

EDUCAÇÃO, DIREITO E SOCIEDADE: INTERFACES E DESAFIOS



AIRTON POTT
AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA
IVÂNIA CAMPIGOTTO AQUINO
MARA CRISTINA PIOLLA HILLESHEIM
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

AIRTON POTT
AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA
IVÂNIA CAMPIGOTTO AQUINO
MARA CRISTINA PIOLLA HILLESHEIM
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO,
DIREITO E SOCIEDADE:
INTERFACES E DESAFIOS**


EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Grandfailure - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, direito e sociedade : interfaces e desafios. / Organizadores : Airton Pott... [et al.] . – Itapiranga : Schreiben, 2023.
265 p. : il. ; e-book.

EISBN: 978-65-5440-123-4
DOI: 10.29327/5251264

1. Educação inclusiva. 2. Direitos fundamentais. 3. Educação – pandemia - COVID-19. 4. Cidadania. I. Título. II. Pott, Airton. III. Corrêa, Avani Maria de Campos. VI. Aquino, Ivânia Campigotto. V. Hillesheim, Mara Cristina Piolla.

CDU 37:34:316

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Airton Pott Avani Maria de Campos Corrêa</i> <i>Ivânia Campigotto Aquino Mara Cristina Piolla Hillesheim</i>	
“BRINCADEIRA DE CRIANÇA COMO É BOM, COMO É BOM”: OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	10
<i>Airton Pott Ivânia Campigotto Aquino Vanessa Amaral Leal</i>	
A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA POR MEIO DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZANDO A TAXONOMIA DE BLOOM.....	23
<i>Rafael Cavalcante Timbó Medeiros</i>	
A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO GARANTIA DE DIREITO FUNDAMENTAL.....	31
<i>Mara Cristina Piolla Hillesheim Naji Roberto do Carmo Silva</i> <i>Avani Maria de Campos Corrêa Ilda Cristina da Silva Costantin</i>	
A INFLUÊNCIA DA IGREJA CATÓLICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SUDOESTE PARANAENSE: UM CASO DE EDUCAÇÃO FORMAL, COM BASE EXCLUSIVAMENTE RELIGIOSA, VOLTADA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL, POLÍTICA E SOCIAL.....	46
<i>Pâmela Pongan</i>	
A PERSONALIDADE DIGITAL E A PROTEÇÃO LEGAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO.....	58
<i>Reivan Carvalho da Silva Filho João Paulo de Sousa Ferreira</i>	
A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	67
<i>Grazielle Barbosa Valenca Vilar Jorge Luis da Hora de Jesus</i> <i>Luciana Mara Ribeiro Alexandre Rodarte Cintra</i> <i>Luís Fernando Ferreira de Araújo</i>	
A RELAÇÃO ENTRE DIREITO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....	77
<i>Antonia Erotildes Sousa Carneiro Rocha Elizandro Mesquita Magalhães</i> <i>José de Sousa Farias Neto Mircéia Maria de Oliveira Bezerra</i>	
A RESPONSABILIDADE CIVIL POR ABANDONO AFETIVO PARENTAL.....	90
<i>Nathália Lima Amâncio de Sousa</i>	

A SUCESSÃO DE EMPREGADORES NAS ATIVIDADES NOTARIAIS E DE REGISTRO.....	104
<i>Raquel Santos Rocha</i>	
A VARIÁVEL SOCIOLINGÜÍSTICA EM PROCESSO FONOLÓGICO: ESTUDO DE CASO CONSIDERANDO AS DISTINÇÕES EM PRONÚNCIAS DE HOMENS E MULHERES.....	117
<i>Airton Pott Vanessa Amaral Leal Tiago Miguel Stieven</i>	
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO E PRÁTICA QUE SE ENTRELACAM	138
<i>Rosane Cristina Oliveira Santos Avani Maria de Campos Corrêa Ilda Cristina da Silva Costantin Mara Cristina Piolla Hillesheim</i>	
AS TARÂNTULAS: NIETZSCHE E A JUSTIÇA EM <i>GENEALOGIA DA MORAL E ASSIM FALAVA ZARATUSTRA</i>	148
<i>Luís Francisco Fianco Dias</i>	
GUARDA COMPARTILHADA SOB A ÓTICA DO ENFRENTAMENTO DA ALIENAÇÃO PARENTAL E O EQUILÍBRIO DOS PAPÉIS ENTRE GENITORES ALCANÇADA COM O AUXÍLIO DA OFICINA DE PARENTALIDADE.....	162
<i>Leide Léa Rodrigues da Cunha Pádua</i>	
IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DO MANUAL DOS TRANSTORNOS ESCOLARES.....	173
<i>Ana Lydia Soares Davi Milan Marciana Gonçalves Farinha</i>	
O LUGAR DA MARGINALIZAÇÃO DE MULHERES E LGBTQIAP+ E NOVAS FORMAS DE INCLUSÃO.....	189
<i>Manoelly dos Santos Cerqueira Veridiana da Silva Cabral</i>	
O MOVIMENTO DA <i>BILDUNG</i> EM GOETHE.....	205
<i>Clodomir Jardel Gaio Odair Neitzel</i>	
SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> : ACIDENTE DE TRABALHO.....	224
<i>Graciel Fernandes de Souza Jussara Melo Pedrosa</i>	
UMA ANÁLISE CIVIL-CONSTITUCIONAL SOBRE A GESTAÇÃO POR SUBSTITUIÇÃO.....	240
<i>Gabriela Campos Gonçalves de Souza Avani Maria de Campos Corrêa</i>	
ORGANIZADORES.....	262
ÍNDICE REMISSIVO.....	264

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, constituída de 19 capítulos, é uma mostra de temas instigantes sobre “*EDUCAÇÃO, DIREITO E SOCIEDADE: INTERFACES E DESAFIOS*”. Neste sentido, a obra vale a pena ser lida, ao despertar, no leitor, o interesse em conhecer sobre assuntos atuais que desencadeiam reflexões diversificadas acerca, por exemplo, da personalidade digital na sociedade hodierna; das consequências da pandemia para a educação; da responsabilidade por abandono afetivo; da síndrome de Burnout; da sucessão de empregadores; da gestação por substituição, dentre outros temas que têm exigido compreensão para se tornarem uma realidade mais leve e visível.

Ademais, a junção das temáticas do direito e da educação, na obra, descortinam um envolvente contexto interdisciplinar que traz à tona o direito fundamental subjetivo da educação como princípio de equidade e igualdade; a formação continuada docente como necessidade para os diferentes níveis de ensino; além dos desafios emergentes que tratam da marginalização de mulheres e LGBTQIAP+, embora se busque com veemência o direito, a educação e a cidadania.

É interessante salientar ainda que, ao longo dos capítulos, outros cenários de direito se mostram entrelaçados com a educação, tal como a oficina de parentalidade em que pais e filhos aprendem sobre a importância de continuarem a ser família e exercitarem a guarda compartilhada. Além disso, a literatura, a filosofia e o direito parecem dar as mãos em textos profundos que tratam da obra de Goethe e de Nietzsche. Todos são temas desafiadores que tendem a ser meios de propulsão que ressignificam possibilidades para o leitor pensar.

Assim, ao adentrarmos neste compêndio de textos a respeito da educação e do direito, estabelecendo interfaces e desafios entre estes dois campos, os leitores encontram o texto “*Brincadeira de criança como é bom, como é bom*”: *os jogos e as brincadeiras no espaço escolar*, cuja autoria é dos professores e pesquisadores Airton Pott, Ivânia Campigotto Aquino e Vanessa Amaral Leal. Ao realizarem uma pesquisa a respeito dos jogos e das brincadeiras no espaço escolar, eles reverberam sobre o dinamismo e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil quando, mediado pelos professores, têm acesso e contato com a ludicidade, ressaltando, também, os benefícios da realização de contextos de investigação e, com base nestes, realizam uma explanação a respeito de possibilidades de exploração de espaços escolares, a partir da junção da literatura infantil com a temática da família (avós) dentro da proposta da BNCC.

Na sequência, os leitores podem apreciar *A construção de uma proposta de aprendizagem colaborativa por meio da inserção de tecnologias digitais utilizando a Taxonomia de Bloom*, fruto da pesquisa de Rafael Cavalcante Timbó Medeiros. Ao partir da importância do bom funcionamento do corpo humano, o autor elenca vários tópicos em sua pesquisa, tais como: concentrações das substâncias e o corpo humano, aprendizagem colaborativa, a utilização das tecnologias digitais na educação, Taxonomia de Bloom e deslinda a proposta de uma prática colaborativa, com o auxílio da tecnologia digital, conclui sobre as diversas metodologias existentes, ressaltando as ferramentas e práticas, que contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

Naji Roberto do Carmo Silva, Mara Cristina Piolla Hillesheim, Avani Maria de Campos Corrêa e Ilda Cristina da Silva Costantin apresentam o capítulo *A efetivação do direito à educação como garantia de direito fundamental*, discorrendo sobre a educação como direito fundamental subjetivo, com fulcro na dimensão legislativa, trazida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de mostrar que a transformação da vida hodierna da sociedade depende de uma educação de qualidade oferecida ao cidadão que, por sua vez, passa a exigir o que lhe pertence por direito e garantia, dentro da concepção dos princípios de igualdade e equidade.

A temática sobre *A influência da igreja católica na educação escolar no sudoeste paranaense: um caso de educação formal, com base exclusivamente religiosa, voltada à formação educacional, política e social* fica por conta da pesquisadora Pâmela Pongan, que investiga sobre a igreja no sudoeste paranaense e sua influência na educação, que destaca as contribuições religiosas, a exemplo da católica, para a educação, ressaltando que ela se faz presente na sociedade ainda nos dias atuais.

No próximo capítulo, *A personalidade digital e a proteção legal no ordenamento jurídico brasileiro*, os autores Reivan Carvalho da Silva Filho e João Paulo de Sousa Ferreira defendem que pesquisadores e profissionais precisam envolver-se na era digital e informacional, ressaltando a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), no universo contemporâneo, na era informacional, que engloba os direitos da personalidade. Na continuidade do capítulo, os autores, dentro do recorte da pesquisa, enfatizam sobre o tráfego de dados, a necessidade de proteção da personalidade digital, o marco civil da internet e a lei geral de proteção de dados pessoais.

No estudo posterior, apresenta-se *A prática docente do professor universitário no processo de ensino-aprendizagem*, cuja pesquisa realizada pelos autores Grazielle Barbosa Valença Vilar, Jorge Luís da Hora de Jesus, Luciana Mara Ribeiro, Alexandre Rodarte Cintra e Luís Fernando Ferreira de Araújo, refletem sobre a

prática docente no ensino superior e concluem que os professores universitários precisam participar de formação continuada para se atualizarem.

Outro capítulo integrante desta coletânea refere-se sobre *A relação entre direito, educação e cidadania*, cujos pesquisadores Antonia Erotildes Sousa Carneiro Rocha, Elizandro Mesquita Magalhães, José de Sousa Farias Neto e Mircéia Maria de Oliveira Bezerra, aprofundam os conceitos de direito, educação e cidadania, que são os três pilares que subsidiam a explanação realizada ao longo dos subtítulos. Educação básica e direito constitucional consubstanciam boa parte de sua pesquisa, abrangendo também projetos de leis e ações que ensinam direito em escolas brasileiras.

Ainda nesta obra, Nathália Lima Amâncio de Sousa estuda *A responsabilidade civil por abandono afetivo parental*, ao analisar a família, na sociedade contemporânea. A autora, inicialmente, faz uma explanação a respeito das mudanças no conceito de família, amparada na legislação brasileira constitucional e civil, com enfoque na responsabilidade civil. Por conseguinte, considera a necessidade de existir essa responsabilidade por abandono afetivo e também a penalização dos responsáveis por tal conduta irregular.

A posteriori, Raquel Santos Rocha apresenta uma pesquisa sobre *A sucessão de empregadores nas atividades notariais e de registro*, partindo de um breve histórico a respeito das serventias notariais e de registro no Brasil. Logo após, traça um panorama acerca dos serviços notariais e de registro e sua natureza jurídica, abordando também sobre a sucessão trabalhista e a aplicação desta nas atividades notariais e de registro. Amparada pela legislação, sobretudo pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a autora conclui que a natureza jurídica das serventias é um serviço público por delegação a um particular.

Os autores Airton Pott, Vanessa Amaral Leal e Tiago Miguel Stieven analisam teórica e empiricamente *A variável sociolinguística em processo fonológico: estudo de caso considerando as distinções em pronúncias de homens e mulheres*. Sociolinguística, linguagem e sociedade são os conceitos introdutórios à pesquisa, especificando, na sequência, sobre a variável extralinguística sexo/gênero, perpassando também pelo conceito de fonética, por se tratar de análise a partir de pesquisa de campo que observa o processo fonológico de alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas. Pelo fato de se tratar de observação de processo vocálico, os autores traçam um panorama a respeito desse sistema voltado ao português brasileiro e, depois, discorrem a respeito das ocorrências na pronúncia dos grupos observados, ao realizarem um paralelo com os estudos teóricos.

Apresenta-se, no capítulo “*Altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva: formação e prática que se entrelaçam*”, uma abordagem linear sobre a educação especial, voltada às exigências do processo formativo dos docentes

para trabalharem com altas habilidades/superdotação de educandos. As autoras Avani Maria de Campos Corrêa, Ilda Cristina da Silva Costantin, Mara Cristina Piolla Hillesheim e Rosane Cristina Oliveira Santos destacam a complexidade do trabalho voltado à efetiva inclusão educacional, visto que a carência dessa formação pedagógica pode acarretar dificuldades, no que tange ao ensino e aprendizagem desses educandos.

Ao entrelaçar educação e direito, Luís Francisco Fianco Dias desmistifica sobre *As tarântulas: Nietzsche e a justiça em genealogia da moral e assim falava Zaratustra*. Inicialmente, o pesquisador realiza uma contextualização a respeito da justiça como um acordo entre potências semelhantes, abarcando os conceitos de justiça e ressentimento para, depois, chegar em *As tarântulas e Assim Falava Zaratustra*. A partir destas, o autor aprofunda alguns pensamentos de Nietzsche, considerando os valores morais e os posicionamentos psicológicos.

Agrega-se, também, aos estudos nos campos da educação e do direito, o capítulo a respeito da *Guarda compartilhada sob a ótica do enfrentamento da alienação parental e o equilíbrio dos papéis entre genitores alcançada com o auxílio da oficina de parentalidade*, de autoria de Leide Léa Rodrigues da Cunha Pádua. No início, a pesquisadora tece considerações sobre família e poder familiar, e aprofunda a temática sobre a importância da guarda compartilhada, como medida de prevenção à alienação parental, além de dar o devido destaque à oficina de parentalidade de pais e filhos.

Na sequência, o capítulo referente a *Impactos da pandemia de Covid-19: uma revisão do manual dos transtornos escolares* é apresentado pelos autores Ana Lydia Soares, Davi Milan e Marciana Gonçalves Farinha. Diante do cenário da pandemia do Covid-19, os autores realizaram um percurso metodológico, baseado na linha teórica elencada, com exposição dos resultados obtidos. Nas discussões e nas considerações finais, os pesquisadores direcionam sua atenção para a inclusão das pessoas com deficiência diante do cenário pandêmico e engendram algumas estratégias que podem ser tomadas, a fim de que haja inclusão e acessibilidade.

O lugar da marginalização de mulheres e LGBTQIAP+ e novas formas de inclusão é explorado no próximo capítulo por Manoelly dos Santos Cerqueira e Veridiana da Silva Cabral. A partir da indagação sobre o que é ser mulher, as autoras abordam sobre o papel da mulher e, concomitantemente, destacam a luta da mulher com deficiência, mediante os percalços impostos pela sociedade. Nessa perspectiva, englobam a temática da mulher para além de si e de sua “deficiência”, considerando o questionamento sobre o que é feminismo e os movimentos feministas.

No próximo capítulo, os autores Clodomir Jardel Gaio e Odair Neitzel nos conduzem à reflexão sobre *O movimento da Bildung em Goethe*, com base em uma

reconstrução histórica do termo *Bildung*, considerando também a busca pela compreensão das impossibilidades. No decorrer da pesquisa, os autores evidenciam as potencialidades do sujeito e seu processo formativo, com autonomia e autoformação, a fim de ser esse sujeito o protagonista de sua constituição e conhecimento.

Graciel Fernandes de Souza e Jussara Melo Pedrosa dedicam-se à pesquisa acerca da *Síndrome de Burnout: acidente de trabalho*, e conceituam a referida síndrome para, a partir disso, determinarem a origem da doença profissional e do acidente de trabalho, amparando-se na legislação trabalhista e nos julgados do Tribunal Superior do Trabalho. Com base nessa sustentação legal, os autores terminam seu capítulo apontando alternativas e respostas para quem é diagnosticado com Síndrome de *Burnout*.

No último capítulo da obra, Gabriela Campos Gonçalves de Souza e Avani Maria de Campos Corrêa trazem uma temática polêmica “*Uma análise civil-constitucional sobre a gestação por substituição*”, pois muitos associam-na à técnica da “barriga de aluguel”, quando, na verdade, não há envolvimento de dinheiro no uso do útero alheio. Isso porque, essa cessão de útero não possui fins comerciais ou lucrativos, pelo contrário, muitas vezes é o instrumento que viabiliza a materialização da filiação àqueles que lidam com questões de saúde ou que, por outros motivos, não podem gerar prole pela via tradicional.

Após essa breve incursão nos capítulos da obra, as temáticas e as indagações expostas pelos autores, de modo envolvente e provocativo, atuam como instrumentos de pesquisa e auxílio para os graduandos e profissionais da educação e do direito. Trazer à tona assuntos relevantes é desafio que faz o leitor refletir sobre a realidade educacional, literária e jurídica que o cerca, sem resvalar em posturas ingênuas que levam a comportamentos insipientes.

Airton Pott
Avani Maria de Campos Corrêa
Ivânia Campigotto Aquino
Mara Cristina Piolla Hillesheim

“BRINCADEIRA DE CRIANÇA COMO É BOM, COMO É BOM”: OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Airton Pott¹

Ivânia Campigotto Aquino²

Vanessa Amaral Leal³

1. Considerações iniciais

“Brincadeira de criança é bom” e não somente em casa, pois na escola, uma vez que de forma planejada pelos professores e interativa com os alunos é, além de prazerosa, uma eficaz forma de ensino sobretudo na Educação Infantil. Entretanto, muitos professores possuem resistência em aderirem aos jogos e brincadeiras, preferindo manter os alunos em silêncio e enfileirados. Diante disso, nossos estudos visam contribuir para essa desmistificação, e, a partir de investigação e reflexão teórica e também de uma proposta prática, mostrar que os jogos e as brincadeiras são alternativas positivas na prática docente.

Para tanto, fundamentamos nossas investigações a respeito dos jogos e das brincadeiras nos espaços escolares voltados à Educação Infantil em teóricos, como Kishimoto (2010), Fochi (2018, 2019) e Mantoan (2017), os quais reverberam sobre a importância da reinvenção e do brincar na Educação infantil. Logo, as brincadeiras e os jogos no contexto educacional estão sendo ampliados, tanto no contexto prático da escola quanto nos estudos teóricos e investigativos.

Além do mais, pelo fato de se tratar de estudos ancorados em possíveis

1 Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – PPGL/UPF, na linha de pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário, com Bolsa PROSUC/CAPES Modalidade II. Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Condor/RS, atuando 40 horas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Condor/RS. airton_pott@yahoo.com.br.

2 Doutora em Letras – Estudos da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pós-Doutora em Letras – Estudos da Literatura pela UFRGS. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. ivania@upf.br.

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Pós-graduada, nível especialização, em Gestão escolar: orientação e supervisão, pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: vanessalealvanessa@outlook.com.

práticas em sala de aula, voltado principalmente à Educação infantil, é de fundamental relevância subsidiarmos nossas investigações na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Afinal, os Campos da Experiência anunciados na BNCC norteiam e amparam pedagógica e legalmente as práticas docentes a serem desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil, tanto na etapa da creche quanto na pré-escola.

Diante desse escopo, tendo conhecimento da BNCC e também amparando-nos em teóricos que estudam sobre os planejamentos e as atividades passíveis de serem realizadas com as crianças da Educação Infantil, dispomo-nos a averiguar sobre práticas na Educação Infantil e realizar propostas que podem nortear atividades a serem realizadas com as crianças no contexto escolar, amparado nos Campos da Experiência da BNCC (2018).

2. Ponderações a respeito dos jogos e das brincadeiras no espaço escolar

A fim de concatenarmos nossos estudos a respeito dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil partimos das indagações de Kishimoto (2010, p. 01) a respeito da criança e da importância do brincar para ela: “Quem é ela? Brinca? O brincar é importante?”. Logo, compreendemos que no processo de ensino e aprendizagem, recorrente aos jogos e às brincadeiras ou não, requerem o papel do(a) professor(a) na mediação do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A partir disso, salientamos que, para promovermos a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil de forma lúdica e saudável, é importante que sejam desenvolvidas atividades que vão ao encontro de mobilizações na Educação Infantil que enfatizam espaços alternativos, dinamizadores, com elementos da natureza, as quais, por sinal, vão ao encontro de estudos de importantes pesquisadores destes assuntos, Maria Montessori, Miguel Arroyo, e tantos outros. Logo, a exploração dos espaços, do tempo, da quantidade, das proporções por meio de campos de investigação, por exemplo, consubstanciam o campo de experiência da BNCC “espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”.

Entretanto, para conseguirmos realizar um adequado campo de investigação a ser explorado com os alunos “É preciso planejar como e quando colher os dados e sistematizar os registros: usar fotografias, selecionar desenhos e outras produções das crianças, verificar quais são os preferidos pelas crianças e pela professora e as razões das preferências, elaborar relatórios de atividades” (KISHIMOTO, 2010, p. 16). Assim, conseguiremos realizar atividades condizentes com a realidade e as necessidades dos alunos, registrando tais vivências para que sirvam de base para as atividades futuras.

A fim de que os professores consigam realizar contextos de investigação apropriados às crianças, os professores precisam pensar no arranjo ambiental a

ser elaborado e explorado pelos pequenos, que farão observações por meio da interação e da brincadeira como elementos dispostos pelos professores dentro da intencionalidade pedagógica proposta, conforme já nos alerta Fochi (2019). Logo, o contexto de investigação pode instigar o aluno para diferentes percepções e, sendo assim, deve haver no contexto de investigação diferentes elementos com diferentes finalidades.

Dentro desse contexto de investigação, na diversidade de elementos, é importante que haja materiais contáveis e outros incontáveis e, para tanto, é importante que haja bandejas para esses elementos, com o intuito de que haja essa percepção também pelas crianças. Dispondo de materiais incontáveis e contáveis, deve conter também utensílios como peneiras, pegadores de massa, colheres e funis para que as crianças possam manusear grãos, areia, farinhas, entre outros elementos, como nos salienta Fochi (2018).

Fochi (2018) também nos adverte sobre a importância do trabalho colaborativo das famílias e da comunidade em geral na realização dos contextos investigativos, as quais podem auxiliar com doações de materiais, os quais as famílias muitas vezes possuem em casa até sobrando ou que não utilizam mais. E, este material supérfluo ou já não usado em casa, pode ser útil na escola, sendo que em alguns casos de contextos investigativos, alguns elementos das famílias dos alunos pode até se tornar mais significativo e interessante às crianças, como é o caso de contexto de investigação que resgatem as memórias e o passado, no qual pode conter objetos e até mesmo fotografias dos avós das crianças, por exemplo.

