanência desses sujeitos, a realização dos seus cursos de graduação e o protagonismo necessário para a sua concretização.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 19 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 28 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a História da sexualidade**. In: _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

LIMA, Jackeline Soares. A assistência estudantil na Universidade de Brasília durante a pandemia do COVID-19. **Cadernos Cajuína: revista interdisciplinar**. Teresina: 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/504/438>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MARCON, Karina. **A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância**: estudo multicaso nas universidades abertas do Brasil e de Portugal. 2015. 252 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117771>. Acesso em: 05 set. 2021.

MARCON, Karina; MALLAGI Vitor. (Re)Pensar os processos educativos sob o olhar da inclusão digital. **Informática na Educação**: série de livros-texto da CEIE-SBC, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/inclusao-digital/#:~:text=Quando%20pensamos%20os%20processos%20educativos,em%20processos%20de%20ensino%20Daprendizagem>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MOCELIN, Cassia Engres. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=705&sid=60>. Acesso em: 07 dez. 2021.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, vol. 30, nº 58, Peru: 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032021000100083&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 03. jul. 2021.

YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO E REFLEXÃO DE HOMENS NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES

Juliana Lazzaretti Segat

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.11



MUDANDO AS LENTES NO ESTUDO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES

De acordo com a Lei Maria da Penha (LMP), a violência doméstica contra as mulheres é uma forma de violência baseada no gênero, que ocorre no âmbito de relações afetivas, familiares ou de coabitação (art. 5º) (BRASIL, 2006). Desse modo, tem como causa, na origem, as desigualdades nas relações de gênero, sendo uma manifestação severa de discriminação contra as mulheres.

Por isso, normalmente, este assunto ainda é abordado como um problema das mulheres, levando a reflexões sobre os motivos pelos quais sofrem violência, sobre a sua posição na sociedade e sobre as formas por meio das quais podem lutar para se emanciparem e libertarem-se de situações de subjugação – o que, efetivamente, é muito importante no enfrentamento e na transformação das estruturas sociais que favorecem a ocorrência do fenômeno.

No entanto, algo sobre o que ainda se discute muito pouco é como este é um problema que concerne, primeiramente, aos próprios homens, que são os grandes protagonistas desta forma de violência (KATZ, 2012). Pouco se questiona sobre os motivos da violência masculina – a qual, aliás, não se verifica só contra as mulheres, mas, também, entre os próprios os homens. E isso é tão essencial quanto aquela abordagem, uma vez que o gênero é uma estrutura social relacional, ou seja, diz respeito a certos padrões e arranjos nas relações sociais entre mulheres, homens e todas as pessoas não binárias, cuja identidade transita no espectro entre ambos.

Esta é a proposta deste capítulo: atentar às causas que estão na origem da violência masculina, e da violência doméstica, para poder refletir sobre formas de enfrentar esse fenômeno de maneira justa, atendendo às reais necessidades das mulheres que estão nessa situação.

Todas as causas, em alguma medida, têm relação com padrões socialmente construídos de gênero sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Entre eles, destaca-se, para os fins deste estudo, a masculinidade hegemônica. Este é um conceito trabalhado pela socióloga Raweyn Connell para tratar de um padrão de práticas e valores culturalmente construídos e amplamente difundidos para definir o que é o “verdadeiro homem” em uma dada sociedade e sustentar uma ordem de gênero na qual os homens são vistos como hierarquicamente superiores às mulheres (CONNELL, 2005; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). A masculinidade hegemônica não é a única configuração possível, uma vez que as masculinidades, assim como as demais configurações de gênero, são construídas na inter-relação entre relações de

poder, relações de produção, relações emocionais e âmbito discursivo (CONNELL, 2005, CONNELL; PEARSE, 2015), variando de acordo com trajetórias de vida, intersecções entre gênero, classe e etnia, e assim por diante (CONNELL, 2005; CONNELL, 2016). Contudo, entre as múltiplas masculinidades, é possível constatar que, normalmente, há um modelo que é culturalmente exaltado – e que varia entre sociedades (BENTO, 2015).

No Brasil, assim como em outros países ocidentais, a masculinidade hegemônica tem como principais características a virilidade, a competitividade, um certo desempenho sexual, a noção do homem provedor, a heteronormatividade e a atividade – não raras vezes confundida com agressividade (GROSSI, 2004). Chama-se hegemônica não porque a maioria dos homens a incorpore ou deseje incorporá-la, mas, sim, porque se impõe sobre modelos alternativos de masculinidade e exige que todos os homens se posicionem em relação a ela. Não é incomum, inclusive, que aqueles que a subvertem sejam hostilizados em algum ponto de suas vidas.

O aprendizado social desse modelo hegemônico inicia desde a infância e promove o confinamento do homem em papéis tradicionais do sexo masculino, limitando suas experiências (AGUIAR; DINIZ, 2017). Nesse sentido, meninos são socializados para o uso de violência e são ensinados a não expressar suas emoções, ou, as expressar por vias agressivas, para se afastarem de características vistas como femininas – e, portanto, indesejadas. “Homem não chora!”, “engole o choro!”, “seja homem!”, “isso é coisa de menininha!”, são apenas algumas das frases que refletem esses ensinamentos sociais, evidenciando uma orientação de meninos, adolescentes e homens adultos a comportamentos que se alinhem ao ideal do homem “macho”, com “H” maiúsculo.

Assim, ao mesmo tempo que a incorporação desse modelo pode trazer vantagens – sobretudo relacionadas ao poder –, em geral, leva à insatisfação, à falta de controle na expressão de sentimentos e necessidades, à inabilidade para o diálogo e à inconformidade em relação às pessoas – homens, mulheres e não binárias – que não se enquadram nos papéis tradicionais de gênero. Tudo isso, por seu turno, pode levar a comportamentos destrutivos e autodestrutivos (como abuso de álcool e drogas), bem como a várias formas de violência, destacando-se, aqui, a violência doméstica.

Sabendo disso, e considerando que os homens (principalmente alguns grupos específicos deles – brancos, cisgênero, de classe média-alta) controlam grande parte dos recursos necessários à implementação de mudanças sociais e políticas que conduzam à igualdade de gênero (CONNELL, 2016), não há como pensar em enfrentar

a violência doméstica sem olhar para essas causas, sem modificar normas prejudiciais e discriminatórias de gênero, sem alterar padrões violentos de masculinidade e, sobretudo, sem envolver os homens nesse processo.

Nesse ponto, uma das características do conceito de masculinidade hegemônica que se destaca é a sua historicidade e dinamismo. De acordo com Connell e Messerschmidt (2013), assim como as próprias construções de gênero, a masculinidade hegemônica tem sido construída e reconstruída ao longo da história, acompanhando mudanças sociais. Isso significa que esse padrão está aberto a contestações e questionamentos – que, de fato, ocorrem –, reformulações e transformações.

Tais transformações, contudo, não acontecem apenas por vias repressivas e punitivas, ou com ações de empoderamento da mulher. Ao contrário, na esteira de Saffioti (2004), sabe-se que, muitas vezes, a repressão penal, isoladamente, e o trabalho preventivo/assistencial exclusivo com a mulher, desacompanhado de ações de mudança voltadas ao autor da violência, acabam gerando ainda mais violência, diante da quebra de padrões tradicionais de gênero daquela, enquanto este permanece quem sempre foi.

Diante disso, são necessárias ações focadas em mudanças subjetivas e estruturais nas construções socioculturais de gênero. Mas, qual o caminho para tanto? Conforme ensina Freire (1982), a ação, a reflexão e a transformação caminham juntas, em movimento dialético. O ser humano, sempre e sabidamente inacabado, relaciona-se com o mundo e com a realidade, reflete sobre ela e sobre si, age sobre o mundo a partir da reflexão, e, como produto, transforma-o – e se transforma. Essa transformação, por seu turno, condiciona sua ação e reflexão. É por isso que uma consciência reflexiva deve ser sempre estimulada: fazer com que aquele que apreende o mundo e aprende a partir da observação e da reflexão, reflita sobre a sua realidade, compreendendo-a e pensando/(re)criando soluções que a transformem (FREIRE, 1982). É nesse contexto que a educação – intermediadora e estimuladora de uma consciência crítica e reflexiva – serve à busca por mudança.

Este é o mote de intervenções educativo-reflexivas. Acreditando no ser humano como ser histórico, sujeito da educação – e não objeto –, permanentemente inacabado – e, por isso, sempre passível de se transformar e de transformar o mundo cultural com o qual se relaciona –, tais ações estimulam homens a dialogar, questionar e desconstruir arranjos desiguais de gênero.

INTERVENÇÕES EDUCATIVO-REFLEXIVAS COM HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

No plano internacional, há décadas o debate sobre o enfrentamento da violência doméstica tem atentado para a necessidade de envolvimento dos homens nesse processo. Encontram-se exemplos disso em tratados e relatórios de conferências internacionais da ONU e em recomendações gerais do Comitê para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), que apontam para a necessidade de instalação de programas de educação e conscientização com homens, a fim de prevenir a violência doméstica e outras violências de gênero, bem como evitar a reincidência.

Em âmbito nacional, no início da década de 1990, algumas iniciativas pontuais inauguraram os trabalhos educativos com autores de violência doméstica. No entanto, apenas com o advento da LMP, em 2006, essas iniciativas passaram a ter respaldo legal. Os artigos 35 e 45 da lei viabilizaram a criação/promoção de centros de educação e de reabilitação para os autores de violência (art. 35, V), bem como a imposição de comparecimento obrigatório a programas de recuperação e reeducação (art. 45) em substituição à pena privativa de liberdade a homens condenados por delitos de violência doméstica (BRASIL, 2006).

Ainda, a Lei nº 13.984/2020 incluiu, na LMP, o comparecimento do homem a programas de recuperação e reeducação como possibilidade de medida protetiva de urgência (artigo 22, inciso VI) (BRASIL, 2006). Assim, foi assentada definitivamente a possibilidade de o Judiciário determinar a participação de homens em programas educativos tão logo o episódio de violência seja levado ao conhecimento das autoridades.

Na falta de regulamentação e estruturação nacional desses serviços, as intervenções com homens podem ser realizadas a partir de diferentes abordagens e enfoques. De acordo com Beiras, Nascimento e Icrocci (2019), no Brasil, esses serviços têm sido realizados, majoritariamente, por meio de grupos de caráter educativo e reflexivo. Esses grupos caracterizam-se por serem rodas de conversa, semanais ou quinzenais, durante um número determinado de encontros (normalmente, de 8 a 12), com homens que possuem envolvimento em situação de violência doméstica, encaminhados, principalmente, por órgãos governamentais (em especial, o Judiciário), intermediados por facilitadores/as com conhecimento em temáticas como gênero e violências contra as mulheres.

Os grupos reflexivos de gênero – como são chamados –, podem ser definidos como um espaço de convívio, diálogo, problematização e questionamento de padrões de gênero – sobretudo quanto à sua prejudicialidade para mulheres e homens –, um espaço de produção de conhecimento e valorização da cidadania (BEIRAS; BRONZ, 2016, p. 32), além de servir à promoção dos direitos das mulheres.