Diante desse preâmbulo, os contextos investigativos se tornam meios para que os alunos sintam-se motivados pela curiosidade e pela exploração dos sentidos, o que precisa estar integrado no currículo, que passa a ser “marcado pela emancipação intelectual de alunos e professores, os quais se envolvem em um projeto educativo naturalmente colaborativo e cooperativo em que todos aprendem e ensinam” (MANTOAN, 2017, p. 31). Ademais, a colaboração e a cooperação motivam especulações, significações e aprendizados nos alunos, motivados também a partir de problemas práticos e provocações, conforme verificamos na linha teórica na qual nos aportamos.

O aprendiz é aquele que lida com os problemas práticos ou especulativos, quando se sente afetado (no sentido de situações que nos provocam, desequilibram), atravessado, provocado por questões que lhe são significativas. Entendido como uma potência que se atualiza constantemente, o aluno aprende, quando, à mercê de desafios/conflitos/perturbações, se mobiliza a responder, ou seja, quando arregimenta os seus saberes anteriores, podendo modificá-los e ampliá-los, conforme suas condições e suas possibilidades. O conhecer exige inteligência (no sentido de capacidade de resolver problemas) e todos a temos, em níveis diferentes, conforme os conteúdos envolvidos no problema e o que desejamos saber (MANTOAN, 2017, p. 26).

Conforme Mantoan (2017) corrobora em seus estudos, o aluno se sente motivado a buscar e a responder quando se depara com desafios, conflitos e/ou perturbações. Essa desmobilização deve ser percebida pelos professores como meios, condições ou possibilidades para que as crianças desenvolvam capacidades para resolver tais conflitos e desenvolvam habilidades e competências diante das diferentes situações. Afinal, esta é uma forma de conhecer a si e ao outro, uma vez que “o ensinar a conhecer é um outro ensinar, muito diferente daquele que acontece na relação do professor com o aluno, mediado por um conhecimento que corresponde ao referendado por um currículo prescritivo, [...]” (MANTOAN, 2017, p. 27).

Mediante o ato de conhecer, professor e aluno estão em uma relação em que o sujeito adulto torna-se mediador e instigador de atividades, despertando no aluno a vontade de conhecer, de interagir, de perguntar e de descobrir, tendo em vista que “A criança pesquisa, pergunta e vai ao encontro do que quer saber. Naturalmente se envolve com a complexidade do mundo que a cerca e quer entender por que as coisas acontecem de um certo modo, ou de outro” (MANTOAN, 2017, p. 27). Ainda nas palavras deste teórico, ratificamos a importância de o professor ensinar o aluno a conhecer, uma vez que este:

É tido como alguém capaz de aprender a seu tempo e modo peculiares. Esse modo de ensinar é fundamental no entendimento de uma escola onde todos podem aprender a partir de suas capacidades, de suas próprias perguntas e descobertas, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento (MANTOAN, 2017, p. 29).

Ao concordarmos com Mantoan (2017) quando afirma sobre o modo e o tempo peculiares de alguém ser capaz de aprender, também entendemos que cada aluno possui seu tempo, seu ritmo, suas vontades, potencialidades e também as fraquezas, as quais devem ser identificadas pelos professores a fim de que possam auxiliar as crianças a aprenderem por meio de descobertas, fomentando suas capacidades. Para tanto, é fundamental que haja “a oportunidade de restituir a ação educativa a partir de um conjunto de registros, frutos de observações (que preferimos chamar de observáveis), ajuda a propor situações de aprendizagem que não pareçam um acúmulo de situações distintas e desconexas” (FOCHI, 2019, p. 214).

Enfim, os professores da Educação infantil estão diante de sujeitos que foram recém inseridos na sociedade e na escola e, portanto, precisam de atenção e motivações e, portanto, as atividades a elas propostas “devem ter continuidade e conectividade, proporcionando às crianças contextos em que possam aprofundar e investigar potencialmente” (FOCHI, 2019, p.214). Desse modo, compreendemos que o potencial de cada aluno é instigado a partir dos contextos e

das conexões propostas pelos docentes, facilitando a aprendizagem ao aluno, que é o protagonista de suas descobertas e conquistas, sentindo-se autônomo diante de muitas situações dirigidas e facilitadas pelo professor.

3. Uma possibilidade de exploração de espaços escolares a partir de proposta com literatura infantil e o tema da família (avós) dentro da proposta da BNCC

Com o intuito de abrangermos todos os campos de experiência da BNCC da Educação Infantil, propomos reflexões teóricas e com possível prática a partir de nossa elaboração inicial de uma sequência didática que englobe o livro *Minha avó tecia o mundo*, do escritor passo-fundense Pablo Morenno, envolvendo contação de história, reflexão sobre os avós e seu papel, e os tipos e avós – modernos e tradicionais, e proposta de um contexto de investigação com brinquedos do tempo de criança dos avós, em que as crianças possam explorar e brincar com esse material, comparando os brinquedos com os dias de hoje para que as crianças possam perceber sobre como ocorreram as mudanças.

Nesta exploração de diferentes espaços e quantidades a partir do contexto de investigação preparado para a interação entre avós e netos é importante considerar “Texturas, cores, odores, sabores, sons são experiências que a criança adquire no contato com móveis coloridos, sonoros, saquinhos de ervas aromáticas e brinquedos de diferentes densidades e formas” (KISHIMOTO, 2010, p. 03). Dessa forma, a partir dos diferentes sentidos, os alunos poderão assimilar melhor suas vivências e aprendizagens neste universo que estão inseridos e no que está sendo proposto a eles, que, neste caso, é a interação com os avós.

Além do mais, em uma sequência com a proposta de estudar e refletir sobre a importância dos avós, as atividades que realizam hoje em dia e também quando eram crianças, abrangendo também as mudanças que ocorreram daquela época para agora, podemos trabalhar a noção de tempo e transformações ao mesmo tempo em que se abrange outro campo da BNCC (2018), que é o do ““o eu, o outro e o nós”, fomentado através de diversas atividades possíveis, como a contação de história realizada pelo(a) professor(a) ou até mesmo um momento de interação entre os alunos e os avós, que poderia ser um dos pontos culminantes dessa sequência didática alusiva às histórias e memórias dos avós, que coincidiria com provável aplicação em julho em virtude do dia dos avós ser comemorado no dia 26 de julho.

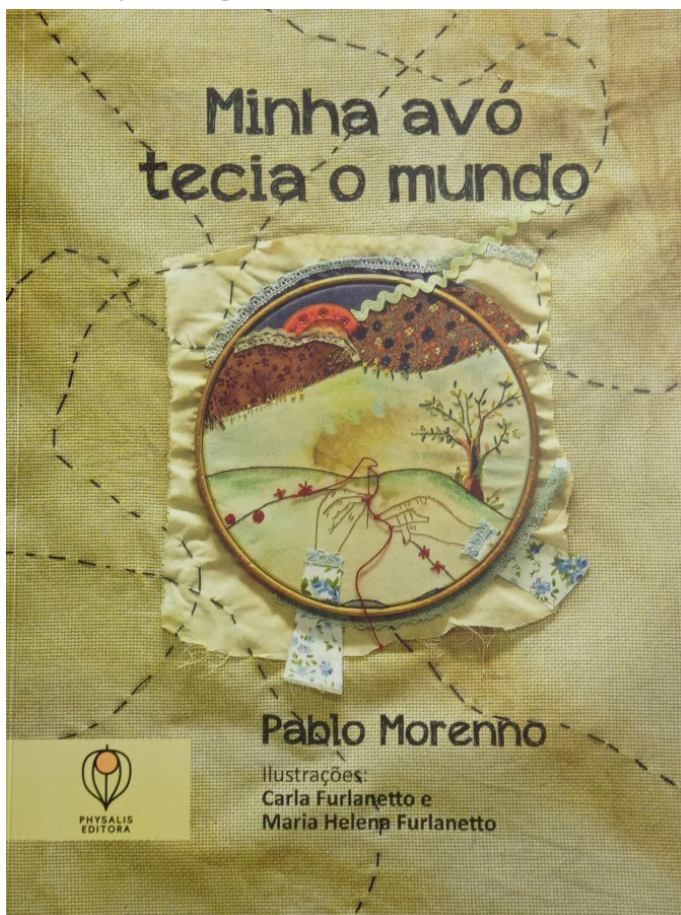
Neste processo de diálogo, interação entre crianças e idosos – netos e avós – é possível construir um campo de investigação a partir de objetos e brinquedos de antigamente, em que os avós podem contar às crianças suas vivências e aventuras quando eram crianças, e também sobre como percebem as brincadeiras e

os jogos nos dias de hoje, enfocando semelhanças e diferenças entre as duas épocas. Em atividades como esta, também se abrange outro campo de experiência da BNCC (2018), que é o da “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Neste diálogo, em meio a campo investigativo com brinquedos da época da infância dos avós, e opcionalmente com os de agora junto ou em outro campo de investigação separado, pode-se colocar objetos marcantes no cotidiano dos avós no dia de hoje, como o jogo de cartas ou até mesmo o tricô e o crochê, com as agulhas sem ponta, as linhas e até mesmo peças já prontas feitas pelos avós presentes e trabalhar o campo de experiência da BNCC “corpo, gestos e movimentos” em um circuito com estes objetos, ou pelo simples fato de acrescentar ao diálogo entre avós e netos sobre o que as avós fazem para vestir e em que parte do corpo, como luvas, meias, toucas, casacos, conjuntos, e vestir tais peças nos adultos, podendo ser trabalhados com os alunos os valores e os sentimentos nesta atividade, ressaltando que as avós fazem com amor tais peças e de que forma, por meio de quais gestos, as crianças podem demonstrar esse amor e a gratidão para elas, expressando seus gestos por desenhos, palavras, abraços, etc.

Para que sejam complementados os estudos sobre as ações dos avós, os sentimentos e valores envolvidos neste vínculo entre avós e netos, os professores podem resgatar o livro *Minha avó tecia o mundo*, podendo recontar a história, mas enfatizando a composição do livro, com estética voltada ao bordado, às mãos da avó, que guiam agulha e linha durante o livro inteiro, confirmando o que o título do livro já anuncia, que é uma avó tecendo o mundo. Neste sentido, os professores podem recontar a história, mostrando as imagens novamente, e ir dialogando e questionando os alunos sobre o que está sendo representado em que desenho e como isso pode ser relacionado ao cotidiano da vida deles, partindo da capa, que é dotada de significação neste sentido, como podemos perceber na *Figura 1*.

Figura 1: Capa do livro *Minha avó tecia o mundo*



Fonte: MORENNO, Pablo. *Minha avó tecia o mundo*. 3. ed. Passo Fundo, RS: Physalis Editora, 2020.

Com esta sequência didática, enfocando atividades, sentimentos e valores perpassados de geração a geração, resgatados nestes momentos de interação entre os avós e os netos no âmbito escolar, não só aproxima as famílias dos alunos da escola, mas reforça as vivências entre os familiares, e pode ajudar e conciliar o convívio entre a família, formada por pessoas de diferentes idades, ideias e hábitos, permitindo, assim, que os alunos compreendam melhor o contexto dos avós. Neste sentido, Kishimoto (2010, p. 03) reforça sobre as **“Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança”** A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece”.

Além do mais, dessa forma proposta, tais aprendizagens ocorrem por

meio do convívio, do lúdico, das brincadeiras, integradas aos campos da BNCC, que é o documento norteador dos estudos com os professores e alunos. A respeito do brincar, Kishimoto (2010, p. 12) levanta a seguinte questão, seguida já de sua resposta objetiva: “Nas brincadeiras, de que modo a criança utiliza saberes e formas de expressão? De forma ativa e integrada. A criança é agente: gosta de tomar a iniciativa, de escolher a modalidade de expressão lúdica, de ter amigos para brincar”. Logo, é o que estamos propondo por meio desta sequência didática, a aprendizagem das crianças por meio do convívio com os professores, os colegas, os avós por meio da contação da história, da música infantil, das brincadeiras e dos jogos entre avós e netos, inclusive.

Com essa sequência didática voltada à interação entre avós e alunos, mediado pelos professores e pela escola, é possível reforçar na prática que “A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 01). Afinal, a criança, sujeito em construção de sua identidade e cultura, precisa de momentos e atividades que lhe auxiliem em sua evolução e compreensão do mundo, ao qual ela já faz parte, e está em constante interação com os demais sujeitos da sociedade.

Além do mais, diferentes contextos de investigação podem ser realizados, dependendo das intencionalidades pedagógicas dos professores. Por exemplo, um tapete ou uma colcha de retalhos pode ser produzido conjuntamente com os alunos, sobretudo relacionado com o livro *Minha avó tecia o mundo* (2020), uma vez que o livro tem em seu enredo a cosedura, o tecer, e, inclusive, imagens de uma colcha estar sendo costurada por diversos retalhos, como podemos perceber na retratação desta página na *Figura 2*.

Figura 2: Página do livro *Minha avó tecia o mundo sobre o tecer*



Fonte: MORENNO, Pablo. *Minha avó tecia o mundo*. 3. ed. Passo Fundo, RS: Physalis Editora, 2020, p. 11.

Na continuidade das páginas do livro *Minha avó tecia o mundo* (2020), o sentido conotativo de tecer é explorado pelo autor Pablo Morenno e pelas ilustradoras Carla Furlanetto e Maria Helena Furlanetto, uma vez que, pelos versos e pelas imagens, percebemos a avó tecendo mundo, o que pode ser o ápice para que os professores explorem com seus alunos a imaginação, motivando-os a pensarem em como eles teceriam o mundo, como seria o mundo tecido por eles, o que conteria nele, sendo isto inspirado pelas páginas do livro do Pablo Morenno. Tais norteamentos podem ser feitos contemplados na *Figura 3*, em que há algo além do real sendo tecido pela avó e, portanto, instiga os alunos a criarem o mundo deles, a tecerem no sentido conotativo.

Figura 3: Página do livro *Minha avó tecia o mundo* para motivar o tecer a imaginação



Fonte: MORENNO, Pablo. *Minha avó tecia o mundo*. 3. ed. Passo Fundo, RS: Physalis Editora, 2020, p. 14 e 15.

Como podemos perceber na Figura 3, a avó está tecendo um mundo que apenas o sentido denotativo do tecer não são suficientes de darem conta, pois ele transmite aos receptores do livro a ideia de que ela está tecendo uma colcha, ou melhor, um mundo com muita água limpa, peixes e outros seres aquáticos, que está indo para além da casa, intensificando o sentido de mundo. Logo, a imaginação das crianças pode ser motivada a partir desta imagem da avó, que, por meio de sua imaginação e tessitura, vai fazendo o mundo que imagina.

Já o mundo das crianças pode ser criado de diversas formas, como desenhos, colagens com diversos materiais, contextos de investigação que contemplem elementos que explorem o sentido de mundo, tanto no sentido real quanto no figurado, e, portanto, os barbantes, inspirado no livro *Minha avó tecia o mundo*, são ideais. Outrossim, a criação por meio da colagem de barbantes pode ser inspirada nas imagens do livro do Pablo Morenno, como na imagem representada na Figura 4.

Figura 4: Página do livro *Minha avó tecia o mundo* para motivar a criação e colagem com barbantes



Fonte: MORENNO, Pablo. *Minha avó tecia o mundo*. 3. ed. Passo Fundo, RS: Physalis Editora, 2020, p. 30.

Enfim, muito há ainda para ser explorado dentro dessa temática proposta abrangendo a interação entre avós e os netos por meio de contextos de investigação, mas o mais importante é o aluno ser protagonista de sua aprendizagem, mediada pelos professores por meio de experiências de trocas e, aliado à contação de histórias, jogos, brincadeiras, cantigas, cada aluno estará mais motivado e disposto a participar. Sendo assim, reforçamos que, independente das atividades propostas e da temática estudada, as brincadeiras são uma eficaz alternativa para envolverem os alunos da Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem.

4. Considerações finais

Em vista aos estudos realizados, concluímos que os contextos de investigação nos levam a uma quantidade extraordinária de possibilidades de exploração realizada pelas crianças por meio de diferentes elementos dispostos para uso e contato delas, tornando-se significativo a elas, como é o caso de um contexto investigativo em que haja a temática proposta acima. Em contextos investigativos como os que propomos, parte-se da motivação da leitura e da contação de uma história, o que já é algo muito importante inclusive para motivar as crianças a aprenderem a ler mais para frente e já compreenderem a importância do contato com os livros.

Além do mais, os contextos de investigação que proporcionam às crianças o contato com o passado e com o “mundo” dos avós, por exemplo, permite-lhes uma compreensão sobre a diferença do passado e do presente, o que pode inclusive aproximá-las ainda mais de seus avós, contribuindo para que seja evitado o “conflito das gerações”. Logo, o eu, o outro e o nós, Campo de experiência da BNCC (2018) entra em relevância nesta intencionalidade pedagógica.

Para além dos Campos de experiência da BNCC (2018) e das afetividades, os alunos podem explorar um universo que desperta neles inclusive o espírito da colaboração, o qual já mencionamos em nossos estudos propostos e que ancoramos em Fochi (2018), quando este sobressalta sobre a doação de materiais, por exemplo. Dessa forma, há inclusive um maior envolvimento e contato da família com a escola, o que se torna mais aprazível às crianças, uma vez que há convivência relações entre os sujeitos adultos com os quais elas convivem em diferentes espaços, do contexto escolar e familiar/pessoal.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 de maio de 2023.
- FOCHI, P. S. (org). **O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil**: OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Goldschmied Pedagógicos, 2018.
- FOCHI, P. S. **A Documentação Pedagógica como Estratégia para a Construção do Conhecimento Praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil** – OBECI. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2019.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 1., Belo Horizonte, 2010. Anais [...]. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/>

7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em: 26 de abril de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A pesquisa como prática educativa: construir novos modos de ensinar na escola. In.: MARIOTTI, Ana Teresa G. A. M.; CANTELLI, Valéria C. B.; PEREIRA, Roberto. **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se**: quais caminhos seguir? Campinas, SP: 148 Educação, 2017, p. 25-33.

MORENNO, Pablo. **Minha avó tecia o mundo**. 3. ed. Passo Fundo, RS: Phylis Editoria, 2020.

A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA POR MEIO DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZANDO A TAXONOMIA DE BLOOM

Rafael Cavalcante Timbó Medeiros¹

1. Considerações iniciais

O corpo humano é uma grande máquina orgânica em que seu bom funcionamento depende da inserção correta de substâncias químicas presentes nos alimentos, água e ar em harmonia com as características do ambiente. Segundo Teixeira (2021), esse compêndio de processos compreende a fisiologia, que é responsável por observar todos os aspectos físicos e químicos no andamento natural dos organismos vivos. Com o avanço tecnológico, a globalização e o desenvolvimento de uma rotina agitada a qual estamos inseridos, muitos dos hábitos alimentares mudaram, alimentos de lugares diferentes foram introduzidos na dieta e o ambiente que nos cerca mudou, principalmente próximos a grandes metrópoles, tudo isso somado às atividades físicas e laborais que se ressignificam com o auxílio tecnológico. Todos esses pontos nos despertam para uma maior atenção com as características químicas e físicas das substâncias que fazem parte de nossa rotina, bem como, os nossos hábitos.

A partir das transformações sociais e a inserção tecnológica cada vez mais presente no cotidiano, é inerente a reivindicação coletiva, mesmo que intuitiva, por um processo de formulação do ensino e aprendizagem sob uma nova perspectiva de abordagem e efetivação. Uma das metodologias possíveis para suplantarmos esse desafio é a aprendizagem colaborativa, onde o aprender é mais ativo e por meio do estímulo ao pensamento crítico e criativo, permitindo uma mutualidade nas ações que compreendem resolução de problemas e auto ajuste das ações durante o aprender, como corrobora Torres e Irala (2021), acrescentando, que esse conhecimento construído socialmente é mais eficaz por autenticar o saber prévio de cada estudante diante de suas vivências em sua visão pessoal do

¹ Bacharel em Química com Habilitação em Química Industrial e Licenciado em Química. Especialista no Ensino de Química e em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Técnico Educacional na Secretaria de Educação do Estado do Ceará. E-mail: rafael2_ufc@yahoo.com.br.

mundo que o cerca. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento ocorre de forma a integrar pontos de vista diferentes, canalizados para resolução de problemas em comum.

Com a potencialidade tecnológica presente no meio social, a inserção de tecnologias digitais na educação é uma realidade bem salutar para a execução do processo educativo. A boa aplicação tecnológica em sala de aula, promove a mudança de perspectiva dos papéis do professor e alunos, modificando a percepção do estudante como um ser depositário de informações, permitindo que o educando promova seu protagonismo no processo de construção do conhecimento. Para Valente (2014), a presença tecnológica permite ao estudante buscar informações necessárias para um objeto educacional, proporcionando a intercomunicação com outras pessoas e lugares com o intento de auxiliar em seus projetos, permitindo programar ou simular eventos e fenômenos que ajudem na identificação, entendimento e resolução de problemas. Esse tipo de aplicação tecnológica corrobora com a aprendizagem ativa dos estudantes, o que concilia esforços com a aprendizagem colaborativa no intuito de sistematizar uma educação contemporânea e com significado real ao aluno.

No acompanhamento do desenvolvimento educacional, uma importante ferramenta a ser observada é a avaliação, para tanto, é necessário que ela acompanhe as metodologias aplicadas em sala. A taxonomia de Bloom é muito eficiente nesse contexto, se bem aplicada em conjunto as técnicas educacionais, segundo Farias, Martin e Cristo (2015), essa forma de avaliar preconiza a análise do que é construído pelo estudante, a partir da ponderação e aferição da habilidade de resolver problemas com níveis cognitivos distintos. O conhecimento aqui é computado processualmente na observação das técnicas e níveis cognitivos utilizados pelos estudantes, o que permite uma boa classificação, denominação e uma melhor organização no ato de avaliar. Farias, Martin e Cristo (2015), afirmam que a taxonomia permite desenvolver uma avaliação global e dependente de uma extensa lista de possibilidades de relações entre as aprendizagens.

A integração de tecnologia, colaboração e avaliação, necessita antes de qualquer coisa, a desconstrução de saberes e práticas corriqueiras pelos envolvidos na ação, como valoriza Valente (2014). A execução deve ter o professor mediando o processo, propondo desafios, inspirando relações e trocas de experiências, promovendo criatividade, dinamismo e participação dos educandos no intuito de promover uma aprendizagem mais efetiva. Em vista a implementação de uma proposta que integralize aprendizagem colaborativa as tecnologias digitais, avaliando-se o conhecimento produzido por meio da taxonomia de Bloom, esse trabalho visa desenvolver uma prática aplicável no ensino de concentrações químicas, permitindo o aluno a ressignificar o seu aprendizado a partir de situações cotidianas.

2. Concentrações das substâncias e o corpo humano

O corpo humano funciona como uma máquina cheia de peças, engrenagens e fluidos, que permitem o bom desempenho das funções que mantêm a vida. A fisiologia é o ramo que estuda a normalidade do funcionamento de todas as partes de um organismo, tendo toda a evolução operacional do indivíduo, regidos por sequências próprias, como afirma Teixeira (2021). A indução do corpo é equilibrar as funções similares e diferenciais, como a questão do excesso de sal ingerido, que pode ocasionar o aumento súbito da pressão arterial. Nesse sentido, é importante a observação qualitativa e quantitativa do que ingerimos e que estão difundidos no ambiente que nos cerca.

Como descrito anteriormente, o nosso corpo necessita de alguns fatores de consumo para o seu bom funcionamento, seja o alimento, água ou substâncias inaladas a partir do ar atmosférico; em todas as vertentes citadas, existe uma enorme gama de materiais químicos, uns benéficos e outros maléficos ao desenvolvimento das funções fisiológicas do corpo em termos qualitativos. Em termos quantitativos, até mesmo a matéria que promove o bem-estar do corpo, quando em medidas inferiores ou superiores às necessárias ao organismo, podem trazer malefícios à atividade fisiológica, assim evidência Jardim e Caldas (2009). Segundo os autores, três dados são relevantes para estimar a exposição a substâncias químicas: a concentração da substância a ser observada na amostra em questão, o peso da amostra e o peso corpóreo do indivíduo.

Em geral, o termo concentração química faz referência a uma relação entre a quantidade de um soluto, a menor porção, e a quantidade de solvente, a maior porção, de uma solução. Segundo Feltre (2004), essas quantidades podem ser aferidas na forma de massa, volume ou número de mols, sendo possível relacionar de várias formas com o tipo de concentração a ser lida. Dentre as concentrações mais conhecidas estão a comum, que é uma relação entre massa do soluto e o volume total da solução; concentração em mols por litro, que é uma relação entre equivalentes químicos do soluto em 1L de solução; e a concentração em partes por milhão (ppm), utilizada para estabelecer a relação entre soluto em função de soluções muito diluídas. Usualmente pode-se pensar no corpo humano como uma grande solução composta por vários solutos diferentes.

3. Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa tem sido foco irradiador para promover a construção da aprendizagem por meio das metodologias ativas, essa concepção de trabalho fomenta o desempenho em conjunto dos estudantes, vislumbrando alcançar um objetivo. Como salienta Farias, Martin e Cristo (2015), esse tipo de

prática fornece ao estudante a possibilidade de aprender a trabalhar em grupo, encarar e solucionar problemas excepcionais, compartilhando o que se aprendeu enquanto se desenvolvia o projeto. O trabalho colaborativo proporciona a divisão horizontal das tarefas e atividades, permitindo que a atividade comum realizada cooperativamente tenha um certo grau de interdependência, envolvendo os estudantes em discussões, apoiados uns nos outros, desenvolvendo habilidades em se comunicar e promovendo o pensamento crítico.

Como a sociedade está inserida em um contexto globalizado e conectado, existem possibilidades em que é possível detectar a rejeição, por parte dos estudantes, das técnicas tradicionais de ensino em detrimento ao que o educando pode desenvolver sozinho através de meios tecnológicos informacionais; as autoras Carvalho e Bley (2018), discorrem muito bem sobre esse ponto, evidenciando que os estudantes rejeitam as metodologias tradicionais focadas em memorização e repetição. Os ambientes estão cada vez mais interligados e conectados por meio de ações comuns, segundo Barbosa, Moura, e Barbosa (2004), a divisória entre o mundo do trabalho e os sistemas educacionais tem se tornado cada vez mais tênue, onde os processos produtivos estão cada vez mais dependentes da informação e do conhecimento, tornando o ato de educar um desafio.

A cooperação na aprendizagem permite desenvolver responsabilidades individuais conectadas ao trabalho em grupo, promovendo estratégias de estudo independente, dentro e fora da sala de aula, não permitindo o isolamento do aluno. A colaboração promove a construção do conhecimento de forma ativa, solidária, coletiva e contributiva, promove a sinergia entre os saberes, permitindo a otimização das competências, Silveira et al. (2012) concorda com essa ideia que, a sociedade contemporânea carece por empreender os seus encargos de forma colaborativa, sendo sumariamente significativa por meio da utilização combinada das habilidades individuais do grupo para uma produção de melhor qualidade.

4. A utilização das tecnologias digitais na educação

A educação básica no Brasil vem experimentando o aumento tecnológico em suas práticas pedagógicas, essas inovações têm se mostrado fortes estratégias diversificadas para a inclusão digital e promoção da aprendizagem, como específica Carvalho e Bley (2018). O professor deve mediar e instigar situações em que seja admitido soluções alternativas e personalizadas para eventos cotidianos, proporcionando o aumento do engajamento, a demonstração da expressão crítica e criativa, bem como a promoção do trabalho colaborativo, sem necessariamente necessitar de super tecnologias. A partir das premissas descritas anteriormente, o importante é a inserção dos estudantes em situações que envolvam o contexto cotidiano experienciado por eles, permitindo ressignificar

aprendizagens e fomentar o desenvolvimento de novos saberes.

Seguindo a experiência de Silva (2018), podemos confluir para a ideia de que as novas tecnologias estenderam relevantemente a fugacidade e eficiência da produtividade de inventariar a informação, seja de qual forma for concebida, escrita, sonora ou visual. essa facilidade em se comunicar e codificar essa comunicação, valoriza as potencialidades individuais e o poder de contribuir coletivamente com a construção e formulação de projetos durante a construção de uma aprendizagem significativa. Essas novas práticas, tem a tarefa de ampliar os horizontes do desenvolvimento das práticas pedagógicas, como abona Nascimento (2018), permitindo novas perspectivas para a evolução do processo de ensino e aprendizagem.

Se faz necessário a inserção de elementos próprios a cada tecnologia aplicada em consonância com as habilidades em que ansiamos desenvolver com a prática. para que seja efetivada, essas ações necessitam de um planejamento pedagógico que envolva estudos e apropriação das técnicas e recursos a serem empregados em sala de aula, bem como o seu dinamismo e aproximação à realidade de cada ente envolvido no processo. Silva (2018), deixa muito claro essa posição em seu trabalho, onde incita o professor a se aperfeiçoar constantemente na pesquisa e desenvolvimento de um melhor aprendizado, a partir da mediação pelas novas tecnologias.

A amplitude da permeabilidade da informação, introduzida pelo poder sugestivo que as tecnologias desenvolvem no meio social, associado a força de ressignificar a informação na conversão de uma codificação proveniente de várias fontes e formas e que faça sentido a produção de conhecimento individual e colaborativo. para Coutinho (2011), esses aspectos estão intrinsecamente alinhados com a socialização em massa do conhecimento, oportunizando novos cenários e possibilidades para o desenvolvimento de saberes. Como ressalta o autor, a integração ao currículo das TDIC's, é de fundamental importância para o fortalecimento da sociedade da informação.

5. Taxonomia de Bloom

A taxonomia permite a classificação, denominação e organização de um sistema de avaliação da aprendizagem mais completo, proporcionando observar construções de estruturas conceituais discursivas, análise e recuperação de informações. Nessa perspectiva, a avaliação do conhecimento permite mensurar o conhecimento e a compreensão do que é abordado. Segundo Farias, Martin e Cristo (2015), a avaliação ocorre a partir da observação da resolução de problemas com níveis cognitivos distintos, que perpassam o lembrar, o compreender, o aplicar, o analisar, o avaliar e o criar. Essa metodologia aproveita as

aprendizagens diferentes de estudantes diferentes, onde o intuito é que cada um dos envolvidos ajuste o que foi produzido às suas necessidades.

Por meio da taxonomia, é possível desenvolver uma avaliação global e dependente de uma grande gama de relações entre as aprendizagens, como corrobora Farias, Martin e Cristo (2015) em seu trabalho, onde os autores promovem a ideia das inter-relações entre os constituintes básicos em uma conjuntura mais alargada e que se aplique ao funcionamento em grupo. A utilização da taxonomia no processo educativo permite viabilizar estratégias pedagógicas que guiem o processo de aprendizagem, segundo Ferraz e Belhot (2010), essa ferramenta proporciona uma direção no planejamento pedagógico, potencializando a assertividade para os objetivos instrucionais e perfazendo o caminho do ensino de forma conexa, acessível e objetiva, com o intuito de efetuar positivamente a aprendizagem. Uma linha em branco antes e depois de cada subtítulo.

6. Proposta de uma prática colaborativa com o auxílio da tecnologia digital

A prática intitulada “A Concentração das Substâncias e sua Importância Cotidiana Para a Vida Humana”, parte do princípio que é necessário o estudante conhecer, compreender e analisar de forma crítica o que se desenvolve com ele e ao seu redor. A alimentação, bem como os hábitos cotidianos podem aumentar ou diminuir a expectativa de vida, a probabilidade de doenças etc. Muitos estudantes desconhecem o efeito das concentrações químicas em sua rotina, na escola há uma rejeição substancial por envolver cálculos matemáticos, daí a proposição deste trabalho, proporcionar uma visão para além do cálculo, permitindo uma compreensão das relações integrais sobre a temática.

O trabalho será efetivado por meio de aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias digitais, com o processo avaliativo baseado na taxonomia de Bloom. A proposta é dividir os alunos em grupos e segmentá-los com temática específicas, como alimentos, fontes de água e qualidade do ar, posteriormente conduzi-los a uma pesquisa em que levarão em consideração os padrões e níveis de controle evidenciados a partir dos sites das agências reguladoras e artigos científicos, segundo Ferraz e Belhot (2010), promovendo a habilidade do conhecimento, do lembrar e do entender.

Finalizada a pesquisa, realizarão uma tempestade de ideias em grupo, avaliando os pontos mais sensíveis e que apresentem algum tipo de relação com o que a equipe lembre ou reconheça em sua rotina, permitindo desenvolver habilidades no sentido de aplicar e analisar o que está sendo praticado. Finalizado o momento de pesquisa, haverá a construção de um plano de ação, onde será fomentado a criação de um grupo no Google Workspace, onde serão armazenados o material compartilhado, com o desenvolvimento de discussão no chat

e atualização de um caderno de campo virtual da pesquisa, segundo Ferraz e Belhot (2010), permitindo que eles novamente apliquem e analisem o que está sendo efetuado, agora avaliando o que já foi desenvolvido.

O trabalho tem como intuito, também, promover liberdade para que os estudantes utilizem plataformas, sites, simuladores e toda espécie de mídias digitais a que eles tenham acesso para o bom andamento da atividade. Ao final da prática, a ideia é criar um compêndio com tudo o que foi desenvolvido pelos estudantes e disponibilizar on-line para consulta, proporcionando ao aluno re-visitado o que foi construído, ressignificando informações obtidas primariamente, segundo Ferraz e Belhot (2010), fortalecendo habilidades do conhecimento, aprimorando o aplicar e analisar, propiciando uma avaliação mais robusta de todo o processo e permitindo criar uma visão nova do que foi aprendido. Uma linha em branco antes e depois de cada subtítulo. Se o(s) autor(es) acharem pertinente pode ter mais um título de desenvolvimento. Quando houver figuras ou gráficos citar conforme as normas da ABNT.

7. Considerações finais

A educação vem cada vez mais tomando parte e incorporando as demandas contemporâneas da sociedade, procurando promover metodologias que dinamizem e facilitem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Galvão, Corrêa e Alves (2011), os responsáveis pela educação devem procurar coordenar ações que possibilitem alavancar a competitividade, estimulando inovações e aperfeiçoamento no ambiente institucional, atestando capacidade de remover barreiras que atrapalhem a evolução dos propósitos e proporcionem confiança e compartilhamento de ideias.

A diversificação e integração de metodologias, ferramentas e práticas para o desenvolvimento da aprendizagem, reflete positivamente na vida acadêmica e particular do estudante, proporcionando mudanças de posturas e melhorando o aprendizado. Para Farias, Martin e Cristo (2015), o melhor resultado no aprendizado do estudante, o coloca diante de estratégias de aprendizagem variadas, promovendo uma capacidade de escolher possibilidades mais adequadas para a resolução dos problemas. Essa forma de trabalho permite ao estudante liberdade e autonomia para desempenhar um aprendizado crítico, criativo e reflexivo.

Referências

Barbosa, E. F., MOURA, D. G. D., & BARBOSA, A. F. (2004). Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos. In **Congresso Anual de Tecnologia da Informação** (Vol. 1, pp. 1-13).

- Carvalho, A. B. G., & BLEY, D. P. (2018). Cultura Maker e o uso das tecnologias digitais na educação: construindo pontes entre as teorias e práticas no Brasil e na Alemanha. **Revista Tecnologias na Educação**, 26, 21-40.
- Coutinho, C. P., & Lisboa, E. S. (2011). **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem**: desafios para educação no século XXI.
- Farias, P. A. M. D., Martin, A. L. D. A. R., & Cristo, C. S. (2015). Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, 39, 143-150.
- FELTRE, R. (2004). **Química**: volume 2. 6 edição. São Paulo: Moderna.
- Ferraz, A. P. D. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, 17, 421-431.
- Galvão, H. M., Corrêa, H. L., & Alves, J. L. (2011). Modelo de avaliação de desempenho global para instituição de ensino superior. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, 4(3), 425-441.
- Jardim, ANO, & Caldas, ED (2009). Exposição humana a substâncias químicas potencialmente tóxicas na dieta e os riscos para a saúde. **Química Nova**, 32, 1898-1909.
- Nascimento, C. M., et al. (2018). Possibilidades e desafios do uso das tdcics no processo de ensino e aprendizagem: um olhar reflexivo sobre alguns municípios do estado do amazonas/ brasil. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48646>.
- SILVA, C. G. D. (2018). A importância do uso das tics na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 16, 49-59.
- Silveira, L. H. S. D., Maturano, E. C. P. L., Souza, H. A., Viana, D. G., & Bueno, S. V. (2012). Aprendizagem colaborativa numa perspectiva de educação sem distância. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, (1), 1187-1197.
- TEIXEIRA, D. A. (2021). Fisiologia humana. **Núcleo de Investigação Científica e Extensão**. Minas Gerais, 36-43.
- Torres, P. L., & IRALA, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, 61-93.
- Valente, J. A. (2014). **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. UNIFESO-Humanas e Sociais, 1(01), 141-166.

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO GARANTIA DE DIREITO FUNDAMENTAL

Mara Cristina Piolla Hillesheim¹

Naji Roberto do Carmo Silva²

Avani Maria de Campos Corrêa³

Ilda Cristina da Silva Costantin⁴

1. Considerações iniciais

“Um país se faz com homens e livros”, já afirmava o escritor brasileiro Monteiro Lobato, autor de obras da literatura brasileira, que tinha visão à frente de seu tempo. Sabia, já na sua época, da importância da educação para o desenvolvimento do país. No entanto, o Brasil teve avanços, mas não tão significativos em relação à erradicação do analfabetismo. O descaso em matéria de educação ainda é bastante presente e atual. O Brasil é considerado um país rico de solo e vegetação, entretanto não o é em educação, embora exista grande amparo legislativo nessa temática. Dentre as leis brasileiras que regulamentam a matéria sobre educação, estão a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁵, nos seus artigos 205 ao 214, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n. 9.394/1996)⁶.

É sabido que o conhecimento não é só fundamental para o intelecto do ser humano, mas também o é para sua vida social, que perpassa pela preparação para o mercado de trabalho e também para o exercício da cidadania, pois, com a crescente globalização econômica, existe um mercado exigente, que cobra o saber como pré-requisito. De fato, a educação é primordial para o desenvolvimento e avanços em um país, por ser considerada como um investimento não só de

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). E-mail: E-mail: <mcpiolla@gmail.com.com>.

2 Graduado em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).

3 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). E-mail: avanimariacorrêa@gmail.com.

4 Graduada em Enfermagem e pedagogia, mestre em Saúde do Trabalhador com foco em promoção de Saúde e Práticas Integrativas e complementares em saúde. E-mail: ildacostantin@ufu.br.

5 Doravante abreviada neste artigo: CRFB/1988.

6 Doravante abreviada neste artigo: LDB.

particulares, mas do poder público, quando este cria novas escolas e as mantém, ao destinar-lhes os recursos resultantes de uma porcentagem da arrecadação de impostos. Os países desenvolvidos sabem que é preciso apostar em profissionais cada vez mais especializados e investir sempre mais na educação, caso contrário, correm o risco de ficar à margem. Num mundo onde a tecnologia e a ciência se desenvolvem a passos largos, é preciso estar sempre acompanhando essa evolução.

Portanto, o presente estudo tem como escopo a análise dos artigos da CRFB/1988, referentes ao direito à educação e sua efetivação, tendo em vista as diferenças marcantes na paisagem territorial e na população do país. Além disso, pretende-se, neste estudo, expor que, no mundo globalizado, a educação é pilar de suma importância para o desenvolvimento da sociedade.

2. Direito à educação

O direito à educação é universalmente reconhecido como direito fundamental do homem, que não distingue gênero, raça, idade, cor, sexo ou classe social. É um direito legal, constitucional, mas ainda não se pode considerá-lo independente, visto existir um jogo das forças sociais em conflito. Existem razões políticas, culturais e sociais, as quais sinalizam que a educação sempre foi havida como meio de emancipação do indivíduo para fazê-lo emergir da ignorância e tal ascensão é vista como uma ameaça por alguns líderes que preferem um povo ignorante, uma massa de manobra.

A CRFB/1988 assegura direitos e garantias a todos os seres sociais, por exemplo, os artigos 6º e 227, assim como o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)⁷ determinam que a família, a sociedade e o Estado assegurem os direitos fundamentais, tendo a educação, papel primordial para a formação de cidadãos.

A educação viabiliza a construção de uma sociedade mais igualitária e humana, já que propiciar o acesso à educação para o indivíduo é abrir-lhe oportunidades, a fim de que seja capaz de se reconhecer como ser em construção; como sujeito de direitos e obrigações; como cidadão que cresce, na medida em que aprende e se faz imprescindível para o crescimento da sociedade em que está inserido. O direito à educação faz com que o cidadão se transforme e seja capaz de ser agente transformador do universo em que se circunscreve.

Pode-se afirmar que o direito à educação faz parte da herança cultural recebida, conforme ensina Cury (2002, p. 260)

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança

⁷ Doravante abreviado neste artigo: ECA.

cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é condição *sine qua non*, a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

Ademais, é do conhecimento do homem, que a educação não só é fundamental para o intelecto do ser humano, como o é, para a sua vida em sociedade, para o exercício da sua cidadania, assim como para a preparação do mercado de trabalho. Ou seja, constitui-se como sendo o ponto forte para a estrutura, o desenvolvimento e o progresso do país. De acordo com o disposto no artigo 1º da LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diversos locais: vida familiar, convivência comunitária, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

Desse modo, por meio da educação, pretende-se ainda a igualdade e a elisão das diferenças que discriminam os cidadãos, sem qualquer razão ou motivo. Logo, pode-se afirmar que o direito à educação se enlaça intimamente com o princípio da igualdade e, assim, o direito à igualdade na educação escolar é dever do Estado e direito do cidadão.

O Brasil tem como objetivos fundamentais e regulamentados no artigo 3º da CRFB/1988, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e a marginalização, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais; e por fim, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Constatou-se, assim, que o legislador brasileiro se preocupou com os problemas nacionais, quando da feitura da Carta Magna e é a primeira vez que uma constituição assinala especificamente os objetivos constitucionais brasileiros.

Assim, na CRFB/1988, todos os direitos restaram estabelecidos. E, conforme o seu artigo 5º, caput: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, ou seja, brancos, negros, ricos, pobres, homens, mulheres, brasileiros e/ou estrangeiros residentes no país. Assim sendo, todos têm igual direito à educação. Desse modo, ao tomar a legislação como ponto de partida, pode-se dizer que a educação, como um direito fundamental, estrutura-se como um dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. Logo, o Poder Público, como um dos agentes responsáveis pela educação, promove ações não só no âmbito de elaboração de políticas públicas (executivo), no âmbito de elaboração de leis (legislativo), mas também exerce o papel de protetor e fiscalizador desse direito (judiciário).

A CRFB/1988, no artigo nº 227, declara que:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Confirma-se, pelo disposto no texto constitucional, que a educação deixou de ser um privilégio de alguns, como era no passado, para ser direito de todos, pois tornou-se, por sua característica essencial, uma necessidade básica. Destarte, hoje, todos têm direito à educação e cabe ao Estado o dever de assegurá-lo, sendo dever também dos pais ou responsáveis.

Nesse contexto, o Brasil garante a todos o ensino fundamental, cuja atual efetivação está prevista na LDB. Ressalte-se, ainda, que este foi reconhecido como direito público subjetivo desde 1988, com o advento da CRFB/1988, quando foi assegurado o ensino fundamental obrigatório, gratuito. Em razão disso, aquele que não tiver acesso a essa etapa da escolaridade, pode recorrer à justiça e exigir sua vaga, porque as marcas de desigualdades estão demonstradas na distribuição de direitos, ou seja, se é fundamental e assegurado em lei deve ser executado, caso não o seja, a desigualdade se instala. A respeito dessa questão, argumentam Nunes e Aguiar (2017, p. 508):

Mesmo que previsto na CF/88 e em leis infraconstitucionais, o direito à educação ainda não se efetivou no Brasil em sua plenitude. Dados do Censo Escolar do Inep de 2016 (BRASIL, 2016) indicam que apenas 25,6% (3,2 milhões de matrículas) das crianças brasileiras têm atendimento escolar em creches, e são 2,8 milhões de crianças e jovens na faixa etária dos 4 aos 17 anos que não frequentam a escola, apesar da obrigatoriedade imposta pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009).

Pelos dados apresentados anteriormente, resta dizer que o Brasil, mesmo com a garantia constitucional do acesso à escolarização, ainda tem um caminho extenso de políticas públicas a serem implementadas, a fim de efetivar o direito à educação, respaldado a partir do princípio da igualdade. Com efeito, o direito à educação, irmanado ao direito à igualdade, tem por objetivo possibilitar o desenvolvimento da cidadania; respaldar o acesso ao conhecimento; assegurar a permanência na escola; proporcionar o ensino de qualidade; bem como priorizar a humanização, a igualdade, a não discriminação, com o intuito de preparar cidadãos críticos, conscientes e capazes de exercer seus direitos e cumprir seus deveres da vida em sociedade.

2.1 A obrigatoriedade da oferta regular de ensino

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito que pode e deve ser exigido do Estado. O Estado, por intermédio de suas funções (executiva,

legislativa e judiciária) e das unidades da federação (União, Estados, Municípios), deve efetivar os direitos e garantias constitucionais, o que significa não só dar as condições para o exercício do direito, mas também fiscalizar o seu cumprimento. Para tanto, existem instituições do poder público que possuem, dentre suas atribuições, a prerrogativa de zelar pela observância do direito à educação, tais como: as Coordenadorias de Educação (escolas municipais), Diretorias Regionais de Ensino (escolas estaduais), Secretarias de Educação (estadual e municipal), Defensoria Pública, Ministério Público, Poder Judiciário, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, entre outros.

A função executiva, comumente denominada de “poder executivo”, compõe-se, em âmbito municipal, estadual e federal, respectivamente, de prefeitos, governos estaduais e governo federal, tendo como atribuição principal, no que tange o direito à educação, promover a política social básica. Isso significa que esses poderes são obrigados a ofertar uma rede regular de ensino em todos os anos escolares e cuidar da gestão dessa rede.