Os objetivos de um grupo reflexivo podem variar de acordo com o programa e a metodologia adotada. No entanto, é possível listar alguns mais frequentes na literatura, como: contribuir para a diminuição da violência doméstica contra a mulher, evitar a reincidência, promover a responsabilização do autor da violência, provocar a reflexão sobre as construções do gênero e das masculinidades, possibilitar construções de gênero mais equitativas, promover o respeito à diversidade, garantir a segurança e outros direitos das mulheres, resgatar o diálogo e habilidades não violentas nas relações (BEIRAS; BRONZ, 2016; ACOSTA; SOARES, 2012; etc.).

Para que esses objetivos sejam alcançados, o processo educativo deve ser construído a partir de metodologias emancipatórias, que abram o diálogo e viabilizem a reflexão e a conscientização crítica – sobre si, sobre as relações e sobre a sociedade. Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire fornece importantes contribuições, sobretudo no tocante: à necessidade de estimulação dos participantes a pensarem, refletirem e se implicarem no processo de aprendizagem, a partir das suas experiências e contextos – o que pode ocorrer, por exemplo, por perguntas geradoras de diálogo – (BEIRAS; BRONZ, 2016); e, à horizontalidade no processo de aprendizagem – o/a facilitador/a não é um ser superior aos demais, de modo que comunica o que sabe, intermedia reflexões e, também, aprende com os participantes. Em relação a este ponto, é importante que as/os facilitadoras/es estejam em formação continuada, para que se coloquem em autorreflexão sobre construções de gênero, revejam posições discriminatórias sobre as questões postas e, assim, não perpetuem, nos grupos, discursos misóginos que visam desconstruir (NOTHAFT; BEIRAS, 2019).

De acordo com Beiras e Bronz (2016), pesquisas têm indicado a melhora no controle da violência por homens que participaram de intervenções educativo-reflexivas. Na mesma linha, Nothaft e Beiras (2019), em análise a estudos com homens que participaram de grupos dessa natureza, apontam que estes “se mostram como possibilidade para a construção de novas formas de resolver conflitos, perceber/controlar a própria agressividade (AGUIAR, 2009; PAZO, 2013; Milena SANTOS, 2012; MISTURA; ANDRADE, 2017)” (NOTHAFT; BEIRAS, 2019). Na prática, os relatos de homens participantes têm confirmado isso, reafirmando a importância da educação – em seu sentido mais emancipatório – para a prevenção e o combate da

violência doméstica. É bom ressaltar, de todo modo, que a participação nesses grupos é medida complementar, e não substitutiva, de outras que sejam pertinentes ao caso, como as medidas protetivas de urgência e a própria persecução penal.

Embora, concretamente, exista obstáculos à instalação e desenvolvimento de intervenções educativo-reflexivas com homens autores de violência – como, por exemplo, falta de recursos financeiros, humanos e de formação adequada dos profissionais –, estas têm potencial para atender a uma dupla finalidade: a) concretizar um mecanismo de prevenção e proteção previsto na Lei Maria da Penha; b) interromper comportamentos masculinos violentos, assim como ajudar na desconstrução de desigualdades de gênero.

Por isso, conforme temos defendido (SEGAT, 2021), grupos dessa natureza podem contribuir para o acesso das mulheres a direitos e à justiça a partir de dois vieses: a) do acesso, oferecendo à comunidade e às mulheres o serviço previsto em lei; b) da justiça (dimensão qualitativa de acesso à justiça), ao auxiliar na produção de respostas legais/institucionais/judiciais individual e socialmente justas, atentas, sobretudo, à necessidade das mulheres que buscam ajuda no sistema de justiça desejando a interrupção da violência e a mudança comportamental do perpetrador. Quando os grupos conseguem provocar as reflexões propostas, podem, portanto, contribuir para uma justiça substancial, e não apenas formal, que atende às necessidades das mulheres, que procura evitar a necessidade de novos acessos pelos mesmos motivos e que, a nível de sociedade, milita pela igualdade de gênero e pela justiça social.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Fernando; SOARES, Barbara Musumeci. **Documento base para a elaboração de parâmetros técnicos para os serviços de educação e responsabilização de homens autores de violência doméstica contra mulheres**. Rio de Janeiro: ISER, 2012.

AGUIAR, Luiz Henrique Machado De; DINIZ, Gláucia Ribeiro Starling. Estudos sobre masculinidades e seus impactos no trabalho com homens autores de violência. **Gênero**, Niterói, v. 17, n. 2, p. 81-94, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31264/18353>. Acesso em 01 fev. 2020.

BEIRAS, Adriano; BRONZ, Alan. **Metodologia de grupos reflexivos de gênero**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2016.

BEIRAS, Adriano; NASCIMENTO, Marcos; INCROCCI, Caio. Programas de atenção a homens autores de violência contra as mulheres: um panorama das intervenções no Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 262-274, Mar. 2019.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2020

BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor**: queixas e perplexidades masculinas. Natal: Editora da UFRN, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. 2. ed. Berkley; Los Angeles: University of California Press, 2005.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Apr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 dez. 2019.

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

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: Versos, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: Uma Revisão Teórica. **Revista Antropologia em Primeira Mão**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v.7, p.21-42, 2004. Disponível em <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KATZ, Jackson. **Violence against women** – it's a men's issue. TEDxFiDiWomen, 2012. 1 vídeo (17 minutos e 37 segundos). Disponível em: https://www.ted.com/talks/jackson_katz_violence_against_women_it_s_a_men_s_issue#t-132163. Acesso em: 17 jan. 2020.

NOTHAFT, Raíssa Jeanine; BEIRAS, Adriano. “O que sabemos sobre intervenções com autores de violência doméstica e familiar?”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e56070, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/NhwDZmdztnb8WYrFsWFr8S/?lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SEGAT, Juliana Lazzaretti. **Acesso das mulheres à justiça**: uma reflexão sobre intervenções educativas com autores de violência doméstica. Dissertação (Mestrado em Direitos Sociais) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, UFPel. Pelotas, 2021.



CAPÍTULO 12

CIDADANIA E DIREITOS PARA AS MULHERES: A DISCRIMINAÇÃO NO DECORRER DO TEMPO

Karina Gularte Peres

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.12



INTRODUÇÃO

Observando a trajetória legislativa e a evolução do conceito de cidadania, é possível assumir que a violência contra a mulher tem base em fatos culturais e sociais. Essa violência é caracterizada principalmente por suas razões, que são circunstâncias relativas ao gênero dessa vítima.

No entanto, importa mencionar que, ao tratar sobre violência contra a mulher, o termo “mulher” não pode ser padronizado, universal. O atendimento e proteção das diversas mulheres, equitativamente, também é um desafio que a legislação, as políticas públicas e a própria sociedade precisam superar. Do contrário, produz-se um parâmetro reducionista. No entanto, infelizmente, é recorrente a percepção de que “as mulheres brancas se tornam o referencial do que se entende por ‘mulheres’” (ALMEIDA; PEREIRA, 2012, p. 51), por exemplo.

O desafio ultrapassa o exercício de instituir normas. Contudo, observar os caminhos trilhados pelo processo legislativo é uma das maneiras de identificar a condução do enfrentamento da violência contra a mulher ao longo do tempo. Diferentes tratamentos dispensados a tal violência no decorrer da história, bem como oscilações no papel social da mulher nessa trajetória, foram identificados a partir de pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para a legislação, a fim de perceber as distinções pertinentes à mulher no que tange à formação da noção de cidadania e na definição de sujeito de direito. Notou-se que, por muito tempo, a mulher foi tida em uma posição secundária, o que ainda hoje tem implicações, embora não se sustente totalmente no aspecto formal. Para contornar esse cenário, entende-se conveniente a ressignificação dessas premissas, o que pode ser operacionalizado por meio da educação.

CIDADÃOS, NO MASCULINO

Para Marshall (1967), a cidadania é composta por três aspectos: civil, político e social. A cada um deles, se associa um grupo de direitos. Portanto, a cidadania só seria alcançada em certa sociedade quando consolidados os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais.

Na observação que faz da sociedade inglesa, Marshall (1967) constata que a formação desses direitos ocorreu essencialmente em períodos distintos e subsequentes. Os direitos civis, associados fundamentalmente à liberdade, têm seu marco temporal no século XVIII.

A história dos direitos civis em seu período de formação é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um *status* já existente e que pertencia a todos os

membros adultos da comunidade – ou talvez se devesse dizer a todos os homens, pois o *status* das mulheres ou, pelo menos, das mulheres casadas era, em certos aspectos importantes, peculiar (MARSHALL, 1967, p. 68).

A partir da Lei de 1832, a condição de titular de direitos políticos passa a depender do preenchimento de critérios potencialmente acessíveis a todos, sob uma perspectiva liberal, dada a consolidação dos direitos civis. Quer dizer, embora a ideia de cidadania, nesse período, se vinculasse apenas aos direitos civis – por alcançarem “todos” – não se pode afirmar que era vazia de significado político, porque não havia impedimento formal ao preenchimento dos requisitos e consequente obtenção de direitos políticos (MARSHALL, 1967 p. 70).

Entretanto, o voto feminino, na Inglaterra, foi conquistado apenas em 1918 (século XX) atendidos certos requisitos cuja imposição não ocorria em relação aos homens. Visto que os critérios se relacionaram com a propriedade, mesmo entre as mulheres, o direito ao voto era altamente restritivo, excluindo muitas mulheres que, inclusive nos dias atuais, não se compatibilizam com a personagem atendida e protegida pela legislação, devido a injustiças sociais lamentavelmente ignoradas. Assim, nota-se que a identificação da consolidação dos direitos políticos com o século XIX repete a ideia de universalidade sem mulheres.

O elemento social da cidadania abrange desde um mínimo de bem-estar e segurança até a possibilidade de viver de acordo com os padrões predominantes na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 63-64). O século XX é o espaço temporal em que tem lugar a consolidação dos direitos sociais como componentes da cidadania. Antes disso, era possível identificar uma permuta entre direitos sociais e cidadania. Medidas relativas à regulação do trabalho reafirmaram o homem adulto como o cidadão por excelência, e com base nisso, negavam-lhe direitos para não afrontar seu direito civil de liberdade no contrato de trabalho. Ofereciam, por outro lado, proteção às mulheres, sob a condição de abdicarem de seus direitos enquanto cidadãs. Insinuavam, assim, que a cidadania não era inerente às mulheres, aliás, eram-lhes oferecidas as mesmas condições que ofereciam às crianças, o que sinalizava o insulto implícito na regra. No final do século XIX, no entanto, essa lógica já era considerada obsoleta (MARSHALL, 1967, p. 73).

Também no fim do século XIX, ocorre o estabelecimento da gratuidade e obrigatoriedade da educação primária. Tais condições não parecem compatíveis com a ideologia liberal predominante na época, mas se justificavam pela concepção de que o bom funcionamento de uma sociedade depende de haver cidadãos bem educados, fazendo da educação um direito e um dever. O dever de educação das crianças

corresponde ao direito do adulto de ter sido bem educado. Por isso, essa conjuntura foi decisiva para a restauração dos direitos sociais da cidadania no século XX, seguindo-se à consolidação dos direitos civis e políticos e completando o *status* de cidadania, segundo o autor (MARSHALL, 1967, p. 73-74).

Todavia, importa lembrar que o exercício de certos direitos não gera, necessariamente, o gozo de outros. Neste contexto, a liberdade individual e participação política não determina a resolução de problemas sociais na população. Além disso, é natural que, em sociedades diferentes, ocorram processos diversos, cujos resultados também devem ser distintos. Carvalho (2008) aponta que, no Brasil, importantes avanços no campo dos direitos sociais ocorreram em períodos ditatoriais, quer dizer, quando havia sério comprometimento tanto de direitos civis quanto de direitos políticos.

Dentre os direitos sociais, a educação se destaca, pois se equipara a um pré-requisito para a aquisição e exercício dos demais direitos. Isso faz com que a educação ultrapasse o *status* de direito social e seja vista como componente estrutural da democracia (OLIVEIRA, 1995, p. 41).

É por isso que se pode entender que negar a educação a alguns também é lhes negar outros direitos. Era o que acontecia no período colonial com as mulheres, consideradas parte do grupo que compunha o *imbecilitus sexus* (sexo imbecil), do qual também faziam parte as crianças e os doentes mentais (RIBEIRO, 2000, p. 79). Essa visão sobre as mulheres, que predominava na época, tornava seu acesso à educação, na perspectiva mais otimista, restrito:

No período colonial, as mulheres tiveram acesso restrito ou nulo à escolarização, podendo em alguns casos estudar em casa, com preceptores, ou em alguns conventos visando a vida religiosa. [...] a sociedade na época concebia a mulher para o casamento, ou para a vida religiosa, ou para o trabalho doméstico e escravo, práticas que precisavam de pouca ou nenhuma educação escolar (STAMATTO, 2002, p. 2-3).

Com efeito, havia quem compreendesse que a mulher não precisava ler e escrever, e se possível, sequer falar (RIBEIRO, 2000, p. 79). Talvez por isso que apenas no século XVIII tenham surgido escolas para meninas ou em que elas fossem admitidas, ainda que em turmas separadas dos meninos. Era exigido que os professores fossem do mesmo gênero dos alunos, de forma que a admissão de meninas na escola também gera a abertura de um mercado de trabalho para as mulheres, qual seja o magistério. No entanto, isso não chegou a representar significativamente a extensão do ensino às mulheres (STAMATTO, 2002).

Em termos gerais, a garantia do direito à educação ocorre na Constituição Imperial de 1824, em que é assegurada a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos. A questão que se impõe é que, nessa época, poucos eram os cidadãos – proporcionalmente – já que a população majoritária era formada por escravos (OLIVEIRA, 1995, p. 68-69). Também não eram cidadãs as mulheres (SANTOS, 2009, p. 3), de forma que a garantia desse direito alcançava apenas uma pequena parcela dos brasileiros.

Contudo, a educação escolar não era proibida à mulher, tanto que a Lei Geral, de 1827, padronizou as escolas, inclusive no que tange à discriminação das mulheres, já que “elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as ‘artes do lar’, as prendas domésticas” (STAMATTO, 2002, p. 5).

Na vigência da Constituição de 1934, os conteúdos atinentes à educação feminina já foram alargados, mas ainda se percebe que não há uma aceitação social da educação plena da mulher. Isso se relaciona com a forte influência religiosa e ao papel que se atribui à mulher no lar e na família, o qual dispensa determinados conhecimentos.

Com o tempo, tais restrições diminuíram, tanto nas normas formais quanto no comportamento da sociedade. Porém, ainda hoje não é possível dizer que não há discriminação: dentre as pessoas com idade entre 15 e 24 anos que não frequentam estabelecimento educacional, 11,5% das mulheres relatam que não o fazem devido aos afazeres domésticos ou cuidado de pessoas, motivo referido apenas por 0,7% dos homens (IBGE, 2020). A diferença se torna mais evidente quando se observa que o número de mulheres em tal situação é superior a 16 vezes a quantidade de homens na mesma condição.

O LUGAR DA MULHER NA LEGISLAÇÃO

O tratamento da violência contra a mulher se transforma no decorrer da história, visto que é atravessado por diversos outros fatores que operam na sociedade, em determinado momento. É natural que assim o seja, dado que os atos de violência tendem a ter relação – entre outros elementos – com os papéis sociais atribuídos aos envolvidos no conflito (PASINATO, 2011, p. 230).

Esses papéis também operam para definir o *status* legal dado à mulher, nem sempre vista como sujeito de direito. No Direito Civil, por exemplo, é possível perceber que “por muito tempo, as mulheres não foram incorporadas aos discursos

jurídicos e sociais por não terem acesso aos direitos como sujeitos e cidadãos” (GUIMARÃES, PEDROZA, 2015, p. 263). Isso fica visível, especialmente, nos dispositivos que tratam da vida conjugal e da relação de dependência entre mulheres e homens, respaldada pela Lei.

No período do Brasil Colônia, sendo o território brasileiro parte de Portugal, aplicavam-se os preceitos e regras pertencentes ao ordenamento jurídico português. Nas Ordenações Filipinas, vigentes a partir de 1603 (CASTRO; MENDES, 2011, p. 25), são vistas disposições discriminatórias que alegavam proteger a mulher. Um exemplo é o benefício que desobriga fiadoras, em razão da “fraqueza do entender” inerente às mulheres, que poderia induzi-las a um mau negócio. A noção de incapacidade da mulher para assumir obrigações era tão incisiva que sequer admitia renúncia, o que se dispunha com base no mesmo raciocínio: se a “fraqueza do entender” pode fazer com que a mulher assuma, originariamente, a posição de fiadora de forma indevida, a mesma “fraqueza” pode levá-la a renunciar à autorização legal de desincumbir-se (ORDENAÇÕES FILIPINAS, 1998, p. 858-861).

A lógica de incapacidade da mulher se mantém no Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, datado de 1º de janeiro de 1916, com vigência iniciada no ano seguinte. A maior expressão disso é a incapacidade relativa da mulher em função do matrimônio. O rol do art. 6º apresenta os incapazes “relativamente a certos atos, ou à maneira de exercê-los”, e nele constam as “mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal” (BRASIL, 1916). Essa situação torna anuláveis os atos jurídicos praticados por elas, conforme art. 147, inciso I (BRASIL, 1916). Considerando a conjuntura social da época, isso constitui um paradoxo, uma vez que se manter solteira não era uma alternativa necessariamente viável.

De um lado, a mulher sozinha não tem lugar específico na sociedade, só adquirindo valor quando casada, e é como casada que perde ou restringe seus direitos, por depender exclusivamente do sexo masculino, no caso o marido, que possui poder sobre ela, através do Código Civil. Esse é um paradoxo cujos efeitos jurídicos não recobrem os efeitos sociais (COLLING, 2017, p. 36).

Ao lado das mulheres casadas, o Código Civil definia como relativamente incapazes as pessoas com idades entre 16 e 21 anos (BRASIL, 1916). Nesse contexto, as mulheres sequer chegavam a experimentar a capacidade civil plena, pois casavam com 18 anos, em média (OECD, 2014, p. 226).

O argumento para a redução da capacidade civil da mulher, bem como para as submissões legais ao marido, definidas no Código Civil – como a necessidade de autorização para exercer profissão, descrita no art. 233, inciso IV, por exemplo – re-

cai sobre diferenças biológicas. Por essa lógica, no entanto, a alegada inferioridade física seria exclusiva de mulheres casadas (COLLING, 2017, p. 46-47).

A incoerência não estava apenas em subordinar uma explicação biológica a uma condição jurídica. Importa perceber que as mulheres diretamente prejudicadas por estas disposições costumavam ser mulheres privilegiadas. Diversamente delas, havia mulheres – sobretudo negras – para quem trabalhar era uma necessidade. Logo, a fragilidade natural feminina, que ensejava uma proteção operada por meio de limitações legais, não se configurava somente em função do estado civil, mas também da classe e da etnia.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (CARNEIRO, 2019, s.p.).

A condição de incapacidade relativa da mulher casada persistiu até a promulgação da Lei nº 4.161/1962, o Estatuto da Mulher Casada, que excluiu a mulher casada da lista de relativamente incapazes do Código Civil, bem como eliminou a necessidade de autorização do marido para atos específicos como, por exemplo, exercer profissão e aceitar ou recusar herança. Por outro lado, mantém o marido como chefe da sociedade conjugal e detentor do pátrio poder (BRASIL, 1962).

A mulher casada precisou sujeitar-se à autoridade do marido, mesmo para os atos mais básicos da vida civil. Apesar desse prejuízo, era socialmente privilegiada em relação às solteiras, dada a supervalorização do casamento, na época. Entre a mulher casada e a mulher solteira, pode-se mencionar a concubina, como sendo aquela que mantinha união estável com um homem, porém sem contrair matrimônio, sem previsão expressa de direitos.

Todavia, a Lei cita explicitamente a concubina em seu prejuízo. Por exemplo, o art. 248, inciso IV, dispensa autorização do marido para que a esposa reivindique bens comuns doados por ele à concubina; e o art. 1.179, inciso III, proíbe o testador casado de nomear sua concubina como herdeira ou legatária (BRASIL, 1916).

Nessa conjuntura, não havia tutela às famílias ilegítimas, consideradas como aquelas originadas sem casamento legal. A proteção ao concubinato era pleiteada por meio do Direito Obrigacional (CASTRO; MENDES, 2011, p. 26). Nesse ramo, o

concubinato era tratado como sociedade de fato, mediante prova, conforme entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), expresso na Súmula 380.

Para alterar esse contexto, seria salutar um reposicionamento social do casamento, modulando sua valoração e, também, o afastamento do sentido pejorativo atribuído ao termo concubina. Entretanto, atualmente, ainda é difícil afirmar que algumas dessas situações ocorreram.

Posteriormente, em 1977, a Lei do Divórcio contribui para amenizar esta problemática. Porém, a Lei distinguia sociedade conjugal e casamento, sendo que a dissolução deste somente ocorria com a morte de um dos cônjuges. Dessa forma, a pessoa desquitada – forma anterior de extinguir a sociedade conjugal, sob justificativa – permanecia casada, impedida de contrair novo matrimônio (BRASIL, 1916; 1977). Logo, antes da possibilidade do divórcio, a mulher desquitada que iniciava novo relacionamento passava a ser concubina e sua nova família seria, necessariamente, ilegítima (CASTRO; MENDES, 2011, p. 27). Assim, tem-se que a Lei do Divórcio foi importante, porém limitada no que tange à inovação, também em função dos requisitos exigidos para que se efetivasse o divórcio, que só se tornou um direito potestativo em 2010, por meio de emenda que alterou o art. 226, da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A Constituição vigente desde 1988 disciplina que “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher” (BRASIL, 1988). Tal disposição diverge frontalmente do Código Civil de 1916, vigente até 2002.