2.2 Bases legais do oferecimento do ensino público

O direito à Educação é assegurado pela CRFB/1988, no artigo 208, cujo fundamento se encontra no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos, e o seu cumprimento importa responsabilidade da autoridade competente. É o que declara o citado artigo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

A LDB regulamenta as competências do Estado, em relação à educação. Competências essas que vão, desde a efetivação do direito à educação, até a distribuição de recursos. Assim, o artigo 5º determina que:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Todo e qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classes ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, possuem legitimidade para acionar o Poder Público, a fim de exigir a efetivação do direito à educação, consolidado na CRFB/1988, e reproduzido na LDB e no ECA. Ou seja, o artigo 4º da LDB assegura a efetivação do direito à educação e está em conformidade com o artigo 208 da CRFB/1988. Igualmente o ECA, no artigo 4º, também sinaliza a mesma observância:

É dever tanto da família, da comunidade, da sociedade, em geral, quanto ao Poder Público, assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

E, ainda, o art. 227 da CRFB/1988 dispõe que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Segundo o artigo 53 do ECA: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, a lei garante a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis, e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Logo, para que estes direitos sejam observados, o ECA também estipula os deveres do Estado, no artigo 54, que declara:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Quando o cidadão conhece seus direitos e o devido cumprimento legal de cada um deles, sabe quais são os caminhos de acesso à justiça e as ferramentas indispensáveis para efetivá-los concretamente. Nesse aspecto, a educação, direito fundamental, mostra-se como um dever a ser implementado pelo Estado, pela família e pela sociedade. Nesse sentido, o poder público, por meio do Ministério Público, trata de cumprir papel importante na garantia dos direitos dos cidadãos, ou seja:

[...] se o cidadão tiver alguma violação de direito, que atinja a uma coletividade, este deverá acionar o Ministério Público, mediante uma representação (que significa encaminhar-se ao órgão e apresentar de forma oral ou escrita os fatos) para que sejam tomadas as providências cabíveis. Além disso, o Ministério Público pode intervir mesmo sem ser acionado, desde que os fatos ocorridos atinjam aos interesses da coletividade, podendo também ser parte e fiscal da lei (SILVA, 2020).

Embora a educação seja um dos direitos responsáveis por elidir a desigualdade social, pode-se verificar, ainda, no Brasil, significativas marcas de desigualdades demonstradas na distribuição de direitos, visto que, mesmo sendo um direito fundamental garantido legalmente, nem sempre é efetivado. Ressalte-se que o Estado é um dos agentes responsáveis pela educação, ao promover ações para implementação de políticas públicas (executivo), para elaboração de leis (legislativo), e para o exercício do papel de protetor e fiscalizador desse direito (judiciário). Entretanto, de acordo com o disposto no artigo 205 da CRFB/1988, a educação também é dever da família e da sociedade, às quais cabe promover, incentivar e colaborar para a realização desse direito. Isso porque, a educação é responsável por uma sociedade mais igual e humana.

O direito à educação constitui-se como um instrumento para que os indivíduos possam usufruir a igualdade de oportunidades. Esse direito, instituído

em lei, torna dever do Estado garantir o acesso de todos por meio da gratuidade. A declaração do direito é um fato significativo, mas mais significativo ainda é a sua garantia por parte do Estado, assegurando-o e implementando-o (GONÇALVES; BRITO; MENEZES JÚNIOR, 2017, p. 12).

Dessa forma, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo e o cidadão tem o dever de exigir do Estado o cumprimento desse acesso. Torna-se, pois, o Poder Público uma ferramenta garantidora desse direito, e quando este não o faz, tem o cidadão a possibilidade de judicialmente buscar a concretização do seu direito, obrigando o Estado a fazê-lo.

2.3 Organização e regulamentação do direito à educação

Segundo argumenta Silva (1994, p. 517): “A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura autonomia aos Estados federados, que se consubstancia na sua capacidade de auto-organização, de auto legislação, de autogoverno e de autoadministração”. No artigo 18, da CRFB/1988, fica estabelecido que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e, nos termos constitucionais, todos são autônomos, com governos e administração próprios, podendo legislar sobre matéria da sua competência.

Quanto à forma de organização, está regulamentada, no artigo 25 da CRFB/1988, que os Estados se organizam e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem, sendo observados os princípios da referida Constituição Federal. E o parágrafo 1º, do mesmo artigo, dispõe que são reservadas aos Estados as competências que não lhes sejam vedadas. Desse modo, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, além de organizarem, em regime de colaboração, as unidades escolares que compõem os seus sistemas de ensino, têm incumbências próprias na sua administração, em conformidade com o artigo 211 da CRFB/1988 e artigo 8º da LDB.

O órgão da administração direta do Ministério da Educação é o Conselho Nacional de Educação, que atua de forma permanente na estrutura educacional, exercendo funções normativas e de supervisão. O sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de Educação Superior e os órgãos federais de educação.

Nos Estados e no Distrito Federal, os sistemas compreendem as instituições mantidas, respectivamente, pelo Poder Público Estadual e pelo Distrito Federal; as instituições de Educação Básica mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de ensino Fundamental e Médio criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições do Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil direcionadas pelo Poder Público Municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação. Vale ressaltar que nenhum sistema municipal poderá ofertar outras etapas de ensino sem que tenha oferecido, antes, a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, principalmente, o Ensino fundamental. Os sistemas de ensino definem as normas de gestão do ensino público na Educação Básica, mas as unidades integrantes dispõem de uma progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

2.4 A LDB e a política nacional de educação

A LDB determina que à União cabe a função de estabelecer uma política nacional de educação, especialmente por meio de leis. Os Estados, segundo a LDB, devem oferecer o ensino fundamental gratuito e priorizar o ensino médio. E aos municípios cabe prover o ensino infantil (creche e pré-escola) e priorizar o ensino fundamental. Caso estas autoridades não cumpram o que a lei determina, elas podem ser responsabilizadas judicialmente por isso. O intuito dessas determinações é estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. E mais:

A lei incentiva o jovem para o trabalho, e o convívio saudável, além de oportunidades para o ingresso em instituições de ensino e pesquisa. Oportuniza os alunos a perceberem e conscientizarem dos problemas brasileiros que são inseridos no processo de formação da sociedade civil bem como nas manifestações culturais, além de incentivar a permanência da criança e do adolescente a ter vontade de se aprimorar de acordo com suas condições para a sua formação profissional (GONÇALVES; BRITO; MENEZES JÚNIOR, 2017, p. 12).

Deve, assim, o poder público garantir o direito à educação consubstanciado no acesso à escola pública de qualidade e com a permanência definida para efetivamente desenvolver a aprendizagem estabelecida pela lei.

3. A efetividade do direito à educação

Como já destacado alhures, a CRFB/1988 assegura direitos e garantias a todos os cidadãos, nos artigos 6º e 227, bem como o ECA, no artigo 4º. Ambas legislações determinam que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar os direitos fundamentais, tendo a educação papel imprescindível para a formação de cidadãos. Nesse sentido, os artigos 53 e 54 do ECA, também já citados, dispõem sobre esses deveres.

Assim, a LDB determina que se estabeleça uma política nacional de educação, pois devem ser oferecidos o ensino fundamental gratuito e priorizar o

ensino médio. Logo, incumbe aos municípios o provimento do ensino da educação infantil (creche e pré-escola) e o ensino fundamental. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito que pode ser exigido do Estado, conforme ressaltado em tópicos anteriores.

Para essa exigência, destaca-se a Defensoria Pública que é o órgão responsável por prestar assistência jurídica integral e gratuita àqueles que não dispõem de recursos suficientes para pagar um advogado sem comprometer seu sustento. O defensor, na condição de advogado público, deve zelar pelos direitos e garantias fundamentais expressos na Constituição, dentre os quais, o direito à educação. Na defesa desse direito, o Defensor Público pode se utilizar de algumas atribuições, tais como promover as chamadas ações civis públicas; exercer a defesa da criança e do adolescente; orientar, informar e conscientizar a população acerca dos seus direitos (artigo 4º da Lei Complementar 80/94).

Em algumas Defensorias Públicas estaduais, existem Núcleos Especializados, tais como o de “interesses difusos e coletivos” e da “infância e juventude”, que têm por objetivo buscar a efetivação dos direitos não só individuais, mas também dos denominados direitos difusos e coletivos, isto é, direitos que protegem um bem jurídico cujos titulares são um grupo ou toda a sociedade. Dessa forma, por meio de ações individuais ou coletivas e da atuação de seus Núcleos Especializados, a Defensoria Pública pode garantir o acesso à Educação, bem como pressionar para a melhoria da qualidade do ensino público.

Outrossim, o Ministério Público tem como funções essenciais a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, de maneira que também deve atuar na garantia da educação, por meio de ações individuais e coletivas. O Ministério Público⁸ (de cada Estado brasileiro constitui um Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude para cuidar especificamente da defesa dos direitos da criança e do adolescente. Ademais, um mecanismo que merece ser destacado, tanto na atuação do MP, quanto da Defensoria Pública, é a ação civil pública - instrumento processual este de ordem constitucional, destinado à defesa de interesses difusos e coletivos, dentre os quais o direito à educação.

Aqui se faz oportuno citar Marshall (1967, p. 60-63), quando salientou a respeito de o Estado ter que fazer algum uso de sua força de coerção, a fim de efetivar a obrigatoriedade de realizar seus ideais. Além disso, também reconheceu um direito incontestável: o direito de as crianças serem educadas e, nesse caso, ele aprovou o uso de poderes coercitivos pelo Estado. Portanto, a educação é uma dessas prerrogativas imprescindíveis para o governo conferi-la ao povo. Cabe, assim, o exercício legítimo dos poderes governamentais, ao impor para os

8 Ministério Público doravante, neste capítulo, receberá a abreviatura MP.

pais a obrigação legal de dar instrução elementar aos filhos.

Na mesma concepção: “[...] a família também possui importante papel nessa conjuntura, bem como os demais setores da sociedade. Em suma, a educação é um ideal a ser alcançado com a colaboração de todos os sujeitos” (KOHL; ARDENGHI, 2018, p. 91). Nesse cenário, os pais são responsáveis por matricular seus filhos nas instituições de ensino, zelar pela frequência, garantir a permanência e o acompanhamento deles na escola, conforme disposto nos artigos 54, §3º, 55 do ECA, bem como nos artigos 101 e 129, inciso V do ECA. É importante ressaltar que, independentemente da situação do adolescente, esteja ele cumprindo uma sanção pela prática de um delito ou não, seu direito à educação formal, bem como outros direitos fundamentais, em nada será afetado. Ainda, deve-se destacar que alguns programas públicos de distribuição de renda condicionam o benefício à frequência escolar dos jovens sob tutela dos pais, confirmando que a família deve ser a incentivadora precípua dos estudos dos filhos.

Aliás, quando se fala em educação formal envolvendo o Estado, a sociedade e a família, numa crescente soma de forças para formar cidadãos livres e dignos, pontua-se a existência do devido acesso à educação, a fim de que todos os sujeitos tenham nas mãos oportunidades de crescimento intelectual, transformação de vida, progresso pessoal e social. “O direito à educação é mais do que uma importante herança cultural, onde o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos dando-lhe maiores possibilidades de participar dos destinos de seu país de forma a colaborar para sua transformação” (GONÇALVES; BRITO; MENEZES JÚNIOR, 2017, p. 1-2).

Ademais, a educação é imprescindível para que o homem desenvolva sua dimensão cognoscente e apreenda, de modo racional, o entendimento do mundo e das coisas. Ou seja, é necessária para que a ação humana se concretize de modo efetivo e criativo (CURY, 2002). Quanto mais o cidadão aprende, mais conhecimentos são estabelecidos e apropriados para se expandirem a partir das relações entre professor e estudantes, estudantes e estudantes e estes com seus familiares, comunidades e escolas, isto é, difundidos pela e para a sociedade, a fim de que se torne possível existir mais igualdade e humanidade, a partir da educação.

3.1 A importância e o sentido da educação

Consoante enfatiza Luckesi (1994), há três tendências filosófico-políticas que pretendem explicar o sentido e a importância da educação. A primeira concebe a educação como responsável por salvaguardar e proteger a sociedade da situação em que se encontra; a segunda contempla a educação como reprodutora da sociedade tal como está em dado momento; e a terceira como uma esfera conciliadora que auxilie a compreender e a vivenciar a sociedade, para

efetivamente proceder a uma nova construção desta. Para o mesmo autor, é como se a educação se apresentasse, respectivamente, pelos seguintes conceitos: “educação como *redenção*; educação como *reprodução*; e educação como meio de *transformação* da sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 37).

Com fundamento na perspectiva de Luckesi, a educação deve ter por objetivo transformar a sociedade e, não apenas, reproduzir o que nela existe ou corrigir seus equívocos. É necessário partir do pressuposto que da educação advém uma sociedade justa, ética, solidária e democrática; voltada para a mudança de comportamentos e atitudes dos cidadãos que a compõem. “Assim ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos” (LUCKESI, 1994, p. 49).

A fim de garantir a democratização defendida por essa última tendência filosófica, a LDB determina que a democracia aconteça no interior das escolas públicas:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Todavia, essa democratização acontece a passos lentos, mesmo que esteja positivada em lei, pois exige um processo de tomada de consciência, pela qual se reconheça a necessidade de mudança. A proposta atual da educação e de cada unidade escolar, especialmente o da rede pública, visa a processos de melhoria no ensino ofertado. Para que tal transformação da sociedade efetivamente se viabilize pela educação, essa tarefa não é de uma única pessoa ou apenas da equipe escolar diretiva, é de toda a comunidade comprometida com uma educação de qualidade, que deve estar documentada no Projeto Político Pedagógico que represente os anseios de todos.

4. Controle de políticas públicas voltadas à educação

A educação básica constitui-se como necessidade para o exercício da cidadania, e é essencial para o desenvolvimento social. As sociedades, principalmente as modernas, investem em equipamentos que sejam capazes de instrumentar seus indivíduos para o pleno exercício de suas competências cognitivas e sociais. Desse modo, o controle de políticas públicas educacionais considera a educação como um direito de todos e visa a democratização do ensino para

uma sociedade justa e humana. Com isso, os sistemas educacionais passaram a ganhar maiores discussões nas pautas do governo, por meio de debates e da efetivação de políticas públicas capazes de garantir um exercício educacional de qualidade, com garantias à equidade e igualdade social.

Nesse contexto, é necessário que os governantes elaborem políticas públicas visando alcançar objetivos educacionais, a fim de viabilizar a integração entre instituições públicas e sociedade, minimizar as desigualdades econômicas, de modo a não interferirem na oferta de serviços educacionais, que garantam a todos o acesso à educação. De acordo com o que expõe Mello (1991, p. 9):

A educação, neste caso, está convocada também, e talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia.

Na seara da educação, portanto, a demanda por políticas públicas é essencial, tendo em vista as condições que o sistema educacional apresenta, com seus anseios e problemas. É fato que a educação não está adstrita tão somente ao ambiente escolar, mas se faz também presente em tudo o que se aprende na sociedade. Entretanto, para que a educação escolar seja amparada por políticas públicas, precisa estar delimitada pelo sistema governamental, a fim de usufruir de ações coletivas que visam a orientação e a garantia de direitos sociais. Essas ações envolvem compromissos e tomadas de decisões, que atendam às finalidades específicas da educação.

Nesse sentido, os educadores precisam conhecer as políticas públicas vigentes, para que possam exigir a efetivação e a qualidade educacional, pois é relevante que estas tenham continuidade sempre, independentemente do governo que assume a liderança do país.

5. Considerações finais

O direito à educação é fundamental para que a sociedade tenha qualidade, igualdade e equidade. Para tanto, os órgãos do governo; as funções executiva, legislativa e judiciária; e a própria sociedade têm papel importante dentro da implantação de programas que viabilizem o acesso na educação, com fulcro nas leis promulgadas a partir da CRFB/1988, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, o Plano Nacional de Educação, entre outras, possam ganhar efetivação e garantias reais.

Nesse cenário, um Estado de Direito e Democrático, assim como Brasil pretende ser, precisa continuar a avançar, no que diz respeito a resguardar os direitos educacionais, de modo a garantir a educação como direito de todos os

cidadãos. O desenvolvimento da educação tende a melhorar, ao efetivar essa garantia estabelecida pela CRFB/1988, por meio do desenvolvimento de programas e projetos educacionais, realizados pelos órgãos governamentais, antes de haver a judicialização desse direito.

Esse avanço, pautado nas garantias constitucionais, exigidas pelos cidadãos, direcionou as ações do governo, no sentido de distribuir com preeminência os recursos destinados à educação. Assim, a partir dos recursos financeiros obtidos, faz-se necessário o planejamento das atividades do Estado na utilização de suas verbas inerentes à educação, a fim de que sejam contornados os problemas educacionais e resguardados os direitos de todos os cidadãos.

A busca por uma educação de qualidade deve ser a meta do Estado e dos cidadãos, pois o futuro depende do alcance dessa qualidade, a que está vinculada a formação teórico-prática de futuros profissionais. Com efeito, a educação é um direito fundamental para que as gerações futuras desfrutem de maneira plena de todos os benefícios oriundos dos conhecimentos provindos de um ensino de qualidade.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

____. **Lei complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a organização da Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp80.htm>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

GONÇALVES, Darley de Carvalho; BRITO, Edson de Sousa; MENEZES Júnior, Eumar Evangelista de. Educação básica obrigatória enquanto direito social com base na constituição federal. **Revista Jurídica**, Portal de Periódicos Eletrônicos UniEvangélicos, v. 17, n. 1, set. 2017.

KOHL, Alex Anderson de Lima; ARDENGHI, Luciana Borella Camara. A educação para os direitos humanos como instrumento de propagação de uma cultura de tolerância e de não discriminação. **Revista Jurídica – Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea**, v. 2, n. 1, 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MELLO, Guiomar Namó. Políticas Públicas de Educação. 1991. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 28 de abril de 2017.

NUNES, Sílvia Ávila; AGUIAR, Leticia Carneiro. O direito à liberdade de ensino à luz da Constituição Federal de 1988. **POIÉSIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina)**, Tubarão, v.11, n. 20, p. 494-511, Jun/Dez 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1994.

SILVA, Guilherme Marquesine. Os Desafios do Ministério Público na Atualidade e Possíveis Soluções. *Revista Âmbito Jurídico*, n. 198, ano XXIII, julho/2020.

A INFLUÊNCIA DA IGREJA CATÓLICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SUDOESTE PARANAENSE: UM CASO DE EDUCAÇÃO FORMAL, COM BASE EXCLUSIVAMENTE RELIGIOSA, VOLTADA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL, POLÍTICA E SOCIAL

Pâmela Pongan¹

1. Introdução

Entre todos os acontecimentos presentes na história do sudoeste do Paraná, podemos destacar a educação, que primeiro foi visualizada por quem por mais de 30 anos realizou sua missão apostólica nesta região, se tornando um dos responsáveis por construir uma formalização do povo que habitava as terras constituintes da Prelazia de Palmas entre 1933 e 1945, focalizando a criação de escolas e a educação as crianças e jovens tendo como base os princípios éticos da fé católica.

Assim, este artigo tem como objetivo, apresentar o desenvolvimento inicial da educação formal e institucionalizada desta região a partir dos manuscritos do Frei Carlos Eduardo de Sabóia Bandeira de Mello.

Com inspiração e amparo no acervo documental encontrado no Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão a respeito do Monsenhor Frei Carlos Eduardo, buscou-se apresentar as atividades desenvolvidas nesta área, além de como funcionava as instituições criadas enquanto esteve à frente da Prelazia de Palmas, em contato com um povo de fé pulsante e edificante. Essa relação construiu um legado que percorreu gerações, com inestimável relicário de ações religiosas, políticas e sociais.

2. A Igreja no Sudoeste Paranaense

Habitada desde tempos remotos pelos índios Kaingangues-Biturunas, a região de Palmas, segundo Melz (1993), só recebeu brancos em 1636 aproximadamente, quando a região se tornou caminho para os bandeirantes paulistas atacarem as Missões do Uruguai.

¹ Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo/RS – PPGH/UPF. Bolsista CAPES.

Foram os bandeirantes que deram a Palmas, a alcunha de “Terra dos Biturunas” (Terra Alta), ou “Mato Grosso Carrasco”. Para os índios era a “Botiatuba”, em virtude do elevado número de butiazeiros existentes na região e que os paulistas denominavam palmas, daí o nome Campos de Palmas. (MELZ, 1993, p.01).

Entretanto, como os bandeirantes só passaram por essa região, o descobrimento é atribuído ao sertanista Zacarias Dias Côrtes. Este chefiou uma expedição em 1726, com o objetivo de buscar gado em Vacaria – RS para comercializar nas minas de Goiás e Cuiabá. “As lendas da época situavam riquezas intermináveis nos morros do Ibituruna e por isso, Dias Côrtes teria parado nos campos de Palmas para averiguar, tornando-se o primeiro descobridor.” (MELZ, 1993, p.01).

Logo, bandeiras entraram nos Campos de Palmas, sendo que as duas primeiras chegaram praticamente juntas, em 1836. Uma comandada por José Joaquim Ferreira dos Santos e a outra por Pedro Siqueira Côrtes. Ambas tinham o mesmo objetivo, e por isso logo entraram em conflito. Assim, atribuiu-se a Pedro Siqueira Côrtes a primazia da conquista e povoamento da região onde hoje se encontra a cidade de Palmas. Somente três anos depois da chegada dos bandeirantes na região é que a posse oficial foi reconhecida.

O descobrimento teve grande repercussão em todo o território nacional. O governador da Capitania de São Paulo, Rodrigo César de Menezes chegou a oficial à Câmara Municipal de Curitiba, para que exigisse de Côrtes, uma planta da região e um diário de seu percurso, o que foi atendido pelo expedicionário. (MELZ, 1993, p.02).

Após ter sido expulso da região por Côrtes, José Joaquim Ferreira dos Santos reorganizou sua expedição. Agora acompanhado pelo Padre Ponciano José de Araújo, abriu um caminho a partir de Guarapuava chegando à Palmas.

Neste momento, representada pelo Padre Ponciano, a Igreja teve sua primeira participação. Pois foi ele o intermediário das negociações entre as duas bandeiras que, até então, se propunham a resolver suas diferenças com o derramamento de sangue. Padre Ponciano, ainda, “[...] chegou a participar da confecção do diário exigido pelo governador da Capitania de São Paulo.” (MELZ, 1993, p.03).

Padre Ponciano, tinha grande capacidade de conciliação e logo conseguiu convencer os chefes das duas expedições a se unirem. Convencidos, os dois bandeirantes não só se uniram, como solicitaram ao governo da Província que designasse dois árbitros para solucionarem as questões conflitivas. A escolha recaiu sobre Dr. João da Silva Carrão e José Joaquim Pinto Bandeira, ambos de Curitiba.

Os dois “juízes”, saíram da capital paranaense no dia 4 de abril de 1840 e só chegaram ao local no dia 28 de maio do mesmo ano. Na sua passagem por Guarapuava, encontraram o lendário cacique Vitorino Condá, que tinha influência nas tribos de Palmas, e o trouxeram junto. Quando

chegaram ao local do conflito, encontraram os dois adversários na mesma cabana, para se precaverem contra possíveis ataques traiçoeiros dos índios. Tomando conhecimento da situação, os mediadores determinaram que o Lajeado Caldeiras seria o ponto de separação das duas bandeiras, ficando Siqueira Côrtes ao Poente (Palmas de Baixo), atual Lagoinha, e Ferreira Santos ao Nascente (Palmas de Cima), atual Arranchamento Velho. (MELZ, 1993, p.04).

Estava assim fundado o povoamento de Palmas, administrado pela Companhia de Municipais Permanentes, criada em 16 de março de 1837 pelo governo de São Paulo.