A redação do novo Código Civil, de 2002, deixa de afirmar expressamente a característica patriarcal da sociedade, explícita no diploma anterior. Apesar de mencionar cônjuges, sem distinção de gênero, o Código Civil ainda não é totalmente igualitário. Um exemplo é o art. 1.736, que permite à mulher casada escusar-se da tutela (BRASIL, 2002b). Pode-se associar tal disposição ao fato de a mulher casada ter deveres relativos à própria família. Porém, isso não a distingue de mulheres solteiras com filhos e, menos ainda, de homens em situação semelhante, a quem o mesmo direito não alcança, configurando uma discriminação injustificada. Assim, é possível constatar que isso remonta àquela conjuntura em que a mulher casada dependia da autorização do marido para praticar atos jurídicos.

Mesmo não havendo mais tantas restrições no campo do Direito Civil, frequentemente a relação entre homens e mulheres ainda repercute nessas noções. Para adequar esse modelo ao contexto atual, é necessária uma reforma cultural e

social, para a qual a educação pode ser de grande valia. Além disso, os exemplos trazidos demonstram que os aspectos civis se interligam com questões sociais. Nesse sentido, o texto legal também colabora para a construção de uma sociedade mais igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata de conjunturas culturais e sociais, importa recordar que muitas noções naturalizadas derivam de comportamentos e decisões humanas, eivados de interesses. Entende-se que é necessário que isso seja explanado e que a construção histórica dos conteúdos – que passaram a ser aceitos como se fossem objetivos – seja explicitada.

Mesmo diante de limites no emprego da educação para o enfrentamento da violência contra a mulher, a legislação pode contribuir oferecendo um tratamento que busque ser integral e reconheça que há fatores aparentemente independentes que, no entanto, operam na sistemática relacionada a esse problema. Esses fatores também têm origem em definições culturalmente impostas, por exemplo, o que se espera como comportamento, expectativas e responsabilidades das mulheres. Assim, entende-se que os esforços para a mudança cultural precisam lidar com esses aspectos, para além da promoção da não-violência e do reconhecimento dos próprios direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Violência doméstica e familiar contra mulheres pretas e pardas no Brasil: reflexões pela ótica dos estudos feministas latino-americanos. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v.2, n.2, Dossiê: Cultura e Política, dez. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.121 de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada (Estatuto da Mulher Casada). Brasília: Presidência da República, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4121.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977.** Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências (Lei do Divórcio). Brasília: Presidência da República, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16515.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Janaína Silveira; MENDES, Silvana Maria de Carvalho. A Trajetória Jurídica dos Direitos da Mulher no Brasil: das Ordenações do Reino à Lei Maria da Penha. **FAS@JUS - e-Revista da Faculdade de Direito Santo Agostinho**, v. 1, n. 2/2011, p. 23-31.

COLLING, Ana Maria. As permanências sobre a violência contra as mulheres: o peso das normativas legais na cultura. In: FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; COSTA, Alexandra Lopes da; VIEIRA, Luciana Branco. **Mulheres na história de Mato Grosso do Sul**. Dourados: Editora UFGD, 2017.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, 2015, p. 256-266.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)** – Educação 2019. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação e Cidadania: o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ORDENAÇÕES FILIPINAS, Livro V. Título XXXVIII. Universidade de Coimbra. 1998. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihiti/proj/filipinas/l5p1188.htm>. Acesso em: 24 set. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **How was life?** Global Well Being Since 1820. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-was-life_9789264214262-en#page2. Acesso em: 20 jul. 2020.

PASINATO, Wânia. “Femicídios” e as mortes de mulheres no brasil. **Cadernos Pagu**, n. 37, p. 219-246, 14 abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645012>. Acesso em: 29 out. 2019.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

SANTOS, Tânia Maria dos. A mulher nas constituições brasileiras. II SEMINÁRIO NACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA: AMÉRICA LATINA EM DEBATE, 2009, Porto Alegre. **Núcleo Indisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero/NIEM**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/Mulher%20e%20CF%20-%20Final%20tania.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2002, Natal. **Anais**. Eixo temático: Relações de Gênero e Educação Brasileira Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.






CAPÍTULO 13

MULHERES NÃO SÃO SUJEITOS DE DIREITO: DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO E OS DIREITOS DAS MULHERES

Tatiana Afonso Oliveira

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.13



A CONQUISTA DE DIREITOS PELAS MULHERES

A história da construção e aquisição de direitos é baseada, em vários momentos, em desigualdade. Isso quer dizer que os direitos têm tendência a serem atribuídos a certos grupos e não a outros. Os homens brancos heterossexuais costumam ser os contemplados, em detrimento da população feminina, negra, indígena, LGBTQIA+.

No que tange a questão feminina, é nítido que, mesmo na modernidade, os direitos humanos eram conferidos aos homens. As mulheres precisam, o tempo todo, lutar para serem consideradas sujeitos de direito. E, mesmo quando passam a ser assim entendidas, a concessão e, principalmente, a efetivação dos seus direitos caminha atrás dos direitos dos homens. As mulheres apenas conquistaram e continuam conquistando direitos quando os reivindicam.

É possível observar a presença feminina no cenário dos Direitos Humanos, buscando sua ampliação desde muito cedo.

Inicialmente, é de grande destaque a atuação da francesa Olympe de Gouges (1748- 1793) e sua denúncia à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, originária da Revolução Francesa. Para realizar tal denúncia, em 1791, Olympe de Gouges redigiu A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Nesta carta, segundo Gerhard (1995, p. 52), são repudiadas, dentre outras coisas, as desigualdades entre homens e mulheres não rompidas pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, tanto em sociedade quanto na vida privada.

O que se questionou, sobretudo era o “falso” universalismo dos direitos contidos nesta, pois não previa a co-presença política e social de homens e mulheres na sociedade, com oportunidade e dignidade iguais.

[...]

No cenário da Revolução Francesa foi necessário marginalizar o elemento feminino para enaltecer os revolucionários que, por um lado, queriam mudar a ordem das coisas, mas, por outro, não admitiam inverter aquela ordem dicotômica da natureza, da qual dependiam para sobreviver (LISBOA; MANFRINI, 2005, p. 68).

Tal questionamento de Olympe de Gouges fez com que, naquele contexto histórico contrário às suas demandas, fosse guilhotinada.

Ademais, é notável no contexto norte-americano o trabalho de Abigail Adams (1744-1818). Seu incessante ativismo político “questionou o motivo pelo qual a carta de direitos estadunidense (Declaração de Independência, 1766) não contemplou as mulheres” (BRASIL, 2008, p. 1).

No cenário brasileiro, foram patentes na luta pelos direitos humanos e fundamentais das mulheres os trabalhos das sufragistas e das mulheres que se insurgiam contra a escravidão. Mais tarde, em um contexto ditatorial no Brasil e na América Latina, a presença feminina nas lutas por redemocratização fez surgir pautas do movimento feminista na luta por direitos humanos e fundamentais.

No Brasil, na virada do século XIX para o século XX, destacou-se Bertha Lutz, liderança do movimento sufragista. Também lembramos as milhares de mulheres negras anônimas que lutaram, ao longo do século XIX, nos movimentos de resistência contra a abominável escravidão humana.

Desde então e fortalecida a partir da década dos 70 do século XX, as lutas pelo direito a ter direitos se multiplicaram nas Américas. Sob a liderança de mulheres, a emenda constitucional para garantir a igualdade de direitos entre homens e mulheres chegou ao Congresso dos EUA enquanto no Brasil, na Argentina e, posteriormente, no Chile milhares batalhavam, em plena ditadura, pela retomada da democracia e o reconhecimento de direitos. No bojo dessas lutas os movimentos feministas consolidaram-se nas Américas.

Os direitos humanos das mulheres não foram concedidos, mas conquistados em espaços de negociação demarcados pela tensão entre o nosso direito a ter direitos e a ideia de que o direito deve ser neutro perante as diferenças de gênero (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Já em um contexto situado temporalmente na década de 1970 e início dos anos 80, não é possível afirmar se tratar de um Estado de Direito Democrático no Brasil. É bem verdade que o período militar ainda era vigente. Entretanto, já fervilhavam os movimentos pró-democratização. Na onda da exigência por Democracia, surgiram também as lutas por diversos novos direitos fundamentais e humanos. Com isso corrobora Gohn (2011, p. 342), ao afirmar que “fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980 no Brasil, contribuíram decisivamente via demandas e pressões organizadas para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988”.

Assim, nos anos 70 e 80 do século XX, pode-se relatar que os movimentos sociais e as lutas por direitos estavam em plena efervescência. Dessa forma, além dos grupos pró-democratização, abriram-se as portas para as mais diversas reivindicações, como as causas do meio ambiente, da infância, dos indígenas e, também, das mulheres. Em conjunto com diversos outros movimentos sociais, o movimento feminista apresenta-se bastante fortalecido no referido período.

A década de 1980 foi das mais significativas não apenas por ter marcado o início do fim do regime ditatorial; foi também uma das mais frutíferas do ponto de vista da pluralização dos movimentos sociais, que passaram a abranger várias novas temáticas, como a questão das mulheres, dos negros, de crianças, dos índios, do meio ambiente etc. (BEM, 2006, p. 1151).

O que ocorreu, na verdade, é que boa parcela da sociedade civil estava naquele momento envolvida em movimentos que buscavam novos direitos. Assim, as

mulheres ingressaram na luta em movimentos sociais urbanos, mas logo em seguida as pautas de gênero e da condição de mulher começaram a surgir. Houve então convergência com o movimento feminista, criando e fortificando a agenda de gênero e a luta pelos direitos humanos das mulheres. É o que se depreende da leitura do texto de Farah (2004, p. 50-51), que relata o processo de inserção das mulheres nas pautas de gênero entre as décadas de 70 e 80. A autora explica que, movidos pelos ânimos em torno da redemocratização, surgem diversas reivindicações como o acesso a serviços públicos e melhorias na qualidade de vida. Desde logo, a presença feminina é notada nesses movimentos sociais urbanos, os quais tratavam, precipuamente, das problemáticas de saneamento básico, saúde, educação, entre outras.

Então, ainda segundo Farah (2004, p. 50-51), ao mesmo tempo em que debatiam as questões típicas dos movimentos sociais urbanos, as pautas de gênero começam a surgir e as mulheres passam a discutir também sua condição como ser social. Logo, acontece uma ligação ao movimento feminista. Ou seja, foi dessa forma, segundo a autora, que o feminismo ganhou força nas décadas de 70 e 80: partindo de mulheres que participavam de movimentos sociais, desencadeando pautas femininas.