O princípio da Igreja Católica em Palmas se deu com o Padre Ponciano, que, segundo Melz (1993), no dia 02 de fevereiro de 1832 renunciou a função que ocupava de Vigário Encomendado para assumir como catequista dos bandeirantes e dos índios dos Campos de Palmas, nomeação feita por Dom Manoel J. Almeida, bispo de São Paulo.

Quando em 1836, o Padre Ponciano José de Araújo, componente da bandeira de José Joaquim Ferreira dos Santos, se estabeleceu nos Campos de Palmas, olhou o calendário do dia 06 de agosto. Era justamente a festa da Transfiguração do Senhor ou, popularmente, a festa do Senhor Bom Jesus. E ficou confirmado: o Padroeiro seria este, com o acréscimo: da Coluna. (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.135).

A partir de sua chegada, já se iniciou os trabalhos de evangelização dos Campos de Palmas. Os resultados foram positivos e o número de fiéis só aumentava, o que resultou na elevação do Campos de Palmas, em 1843, à condição de Capela Curada, sob a Vara Eclesiástica de Guarapuava. Com essa condição, Palmas recebe seu primeiro Capelão, o Padre Manoel Cabeças. (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002)

A partir da conquista do benefício de ser provisionada com seus próprios livros paroquiais em 14 de fevereiro de 1843, Palmas começa a registrar sua própria história. Um exemplo é o 1º Livro de Registros de Batizados, que registra o primeiro batizado realizado em 27 de abril de 1843. Além de outras informações fornecidas pelos livros paroquiais, como o primeiro casamento de brancos feito em 21 de outubro de 1843 e o primeiro casamento de escravos realizado em 06 de novembro de 1843.

Neste período, Palmas pertencia à Diocese de São Paulo, mas seu atendimento era realizado primeiro pelos padres de Ponta Grossa e Guarapuava, o que resultava na demora e dificuldade dos padres para atender espiritualmente o povo dos campos e fazendas.

Nesse período, o povoado local era visitado raras vezes, pelos vigários de Castro, Palmeira e Guarapuava, até que em 28 de fevereiro de 1855, o

presidente da Província do Paraná, Zacarias Goes de Vasconcelos sancionou a lei nº22, que já havia sido aprovada pela Assembléia Legislativa, e que elevava a Capela Curada do Senhor Bom Jesus da Coluna dos Campos de Palmas, à categoria de Freguesia. Por essa época foi construída também a primeira Igreja na região, que ficava próxima ao local onde hoje está a Catedral de Palmas. (MELZ, 1993, p.11).

Na mesma lei nº22, o presidente da Província já determinava a aquisição de um terreno para servir de sede para a nova Freguesia, além da criação da Paróquia do Senhor Bom Jesus da Coluna, que abrangia um território de mais de 50 mil km², compreendido entre os rios Iguaçu e Uruguai até a Barra do Rio Negro. Neste período a região contava, segundo o censo, com sete mil almas. Os devotos logo se encarregaram da imagem do Senhor Bom Jesus, que foi trazida de Paranaguá. “O primeiro Vigário de Palmas foi o Padre Francisco Pimenta, que esteve em Palmas, em 1836.” (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.135).

Em 13 de abril de 1877, pela Lei Provincial nº484², Palmas foi elevada à categoria de Vila, sendo denominada Vila do Senhor Bom Jesus dos Campos de Palmas, constituindo assim um município autônomo.

“Em 27 de abril de 1892, pela Bula ‘*Ad Universas Orbis Ecclesias*’, do Papa Leão XIII, Palmas passou a pertencer à Diocese de Ponta Grossa.” (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.136). Em 11 de fevereiro de 1898, após a Proclamação da República, foi realizada a primeira visita pastoral feita por Dom Jayme Camargo de Barros, que abriu o primeiro livro de crismas, mesmo não realizando nenhuma. Ficou encarregado ao Padre Solano Schimitt ministrar o sacramento da crisma a partir de 17 de junho de 1906, em toda a região compreendida entre Rio do Peixe até o Rio Iguaçu. Para cumprir o que lhe foi designado, o Padre Solano andou 235 dias a cavalo realizando 2.383 crismas, esta conferida em crianças de um mês de idade até idosos de 80 anos.

Só para se ter uma ideia das caminhadas a cavalo que o vigário tinha de empreender, podemos citar o mapa utilizado na época, com as seguintes dimensões: Rumo Norte – por Covó e Mangueirinha – 11 léguas; Rumo Oeste – por Clevelândia, Campo Erê, Barracão (Campina do Américo) – 30 léguas; Noroeste – até Chopinzinho – 16 léguas; Sul – Xanxarê, Chapecó (Passo dos Índios), Passo Bormann até Goyo En - 23 léguas; Sudoeste – por Limeira (Cruzeiro), Joaçaba, Marcelino Ramos – 30 léguas; Leste – General Carneiro (Iratim), Jangada, Porto União, União da Vitória (Nossa Senhora das Vitórias) até Matos Costa – 30 léguas; Até Rio Negro – 56 léguas. Obs: Uma légua equivale a aproximadamente 6 km. (MELZ, 1993, p.12).

Em 17 de janeiro de 1927, pela Bula “*Inter Praecipuas*”, do Papa Pio XI,

2 Documento presente na pasta de Documentos Históricos no Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão, Palmas – PR.

Palmas passava à jurisdição da Diocese de Lages – SC.

Enquanto isso,

Foi na aurora do século XX, no dia 1º de julho de 1902, na pitoresca, histórica e religiosa cidade de Petrópolis, que nasce o ousado e intrépido EDUARDO, que desde pequenino desejou ser frade e acabou, por seus méritos, alcançando a dignidade episcopal. (MENDES; RODRIGUES, 2002, p.59).

Desde seu início, a cidade de Petrópolis foi composta por grande número de frades, que iniciaram seus trabalhos dando assistência somente à comunidade alemã. Mas logo expandiram suas ações, passando a auxiliar as demais paróquias e comunidades vizinhas. “Assumiram trabalhos com pregação e missões populares, ampliaram sua atuação para outros bairros de Petrópolis e para capelania em Hospitais, colégios e asilos.” (TITTON, 1970, p.264).

Logo fundaram a Ordem Terceira de São Francisco, que ampliou seu contato com a comunidade, despertando vocações. Vocações estas, principalmente, surgidas “dentro das famílias abastadas ou de diplomatas da zona urbana, atuantes na Ordem Terceira dos Franciscanos.” (TITTON, 1970, p.265). Nesta configuração também se insere a vocação de Eduardo, filho de um Desembargador de origem aristocrática, terceiro franciscano.

Aos quatro anos de idade, Eduardo é privado dos carinhos paternos, “quando a morte súbita arrebatou seu progenitor”. (TITTON, 1970, p.265). Por isso, Carlos, o irmão mais velho, passa a auxiliar a mãe na administração da família. É em respeito e em consideração a seu irmão, que mais tarde, em 1920, Eduardo, em sua Primeira Profissão Religiosa, adota por nome religioso Carlos, ficando oficialmente chamado Carlos Eduardo.

Assim, o caçula de nove filhos do casal Dr. João Pedro de Sabóia Bandeira de Mello e D. Carolina Pinheiro Bandeira de Mello, com apenas 09 anos de idade, é enviado para ingressar no Colégio Seráfico dos Franciscanos em Blumenau, Santa Catarina, onde dá início a sua vida religiosa sacerdotal. (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002).

O jornal Voz de Chapecó (1950), relata que após terminar seu noviciado em Rodeio, Santa Catarina, o então Frei Carlos Eduardo cursou dois anos de Filosofia e um ano de Teologia em Curitiba e, em 1923, retorna para Petrópolis onde cursou os dois últimos anos de Teologia. “Terminando o terceiro ano de Teologia, época em que os franciscanos costumam ser ordenados faltava-lhe idade para isto e a Santa Fé concedeu-lhe 18 meses de dispensa, de modo que foi ordenado aos 4 de janeiro de 1925”. (VOZ DE CHAPECÓ, 1950).

Após sua ordenação sacerdotal, Frei Carlos Eduardo foi enviado para o Seminário Seráfico de Rio Negro, Paraná, onde desenvolveu atividades como

professor, maestro e prefeito, onde permaneceu até sua nomeação como administrador da Prelazia de Palmas, Paraná.

A 09 de dezembro de 1933, pela Bula “Ad Maius Christifidelium Bonum”, do Papa Pio XI, foi criada a Prelazia de Palmas. O território abrangido pela Prelazia era o município de Clevelândia e todo o sudoeste do Paraná, Chapecó e o Extremo Oeste de Santa Catarina e parte de União da Vitória e Pinhão. (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.136).

Este território até então, pertencia a Lages, Santa Catarina, porém com a construção da estrada de ferro Rio Grande do Sul – São Paulo, passando por União da Vitória, na década de 30, aliado à criação da Província Eclesiástica do Paraná levantaram um estudo sobre a possibilidade de desmembramento da região, que resultou na decisão papal expressa na Bula, que criou a Prelazia de Palmas. A Bula Pontificia restringiu o território de mais de 50 mil km² da antiga paróquia, abrangendo agora apenas uma área total de 35.507 km². (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002).

Segundo o Código de Direito Canônico – Cân 370, o conceito de Prelazia é: “A Prelazia territorial ou abadia territorial são uma determinada porção do povo de Deus, territorialmente delimitada, cujo cuidado, por circunstâncias especiais, é confiado a um Prelado ou Abade, que governa como seu próprio pastor, à semelhança do Bispo Diocesano”. (1987, p.67).

No ano de sua criação, a Prelazia não tinha mais que 40 mil almas, apenas uma igreja em alvenaria, quatro de madeira, nove padres, um colégio de religiosas, 30 capelas provisionadas e 50 pousos de missões, além de seis toldos³ de índios. Segundo Melz (1993), Palmas, mesmo já sendo cidade, não tinha mais que mil habitantes, pois apresentava franca decadência por conta do fracasso no mercado da erva mate em 1929. Clevelândia tinha cerca de 600 habitantes e Chapecó 300.

Foi com essa realidade antropogeográfica que o segundo Administrador Apostólico da Prelazia, Monsenhor Frei Carlos Eduardo Bandeira Sabóia de Mello, veio a encontrar quando assumiu em 12 de dezembro de 1936.

3. A Igreja na Educação sudoestina

O Monsenhor Frei Carlos Eduardo ao tomar posse da Prelazia de Palmas em 1936, logo demonstrou preocupação em conhecer a realidade cultural,

3 Toldos, também conhecido como Reservas Indígenas, são as terras ocupadas pelos índios. Segundo a Constituição Federal, no parágrafo primeiro do artigo 231, estas terras são aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. (BRASIL, 1988)

não só da sede prelatícia – a cidade de Palmas – mas também de todo o território de sua vasta Prelazia: imediatamente, sentiu a necessidade urgente da ampliação das condições educacionais paralela à ação evangelizadora que viera desempenhar. (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.255)

Durante toda a sua trajetória na região, a Igreja esteve presente no campo social, espiritual, assistencial e, principalmente, no educacional, mesmo que de início de forma informal. “Antes mesmo de se pensar em escolas, os missionários aproveitavam todas as oportunidades e encontros para ‘doutrinar’ os fiéis, ensinando-os desde a manter-se limpos até a não maltratar os animais.” (MELZ, 1993, p.32).

Somente no início do século XX, a educação adquiriu um caráter formal com a implantação das primeiras escolas. A primeira instituição criada foi a Escola Paroquial de sexo masculino, em 1904, idealizada pelo Frei Menandro Kamps e autorizada pelo bispo de Curitiba, Dom Duarte Leopoldo da Silva. “A escola funcionava em dois turnos, de dia e de noite, iniciando com 24 alunos, 12 em cada turno.” (MELZ, 1993, p.32).

Oito anos depois, a própria Igreja tomou a iniciativa de fundar uma instituição voltada a educação das meninas. Assim, em 09 de dezembro de 1912, “[...] com a colaboração do então prefeito de Palmas, Coronel Domingos Soares, chegaram três religiosas da Congregação do Puríssimo Coração de Maria para abrir o colégio.” (MELZ, 1993, p.33). Este entrou em funcionamento no dia 02 de janeiro de 1913, inicialmente na própria casa do prefeito, até se concluírem as obras da sede própria.

Na época a mentalidade da região era de que a mulher não tinha necessidade de emancipação e, conseqüentemente, não precisava de nenhum desenvolvimento cultural. Apesar desse tabu, já de início se matricularam mais de 30 meninas. (MELZ, 1993, p.33).

É visualizando essas experiências de educação formal em funcionamento na Prelazia, que Monsenhor Carlos Eduardo traça seus objetivos. O primeiro foi a construção do Colégio Diocesano, de ensino primário e complementar, para meninos e rapazes. Em uma Carta Circular de 7 de outubro de 1937, dirigida a comunidade Palmense, Monsenhor propõe a criação de uma Sociedade Fundadora para custeio e manutenção da obra, argumentando da seguinte forma:

Desde que cheguei a esta cidade e tomei posse do governo desta Prelazia, ocupa-me constantemente a ideia de fundar aqui um Colégio para meninos.

Esta minha intenção, vi-a acalentada arduamente por numerosas pessoas com quem, já nos primeiros dias, conversei sobre o assunto, e quanto mais adeantava o curso deste ano e mais me entretinha com os representantes das classes sociais, não só desta cidade, mas de todo lugar

onde chegava em minhas viagens pastoraes, mais vivo interesse descobria, e reconhecia em todos o desejo ardente de ver realizado um desideratum de tão grande importância e tamanho proveito cultural para esta cidade e a Prelazia.

Isto muito metem animado na persecução do meu projecto, e, implorando o divido auxilio e as luzes do Espirito Santo, procurei descobrir e assentar as bases que me facultariam a fundação do dito Collegio. E isto que, com a presente, venho expor a V. S., pedindo o seu criterioso estudo sobre as propostas que aqui seguem.⁴

E, assim, segue-se por mais quatro páginas as estipulações para os tipos de sócios, orientação para pagamento de mensalidades e pensão anual do internato. É com esse método que em 04 de março de 1938, o Colégio Diocesano se torna uma realidade. Inicialmente funcionando em caráter provisório em duas casas de madeira, cedidas gratuitamente pela Ordem Franciscana.

Após organizado e em funcionamento, “[...] Monsenhor Frei Carlos Eduardo inicia a luta para a aquisição de um terreno para a construção de um novo prédio para instalar o Colégio.” (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.269). Através de contatos com a Prefeitura, e os governos Estadual e Federal para obtenção de ajuda financeira, com a colaboração da comunidade palmense e obtenção de verbas com festividades, o prédio novo se torna realidade.

Antes, porém, da mudança para o novo prédio, este foi cedido, ainda inacabado, para aquartelar a Unidade do 3º Esquadrão do 15º Regimento de Cavalaria, cuja vinda para Palmas deve-se ao pedido de Monsenhor Frei Carlos Eduardo. Assim, o Colégio Diocesano funcionou nos antigos prédios, até 1941, quando teve de fechar por falta de condições físicas, devido ao aumento do número de alunos no decorrer dos anos. Só reabrindo em 1945, com a inauguração do prédio novo, permanecendo em atividade até 1970, quando fechou definitivamente as portas. (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.269)

O Colégio Diocesano abrangia três modalidades: internato, semi-internato e externato, oferecendo o curso Primário, em quatro anos para meninos desde 7 anos; e curso de Pré-admissão, em um ano, com idade mínima de 11 anos.

A programação de ensino se diferenciava entre os dois cursos, conforme consta no Regulamento do Colégio Diocesano⁵, sendo no Curso Primário abordado: leitura, escrita, caligrafia, história, geografia, cálculos, desenho, ginástica, canto, recitação, aritmética, gramática, história pátria, ciências físicas e naturais. Enquanto, no curso de Pré-admissão ministrasse português, aritmética,

4 Carta Circular do gabinete do Prelado, de 7 de outubro de 1937 à comunidade palmense. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão. Pasta: Colégio Diocesano (1938-1971). Palmas-PR.

5 Documento presente no Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão. Pasta: Colégio Diocesano (1938-1971). Palmas – PR.

álgebra, geometria, história do Brasil, noções de história da civilização, francês, ciências físicas e naturais, desenho, música e ginástica. Além das aulas básicas, o Colégio contava com esportes fornecidos extraclasse, um corpo de teatro, e uma extensa e completa biblioteca, acessível para alunos e público em geral.

Há, ainda, uma preocupação com a educação moral dos alunos, conforme afirma-se no Regulamento do Colégio Diocesano: “Sendo a religião o fundamento da verdadeira formação e educação do homem, ela será ensinada em todos os cursos e séries, e haverá obrigação de assistência à missa aos domingos e dias santos e as terças-feiras de cada semana, para todos os alunos católicos.”

No documento, faz-se presente também as condições de matrícula e o regulamento interno. Este segundo expressa os direitos e deveres dos alunos dentro do ambiente escolar, demonstrando um Colégio de caráter autoritário e disciplinar.

Ficam os alunos obrigados:

1. À obediência aos Srs. Professores e encarregados pelo Diretor.
2. À pontualidade na entrada das aulas, na frequência diária e no cumprimento dos trabalhos escolares.
3. Ao silêncio nas salas de aula, nas privadas e nos dormitórios, cujo acesso durante o dia fica terminantemente proibido.
4. Ao máximo respeito aos utensílios próprios e alheios. (Regulamento do Colégio Diocesano)

Após as apresentações das obrigações dos alunos, ainda descreve que o não cumprimento das tais resultaria em punições, esta, variável dependendo da gravidade da situação.

Infrações, conforme a gravidade, serão punidas por:

Repressão particular;

Repressão pública;

Lição a escrever;

Lição a estudar. (Regulamento do Colégio Diocesano)

Desta forma, fica claro, que o Colégio Diocesano, além da estrutura educacional, mantinha um caráter religioso e disciplinador, onde o autoritarismo e a obediência se faziam presentes.

O Colégio Diocesano tinha como diretor o próprio Prelado Mons. Frei Carlos Eduardo, vice-diretor Frei Vigilio Berri, enquanto os professores, eram em grande maioria, leigos. Na primeira carta de apresentação⁶ do Colégio, Mons. Frei Carlos, afirma que, “todos os professores são brasileiros natos e gozam de optima reputação neste lugar e município.” Demonstrando a importância do

6 Carta de Apresentação do Colégio Diocesano regida pelo Mons. Frei Carlos Eduardo presente no Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão. Pasta: Colégio Diocesano (1938-1971). Palmas – PR.

caráter das pessoas envolvidas, buscando passar uma confiança a sociedade.

Juntamente com o processo de instalação e organização do Colégio, Monsenhor preocupava-se com seu segundo projeto, a instalação do Seminário São João Maria Baptista Vianney, que “[...] representava a ‘menina dos olhos’ do Prelado.” (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.283). Assim, o Seminário nasceu em 31 de janeiro de 1969, sem recurso financeiro nenhum, funcionando provisoriamente no Colégio Diocesano e depois na residência prelática.

Em 1940, com a compra de uma chácara o Seminário passa a ter sede própria, funcionando em instalações de madeira até 1963. “No dia 29 de junho de 1959 é lançada a pedra fundamental no prédio de alvenaria, no mesmo local, cuja inauguração aconteceu em 14 de março de 1964.” (MENDES; RODRIGUES; FILHO, 2002, p.283). O Seminário de palmas foi o segundo implantado no Paraná, sendo o primeiro, o Seminário da Arquidiocese de Curitiba.

Foram essas transformações educacionais ocorridas na abrangência da Prelazia que firmaram as raízes do futuro CPEA (Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos), que se originaria somente em 1967, tornando possível a expansão da influência da Igreja Católica na educação da região, com a criação da Universidade do Sudoeste do Paraná e da Fafi (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas).

4. Considerações Finais

Desde sua chegada à Palmas em 1936, nos seus 34 anos, Monsenhor Frei Carlos Eduardo já sentiu a necessidade urgente de institucionalização e formalização da educação paralelamente com os princípios éticos da fé católica.

O que fica claro, em seus manuscritos, é que mesmo com as dificuldades sociais presentes, ele, juntamente com a instituição Igreja Católica, buscou ajuda dos fiéis e governos para a realização de seus objetivos, conseguindo transformar em realidade o Colégio Diocesano e o Seminário São João Maria Baptista Vianney, além de manter o Colégio para meninas, que já se encontrava em funcionamento. Mesmo essa região sendo inicialmente habitada por sujeitos, em sua maioria, desconhecedores das letras, tinham uma rica cultura e muita fé. Mostraram-se desde o início, ligados a religião católica e condizentes com a influência presente na educação por ela.

Após 33 anos de apostolado dedicados a essa região, em 07 de fevereiro de 1969, o então Dom Carlos falece no Palácio Diocesano, deixando um enorme legado enquanto administrador, bispo, orientador e amigo do povo que lhe foi confiado, pois suas ações foram além do caráter religioso, abrangendo questões sociais, políticas e educacionais.

Após sua partida, continuou-se a contribuição da Igreja Católica no

campo educacional, esta que se faz presente até hoje em muitos municípios da abrangência, da agora, Diocese de Palmas - Francisco Beltrão.

Referências:

ALVES, M. **A Igreja e a Política no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

Código de Direito Canônico, promulgado por João Paulo II, Papa. Tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Loyola, 1987.

HOORNAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil**: Ensaio de interpretação a partir do povo (Tomo II). Petrópolis: Vozes, 1977.

HAUCK, João Fagundes. **História da Igreja no Brasil**: A Igreja no Brasil no século XIX (Tomo II/2). Petrópolis: Vozes, 1980.

MELZ, L. **Palmas e Francisco Beltrão**: 60 anos de Diocese. CPEA, 1993.

MENDES, A. M.; RODRIGUES, E. R.; FILHO, J. P. R. **Dom Carlos Eduardo do Sabóia de Mello**: biografia documental. CPEA, 2002.

TITTON, F. G. Os primeiros franciscanos em Petrópolis. Vida Franciscana, São Paulo, ano XLVII (XL), p.91-98, dez, 1970. In: SILVA, E. A. **Identidades franciscanas no Brasil**: a Província da Imaculada Conceição – Entre a Restauração e o vaticano II. Rio de Janeiro. Tese Doutorado – Universidade Federal Fluminense. 2000. V. I. p, 264-268.

Outras Fontes de Pesquisa

A Voz de Chapecó. Jubileu de Prata Sacerdotal de Dom Carlos Eduardo, Chapecó, 1º de janeiro de 1950. Ano VIII, n. 267. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão. Pasta 1910-1969. Recortes sobre Dom Carlos e a Diocese. Palmas – PR.

Arquivo Espiritual Pessoal do Fr. Carlos Eduardo Sabóia Bandeira de Mello de 1921-1932. Retiros em Rio Negro, Curitiba, Blumenau, Petrópolis. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão: Palmas – PR.

Cartas Pastorais – **circulares** – Mensagens. 1936-1966.

DIÁRIO DOS RETIROS EM: Blumenau, Rio Negro, Curitiba e Guaratinguetá (1934-1961). Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão: Palmas – PR.

Livro compilado e organizado pelo Pe. Monsenhor Natalício José Weschenfelder. Cúria da Catedral e Pároco de Palmas: **Documentos Históricos de Palmas**. 1950.

Livro de Crônicas da Paróquia de Palmas – 1948, p.111. Arquivo da Cúria

Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão: Palmas – PR.