Ademais, a própria Constituição Federal de 1988 definiu a igualdade entre homens e mulheres como um direito fundamental.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

Piovesan (2008, p. 3) demonstra a preocupação do ordenamento jurídico brasileiro em tratar da igualdade entre homens e mulheres ao elucidar diversos dispositivos constitucionais em que isso é notado, como o art. 5º, I, que postula a igualdade entre homens e mulheres. Também, a proibição da discriminação no mercado de trabalho por estado civil ou sexo (art. 7º, XXX), o dever do Estado de coibir a violência no âmbito das relações familiares (art. 226, §8º), entre outros.

Já nos anos 1990, no Brasil, segundo Gohn (2014, p. 79), os movimentos sociais sofreram uma crise. Após anos de reivindicações em prol da democratização e conquistas de direitos em diversos setores, as agendas dos movimentos sociais entraram em queda nos anos 90, com a consequente diminuição e esfriamento das lutas e mobilizações.

Entretanto, no século XXI, ainda segundo a referida autora, os movimentos sociais ressurgem, porém, sob novo aspecto. Apesar de as antigas lutas por moradia, terra, melhorias das condições de vida, saneamento básico e progresso urbano, etc. não terem desaparecido, o que é realmente marcante e de destaque no novo século são as pautas identitárias.

Outro aspecto importante do novo século é a institucionalização que trouxe das pautas dos movimentos sociais. Gohn (2014, p. 80) destaca que houve uma reconfiguração no cenário do associativismo brasileiro. Assim, o Estado passa a conferir legitimidade às causas em forma de políticas públicas, leis, formas institucionalizadas de participação, como os conselhos, fóruns, etc. E é nesse contexto que se encaixa a Lei Maria da Penha, criada em 2006.

Em suma, o que se pretende mostrar é que, em diversos momentos da história brasileira e internacional, as mulheres ficaram para trás na concessão e efetivação de direitos e precisaram lutar para conquistá-los, sendo esses já há muito tempo conferidos aos homens. O mesmo ocorreu com o direito social à educação.

O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO DAS MULHERES

Durante todas as ondas do movimento feminista, houve lutas sobre o direito à educação das mulheres. Inicialmente, buscava-se que a educação fosse conferida a elas, já que apenas os homens tinham tal direito. Mais tarde, buscava-se a inclusão de pautas femininas na educação para melhorar a condição da mulher na sociedade.

Louro (2007, p. 57) elucida que a escola fora concebida inicialmente para atender alguns, não todos. Incluem-se nesses “alguns”, principalmente, os homens brancos de classes mais abastadas. A educação não foi projetada para as mulheres. As mesmas, por meio de lutas e manifestos, reivindicaram e continuam reivindicando seu espaço nesse contexto.

Louro (2007, p. 57) conta que com o tempo, os grupos que foram deixados de fora da escola começam a pleitear o ingresso nas mesmas. É o caso das meninas e mulheres. Segundo a autora, os novos grupos trouxeram transformações às instituições de ensino, que acabaram por reproduzir e também produzir as diferenças entre os sujeitos.

Citando um exemplo, a autora aborda que as escolas femininas dedicavam intensas horas de ensino com o objetivo de formarem mulheres “prendadas”. Para Louro (2007, p. 62), mesmo que tais formatações antigas já estejam superadas, a escola, sob novas configurações, ainda imprime distinções sobre os sujeitos.

Louro (2007, p. 63) explica que o processo de diferenciação dos sujeitos ocorre, muitas vezes, de maneira sutil, imperceptível. É nesse sentido que a violência estrutural está tão enraizada no tecido social que, muitas vezes, não se percebe. Assim, as diferenciações entre meninos e meninas, homens e mulheres, se produzem nas formatações das instituições: na lei, nas falas de autoridades, mas também nas práticas cotidianas. Como, por exemplo, enxergar que meninas naturalmente preferem brinquedos domésticos, que meninas naturalmente têm aptidões para a vida doméstica e meninos naturalmente não as têm.

A escola, então, com suas normas, currículos, linguagens, materiais didáticos, etc. é influenciada por essas diferenciações de gênero. Ao mesmo tempo, também, acaba por produzir tais diferenciações (LOURO, 2007, p. 64).

Porém, a autora não considera a escola ou a educação como causas perdidas. Ao abordar as pedagogias feministas, Louro (2007, p. 112-113) explica que são ideias baseadas na concepção de educação por meio dos pilares de cooperação, solidariedade, igualdade e subjetividade. Assim sendo, são modelos pensados para subverter a posição desigual das meninas e mulheres no espaço escolar em relação aos meninos e homens.

A educação é fundamental para a construção da cidadania feminina. Segundo Lisboa & Manfrini (2005, p. 69), por muito tempo, as mulheres foram excluídas da cidadania, porque suas imagens foram construídas com diferenciação em relação aos homens. Assim, se o homem era cidadão, a mulher era a não-cidadã. Então, foram educadas para a vida doméstica, não para ocuparem espaços.

Beltrão & Alves (2009, p. 126) destacam que o Brasil, na linha de diversas convenções e recomendações internacionais conseguiu superar o hiato de gênero na educação. Isso ocorre quando há uma disparidade no nível educacional entre homens e mulheres, denunciando desigualdades no acesso à educação.

Os autores (2009, p. 126) mencionam que tal superação, ocorrida na segunda metade do século XX, foi uma grande conquista das mulheres no que diz respeito ao seu direito social à educação.

Apesar disso, o alcance de níveis igualitários em escolaridade não é suficiente para dizimar as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Para que isso ocorra, é preciso que a educação se aperfeiçoe, contemplando premissas de justiça social (BELTRÃO & ALVES. 2009, p. 154).

Assim sendo, o enfrentamento da violência estrutural contra a mulher possui relação direta com o acesso e com a formatação que se dá à educação. Somente uma educação libertadora pode conferir efetivação dos direitos das mulheres.

REFERÊNCIAS

BELTRAO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, Abr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 dez. 2021.

BEM, Arim Soares do. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **As Mulheres e os Direitos Humanos**. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/as-mulheres-e-os-direitos-humanos/at_download/file. Acesso em 23 nov 2021.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, abr. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 dez. 2021.

GERHARD, Ute. Sobre a liberdade, igualdade e dignidade das mulheres: o direito “diferente” de Olympe de Gouges. In: BONACCHI, Gabriella; GROPPi, Angela. (Orgs.). **O dilema da cidadania – direitos e deveres das mulheres**. São Paulo: UNESP, 1995, p. 51-75.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, ago. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em 27 nov. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Pluralidade da representação na América Latina. **Sociedade estado**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 73-90, abr. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000100005&lang=pt. Acesso em 01 dez. 2021.

LISBOA, Teresa Kleba, MANFRINI, Daniela Beatriz. Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. **Katálisis**, Florianópolis, v.8, n.1, p. 67-77, jan./jun. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade de gênero na Constituição Federal: os direitos civis e políticos das mulheres No Brasil. **Constituição de 1988**: O Brasil 20 anos depois. Os Alicerces da Redemocratização. Brasília, v.1, p. 1-22, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de1988/principios-e-direitos-fundamentais-igualdade-de-genero-na-constituicao-federal-os-direitos-civis-e-politicos-das-mulheres-do-brasil>. Acesso em 14 dez. 2019.




CAPÍTULO 14

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Valesca Brasil Costa

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.14



INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo pesquisar a necessidade e a possibilidade de elaboração de políticas públicas educacionais específicas para mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade por serem vítimas de violência doméstica. Antes de aprofundar, é preciso destacar que o cerceamento da mulher ao acesso à educação é algo que durante muito tempo foi justificado pela sociedade patriarcal e machista, sendo reservado a elas o espaço do privado (viverem reclusas em seu lar).

Mister enfatizar que o silenciamento das mulheres nos espaços públicos é uma das maneiras mais cruéis, mas também infalível para perpetuar os homens nos centros do poder do mundo até os dias de hoje.

Logo, este estudo busca justamente revisitar obras que tratam sobre a história das mulheres, e mais especificamente, a história das mulheres e o cerceamento no acesso à educação.

Este cerceamento à educação é desde sempre um catalisador para empurrar as mulheres para uma posição periférica na sociedade e consequentemente as tornando alvos fáceis de todos os tipos de violência doméstica.

Evidente que quando uma mulher sofre violência é porque o Estado falhou em todos os aspectos por não dar a ela qualquer tipo de proteção enquanto cidadã. Além disso, quando se estuda violência contra mulher fica ainda mais evidente que a sociedade recentemente teve mulheres ocupando espaços de poder, e, consequentemente, trazendo suas questões como necessidades de atenção estatal.

Quanto à metodologia, salientamos que se trata inicialmente de uma revisão bibliográfica, amparada em obras que revisitam a história da educação e a relação das mulheres no seu acesso, obras que abordam estudos sobre gênero feminino, e ainda legislação referente ao tema sobre violência contra a mulher.

Ainda quanto a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho, em momento seguinte o qual não será alvo do presente artigo, serão aplicadas entrevistas estruturadas com mulheres vítimas de violência doméstica, bem como pesquisa em jornais constantes do acervo da Biblioteca Pública Pelotense, bem como em outros tipos de materiais impressos que possam contribuir no estudo sobre violência contra mulher na cidade de Pelotas/RS.

Quanto ao recorte temporal, esta pesquisa tem como início a promulgação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11340/2006) e como recorte final o ano de 2023 (justificado como prazo final de pesquisa maior).

Assim, antes de nos determos mais especificamente no mote deste estudo, é preciso revisitarmos questões sociais que estão intimamente relacionadas com este quadro de vulnerabilidade destas mulheres, que na maioria das vezes se tornam reféns de seus algozes, especialmente pela dependência financeira e culminando com a violência física.

LUGAR DE MULHERES: O ESPAÇO PRIVADO E O CERCEAMENTO À EDUCAÇÃO

Antes de nos determos especificamente ao ponto central deste trabalho, qual seja, necessidade de criação de políticas públicas educacionais para mulheres em situação de vulnerabilidade decorrente de violência doméstica, é preciso que se revise a história e a memória deste cerceamento no acesso à educação pelas mulheres.

O acesso das mulheres à educação, e consequentemente seu poder de influência e destaque na sociedade é visivelmente observado quando vemos a trajetória da filósofa Hipátia de Alexandria, uma mulher que teve a vida brutalmente ceifada por ter acesso à educação e se tornar uma referência não só como filósofa, mas também na política, como segue:

São poucas as fontes antigas subjacentes à tradição literária em torno da bela e jovem Hipátia, filósofa e matemática famosa, admirada pelos seus companheiros de paganismo e desprezada pelos cristãos, em especial pelo patriarca Cirilo, que juntamente com os seus, infligiu uma morte cruel e imerecida, e assim por diante, com variações no desenvolvimento do tema segundo os casos (DZIELSKA, 2009, p. 31).