LIVRO de Tombo da Catedral do Senhor Bom Jesus da Diocese de Palmas. Livro I 1879-1887. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão. Palmas – PR.

LIVRO de Tombo da Catedral do Senhor Bom Jesus da Diocese de Palmas. Livro II 1886-1918. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão. Palmas – PR.

LIVRO de Tombo da Catedral do Senhor Bom Jesus da Diocese de Palmas. Livro III 1917-1957. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão. Palmas – PR.

LIVRO de Tombo da Catedral do Senhor Bom Jesus da Diocese de Palmas. Livro VI 1958-1970. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão. Palmas – PR.

Maço salmão s/n – **Recortes de Jornais sobre Dom Carlos e a Diocese de Palmas de 1910 a 1969.**

Manuscrito de Dom Carlos intitulado **Visita Pastoral as fazendas de campos e matas de Palmas.** Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão: Palmas – PR.

MELLO, Carlos Eduardo de Sabóia Bandeira de. **Manuscritos com anotações de Dom Carlos (1936).** Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão: Palmas – PR.

MELLO, Carlos Eduardo de Sabóia Bandeira de. **Vida Franciscana: nossos trabalhos em Palmas.** Petrópolis: Vozes, 1942. Novembro. Ano I, N. 1, p.7-10. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão – Palmas – PR.

MELLO, Carlos Eduardo de Sabóia Bandeira de. **Vida Franciscana: nossos trabalhos em Palmas.** Petrópolis: Vozes, 1943. Julho. Ano II, N. 3, p.1-4. Arquivo da Cúria Diocesana de Palmas e Francisco Beltrão – Palmas – PR.

A PERSONALIDADE DIGITAL E A PROTEÇÃO LEGAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Reivan Carvalho da Silva Filho¹

João Paulo de Sousa Ferreira²

1. Considerações iniciais

É preciso que pesquisadores e profissionais se interessem pelo Direito Digital, mesmo porque, apesar de constituir ramo não previsto na maioria dos currículos dos cursos de Direito do país e ser pouco contemplado também em nível das pós-graduações existentes, ele constitui objeto de muitas das demandas levadas à apreciação judicial nos tempos atuais. Por isso, a temática aqui tomada por objeto é, de pronto, relevante, por tratar de uma questão eminentemente prática e que carece de atenção e discussão pela Ciência Jurídica.

Temos hoje a “Era Digital” ou “Era Informacional”, e o direito ao acesso à internet está incluso dentre o rol de direitos essenciais do cidadão brasileiro (Art. 4º da lei n.º 12.965/2014). Em uma surpreendente velocidade no trânsito de informações, as novas formas de comunicação reconfiguraram, por assim dizer, relações sociais e comerciais. Entretanto, para além dos inúmeros benefícios trazidos, esse novo tecnológico demanda um tratamento jurídico adequado.

Nesse sentido, a privacidade no meio virtual já há algum tempo tem reclamado e ganhado destaque. Por um lado têm-se os inúmeros ataques *hackers* a fim de roubar informações e lesar terceiros, geralmente financeiramente; por outro, a desenfreada manipulação de dados pessoais praticadas por grandes empresas, sejam nacionais ou multinacionais. E tudo isso envolve, em maior ou menor medida, a personalidade digital.

Este estudo objetiva, portanto, discutir sobre a personalidade digital e os mecanismos legais de proteção hoje existentes no país. Constitui-se, maiormente, como uma pesquisa bibliográfica e exploratória. Nesse caso, além da

1 Especialista em Ciências Jurídicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019). Bacharel em Segurança Pública com certificação pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2017) e em Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019).

2 Especialista em Direito Militar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2022). Bacharel em Segurança Pública com diploma reconhecido pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2017) e em Direito pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (2023).

legislação correlata, lançou-se mão de fontes nos catálogos das bibliotecas, doutrina jurídica e periódicos acadêmicos.

2. A era informacional e os direitos da personalidade

Em meio às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), vivemos hoje aquilo que muitos autores denominam por “Era informacional”. Com as redes sociais, as próprias relações interpessoais foram reconfiguradas, dispensando-se o contato físico face a face. Sem dúvidas, a abertura ao digital representou um novo mundo de facilidades, em que o indivíduo, para existir, precisa estar conectado.

Como esclarecem Magalhães e Oliveira:

Não há dúvidas de que as tecnologias possibilitam mudanças significativas para os indivíduos inseridos na sociedade da “Era Informacional”. Atualmente, o indivíduo **precisa ser observado**, fornecer suas informações, **expor sua rotina** e se comunicar **rapidamente**, para **participar da sociedade como um ser existente** – afinal, não estar conectado ou não ter informações retidas em uma base de dados torna-se quase um sinônimo de inexistir (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2021, p. 55-56, grifo nossos).

Assim, pode-se dizer que, hoje em dia, não mais basta pensar para existir, é preciso estar conectado. Permitindo fazer uma breve intertextualidade com a máxima cartesiana “penso, logo existo”, tem-se atualmente algo como: “conecto-me, logo existo”. Como resultado, em meio a essa nova Era Informacional, há o surgimento de uma personalidade digital, e com ela a necessidade de reconhecimento e tratamento jurídico adequado.

É sabido que os direitos da personalidade, cuja construção remontam ao início do cristianismo, repousam na própria concepção de dignidade da pessoa humana. Parte-se do pressuposto de que há direitos intrínsecos ao ser humano, exercíveis pelo próprio indivíduo, ainda que o Estado resista em reconhecê-los. (OLIVEIRA, 2018; BITTAR, 2006). Assim, todos, indistintamente, têm direito à personalidade.

Nas palavras de Tartuce (2021, p. 162), os direitos da personalidade “são aqueles inerentes à pessoa e à sua dignidade”. Na mesma linha, Stolze e Pamplona Filho (2020, p. 128) aduzem ser esses direitos “aqueles que têm por objeto os atributos físicos, psíquicos e morais da pessoa em si e em suas projeções sociais”.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 prevê, expressamente, em seu art. 5º, a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas, assegurado ainda o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de eventual violação. Não bastasse, também o Código Civil

de 2002 tratou de trazer os direitos personalíssimos ainda na parte geral, em capítulo próprio, especificando o caráter de irrenunciabilidade e intransmissibilidade (Art. 11).

Pode-se, entretanto, questionar até que ponto tais previsões asseguram o direito à não violação da personalidade digital. Mas antes de qualquer coisa: em que consiste a personalidade digital?

3. A personalidade digital

A personalidade digital é um conceito recente e eminentemente teórico, fruto das novas conformações e reclamações do contexto digital que se tem hoje. Bem verdade, não há, em termos de legislação brasileira, uma previsão propriamente dita do que venha a constituir, o que se deve também à histórica desatenção (ou aversão) do legislador para com o Direito Digital, mas é indiscutível que consiste em uma realidade que não pode mais ser simplesmente ignorada.

Como salientam Barbosa e Silva (2019, p. 01, grifo nosso):

A personalidade digital ou virtual entra para tutela de direitos como uma garantia inerente a todos e responsável para o melhor funcionamento do corpo social, deixando de ser restringida tão somente pelo Código Civil e sua redação em relação à personalidade física, tendo como validade a dinâmica da dignidade humana. Entretanto, **esse novo surgimento de uma das parcelas e ramos da ciência do direito sofre de ausência de regulamentação e proteção**; implicando, por exemplo, no direito ao esquecimento e a intimidade, e também ao número de indivíduos que se alcançam com a formação da personalidade digital.

Em termos conceituais, a personalidade digital pode ser compreendida como a faceta da personalidade que perpassa do âmbito físico para o digital, através de visitação a *websites*, contas, *logins* e cadastros virtuais feitos pelos usuários. Quando interage, com e por meio das novas tecnologias digitais, inúmeras informações são coletadas e é criado, então, um emaranhado de dados que dá origem à personalidade digital do indivíduo.

Assim, como pontuam Paulichi e Cardin (2021, p. 195), “a personalidade digital é constituída pelos algoritmos que realizam a coleta de dados de acordo com as buscas que a pessoa realiza nas plataformas de pesquisa”. Os algoritmos que, vale salientar, podem ser utilizados para indicar interesses e preferências, e manipulados como estratégia do *e-commerce*.

Fato é que, como instrumento de controle e adaptação social, como devir, nem sempre o Direito consegue, de pronto, acompanhar as evoluções da sociedade. Nessa linha, ainda não há disposições próprias no ordenamento jurídico brasileiro sobre a personalidade digital, muito embora diversas demandas envolvendo a questão tenham, no caso concreto, clamado resolução judicial.

Principalmente considerando as políticas atuais de privacidade e remessa de dados presentes nos meios virtuais, cada vez mais, necessita-se de novos instrumentos no intuito de disciplinar as relações entre o homem e a tecnologia, de modo a preservar a harmonia, a paz social e o convívio.

4. O tráfego de dados e a necessidade de proteção da personalidade digital

Na atualidade, o uso compartilhado de dados é prática rotineira no meio *web*. O usuário, até mesmo para que integre o sistema digital, vê-se compelido a fornecer informações e expor a si mesmo, a sua rotina e preferências. Como salienta Magalhães e Oliveira (2021, p. 55), na atual conjuntura, sabemos que “não estar conectado ou não ter informações retidas em uma base de dados torna-se quase um sinônimo de inexistir”.

Tudo isso é fruto do fenômeno que já há algum tempo convencionou-se intitular por *Big Data*, do inglês, “grandes dados”. Em sede das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s), o *Big Data* nada mais é que a prática de grande armazenamento e processamento de dados (GOMES, 2020).

Como esclarecem Magalhães e Oliveira (2021, p. 56, grifos nossos) ao reler os ensinamentos de Amaral (2016):

O fenômeno chamado *Big Data* – que nada mais é do que uma **grande base contendo dados e informações** desconexas, mas que, se aliada a tecnologias inteligentes e à internet, possibilita ao interessado **beneficiar esses dados** para chegar a um **resultado útil aos interesses dele**. Assim, dados pessoais se transformam em um elemento, ou melhor dizendo, em **matéria-prima, com valor de mercado**, podendo ser compartilhados e **usados por outros interessados**. Afinal “do que adianta uma montanha de dados se não formos capazes de extrair valor?”

Tem-se, assim, o armazenamento, processamento, tratamento e repasse de dados; e em paralelo a isso, a vulnerabilidade da personalidade digital dos indivíduos frente à personalização de ofertas, sugestões de amigos e outras práticas mais (GOMES, 2020). Trata-se de um cenário que confronta diretamente com o já citado direito constitucional à privacidade.

Tais fatos, evidentemente, já há algum tempo têm chamado a atenção e requerido medidas, e por isso temos, mesmo que sem definir a personalidade digital propriamente dita, a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei n.º 13.709/2018) e o Marco Civil da Internet (Lei n.º 12.965, de 23 de Abril de 2014).

Dentro dos direitos da personalidade, o direito à privacidade diz respeito à intimidade (STOLZE, PAMPLONA FILHO, 2020), encontra guarida constitucional e está também previsto no art. 21 do Código Civil de 2002. Na lição de Gregori e Hundertmarch (2013, p. 753): ele “decorre do fato da própria

existência do direito de personalidade, decorre da cultura do ser humano, pela qual determinadas informações de cunho pessoal não podem e nem devem ser tornadas públicas”.

Com esteio em estudos desenvolvidos, passa-se, assim, a analisar, o que dispõem o Marco Civil da Internet e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais em relação à coleta, ao manuseio e ao repasse de dados dos usuários, mesmo que tais normativas não tenham contemplado uma definição legal do que vem a ser a personalidade digital.

5. O marco civil da internet e a lei geral de proteção de dados pessoais

Além do Código Civil de 2002 e da Constituição Federal de 1988, que prevê o direito à privacidade como direito fundamental, quando se trata da personalidade digital, os principais instrumentos legais que dialogam (e talvez dessem melhor esclarecer) a matéria são, sem dúvidas, o Marco Civil da Internet (Lei n.º 12.965/2014) e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n.º 13.709/2018).

Sedimentado na proteção da liberdade de expressão e prevendo o acesso à internet como direito essencial do indivíduo, conforme disposto logo em seu art. 1º, o Marco Civil da Internet “estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet” no país, determinando ainda diretrizes para atuação dos entes federados.

Como salienta Pinheiro (2021), trata-se de uma lei brasileira que veio estabelecer um limite ético-legal pelas empresas (e mesmo pelas autoridades públicas) na obtenção e uso de informações pessoais dos usuários de serviços digitais diversos.

Foi, evidentemente, o divisor de águas para a transparência virtual, ao estabelecimento de uma política de privacidade clara do aviso prévio do usuário quanto à coleta dos seus dados. Vale ressaltar: até o advento do Marco Civil da Internet inexistia a figura dos termos e condições de uso, o famoso “li e concordo”, contrato de adesão firmado entre as partes de uma relação virtual.

Entretanto, muito embora tenha o Marco Civil representado os primeiros passos para o reconhecimento de novas relações jurídico-digitais, desde o seu advento duras foram as críticas levantadas. Tomasevicius Filho (2016), por exemplo, explicita que a lei em questão “trouxe normas vazias de conteúdo”, por ter sido redundante em algumas disposições e despicienda em não trazer conceitos e definições necessárias.

Deveras, no texto inicialmente aprovado não havia sequer disciplina específica sobre o repasse de dados, o que só veio a ser contemplado posteriormente, mediante alterações trazidas pela própria Lei Geral de Proteção de Dados

Pessoais. E ainda hoje, verificando as suas disposições normativas, vê-se, por exemplo, que nada se encontra diretamente sobre o conceito, formação e limites da personalidade digital.

Passa-se, com isso, a tratar da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

A Lei n.º 13.709/2018 foi, pode-se dizer, mais incisiva e técnica no assunto da proteção digital. Regulamentando o tratamento de dados pessoais que tramitam em meios físicos ou digitais, ela disciplinou o direito à privacidade no meio eletrônico, o manejo e o repasse dos dados, forçando, inclusive, o setor público e privado que solicita dados pessoais aos usuários e visitantes de *websites* a observarem as suas disposições (BARBOSA; SILVA, 2019). Como sintetiza Pinheiro (2021, p. 62), foram instituídos verdadeiros “parâmetros e diretrizes de uso, coleta, armazenamento e compartilhamento dos dados”.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais veio para proteger o sigilo, a privacidade e a individualidade dos dados. Antes da lei havia o entendimento de que os dados deveriam ser protegidos, mas inexistia uma regulamentação propriamente dita. Ela veio garantir uma segurança a mais para aqueles que, diuturnamente, cedem seus dados, na medida em que dispõe como a proteção deve se dar. Apesar disso, tal qual o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais não foi específica quanto à conceituação da personalidade digital.

Como asseveram Barbosa e Silva (2019, p. 145) ao analisar a tutela dos dados trazida pela Lei n.º 13.709/2018:

[...] apesar de uma maior atenção para essa temática, ainda **não é pacífico o entendimento de tutela à personalidade virtual**. Não se discorda da ampliação e recursos estabelecidos, que são resultados de uma cultura digital; porém a **lacuna estabelecida** possibilita uma **deficiência no desenvolver desse novo status de personalidade**; a possibilidade de aplicação desta imensa ferramenta está passando despercebida, a que torna imperceptível os benefícios que essa revolução pode vir a oferecer, essencialmente ao se tratar de conhecimento.

Da análise do que dispõe o mais novo diploma normativo do Direito Digital, é possível concluir, assim, que ainda resta muito para que se tenha uma tutela efetiva da personalidade digital.

Mais recentemente, porém, tramita junto ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 592/2023, de autoria do Senador Jorge Seif e que merece a atenção e deliberação. A propositura traz alterações ao corpo do Código Civil de 2002 e do próprio Marco Civil da Internet, dentre outros diplomas legais, fazendo expressa menção ao conceito da personalidade digital.

Dentre as tantas alterações sugeridas, destaca-se da citada proposta legislativa a inclusão, no bojo do Código Civil, da personalidade digital no âmbito

da personalidade civil e a garantia de que, à projeção digital da personalidade civil, sejam assegurados os mesmos direitos da personalidade previstos na Constituição Federal de 1988.

É sabido que o Marco Civil da Internet e a própria Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais já representam um grande avanço, mesmo porque outros diplomas legais, como o Código do Consumidor, a Constituição Federal e o Decreto n.º 7.962/2013 são aplicáveis também às relações firmadas via *web*. Contudo, sem dúvidas, cada vez mais se faz necessária a delimitação da personalidade digital.

6. Considerações finais

Em meio à revolução digital ocorrida nas últimas décadas, o Direito não pode permanecer estático, ao invés, com proporcionalidade e razoabilidade, deve manifestar-se, regulamentando as novas relações estabelecidas pelo virtual e os desdobramentos que se estendem aos mundos fático e jurídico. Não basta ao ordenamento jurídico reconhecer o acesso à conexão como direito essencial, carece também de incluir coesos mecanismos que assegurem a não violação de outros direitos fundamentais, não menos relevantes.

Dentro da perspectiva do Direito Digital, sem dúvidas, um grande impasse enfrentado é delimitar o que constitui a personalidade digital. Como verificado, embora o legislador pátrio tenha mais recentemente se mostrado atento à questão, mesmo com a edição do Marco Legal da Internet e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, a legislação atual não dispôs o que constitui a personalidade digital propriamente dita.

Na Era Informacional atual, na mesma medida que se resguarda o direito à personalidade, é preciso reconhecer e proteger a personalidade digital. Ademais, convém pontuar que, muito além da edição de uma nova normativa que venha a caracterizá-la, também se faz relevante o desenvolvimento de políticas públicas eficazes, combatendo os perigos da exposição desenfreada de dados do indivíduo e esclarecendo aos usuários digitais os riscos enfrentados e os direitos que lhes são devidos.

A personalidade digital é, evidentemente, um tema complexo e relevante, cuja análise não foi exaurida nesse manuscrito, mas constitui objeto pertinente para estudo em aprofundamentos ulteriores.

Referências

BARBOSA, Hanna Haviva Vasconcelos; SILVA, Jéssica Aline Caparica da. Direito à Personalidade Digital ou Virtual como um exercício de Direitos Fundamentais e suas implicações. **Caderno de Graduação**, v. 6, n. 2, p. 136, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/8862>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BITTAR, Carlos Alberto. **Os Direitos da Personalidade**. 7. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril 2014**. Marco Civil da Internet. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei geral de proteção de dados pessoais. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a Ed, São Paulo, Atlas, 2009.

GOMES, Victor Werneck. Responsabilidade na Internet: os perigos do big data para a privacidade. *Revista Direito UNIFACS*, n. 224, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/6934>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GREGORI, Isabel Christine de; HUNDERTMARCH, Bruna. A fragilidade da proteção do direito à privacidade perante as facilidades da internet. *In: 2º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede*, 2013, Santa Maria-RS. **Anais [...]**. Santa Maria/RS: UFSM, 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2013/6-1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MAGALHÃES, Rodrigo Almeida.; OLIVEIRA, Erika Cristina Rodrigues Nardoni. O Direito à Privacidade na Era Digital. **Revista Jurídica da FA7**, v. 18, n. 1, p. 55-70, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24067/rjfa7;18.1:1173>. Acesso em: 02 jan. 2023.

OLIVEIRA, Adauto José de. Direito a personalidade e a privacidade digital. **Revista Conteúdo Jurídico**. 2018. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/51793/direito-a-personalidade-e-a-privacidade-digital>. Acesso em: 08 mar. 2023.

PAULICHI, Jaqueline Da Silva; CARDIN, Valéria Silva Galdino. A identidade digital do usuário da internet e a responsabilidade civil decorrente da violação da privacidade. *In: CONPEDI- IV Encontro Virtual do CONPEDI - Constitucionalismo, Desenvolvimento, Sustentabilidade E Smart Cities*, v. 1,

Florianópolis. **Anais** [...]. CONPEDI: Florianópolis, 2021. Disponível: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/7x02k736/uc6foq97/L01D8v3LxzK8A8aO.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

PINHEIRO, Patricia Peck. **Direito digital**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

STOLZE, Pablo; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. Manual de direito civil. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil**. 11. ed. Rio de Janeiro, Forense; METODO, 2021.

TOMASEVICIUS FILHO, Eduardo. Marco Civil da Internet: uma lei sem conteúdo normativo. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 86, p. 269-285, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/115093>. Acesso em: 05 fev. 2023.

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Grazielle Barbosa Valenca Vilar¹

Jorge Luís da Hora de Jesus²

Luciana Mara Ribeiro³

Alexandre Rodarte Cintra⁴

Luís Fernando Ferreira de Araújo⁵

1. Considerações iniciais

A universidade precisa de uma reformulação e de transformação em uma rede de ideias, devendo desenvolver ensino de qualidade e ao mesmo tempo desencadear com seus professores pesquisa sobre a construção de uma ciência comprometida e crítica com a realidade social.

A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores, regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora (MORIN, 2020).

O processo pedagógico estabelecido pelo professor universitário visa desenvolver competências relacionadas à prática profissional. Na análise de

1 Mestre em Psicologia, Bacharel e Licenciatura em Psicologia e Pedagogia, Especialista em Escolar/Educacional. Leciona no Centro Universitário Senac-Santo Amaro-SP. E-mail: Grazielle.bvilar@sp.senac.br.

2 Mestrando em Comunicação. Tecnólogo em Hotelaria, Especialista em Psicopedagogia em Inclusão Social e Especialista em Docência do Ensino Superior. Leciona no Centro Universitário Senac-Santo Amaro-SP. E-mail: Jorge.hjesus@sp.senac.br.

3 Professora, Doutora e Coordenadora Geral do Centro Universitário Senac-Santo Amaro-SP. E-mail: Luciana.mribeiro@sp.senac.br.

4 Graduação em Administração de Empresas – FEI SP, Especialização em Publicidade e Propaganda – ESPM SP e MBA em Marketing- UNIP SP (2016), Mestrado em Administração Profissional – UNIB – Leciona no Centro Universitário Senac – Santo Amaro-SP. Email: alexandre.rcintra@sp.senac.br.

5 Doutor em Educação, Licenciatura em Letras e Especialista em Gramática da Língua Portuguesa. Leciona no Centro Universitário Senac-Santo Amaro-SP. E-mail: lusfernandoaraujo40@gmail.com.

Perrenoud (1997, p. 35):

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentidos e continuidade.

O professor universitário tem a força nas suas considerações, nos seus exemplos e nas suas conclusões porque quem o ouve lhe empresta esse poder e espera uma retribuição dessa concessão que seja a aquisição de um conteúdo, de um conhecimento durante o convívio na sala de aula. É importante que o professor universitário amplie e aprenda a dominar as novas linguagens.

O professor que se propõe a ser um mediador pedagógico desenvolverá algumas características:

- 1 - Professor e aluno constituem-se como célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de ação conjunta.
- 2 - Domínio profundo de sua área de conhecimento, demonstrando competência atualizada quanto às informações.
- 3 - Criatividade, como atitude, alerta para buscar, com o aluno, soluções para situações novas e inesperadas.
- 4 - Disponibilidade para o diálogo. Com as novas tecnologias, o diálogo tornar-se-á muito mais frequente e contínuo, com outra dimensão de espaço e tempo (MASETTO, 2000, p. 168).

Durante a pesquisa para escrever esse artigo, observamos que o professor universitário precisa ser mediador dentro da sala de aula, introduzir os conteúdos numa forma de desafios e agregar seus estudantes temas do dia a dia para discussões em sala de aula. A função do professor universitário não é só transmitir conhecimento, mas também ter um envolvimento maior com seus alunos e com a aprendizagem.