Ainda fazendo referência à citação anterior, é importante destacar que quando estudamos a questão, seja na área da Filosofia ou no Direito, verificamos uma lacuna na história quanto à presença de mulheres nessas áreas tidas como nichos de atuação preponderantemente masculinos. Além de serem espaços de destaque na intelectualidade e na tomada de decisões da sociedade (o que se pressupõe ocupados por homens, existe outra hipótese) que é justamente a falta de vestígios deixados por aquelas que foram pioneiras nessas áreas, seja pelo silenciamento das fontes histórias seja pela falta de vestígios destas mulheres que tiveram sua trajetória anulada.

Dessa maneira, fica evidente ainda que no início deste estudo várias foram as formas de opressão contra a mulher, perpassando das mais sutis como o cercea-

mento de acesso à educação até a violência física, deixando a última marcas mais evidentes, mas não menos nocivas que a violência psicológica, por exemplo.

É interessante referir que em um dos momentos históricos de maior destaque dentro da luta por garantia aos direitos da civilização ocidental houve presença das mulheres, embora quase inexistentes documentos que narrassem este episódio, como bem destaca a obra intitulada “Os Direitos da mulher e da cidadã por Olímpia de Gouges” obra de Dalmo de Abreu Dallari, que destaca esta figura feminina mais uma vez pouco estudada:

A Declaração dos Direitos “do Homem”, segundo ela, era evidentemente discriminatória, pois já a partir da denominação excluía as mulheres, negava seus direitos de cidadania e contrariava os objetivos da mobilização popular contra a desigualdade. Daí sua indignação, sua revolta e sua decisão de elaborar uma Declaração dos Direitos da Mulher. Essa mulher era justamente Olympe de Gouges (DALLARI, 2016, p. 31).

Embora se tenha apontado apenas dois momentos em que a figura feminina não teve seu merecido destaque em razão de sua importante participação na luta fosse pela educação, ou fosse por direitos iguais, o que a história das mulheres evidencia é justamente que elas estiveram presentes embora seus vestígios fossem apagados por aqueles que preferiam seu anonimato.

CONCEITUANDO A QUESTÃO DE GÊNERO

Ao delimitar o espaço de estudo sobre essa questão, se torna importante a contribuição de Scott (1990) a qual ela formula a definição de gênero como um conceito intimamente relacionado com uma construção social, alargando a noção para o além dos estudos biológicos.

A norte-americana Joan Scott, articulou o uso do termo “gênero”, que por sua vez centrava a definição não nas determinações biológicas, mas no caráter social das diferenças entre os sexos:

Mais recentemente – demasiado recente para que pudesse encontrar seus caminhos nos dicionários ou Encyclopedias of Social Sciences – as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como maneira de se referir à organização social da relação entre sexos (SCOTT, 1990, p. 5).

Assim, se percebe que há uma guinada na posição ocupada pelas mulheres no espaço público da sociedade. Desta feita, se as características físicas determinavam as possibilidades criadas pelas posições públicas e a genética masculina intimidava e determinava poder, essas noções baseadas em superioridade física serão ultra-

passadas e se abordará as diferenças entre homens e mulheres tendo uma noção de caráter social e psicológico.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: A NECESSIDADE DO ACESSO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO

Antes de avançarmos especificamente neste tópico, é preciso que se destaque já de pronto, que quando se trata de políticas públicas (independentemente de serem específicas da área educacional) existe uma questão que é crucial para que qualquer política avance e dê certo: a sua continuidade independente de mudança de governo. Isto como se tem acompanhado não ocorre, pois é frequente que com a mudança de governo se alterem as prioridades no que se refere a políticas públicas.

É interessante destacar que a implementação das políticas públicas de educação no contexto legal, foi marcada pela Constituição Federal de 1988, que representou um avanço em termos de democracia no que se refere à educação, abrindo passagem para outras formas de legalização do ensino, primando pela igualdade de acesso, condições e oferta, almejando um ensino público, gratuito e de qualidade.

Quando se fala em políticas públicas de educação, merece destaque a presença do Estado como garantidor das necessidades básicas dos seus cidadãos, como já enfatizava o filósofo Aristóteles ao considerar que o ser humano é um animal político e se diferencia dos demais animais por sua necessidade de viver na “Pólis”.

As autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 7), consideram que certos contratos sociais são necessários para que a política social flua, dando ao Estado a gerência e administração da educação para com seus cidadãos:

O uso corrente do termo “política” pronuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. A obra de Aristóteles, *A Política*, considerada o primeiro tratado sobre o tema, introduz a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas do governo.

Desta maneira, aprofundando mais a questão das políticas públicas de educação, em especial quando abordada mais especificamente a modalidade de cotas em si, é interessante trazer à tona o caso dos Estados Unidos da América (EUA), em 1964, com a aprovação da Lei de Direitos Civil Americana (*Civil Right Act*), foram criados programas de ações afirmativas que assegurassem à integração dos negros na universidade, por meio da admissão por cotas raciais.

Os Estados Unidos foi o primeiro país a aplicar as ações afirmativas, com o objetivo de que essas políticas sociais vigorem por um determinado tempo, buscando equidade nas oportunidades. Diferente do que muitos afirmam erroneamente, as políticas afirmativas não são permanentes, embora tenha sido difícil, mesmo com o histórico de lutas no país e no mundo, que se manifeste um prazo de permanência dessas políticas.

O país pioneiro na adoção das políticas sociais denominadas “ações afirmativas” foram, como é sabido, os Estados Unidos da América. Tais políticas foram concebidas inicialmente como mecanismos tendentes a solucionar [...] a marginalização social e econômica do negro na sociedade americana. Posteriormente, elas foram estendidas às mulheres, a outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos deficientes físicos (GOMES; SILVA, 2001, p. 90).

O tema das ações afirmativas não é recente e, tampouco, inexplorado. Contudo, é tema de recorrente uso e debate. Cabe ressaltar que as ações afirmativas não correspondem apenas às cotas voltadas ao ensino superior, tratando-se de um conjunto de programas e ações voltado a grupos considerados minoritários. A relevância social das políticas públicas de ações afirmativas faz referência aos movimentos sociais que buscam a democratização do acesso ao ensino superior.

Para que as estratégias de promoção sejam efetivas, estimulando a inserção e inclusão social dos grupos desfavorecidos, é fundamental que as políticas de ações afirmativas não sejam vistas apenas em retrospectiva – procurando satisfazer uma dívida histórica em relação à discriminação – mas também em um panorama prospectivo, fomentando a transformação social, promovendo uma nova realidade; aliçada no passado, mas com vistas no presente e para o futuro.

Nesse sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas. Elas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos (PIOVESAN, 2005, p. 887).

Assim, após traçar essa breve contextualização sobre o acesso das mulheres à educação, se percebe nitidamente que esse direito foi há muito cerceado a mulheres, porque estudar, via de regra, leva a maioria das mulheres a ter uma profissão e consequentemente sua independência financeira.

É justamente aí o começo de um dos tipos de violência contra a mulher, ou seja, a dependência financeira, que faz com que a mulher fique dependente de seu companheiro e se torne refém ao tomar decisões de sua vida e culmina com a violência física.

A necessidade de políticas públicas de educação para mulheres vítimas de violência doméstica é urgente, é preciso que se preparem e elaborem cotas para que estas mulheres tenham acesso à educação e sejam priorizadas, para que a educação cumpra um de seus principais fundamentos, o empoderamento feminino e o fim da ignorância.

Desta maneira, uma das propostas deste estudo é de traçar o perfil das mulheres que sofreram violência doméstica na cidade de Pelotas/RS e analisar principalmente seu grau de instrução para traçar a necessidade e possibilidade de elaborar alguma política pública de educação específica para esse público-alvo. Isto se justifica pois o acesso à educação é um instrumento fundamental para romper com ciclo de violência contra a mulher.

Para abordar a necessidade de criação de políticas públicas de educação específicas para mulheres vítimas de violência doméstica como instrumento de empoderamento feminino, é preciso que se revise historicamente essa relação das mulheres com a educação, para perceber e entender o quanto a educação é um catalisador no empoderamento feminino.

Como considerado ainda no início deste estudo, que a mulher durante muito tempo foi cerceada do espaço público, lhes sendo reservado estritamente o espaço do lar (o que durante muito tempo não considerava as tarefas domésticas como uma ocupação possível de ser remunerada), enquanto ao homem é permitido ser um sujeito público e consequentemente ocupar lugares de poder e de decisão social.

Embora esta fosse a regra geral em vários lugares no mundo, o Brasil desde muito cedo teve representantes que defendiam o direito da mulher brasileira em ter acesso à educação, como é o caso de Nísia Floresta:

Assim iniciava, em meados do século XIX, o Opúsculo humanitário, um dos vários escritos com que essa professora autodidata iria perturbar a sociedade brasileira. Afinal, o que pretendia essa “mulher metida a homem?” Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como instrumento através do qual essa meta seria alcançada (LOURO, 2015, p. 443).

A autora Nísia Floresta deixa nítido em seu livro “Opúsculo humanitário”, que o Brasil embora pretenda demonstrar para outras nações que é um país em franco desenvolvimento, não vira seus olhos para a educação das mulheres, o que para a autora demonstra que os governantes do Brasil têm um discurso e outra prática, estando condenado ao atraso.

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado-emancipação da mulher – nossa débil voz se levanta, na capital do Império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? Em todos os tempos, e em todas as nações do mundo, a educação da mulher foi sempre um dos mais salientes característicos da civilização dos povos (FLORESTA, 1853, p. 2).

Paradoxalmente, se as mulheres no Brasil desde muito cedo foram cerceadas ao acesso à educação será justamente, destacando que dentre as primeiras profissões em que a mulher teve acesso, estava intimamente relacionada com o ato do cuidar do próximo.

Assim, foi o magistério, uma das profissões em que a mulher conseguiu primeiro se inserir, cabendo, entretanto, considerar que ser professora estava limitado ao magistério primário, espaço que os homens haviam abandonado por estar vinculado a baixos salários.

Para corroborar com o dito anteriormente, é interessante trazer a leitura de que considera muito bem no corpo de seu estudo ao atrelar a mulher como figura própria para ocupar o espaço profissional do magistério, justificando que características que até então ficavam relacionadas à mulher como acolhimento, docilidade, cuidado e maternidade, não estimulando que a mulher fosse também politicamente ativa, defensora de seus direitos e de espaço de decisão e poder na sociedade.

A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc. (LOURO, 2015, p. 450).

Assim, fica evidente neste estudo que o espaço inicial para o ingresso da mulher no ambiente profissional fora do lar foi justamente no magistério, e contraditoriamente o espaço da educação que deveria ser inclusivo, oferece a mulher uma remuneração defasada.

Não basta inquirir como as mulheres podem se representar mais plenamente na linguagem e na política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais busca emancipação (BUTLER, 2016, p. 20).

Por fim, é preciso que se destaque que até os dias de hoje umas das pautas das mulheres é que seu salário seja justo à sua qualificação profissional, sendo que

não raras vezes isto não é observado na sociedade que teima em tratar as mulheres como cidadãs de segunda ordem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante considerar que este estudo ainda se encontra em fase inicial, de maneira que não houve tempo hábil para a pesquisa de campo propriamente dita, que por sua vez irá investigar processos judiciais, materiais produzidos pela imprensa e aplicar questionários (entrevistas estruturadas).

Entretanto, a revisão bibliográfica densa já traz, ao revisitar a história da educação e especialmente a história das mulheres, que a educação foi um direito cerceado às mulheres e que o acesso ao espaço público se deu através de carreiras que justificavam salários menores, mantendo a situação de dependência de seus pais ou maridos.

Desta maneira, é urgente que o Estado se dedique a estudar políticas públicas de educação que alcancem as mulheres (em especial às que sofrem violência doméstica) uma vez que a elas foi cerceado o direito à educação e consequente o direito de decidir sobre sua vida, ficando na maioria das vezes vulneráveis a todo tipo de violência contra.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. (N. S., Chaves Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Brasília, DF, 2006.

DALLARI, D. de A. **Os direitos da mulher e da cidadã por Olimpia de Gouges**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FLORESTA, N. **Opúsculo humanitário**. Rio de Janeiro. Typographia de M. A. Silva Lima, 1853.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Anais Seminário Internacional "As Minorias e o Direito"**. Brasília, DF, Brasil, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, 16 (3): 887-896, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 16 (2): 1-5, 1990.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CAPÍTULO 15

REMIÇÃO DE PENA E SUA EVENTUAL CONQUISTA POR INTERMÉDIO DA PRÁTICA LITERÁRIA: UMA ABORDAGEM LACÔNICA

Lucas Cavalheiro Laganá

DOI: 10.46898/rfb.9786558892397.15

PUNIÇÃO E SUAS MODALIDADES

O ordenamento jurídico pátrio, na pretensão de exercer o controle social através da repreensão de determinados atos e fatos vislumbrados como nocivos à integridade de bens jurídicos individuais e coletivos, deu gênese ao termo “infração penal”. A referida expressão engloba duas categorias: os crimes (presentes no Código Penal) e as contravenções (presentes na Lei das Contravenções Penais).

Ambas as legislações são responsáveis por, dentre outras inúmeras atribuições, punir as condutas nelas classificadas como prejudiciais ao Estado Democrático de Direito. Esta punição dar-se-á na qualidade de “pena”, a qual poderá vir a ocorrer em modalidades independentes, porém cumuláveis entre si: as penas privativas de liberdade, as penas restritivas de direitos, e a pena de multa.

As penas privativas de liberdade dispõem de três espécies de regime, comportando o regime aberto, o regime semiaberto e o regime fechado. A definição do regime a ser adotado dependerá da pena privativa de liberdade estabelecida no dispositivo legal que coíbe a conduta praticada pelo agente: tratando-se de pena de detenção, o regime a ser cumprido inicialmente poderá ser o regime aberto ou o regime semiaberto; tratando-se de pena de reclusão, o regime a ser cumprido inicialmente poderá ser o regime aberto, o regime semiaberto ou o regime fechado.

Conforme versa a Lei de Execução Penal, o instituto da remição, espinha dorsal deste capítulo, aplica-se somente à pena privativa de liberdade, mais especificamente ao regime semiaberto e ao regime fechado. Ambos os regimes consistem no cerceamento da liberdade de locomoção através da inserção do apenado em estabelecimento prisional, cujas características demonstram-se convenientes de aqui serem definidas.

O estabelecimento prisional referente ao regime fechado consiste na Penitenciária. Traduz-se em um ambiente de segurança máxima afastado da zona urbana, externamente repleto de muralhas, cercas helicoidais e torres de vigilância, e internamente composto por celas coletivas e áreas de convivência. Os apenados sob custódia da Penitenciária são constantemente custodiados pela Polícia Penal, órgão de segurança pública responsável pela administração penitenciária de determinado ente federativo.

Quanto ao estabelecimento prisional concernente ao regime semiaberto, denomina-se Colônia Penal. Trata-se de um ambiente de segurança média, sem quaisquer obstáculos entre suas instalações e o mundo exterior. Desta forma, há um sen-

so de autodisciplina do próprio apenado em permanecer internado, bem como de participar das atividades promotoras de um gradual retorno ao convívio social.

REMIÇÃO E SUAS MODALIDADES

A Lei de Execução Penal assegura à pessoa privada de liberdade, seja em regime fechado ou em regime semiaberto, o abate de dias a serem cumpridos no decurso de sua permanência em estabelecimento prisional, consagrando o instituto da remição de pena. Com previsão no Artigo 126, caput, do diploma legal supracitado, este abate ocorrerá tanto através do trabalho quanto por intermédio do estudo.

Ambas as atividades carregam dupla finalidade em seu âmago, eis que, além de possibilitarem ao apenado a abreviação da duração de seu recolhimento na unidade penal, proporcionam-lhe a oportunidade de adquirir novas habilidades e fornecem-lhe a reabilitação ao convívio social mediante o fruto de sua dedicação. Vencidos tais conceitos introdutórios, é necessário trazer à tona o *modus operandi* de cada modalidade da remição de pena.

A proporção da remição de pena no que concerne à atividade laboral é de 1 dia descontado do cumprimento de pena a cada 3 dias de trabalho, mediante comprovação da prestação de serviços emitida pelo contratante perante a direção do estabelecimento prisional em que o apenado se encontre recolhido. Conforme versa a Seção I do Capítulo III da Lei de Execução Penal, o trabalho interno é obrigatório ao preso condenado e facultativo tanto ao preso provisório quanto ao preso eleitoral.

As atividades laborais exercidas pelo apenado importarão em remuneração não inferior a três quartos do salário mínimo vigente. Entretanto, na hipótese de o trabalho possuir caráter voluntário, como a prestação de serviços à comunidade, não haverá compensação de natureza monetária. Na hipótese de trabalho externo (ou “extramuros”), este é permitido apenas aos apenados que tenham cumprido o mínimo de um sexto da pena privativa de liberdade, e que poderão compor, no máximo, 10% do corpo total dos trabalhadores convocados para a tarefa.

Previsto na Seção V da Lei de Execução Penal, o fomento à educação no âmbito penitenciário possui o propósito de capacitar a pessoa privada de liberdade, ampliando seus horizontes através do aprendizado. Conforme versa o diploma legal supracitado, são modalidades de assistência educacional ao apenado o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior e o ensino de aperfeiçoamento profissional.

A proporção da remição de pena por intermédio do estudo é de 1 dia descontado do cumprimento de pena a cada 12 horas de estudo, mediante comprovação de frequência escolar emitida pela unidade de ensino perante a direção do estabelecimento prisional em que o apenado se encontre recolhido. Se, porventura, a pessoa privada de liberdade conquistar a conclusão do grau de ensino que estiver frequentando, lhe será acrescido um terço do tempo remido como forma de recompensa pela sua dedicação. Entretanto, ao incorrer em falta de natureza grave – como participar de movimento que subverta a ordem e a disciplina no estabelecimento em que se encontre recolhido – lhe será descontado um terço do tempo remido.

Em meados do ano de 2009, na Penitenciária Federal de Catanduvas/PR, a equipe responsável pelo Setor de Reabilitação, composta por especialistas e técnicos em execução penal, relatou ao Conselho da Comunidade Federal (órgão de execução penal elencado na Lei de Execução Penal) a necessidade de atividades educacionais que motivassem os internos no referido estabelecimento penitenciário. A principal sugestão consistiu na possibilidade de os apenados acessarem materiais literários, em decorrência da escassez na oferta do processo de escolarização através do ensino formal em âmbito prisional.

Após onze anos de conjecturas, no percurso do mês de maio do ano de 2021, o Conselho Nacional de Justiça consagrou modalidade inédita de remição penal: a leitura, simbolizando imensurável progresso no que concerne à política penitenciária brasileira. Conforme versa a Resolução nº 391 do Conselho Nacional de Justiça, expedida durante a 330ª Sessão Ordinária do órgão, a prática literária deverá atender a uma série de requisitos para a concessão do instituto da remição de pena. O Artigo 5º do dispositivo estabelece que a leitura exercida pelo apenado deverá ser registrada em resenha por escrito, para que, posteriormente, a Comissão de Validação – entidade instituída pelo Juízo de Execução Criminal competente e composta prioritariamente por membros do Poder Executivo atuantes na área da educação – analise a fidedignidade da resenha, a estética do relatório e a clareza do texto.

Para fins de aproveitamento da prática literária à título de remição, a pessoa privada de liberdade deverá obter aproveitamento igual ou superior a 6 pontos, em avaliação cuja pontuação mínima é de 0 pontos e máxima de 10 pontos. Ainda, o dispositivo supralegal estabelece a proporção de 4 dias remidos para cada obra lida, com o limite de 12 leituras a cada 12 meses, possibilitando que o apenado abata, através da leitura, um total de 48 dias de recolhimento em estabelecimento penitenciário no lapso temporal de 1 ano.

Mister salientar que a Resolução n. 391 frisa o caráter voluntário da atividade descrita alhures, bem como determina que a apreciação literária será realizada perante o empréstimo das obras constantes no acervo bibliográfico da unidade penal em que o apenado se encontre. Apesar da riqueza de detalhes no que tange ao procedimento que deve ser adotado para a concessão de remição pela leitura, mostra-se necessária uma visão fática e realista de sua viabilidade. Tomemos como exemplo o Estado do Rio Grande do Sul, onde reside o autor deste estudo.

O Artigo 18 da Lei de Execução Penal determina a obrigatoriedade do fomento ao ensino fundamental à pessoa recolhida em estabelecimento prisional. Contudo, o conhecimento *a posteriori* mostra o oposto. Estatísticas disponibilizadas pela própria Superintendência dos Serviços Penitenciários demonstram que cerca de 56% das pessoas em cárcere nos estabelecimentos prisionais gaúchos não possuem ensino fundamental completo; estatísticas estas que apresentam declarado paradoxo enquanto vislumbradas simultaneamente com o dispositivo legal acima mencionado. Trata-se de uma evidente hipótese de contradição: ora, como pode uma exigência imposta pelo Poder Legislativo ter sua execução efetivada abaixo da metade por parte da administração penitenciária estadual?

A observação do presente dado empírico acarreta a premissa de que a promoção das garantias educacionais asseguradas pela Lei de Execução Penal encontra-se em evidente escassez. Neste sentido, a seguinte problemática deve ser sanada: se nem ao menos as assistências básicas garantidas pela legislação federal vêm sendo fomentadas, o Poder Público demonstra a aptidão necessária para efetivar a modalidade de remição penal por intermédio da leitura?