2. A prática docente no ensino superior

Por muitos anos, tivemos poucas mudanças no ensino superior, ainda havendo professores conteudistas, aulas exclusivamente expositivas e ausência de estímulo à discussão com os alunos sobre o conteúdo, pois o foco muitas vezes é o cumprimento dos planos de ensino e suas avaliações com notas classificatórias.

A práticas docentes no ensino superior fator determinante às estratégias e métodos utilizados na aprendizagem dos estudantes em níveis mais avançados de ensino, como universidades e faculdades. Essas práticas envolvem a seleção de conteúdo, planejamento de aulas, abordagens pedagógicas, contextos da atualidade, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diversas possibilidades de estratégias e recursos de avaliação do desempenho destes estudantes.

Os professores do ensino superior visam criar um ambiente de

aprendizagem engajador, inovador e desafiador, que apoiem os estudantes a desenvolverem habilidades críticas, analíticas e criativas, além da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos em sua área de estudo.

O professor, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento. Não necessita ter o domínio do conhecimento científico, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental. (Pimenta, 2003, p. 184).

Os professores do ensino superior são geralmente especialistas em suas áreas de atuação que transitam do universo teórico acrescido ao mundo prático e utilizam seu conhecimento para promoverem aos estudantes uma educação de qualidade, preparando-os para suas futuras carreiras ou estudos avançados. O professor necessita ter o conhecimento específico e as rotinas de intervenção. Com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos a prática docente no ensino superior evoluiu ao longo dos anos, acompanhando as mudanças no ambiente educacional.

Os professores passaram a utilizar diversas ferramentas e técnicas, como aprendizado colaborativo, uso de plataformas de ensino virtual, design instrucional, a educação formativa a distância, entre outras, para promover a participação ativa dos estudantes e garantir que eles adquiram as habilidades necessárias para ter sucesso em suas carreiras e vida pessoal.

Segundo GARCÍA, 1999 p. 112)

Conceber a formação de professores [...] como um ‘processo contínuo, sistemático e organizado’ significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

Entender que a necessidade da formação pedagógica continua, permite ao professor universitário um olhar para sua prática educacional, tendo a necessidade quase que diária de recriar para atender as demandas atuais torna-o também uma fonte inspiradora de aprendizagem vislumbrando novas ferramentas.

O docente do ensino superior depara-se frequentemente com estudantes questionadores e ainda de forma insuficiente informações descontextualizadas obtidas em canais midiáticos. Cabe ao professor adequar sua metodologia para transformar a convivência acadêmica harmoniosa e enriquecedora para ambos não se esquecendo das reflexões de FREIRE.

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1998, p. 25).

Os docentes têm aprendido muito nesse novo modelo de ensino em que a as informações “raras” emergem para serem desbulhadas durante os temas de cada aula. Segundo Freire (1998, p. 26), “[...] vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo

Hargreaves (2004, p. 40) indica que os professores precisam “[...] aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados”. O desafio do professor transformar o ambiente de ensino em um seleiro de informações / conhecimento que propicia educação muitas das vezes de forma disruptivas, para isso, ele deve entender onde ele pretende chegar com a estratégia. Esta estratégia é medida de forma tradicional por avaliações.

Conforme reflexão (MAGALHÃES JUNIOR, 2015, p. 29-30):

Pedagogicamente a avaliação não surge na escola como um ato punitivo, mas sim como uma forma de auxiliar os alunos a modificarem suas ações em busca de atingir o que se esperava que os mesmos [sic] desempenhassem. [...] Quando a ação de avaliar é utilizada como uma medida punitiva, ela perde seu princípio pedagógico. Perdendo seu sentido, a ação de julgar pode incorrer em um erro que poderá prejudicar em muito a ação educativa da escola.

O Ato de avaliar, segundo Magalhães Junior (2015, p. 58), A avaliação do processo de ensino e aprendizagem é uma responsabilidade significativa que pode ter um grande impacto na vida dos alunos, incentivando-os ou desmotivando-os em seu processo de aprendizado. Essa avaliação não é apenas uma preocupação dos alunos avaliados, mas também dos professores que fazem a avaliação. É importante que as práticas avaliativas de ensino sejam constantemente avaliadas e planejadas, para garantir que os objetivos educacionais definidos nos projetos pedagógicos dos cursos e instituições de ensino sejam alcançados de fato.

Refletindo acerca do planejamento, FARIAS é compreendido como: [...] uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. (FARIAS et al., 2014, p. 111).

O universo acadêmico é uma instituição educacional que tem como objetivo principal a produção de conhecimento, além de incentivar a formação crítica dos estudantes, a pesquisa e a análise de questões relevantes para a sociedade. É no ambiente universitário que os saberes são aprimorados e, como professor, é nesse espaço que se busca aperfeiçoar a prática pedagógica.

A universidade é a última etapa dos estudantes antes do exercício profissional prático, e o professor espera que o estudante tenha cumprido bem as fases anteriores para que ele possa apresentar conteúdos condizentes a esse momento, motivando-os dentro de um processo de ensino-aprendizagem que contribua para que se tornem bons profissionais ou pesquisadores perspicazes e responsáveis.

Professor desconhece as relações entre sua disciplina e o restante do currículo, uma vez que não participou da elaboração deste ou o desconhece em sua totalidade. Ele foi contratado apenas para lecionar aquela disciplina (MASETTO, 2003, p.28).

Considerando que o Brasil é desigual no processo educativo, o currículo que o professor adota em seu planejamento tem de se adequar à realidade local, ser coerente com o dia a dia dos estudantes. De modo que o papel do professor universitário é mais do técnico, precisa ser humanizado, não ficar aquém da área cognitiva, da produção do conhecimento e da pesquisa. A aquisição do currículo deve abranger a aprendizagem e suas habilidades com atualização do conhecimento, da pesquisa, da crítica e do exercício da profissão.

O objetivo é discutir as implicações iniciais e posteriores do comportamento do docente universitário na prática pedagógica no processo de aprendizagem no ensino superior, a partir de percepções acadêmicas e nas devolutivas dos alunos nos últimos tempos.

Implicações iniciais do comportamento do docente universitário podem influenciar significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes desde o início do semestre letivo. Estudos mostram que as primeiras impressões causadas pelo professor podem impactar na percepção dos estudantes sobre o curso e o próprio processo de aprendizagem ao docente colocado em discussão.

Em um estudo realizado por Oliveira et al. (2021), os autores destacam que os alunos estabelecem suas expectativas de acordo com a primeira impressão do professor, sendo que essa impressão pode determinar sua motivação e desenvolvimento com o curso. Dessa forma, a postura do docente em sala de aula, sua capacidade de comunicação e sua habilidade em despertar o interesse dos estudantes são fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente na aprendizagem dos estudantes.

Outro fator importante é a relação estabelecida entre o professor e os alunos, um estudo realizado por Silva et al. (2018) destaca que a maneira e forma da relação entre professor e alunos está ligada diretamente com o engajamento acadêmico dos estudantes. Isso significa que um docente que estabelece uma relação de confiança e respeito com os estudantes pode contribuir significativamente para a motivação e envolvimento dos estudantes no processo de

aprendizagem e além de seu comprometimento.

Implicações posteriores do comportamento do docente universitário, podem trazer outras implicações além das iniciais. O comportamento do docente universitário pode ter implicações posteriores no processo de aprendizagem dos estudantes na forma como o professor conduz o processo de ensino e as devidas devolutivas de progresso do entendimento adquirido. Mesmo que o influenciar diretamente na qualidade do aprendizado dos estudantes devolvam um aprendizado ligado à sua capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos.

Em um estudo realizado por Welter et al. (2021), os autores destacam que os métodos de ensino utilizados pelos professores podem ter implicações significativas na aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, um docente que utiliza metodologias ativas de ensino, que estimulam a participação dos estudantes e sua capacidade de resolver problemas, pode contribuir para a formação de alunos mais críticos e reflexivos.

Diante de um breve entendimento, a reflexão cabe como um profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário age de forma reflexiva, crítica e eficaz no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes, inserida no projeto político-pedagógico dos cursos, vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa (DE ALMEIDA, et.al. 2014).

Assim como os docentes universitários em detrimento da totalidade de compreensão, muitas vezes opta por direcionar os apontamentos e as atividades chaves, de cada conteúdo, ao lugar de segurança do aluno. Este manuseio humanizado não cria perdas no fator aprendizado, porém abre o universo de interesse e motivação ao aluno que antes não conseguia adentrar ao átrio da sabedoria ou do entendimento comum (DA CUNHA, 2018).

Ainda, no entendimento de Da Cunha (2018), os tempos atuais na docência continuam as velhas práticas e travestidas com palavras novas.

Não é à toa que adentram o campo da pedagogia expressões como competências, metodologias ativas, aprendizagens baseadas em problemas, estudos de casos, entre outras. Mesmo compreendendo que, em muitos casos, a inclusão dessas metodologias ainda não possui a necessária base de reflexão teórico-prática exigida, não há como negar que ocupam muitos dos discursos acadêmicos, com impacto nos currículos e nas práticas pedagógicas (DA CUNHA, 2018, p. 09).

Outro fator importante é a capacidade do professor em promover a aprendizagem significativa. Um estudo realizado por Silva et al. (2018), destaca que a aprendizagem significativa está ligada ao fato de quando o estudante se torna capaz de relacionar os novos conhecimentos com os conhecimentos anteriores aprendidos. Dessa forma, o docente que é capaz de conectar os conteúdos

abordados em sala de aula com a expectativa de aprendizados no dia a dia e atualizar o crescimento de conteúdo e percepções dos alunos.

3. Considerações finais

Mediante as reflexões constantes presentes no exercício da docência e todos os estudos considerados neste artigo, não há dúvidas sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e o quanto o seu preparo pode impactar a formação profissional dos estudantes de ensino superior.

São muitos os recursos e as estratégias de ensino e a inserção da tecnologia na educação superior, mas, é a prática docente que faz a diferença na aplicação, na forma que tudo isso chega e é compreendido pelos estudantes. Com isso, fica cada dia mais evidente a necessidade de constante atualização e preparo dos professores para que, além do conhecimento técnico destes profissionais, a prática docente seja o diferencial no processo de ensino-aprendizagem. E, desta forma, o processo de aprendizagem no ensino superior deve ser algo significativo para a formação profissional e para a vida, de estudantes e de professores.

Os professores universitários devem estar atentos às necessidades e particularidades de cada turma, buscando adaptar sua metodologia de ensino e recursos didáticos para que a aprendizagem seja significativa e contextualizada. Importante destacar a importância de uma abordagem pedagógica centrada no estudante e que valorize a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Além disso, é fundamental que os professores universitários estejam constantemente se atualizando e aprimorando suas práticas, por meio de cursos de formação continuada, participação em congressos e seminários, e troca de experiências com colegas de profissão. Importante ressaltar que a prática docente do professor universitário deve estar pautada em valores éticos e responsabilidade social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ao considerar a prática docente do professor universitário no processo de aprendizagem no ensino superior a partir dos escritos de Edgar Morin (2002), é possível destacar a importância de uma visão holística e transdisciplinar para a formação dos estudantes. Morin enfatiza a necessidade de uma educação que vá além do mero acúmulo de informações e que permita ao estudante desenvolver uma compreensão ampla e integrada do mundo. Isso implica em uma abordagem pedagógica que valorize não apenas o conhecimento disciplinar, mas também as relações entre as diferentes áreas de conhecimento e a realidade social em que o estudante está inserido.

Nesse sentido, o papel do professor universitário é fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem que promova o diálogo, a reflexão crítica e a

construção coletiva do conhecimento. Isso implica em reconhecer a diversidade de experiências e conhecimentos dos estudantes e em utilizar uma variedade de recursos didáticos que possam estimular sua participação ativa no processo de aprendizagem. A prática docente no ensino superior deve estar em constante diálogo com as demandas e desafios da sociedade contemporânea. Isso implica em uma postura reflexiva e crítica por parte dos professores universitários, capazes de dialogar com diferentes áreas do conhecimento e com as demandas da sociedade em que estão inseridos.

Por meio dos escritos de Edgar Morin (2002), é possível perceber que a prática docente no ensino superior deve ir além da simples transmissão de conteúdo. É preciso que haja uma abordagem pedagógica centrada no estudante, capaz de valorizar suas experiências e conhecimentos prévios, e que estimule o desenvolvimento de sua autonomia e pensamento crítico. Para tanto, é necessário que os professores universitários estejam sempre atentos aos desafios e possibilidades de sua prática docente, buscando constantemente aprimorar sua metodologia de ensino e utilizar recursos didáticos que possam promover a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Além disso, é fundamental que haja uma visão transdisciplinar e holística do conhecimento, capaz de integrar diferentes áreas do saber e de considerar as relações entre o conhecimento e a realidade social em que o aluno está inserido. Cabe ressaltar que a prática docente no ensino superior deve estar sempre em diálogo com as demandas e desafios da sociedade contemporânea, buscando contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em consideração aos escritos de Philippe Perrenoud (1997), é possível destacar que a prática docente no ensino superior deve estar em consonância com a perspectiva de uma educação centrada no aluno, que valoriza a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada. O enfatiza que os professores universitários devem estar atentos às necessidades e interesses dos estudantes, adaptando sua metodologia de ensino e recursos didáticos para que a aprendizagem seja significativa e relacionada com as experiências e vivências dos discentes.

É fundamental que os professores universitários promovam um ambiente de aprendizagem propício para o diálogo, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento, por meio de técnicas e estratégias de ensino que estimulem a participação ativa dos alunos. Dessa forma, é possível contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. A prática docente no ensino superior deve estar comprometida com valores éticos e responsabilidade social, contribuindo para a formação de

cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Somente dessa forma, será possível enfrentar os desafios e possibilidades da prática docente no ensino superior, buscando sempre aprimorar e atualizar as metodologias e estratégias de ensino para que os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial.

Em suma, a partir dos escritos de Masetto (2000), pode-se concluir que a prática docente no ensino superior é fundamental para o processo de aprendizagem dos estudantes e deve ser pautada por uma metodologia que valorize a participação ativa dos discentes. O professor universitário deve ser capaz de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, capaz de estimular a reflexão crítica dos alunos e integrar diferentes saberes.

Para tanto, é importante que a prática docente esteja em sintonia com as necessidades e interesses dos alunos, levando em consideração suas vivências e experiências, e buscando sempre aprimorar suas metodologias de ensino. Ademais, é essencial que a prática docente no ensino superior esteja comprometida com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, e que sejam conscientes de seu papel na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Por fim, é fundamental que os professores universitários estejam sempre em constante atualização e formação, buscando novas formas de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada para seus alunos, e contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino superior no país.

Referências

- DA CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 6–11, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29725. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- DE ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 07–31, 2014. DOI: 10.21814/rpe.6243. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GAETA, Cecília & MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Alegre: Porto, 1999.

- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança.** Porto Alegre :Artmed, 2004.
- MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Avaliação na Educação a Distância.** Fortaleza: EdUECE, 2015.
- MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas-SP: Papirus, 2000.
- MORIN. E. **A cabeça bem-feita.** 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- OLIVEIRA, R. E. DE. et al.. A interdisciplinaridade na prática acadêmica universitária: conquistas e desafios a partir de um projeto de pesquisa-ação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 2, p. 377–400, maio 2021.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, P. F. DA.; MELO, S. D. G.. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e177066, 2018.
- WELTER, C. V. N.; BICHUETI, R. S.; SAUSEN, J. F. C. L.; BAGGIO, D. K. Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil. **Revista Administração em Diálogo**, v. 23, n. 3, p. 77-95, 2021.

A RELAÇÃO ENTRE DIREITO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Antonia Erotildes Sousa Carneiro Rocha¹

Elizandro Mesquita Magalhães²

José de Sousa Farias Neto³

Mircéia Maria de Oliveira Bezerra⁴

1. Considerações Iniciais

No presente artigo será demonstrada a real ligação entre direito, educação e cidadania, e como esses conceitos se conversam para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. A falta de conhecimento da população sobre os seus direitos gera muito prejuízo para o indivíduo. Assim, o artigo abordará um estudo sobre essa problemática.

Além disso, a falta de conhecimento gera a manipulação dos indivíduos por notícias e fundamentações equivocadas sobre a Constituição Federal. Serão ainda apresentados, projetos independentes e voluntários que ensinam a milhares de estudantes brasileiros noções de Direito, Constituição e cidadania, os quais tem transformado a realidade de diversas comunidades e agregando aos alunos tanto conhecimentos que servirão para sua vida profissional quanto para sua consciência política.

1 Graduada em Serviço Social (Centro Universitário UNINTA), Pós Graduada em Saúde da Família (Centro Universitário UNINTA). E-mail: carneiroerotildes7@gmail.com.

2 Graduado em Serviço Social (Centro Universitário UNINTA), Pós-Graduado em Saúde da Família (Centro Universitário UNINTA), Pós-Graduado em Saúde da Família (FA-VENI), Pós-Graduado em Coordenação e Gestão Pedagógica (FATENE), Pós-Graduado em Saúde Mental e Bem-Estar (Faculdade Futura – FF), Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB). E-mail: elizandrommesquita@outlook.com.

3 Graduado em Direito (Faculdade Luciano Feijão-FLF), Pós-Graduado em Processo Civil (Damásio Educacional), Pós-Graduado em Direito Público e Privado pela (Faculdade Integrada do Ceará-FIC), Pós-Graduado em Direito Notarial (Damásio Educacional-DE), Pós-Graduado em Advocacia Cível (Fundação Escola Superior do Ministério Público – FMP). E-mail: zeneto012@hotmail.com.

4 Graduada em Terapia Ocupacional (Universidade de Fortaleza-UNIFOR), Pós-Graduada em Transtorno do Espectro do Autismo pelo CBI of Miami, Pós Graduada em Saúde Mental pelo (IFESQ), Pós-Graduação em Ayres Sensory Integration Integregation (CLASI), Pós-Graduação em Formação Teórico e Prática para Implantação do Programa ABA (Central de Cursos da Saúde-CCS). E-mail: mirceiato@gmail.com.

2. Conceito de Direito, Educação e Cidadania

O “Direito” é uma palavra derivada do latim “*Directus*”, que significa “reto” ou “em linha reta”. Em suma, é o conjunto de regras, a determinada “linha” na qual os homens devem andar, para que seja respeitada sua liberdade, para que haja efetividade do seu papel na sociedade e para que suas ações não firam a outrem.

Para Reale (1994, p. 97) “Direito é uma integração normativa de fatos segundo valores”, e para tanto entendemos a tríade fato, valor e norma, enquanto para Kant (2003, p. 407), “*Direito é o conjunto de condições por meio das quais o arbítrio de um pode estar em acordo com o arbítrio de um outro, segundo a lei universal da liberdade*” e finalmente segundo Radbruch (2007, p. 1) “Direito é o conjunto das normas gerais e positivas que regulam a vida social”.

A verdade é que não existe uma definição única para esse termo. Há diversos autores, diversas interpretações e olhares sobre ele, mas há um ponto em que nenhum de nós pode discordar: o Direito é feito por homens, e para homens. A sociedade é o motivo e a destinatária dessa vasta área de estudo e aplicação.

Por outro lado, Educação, também proveniente do latim e significa “conduzir para fora”, e remete à disciplinar, ou preparar alguém para a vida em sociedade.

Eis aqui um dilema: nas escolas, onde desde criança aprendemos a ler, escrever, fazer contas, história, biologia, química, educação física, e até sobre sexualidade, entre outras coisas básicas para toda a vida acadêmica e social, não existe nenhuma matéria destinada a ensinar Direito, que é a base da vida em sociedade, contendo princípios fundamentais para esta.

A Constituição Federal é a carta magna, o pilar jurídico do país, onde estão descritos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, bem como as regras básicas políticas, ambientais, penais e civis do ordenamento jurídico brasileiro, e é um dever e um direito do cidadão conhecê-la, estudá-la e fazê-la se cumprir, tornando-se assim um cidadão melhor em plena efetividade. Porém, a realidade brasileira é outra: grande parte dos cidadãos brasileiros não conhece, ou conhece muito pouco da lei maior de seu país. É o que prova pesquisa realizada pelo site DataSenado, feita para uma edição do Senado Notícias em 2013, na qual 811 brasileiros de diversas cidades, maiores de 16 anos, foram entrevistados sobre seu conhecimento em relação a Constituição Federal de 1988. Destes, 7,8% revelam não possuir nenhum conhecimento sobre o tema, e outros 35,1% afirmam baixo conhecimento sobre a Constituição. (DATASENADO, 2013)

O fato é que inexiste ação humana que não esteja atrelada a um ordenamento jurídico e qualquer conjunto de leis e regras acabará por definir as conseqüências e os limites das nossas ações, queiramos ou não. As leis, portanto, tratam essencialmente da problemática da extensão do controle institucional e suas subseqüentes relações de poder. Desconhecê-las é

tornar a participação política sinônimo de alienação social. Esse conhecimento, então, deveria estar disponível a todos os cidadãos e não apenas a grupos restritos, já que estamos tratando do futuro ético de cada nação e, em um mundo globalizado, da humanidade, assim como estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela ONU em 1948. (CHERUBIN, 2018).

A Constituição Federal de 1988 é considerada como “Constituição Cidadã”, pois é a mais democrática de toda a nossa história, permitindo em diversos momentos a participação do cidadão ativamente na vida política do país, trazendo inclusive, em seu Artigo 1º, inciso II, expressamente, a cidadania como um de seus fundamentos. (BRASIL, CF, 1988). Nas palavras de Silva (2006, p.36), cidadania:

Consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro, de contribuir para o aperfeiçoamento de todos. Essa cidadania é que requer providências estatais no sentido da satisfação de todos os direitos fundamentais em igualdade de condições. (SILVA, 2006, p. 36)

Embora o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Justiça não esteja trabalhando com as ferramentas certas para alcançá-la e de certa forma omite-se na prática, conforme itens anteriormente expostos, Cidadania é uma das finalidades expressas da educação, constantes na LDB. É o que confirma o seu Art. 22: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei 9394, 1996)

3. O que é educação básica e qual é o seu objetivo

De acordo com o Dicionário Michaelis, a Educação pode ser definida como “processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania”. (MICHAELIS, 2015)

Vale também saber a definição a ela dada por alguns grandes pensadores e filósofos como Kant “O fim da Educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz. “A Educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem”. Podemos assim dizer que a educação é o meio pelo qual se procura formar o ser humano para a boa vivencia, interação com o meio, e perpetuação de conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos.

No ordenamento jurídico brasileiro, os objetivos da Educação estão elencados na Lei 4024 de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, Lei 4024, 1961)

Mais à frente, em seus artigos 29 e 39, a LDB esclarece que a educação é um direito de todos, seja ela desenvolvida no lar ou na escola, sendo esta garantida pelo poder público, com liberdade também da iniciativa privada, assegurando oportunidades iguais a todos (LDB, 1961), mas na prática, infelizmente, não é bem assim que funciona. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão:

Não há apenas idéias opostas ou idéias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros”. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma dela na lei e na teoria. (BRANDÃO, 1989, p. 27)

Para Luckesi, autor do livro *Filosofia da Educação* (1994, p. 138), nossa cultura divide-se entre material e cultura espiritual, esta última subdividida em cotidiana e elaborada. A cultura material refere-se a nossa realidade e os itens que a compõem, como nossa casa, medicamentos, vestuário, entre outros, já a espiritual está ligada ao nosso conhecimento, aos saberes, sejam eles provenientes de cultura cotidiana, ou seja, os conhecimentos aprendidos em casa e no meio em que vivemos, no dia a dia; ou seja de cultura elaborada, que exige sistematização, institucionalização, pois é complexa, elaborada, sendo dessa decorrente, as matérias ensinadas da instituição escolar.