Políticas penitenciárias congêneres ao objeto deste capítulo são bem-vindas ao ordenamento jurídico pátrio, no passo em que carregam em seu cerne elevado potencial de estímulo à ressocialização. Contudo, na ausência do planejamento ideal e da infraestrutura necessária, limitam-se ao campo da demagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.688 de 03 de outubro de 1941. **Lei das Contravenções Penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. Volume 1: parte geral. 15ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 391 de 10 de maio de 2021. **Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

LEAL, João José. **Direito Penal Geral**. 1ª ed. São Paulo, Atlas: 1998.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Curso de Execução Penal**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Leis Penais e Processuais Penais Comentadas**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

NUNES, Adeildo. **Da execução penal**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

PIMENTEL, Manoel Pedro apud MIRABETE, Julio Fabbrini. **Manual de Direito Penal – Parte Geral**. São Paulo: Atlas, 1997.

SILVA JÚNIOR, Walter Nunes da. **Execução Penal no Sistema Penitenciário Federal**. 2ª. ed. Rio Grande do Norte: Owl Editora Jurídica, 2020.

Superintendência dos Serviços Penitenciários. **Estatísticas: Grau de Instrução**. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=34. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

TORRES, Eli Narciso. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade**. 1ª. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso 5, 12, 14, 15, 17, 18, 31, 43, 52, 53, 54, 56, 64, 66, 69, 70, 74, 75, 78, 79, 82, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 123, 128, 130, 140, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

B

Brasil 17, 18, 40, 41, 48, 49, 50, 56, 61, 62, 71, 72, 74, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 87, 88, 93, 116, 119, 121, 123, 128, 130, 133, 134, 135, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 160

C

Cidadania 12, 17, 35, 52, 64, 65, 75, 83, 92, 93, 96, 103, 114, 115, 122, 126, 127, 128, 142, 143, 148

Contexto 12, 13, 15, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 35, 36, 37, 55, 56, 57, 64, 65, 66, 69, 70, 75, 95, 100, 101, 104, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 128, 130, 132, 138, 139, 141, 149

D

Deficiência 14, 16, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

Digital 16, 17, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Direito 11, 12, 13, 14, 19, 25, 26, 27, 28, 30, 35, 52, 64, 71, 72, 82, 83, 84, 85, 87, 97, 100, 124, 129, 131, 132, 134, 139, 147, 153, 156, 160

E

Educação 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 37, 50, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 79, 80, 83, 96, 97, 102, 103, 106, 112, 113, 116, 124, 134, 135, 143, 154

Estudantes 16, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 60, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 75, 87, 94, 95, 100, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115

F

Formação 13, 14, 15, 17, 26, 27, 28, 30, 36, 43, 47, 48, 52, 58, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 78, 110, 116, 122, 123, 126

I

Inclusão 15, 16, 17, 35, 52, 56, 64, 66, 68, 69, 71, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 100, 101, 103, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 141, 150

M

Mulher 17, 18, 118, 120, 122, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153

Mulheres 17, 18, 40, 44, 45, 52, 53, 54, 56, 103, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

P

Pandemia 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 94, 96, 97, 110, 112, 113, 115

Política 15, 27, 33, 36, 40, 41, 49, 50, 52, 56, 59, 62, 69, 74, 78, 79, 80, 83, 92, 104, 105, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 128, 133, 138, 147, 149, 151, 152, 158, 160

Políticas 16, 18, 37, 72, 86, 97, 111, 143, 149, 159

R

Relações 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 33, 52, 56, 57, 67, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 91, 101, 110, 115, 118, 119, 122, 140

S

Social 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 72, 74, 75, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 142, 148, 149, 150, 151, 156, 157

Sociedade 12, 19, 22, 30, 34, 36, 40, 43, 44, 47, 48, 49, 52, 53, 58, 64, 67, 68, 72, 75, 79, 83, 90, 91, 92, 95, 96, 102, 110, 113, 118, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 141, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153

Superior 15, 16, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 83, 100, 101, 105, 106, 110, 111, 113, 115, 122, 129, 150, 157, 158

V

Violência 17, 18, 32, 35, 37, 48, 53, 55, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 129, 133, 134, 140, 142, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 153

Vulnerabilidade 12, 13, 14, 18, 19, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 60, 74, 80, 101, 105, 106, 111, 146, 147

SOBRE AUTORES E AUTORAS

Adauton Ezequiel Müller

Graduação em Serviço Social, Esp. em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos (2017) e Docência do Ensino Superior (2019), pela Universidade Pitágoras UNOPAR. É Mestrando em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria e Técnico Administrativo em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: *adauton.muller@ufsm.br*

Andréa Forgiarini Cecchin

Graduação em Pedagogia, habilitação Pré-Escola pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), Mestrado (1997) e Doutorado (2006) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É Professor Associado 4 do Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: *afcechin@gmail.com*

Bárbara de Farias Betemps da Silva

Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade Federal de Pelotas em 2011, Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pelotas em 2014, Pós-Graduada em Direito e Processo do Trabalho pela Faculdade Damásio de Jesus em 2016 e Aluna regular no Mestrado em Direito da Universidade Federal de Pelotas em 2021. Possui pesquisas e trabalhos acadêmicos nas áreas da educação e direito do trabalho. E-mail: *barbaraafbemps@gmail.com*

Bruna Flores Prates

Bruna Flores Prates – Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), membro do Grupo de Estudo Direito, Educação e Vulnerabilidade (G-DEV) e Bolsista Fapergs de Iniciação Científica pelo Projeto de Pesquisa Direito, Educação e Vulnerabilidade. E-mail: *brunafloresprates@gmail.com*

Daniela Cristien Silveira Mairesse Coelho

Mestra em Direito – PPGD/UFPel (2020) e graduada em Direito pela Faculdade de Direito de Santa Maria (2015). Atualmente, é vinculada aos projetos de ensino e pesquisa “Direito, Educação e Vulnerabilidade (G-DEV)”, da Faculdade de Direito da UFPel e “Laboratório Imagens da Justiça” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel (CNPq). Tem conhecimento em Criminologia, Estudos de

Gênero e Educação, a partir do pensamento Latino-Americano. E-mail: *danielacristien@gmail.com*

Fernando Ripe

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e História pelo Centro Universitário de Maringá. Professor na Faculdade de Educação (FaE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: *fernandoripe@yahoo.com.br*

Juliana Lazzaretti Segat

Bacharela e Mestra em Direito pela UFPel. Graduanda em Psicologia pela mesma instituição. Pesquisa, principalmente, sobre: violência doméstica; gênero, masculinidades e intervenções educativo-reflexivas; e, acesso a direitos e à justiça. Participou da fundação e é facilitadora no projeto de grupos reflexivos de gênero do Juizado da Violência Doméstica da Comarca de Rio Grande/RS. E-mail: *julianalsegat@gmail.com*

Karina Gularte Peres

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Direito, da Universidade Federal de Pelotas (2019-2020). Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (2013-2018). E em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade católica de Pelotas (2004-2009). E-mail: *endereco.karina@gmail.com*

Leandra Bôer Possa

Doutora em Educação pela UFSM, Estágio Pós-Doutoral em Políticas Públicas de Educação e Educação Comparada na Universidad de Valência, Espanha (2016-2017). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, ambos na UFSM. E-mail: *leandrabp@gmail.com*

Lenice Rodrigues Antunes

Mestranda em Direito pela UFPel, Bacharela em Direito pela UCPel e Graduanda de Licenciatura em Letras - Português pela UNIPAMPA - Campus Jaguarão. É pesquisadora do grupo de pesquisa Traduzir-se: o autismo em primeira pessoa na prática acadêmica, vinculado à UFVJM e pesquisadora do grupo de pesquisa

Direito, Educação e Vulnerabilidade (G-DEV), vinculado à UFPel. E-mail: *leniceantunes@gmail.com*

Lucas Cavalheiro Laganá

Bacharel em Direito junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, é Especializando em Ciências Criminais e Especializando em Investigação Criminal e Psicologia Forense, ambas junto ao Centro Universitário União das Américas. É membro do grupo de estudos G-DEV: Direito, Educação e Vulnerabilidade junto à Universidade Federal de Pelotas. E-mail: *lucas.cavelheiro.lagana@gmail.com*

Lucas Visentini

Doutor em Educação (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Ensino de Filosofia (UFPel). Licenciado em Pedagogia (UFSM). Bacharel em Ciências Contábeis (UFSM). Pesquisador integrante do GPKOSMOS/UFSM (Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação), do KITANDA/UFSM (Educação e Intercultura) e do G-DEV/UFPEL (Direito, Educação e Vulnerabilidade). Professor, escritor e pesquisador. E-mail: *visentinilucas@gmail.com* ou *lucas.visentini@prof.santamaria.rs.gov.br*

Marília Rodrigues Lopes Heman

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Professora da Rede Pública de Educação no Município de Santa Maria / RS. Especialista em Gestão Educacional. Pedagoga e Psicóloga. E-mail: *ma.riliaheman@gmail.com*

Natália Ferreira da Cunha

Bacharel em Direito/UFPel, advogada licenciada, especialista em Advocacia Cível/ UNIASSELVI, mestra em Direito/UFPel e doutoranda em Educação/UFPel. É membro do G-DEV: Grupo de Pesquisa em Direito, Educação e Vulnerabilidade/UFPel e do Laboratório Imagens da Justiça/UFPel. Atualmente é professora do IF-Sul - Câmpus Visconde da Graça. E-mail: *nafcunha@hotmail.com*

Taiguer Henrique Silva Saraiva

bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2018). Atualmente é mestrando pelo PPGD/UFPEL e Pesquisador no grupo de estudos em Direito, Educação e Vulnerabilidade (G-DEV) na mesma instituição. Tem inte-



resse de pesquisa nas áreas de Direito Constitucional, Direitos Sociais e Educação.
E-mail: *taiguer842@gmail.com*

Tatiana Afonso Oliveira

Mestre em Direitos Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas e graduada em Direito pela mesma instituição. Possui pesquisas e trabalhos acadêmicos, principalmente, nas áreas de Direito Público, Direito Constitucional, Política, Judicialização da Política, Direitos Sociais, Educação e Violência contra a mulher. E-mail: *tatianaafonsooliveira@gmail.com*

Valesca Brasil Costa

Doutora em Educação pelo PPGEdu/UNISINOS; Mestra em Educação(UFPEL); Graduada em Direito (UCPel) e em Filosofia (UFPel). Professora no Colégio Militar Tiradentes (Brigada Militar); Membro do Grupo de Estudo sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade (G-DEV), do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPEL. E-mail: *valescacosta@gmail.com*

Valmôr Scott Jr.

Professor Adjunto da faculdade de Direito, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Coordenador adjunto do PPGD/UFPel; Professor Permanente no Mestrado em Direito - PPGD/UFPel, na Linha de Pesquisa 2 - Direito e Vulnerabilidade Social. Doutor em Educação, pela Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFMS. Líder do Grupo de Estudo sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade, com registro no DGP/CNPq. E-mail: *valmorscottjr@gmail.com*

Valmôr Scott Jr.
Andréa Forgiarini Cecchin
Leandra Bôer Possa
(Orgs.)

DIREITO, EDUCAÇÃO & VULNERABILIDADE

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde,
Belém - PA, 66635-110