A cultura elaborada é resultante da atividade humana em dar respostas aos múltiplos problemas e dificuldades que enfrenta, sejam decorrentes da natureza, sejam decorrentes da sociedade. Assim, emergiram áreas de conhecimentos, tais como Física, Química, Biologia, Sociologia, História, Antropologia, Filosofia; áreas de arte, tais como música, teatro, literatura, dança; áreas de cuidados do ser humano, tais como terapia, massagens, ginásticas. Todas elas procurando, intencional e sistematicamente, compreender a realidade e possibilitar formas de ação de forma crítica, consistente, orgânica. (LUCKESI, 1994, p. 139).

A cultura elaborada foi assim, construída, passada de geração a geração, ensinada como um legado, e a instituição escolar são a responsável, a mediadora da perpetuação desse tipo de cultura, onde é feita uma seleção de conteúdos a serem passados de geração a geração. (LUCKESI, 1994)

Então quem escolhe qual a grade de matérias do ensino básico brasileiro? Como são selecionadas as disciplinas obrigatórias, e fundamentais para o conhecimento e crescimento do cidadão, e por que não existe Direito Constitucional nessa grade?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, é a principal lei brasileira a tratar da educação no país. Para ela, a educação é composta por processos formativos, seja no âmbito familiar, convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, na sociedade ou nas manifestações culturais. (BRASIL, Lei 9394, 1996)

Há aqui uma divisão da Educação com educação escolar. A primeira se dá no cotidiano e em diversos lugares, enquanto a educação escolar é aquela adquirida nas escolas e outras instituições de ensino.

O art. 2º da referida lei, traz em seu texto a finalidade da educação, sendo esta “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Mais à frente, em seu artigo 21, a lei traz a divisão de níveis escolares, sendo estes dois: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e ensino superior. Mas é em seu Art. 26 que encontramos respostas para as perguntas feitas anteriormente, trazendo em seus 9 artigos, as disciplinas obrigatórias do ensino básico, bem como devem ser trabalhos, suas exceções, entre outras particularidades.

Em suma, são obrigatórias pelo texto do Art. 26 da LDB, língua portuguesa, matemática, física, arte, educação física, história do Brasil, língua inglesa, e por último, conteúdos relativos a direitos humanos e prevenção à violência contra crianças e adolescentes. Estes últimos, que são os que mais se relacionam com o Direito Constitucional, são tratados como temas “transversais” como o próprio texto do artigo menciona.

4. Por que ensinar Direito Constitucional nas escolas?

A Constituição Federal é a lei maior, a carta magna de um país, e a nossa atual foi promulgada em 5 de outubro de 1988, mas antes dela tivemos outras seis constituições, desde a independência do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. Estas importantes leis foram substituídas ao longo dos anos por outra lei que melhor atendesse a realidade fática da sua época, ao governo vigente, à cultura do povo, entre outros motivos.

Na Constituição Federal de 1988 encontramos expressos os princípios fundamentais do ordenamento jurídico brasileiro, os direitos e deveres individuais e coletivos, como deve se dar a organização do Estado, a organização dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário), como deve ser feita a defesa do Estado e da democracia, como será a tributação e o orçamento do governo brasileiro, como se dá a ordem econômica e financeira em território nacional, conceitos e princípios básicos a serem seguidos pela ordem social (seguridade, previdência, saúde, educação, desporto, cultura, meio ambiente), entre outros assuntos importantíssimos para o desenvolvimento social, cultural, educacional e econômico do país. Ora, segundo a Convenção Internacional de Montevideu de 1933, promulgada no Brasil em 13 de abril de 1937 pelo Decreto nº 1570, em seu artigo 1º, o Estado é uma entidade é feita de população permanente, território determinado, governo e capacidade de se relacionar com outros Estados. Desta forma, vemos que a população é parte substancial do Estado. Como pode a população, sendo uma parte grande e fundamental de um país, desconhecer as leis, as regras que regem toda a vida e as relações em seu território?

É que um dos obstáculos sociais que impedem o acesso à Justiça está também na desinformação da massa da população a respeito de seus direitos. Isso é uma questão de educação, que promova o pleno desenvolvimento da pessoa e a prepare para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como determina formalmente a Constituição (Art. 205), mas que a prática não consegue efetivar. A situação de miséria desprepara e carência de milhões de brasileiros torna injusta e antidemocrática a norma do art. 3º da nossa Lei de Introdução ao Código Civil, segundo o qual ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece. (SILVA, 2006, p. 16)

O desconhecimento por parte do brasileiro sobre seus direitos e deveres traz conseqüências sociais e políticas graves, como a mínima participação popular na política, na criação de leis, no alto índice de falta às urnas em dias de eleição, no baixo acesso à justiça.

Recentemente presenciamos a chamada “Greve dos Caminhoneiros” que uniu uma serie de pedidos da classe, com a grande insatisfação com o atual governo federal liderado pelo atual Presidente da República, Michel Temer, o que resultou em manifestações não só de caminhoneiros, mas de várias classes

por todo país, grande parte delas com um pedido surpreendente: Intervenção Militar. Segundo uma pesquisa de opinião feita pelo Instituto Paraná, “43,1% dos brasileiros defendem a volta da intervenção militar provisória ao Brasil. 51,6% são contra e 5,3% não sabem ou não responderam”. (LONDRES, 2017)

Muitas foram as mensagens de compartilhamento nas redes sociais e palavras de ordem durante as manifestações pedindo a chamada “Intervenção Militar Constitucional”. Ora, não há previsão legal nenhuma que autorize as Forças Armadas Brasileiras a derrubar um governo democrático a fim de instaurar um novo governo, pelo contrário. Especialistas afirmam que, por afrontar a Constituição, pedir intervenção militar pode ser considerado crime, segundo a Lei 7.170 de 1983, Lei de Segurança Nacional, com pena de reclusão de até 4 anos. (VALENTE, 2018)

Os manifestantes utilizaram-se do artigo 142 da CF/88 para justificar seu pedido intervencionista:

Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

O texto constitucional supracitado deixa claro que é papel das Forças Armadas defender os poderes constitucionais, sendo eles o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, e quando chamadas por algum desses poderes, defenderá também a lei e a ordem do Brasil. Não existe portanto, previsão legal para que as Forças Armadas de própria iniciativa requeira os poderes, a lei ou a ordem. Essa é só mais uma grave situação que deixa clara a equivocada interpretação e o raso conhecimento sobre direitos constitucionais do brasileiro.

Quase todos os dias uma nova lei nasce no Brasil. Como vimos anteriormente, existe todo um tramite, um caminho, que uma proposição ou projeto percorre até que se torne uma lei. O que pouca gente sabe, é que a Constituição prevê, com alguns requisitos, que a população participe da criação das leis brasileiras. O desconhecimento gera pouca participação e envolvimento político. Em 30 anos de “Constituição Cidadã”, somente 4 projetos de iniciativa popular foram aprovados e se tornaram lei no Brasil, sendo eles Lei 8.930 de 1994 (Lei de Crimes Hediondos), Lei 9.840 de 1999 (Combate à compra de votos), Lei 11.124 de 2005 (Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social) e Lei Complementar 135 de 2010 (Lei da Ficha Limpa).

Ainda sobre a baixa participação política, segundo os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em 2014, de mais de 142 milhões de eleitores brasileiros, quase 30 milhões faltaram às urnas, isso sem contar os votos em branco e nulos.

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988) “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Ainda segundo a Constituição, em seu artigo 14, o povo é soberano, e essa soberania é exercida pelo sufrágio universal e pelo voto, mediante plebiscito, referendo e iniciativa popular. (BRASIL, CF, 1988).

O voto é o principal meio de fazer-nos sermos ouvidos, de aplicar nosso poder, é mais uma expressão de cidadania, mas muitos tem se absterido desse direito-dever constitucional sem preocupar-se com importância que isso carrega e quanta luta foi necessária para tivéssemos esse direito.

No Brasil, a Educação Básica tem duração mínima de 12 anos e segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017 foram 48,6 milhões de matriculados no ensino fundamental e 7,9 milhões no ensino médio. (MEC, 2018)

Fica evidente, até mesmo por se tratar de um direito social, que grande parte dos brasileiros têm passado pela escola, principalmente pelo ensino fundamental. A Educação é um papel da família, da sociedade e da escola, mas é na instituição escolar que a educação chega através de professores, pessoas qualificadas, com o conhecimento adequado. Portanto, é a escola o principal local de difusão do conhecer, do saber, e é esse o porquê da necessidade de se ensinar Direito Constitucional na instituição escolar, desde a mais tenra idade, nos ensinos fundamental e médio.

5. Projetos de lei que visam incluir matérias relacionadas a Direito e cidadania no currículo escolar brasileiro e sua tramitação

Dentre os muitos projetos de lei com objetivo de alterar o Art. 26 da Lei 9394 de 1996, a LDB, podemos citar os PLs: 3993/2008, 4358/2008, 7113/2010, 7990/2010, 387/2011, 1609/2011, 1632/2011, 2576/2011, 2731/2011, 4744/2012, 4849/2012, 5116/2013, 6184/2013, 6954/2013, 403/2015, 1029/2015 e 1108/2015.

Em 26 de setembro de 2013, o senhor deputado Raul Henry, relator da então Comissão de Educação, votou pela rejeição de algumas das propostas acima expostas (PLs 4358/2008, 7990/2010, 1609/2011, 2731/2011, 4849/2012, 5116/2013, 6184/2013, entre outras), fundamentando sua avaliação no artigo 9º, § 1º, alínea c, da Lei 4024 de 1961, com redação dada pela Lei 9131 de 1995, a qual atribui ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação a definição de diretrizes curriculares e a base nacional comum da educação brasileira. (HENRY, 2013).

No decorrer do seu parecer, o relator Raul Henry ainda elogiou aos parlamentares autores dos referidos projetos, afirmando entender a importância de que o aluno brasileiro passe a aprender na escola sobre a Carta Magna, ter

ciência de seus direitos e deveres, e a refletir sobre a atuação do Estado, mas apesar de reconhecer o mérito das proposições, afirma não poder aprová-las diante do artigo supracitado da Lei 9131, indicando as proposições para análise do Ministério da Educação em colaboração com o Conselho Nacional de Educação. (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, PRL 7, 2013).

6. Projeto de Lei do Senado nº 70 de 2015

Ganhou grande destaque na mídia o Projeto de Lei do Senado nº 70 de 2015, de autoria do Senador Romário, propondo inicialmente a alteração dos artigos 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir disciplina Constitucional como obrigatória nos currículos dos ensinos fundamentais e médios.

Como justificativa do projeto de lei, o autor objetiva “expandir a noção cívica dos nossos estudantes, ensinando-lhes sobre seus direitos constitucionais, como cidadão e futuro eleitor, e, em contrapartida, aprenderem sobre seus deveres”. (BRASIL, PLS 70, 2015).

Outro ponto da justificativa encontra-se na capacidade eleitoral aos 16 anos, idade em que o jovem já deve conhecer seu papel como cidadão consciente, bem como as conseqüências do seu voto para a gestão pública e sociedade em geral.

Este foi um projeto de lei protocolado no Senado no dia 3 de março de 2015, aprovada em plenário no dia 19 de outubro de 2015 e, como foi inicialmente proposta no Senado, pelo trâmite, foi encaminhada para Câmara dos Deputados pelo então presidente do Senado Federal, senador Renan Calheiros.

Apesar da grande repercussão na mídia como proposta aprovada de inclusão de Direito Constitucional, o projeto só foi aprovado na casa inicial, o Senado, e segue na Câmara dos Deputados, onde há quase três anos aguarda por apreciação.

É importante dizermos que apesar desta proposição, a PLS 70 de 2015, ser nossa maior chance até o momento, de concretizarmos a idealizada inclusão de Direito Constitucional na educação básica, é necessário que tratemos com atenção sobre a omissão a respeito da formação mínimo do docente responsável pela aplicação dessa disciplina aos alunos.

Durante toda a educação básica e até mesmo superior, os estudantes brasileiros raramente recebem algum conceito voltado ao Direito. Nesse caso, os mais capacitados para essa tarefa seriam os graduados em Direito, ou que o Estado promovesse investimentos em cursos para Pedagogos, e de certa forma, conseqüentemente, que essa matéria fosse incluída nos cursos de licenciatura.

7. Ações e projetos independentes que ensinam Direito em escolas brasileiras

Enquanto nenhuma lei sobre a obrigatoriedade do ensino constitucional no currículo educacional brasileiro é aprovada ou sancionada, diversos projetos independentes têm levado Direito Constitucionais e outros assuntos relacionados à área para escolas em diversos estados. Um deles é o projeto Constituição nas Escolas, criado pelo advogado Felipe Costa Rodrigues Neves, que começou esse trabalho voluntário na escola de sua filha, em 2014, e hoje atende cerca de 20 mil alunos em mais de 100 escolas de São Paulo. Desde sua criação, o projeto teve notável crescimento e conta com o trabalho voluntário de advogados.

Segundo o site oficial da prefeitura de Belo Horizonte, em seu artigo “OAB Vai à Escola”, em Minas Gerais, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, a Ordem dos Advogados do Brasil/Minas Gerais (OAB/MG) e a Secretaria Municipal de Educação trabalharam juntas para promover o projeto “OAB vai à escola”. O objetivo do projeto é proporcionar a crianças e jovens matriculados na educação básica, conhecimento jurídico e de cidadania, e é aplicado por advogados voluntários.

Em Itumirim, também em Minas Gerais, a OAB/MG criou um projeto que se transformou em lei municipal e hoje tem até processo seletivo para advogados que queiram lecionar. A ação é chamada “Programa Direito na Escola” e tem como objetivo ensinar aos alunos o significado de ser cidadão em uma sociedade democrática de direito. Inicialmente realizado através do trabalho voluntário de advogados da região, hoje o processo seletivo possui edital municipal e remuneração de 2 salários mínimos por 4 horas diárias de trabalho. (OAB-MG, 2018).

No ano de 2012, o então governador de Rondônia, Confúcio Aires Moura, sancionou a lei estadual nº 2788/2012 que estabeleceu a execução de palestras de cidadania com enfoque em Noções Básicas de Direito do Cidadão Brasileiro para alunos de toda a rede pública estadual. A lei implica que as palestras sejam ministradas por advogados indicados pela OAB – Rondônia, que não serão remunerados, e exige a inclusão das palestras no calendário letivo das escolas em questão. (RONDÔNIA, Lei 2788, 2012).

Em Tocantins, alunos de diversas cidades como Palmas, Colinas e Gurupi, têm participado nas escolas de um projeto intitulado “Aprendendo Direito e Resgatando Cidadania”. O projeto iniciado em abril de 2013 como uma parceria entre o Governo Estadual de Tocantins e o Ministério Público do Estado de Tocantins, promoveu palestras e diversas outras atividades que objetivaram ensinar aos alunos do ensino médio de escolas estaduais tanto seus direitos constitucionais quanto noções de carreira jurídica e de cidadania.

Esses projetos voluntários e ações de prefeituras têm feito diferença na educação e na vida de milhares de crianças e jovens brasileiros, além de transformar a realidade em que vivem, mas infelizmente, ainda existem milhões de alunos no Brasil sem nenhuma informação e formação do tipo. Até que haja iniciativa estatal para a obrigatoriedade desse ensino na educação básica, os alunos brasileiros dos ensinos fundamentais e médios estão à mercê da ignorância de suas leis e conseqüentemente, de seus direitos e deveres.

8. Considerações finais

Existe um princípio romano antigo que foi adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro, cujo qual ninguém pode alegar desconhecimento da lei, mas não há nenhum mecanismo de aprendizagem no Brasil hoje, que traga conhecimentos reais sobre o nosso ordenamento jurídico aos brasileiros. Com exceção dos estudantes do Ensino Superior de Direito ou de alguns outros poucos cursos superiores que incluem disciplinas de direito em sua grade curricular, os demais não encontram em sua vida acadêmica nenhuma disciplina que os apresente e aproxime de seus direitos, deveres, ou mais especificadamente, da Constituição Federal, que é a lei maior do país.

Esse desconhecimento traz reflexos negativos a toda sociedade no que diz respeito ao exercício de cidadania: o difícil acesso à Justiça, a pouca consciência eleitoral, a grande violação de Direitos Humanos e Sociais, a baixa participação política, entre outros fatores que depreciam e causam regresso à sociedade.

Existem alguns projetos de lei iniciados na Câmara dos Deputados e no Senado que tentaram de alguma maneira, trazer a obrigatoriedade de disciplinas de direito para a educação básica, sem nenhum, entretanto obter sucesso. Destaque-se o Projeto de Lei do Senado nº 70 de 2015 que foi aprovado no Senado, mas segue em silêncio na Câmara dos Deputados. Não há muita esperança, visto que todos os projetos nesse sentido propostos na Câmara foram reprovados pela Comissão de Educação. O argumento dos responsáveis pela reprovação é de que essa matéria cabe ser decidida pelo Ministério da Educação e não pela Câmara. Enquanto isso, o Ministério da Educação reforma o Ensino Médio, deixando-o cada vez mais proposto à formação de mão de obra e ao preparo dos alunos para o vestibular. Assim, os alunos seguem na ignorância de suas leis, de seus direitos e deveres.

Vendo essa deficiência do sistema educacional e reconhecendo a importância desse ensino, surgiram vários projetos independentes, fosse pela Ordem dos Advogados em parceria com prefeituras, fossem por operadores de Direito, como advogados, juízes, promotores, entre outros, através de ações voluntárias. Esses projetos têm transformado a vida de diversos alunos, além de trazer

também transformação social. Infelizmente são poucos os alunos que têm esse privilégio, visto que, hoje são mais de 55 milhões de alunos da educação básica no Brasil, segundo o MEC. A melhor e mais eficiente maneira de se garantir essa formação cidadã, seria a real implantação da disciplina constitucional na BNCC, para que todos os alunos tenham acesso as mesmas informações, de forma igualitária e justa.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 mai 2023.
- BRASIL. **Lei nº 7044 de 1982**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em 3 de maio de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 7170 de 1983**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7170.htm. Acesso em 26 de março de 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9394, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em 02 de maio de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – Dúvidas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 5 de maio de 2023.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Acesso à Justiça – Atlas, Índice Nacional de Acesso a Justiça**, 2015. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/gestaoeplanejamento/gestaoeplanejamento-do-judiciario/indicadores/486-gestao-planejamentoepesquisa/indicadores/13682-16-indice-de-acessoajustica>. Acesso em 26 de março de 2023.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CASTRO, Grazielle; MARIZ, Renata. **Justiça no Brasil ainda é direito pra poucos**. Diário de Pernambuco, 2013. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2013/12/16/interna_brasil,479881/justica-no-brasil-aindaedireito-para-poucos.shtml. Acesso em 26 de março de 2023.
- CHERUBIN, Felipe. **Advogados e juristas defendem o ensino de direito nas escolas**. Disponível em <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,advogadosejuristas-defendemoensino-de-direito-nas-esc....> Acesso em: 03 de maio de 2023.
- DATASENADO. **Pesquisa mostra que poucos conhecem realmente a Constituição.. 2013**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/10/25/pesquisa-datasenado-mostra-que-poucos-conhecem-realmenteaconstituicao-do-pais>. Acesso em 6 de maio de 2023.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Conclusão: desafios da Educação pós-moderna**. In: **Histórias das Idéias Pedagógicas**. Ática, 1993.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

LONDRES, Mariana. **43% dos brasileiros defendem a volta da intervenção militar, diz pesquisa**. Coluna do Fraga, Portal R7, 2017. Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/coluna-do-fraga/43-dos-brasileiros-defendemavolta-da-intervencao-militar-diz-pesquisa-02012018>. Acesso em 26 de março de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**, ed. 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

RADBRUCH, Gustav. **Filosofia do Direito**. Coimbra, A. Amado, 2007.

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do Direito**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

RONDÔNIA. **Lei Estadual nº 2788**, 2012. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L2788.pdf>. Acesso em 2 de maio de 2023.

VALENTE, Rubens. **Para especialistas, pedido de intervenção militar afronta Constituição e pode ser crime**. Folha de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/05/para-especialistas-pedido-de-intervencao-militar-afronta-constituicaoepode-ser-crime.shtml>. Acesso em 26 de março de 2023.

A RESPONSABILIDADE CIVIL POR ABANDONO AFETIVO PARENTAL

Nathália Lima Amâncio de Sousa¹

1. Considerações iniciais

A família é vista como núcleo da sociedade e, portanto, um instituto jurídico ao qual se dedicam diversos diplomas legais, especialmente o Código Civil sob a luz da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Por ser um instituto essencial para a formação e manutenção da sociedade como um todo, surgiram, com a modernização dos vínculos sociais, novas configurações familiares, as quais são gradativamente incluídas explícita e implicitamente no rol de famílias protegidas pela lei brasileira.

Todavia, mais do que proteger a família na sua integralidade, o ordenamento jurídico pátrio busca proteger e tutelar juridicamente a criança e o adolescente, especialmente no que concernem questões familiares, uma vez que é na família que o cidadão, em fase de formação, buscará todo o apoio necessário para seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, o Direito passa a abordar, por meio de princípios constitucionais, a afetividade como ponto crucial e pacífico de proteção jurídica, por ser o afeto força motora da criação de uma pessoa em um núcleo familiar.

Dessa forma, o presente estudo aborda a possibilidade de responsabilização civil dos pais que abandonam afetivamente seus filhos, uma vez que o afeto devotado à criança e ao adolescente, é juridicamente tutelado e, sendo assim, passível de responsabilização por parte daquele que não cumpre com seu dever de dedicar afeto no seio de uma família. Parte-se, portanto, do pressuposto de que o ato de não dar afeto é conduta relevante e contrária à ordem jurídica, causadora de um dano a ser indenizado.

Este trabalho apresenta, assim, um desenho linear dessa correlação entre abandono afetivo, responsabilidade civil e indenização, diante do quadro moderno da evolução do conceito de família e de sua inserção no Direito Civil constitucionalizado, delimitando o estudo dentro dos ditames do princípio da afetividade, propulsor da possibilidade de indenização por danos causados pelo abandono afetivo.

¹ Graduada Direito pela Universidade de Uberaba. Advogada devidamente inscrita na OAB/MG. E-mail: nathaliaamancios@outlook.com.

Num primeiro momento, por meio de uma metodologia exclusivamente bibliográfica, busca-se definir o que vem a ser família e como esse conceito se modificou com o decorrer dos anos, tendo encontrado nos princípios legais a sua base de formação e proteção. Em seguida, no segundo tópico, delimita-se o que vem a ser a responsabilidade civil no direito brasileiro. E, por fim, é feita a correlação entre a responsabilidade civil e a possibilidade de sua aplicabilidade no Direito das Famílias, quando do abandono afetivo, considerando, ainda, o risco de monetarização desta área jurídica.

2. A evolução do conceito de família

2.1 A família do código civil de 1916 ao código civil de 2002

A família é um dos institutos mais importante do ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que este é considerado como principal alicerce da sociedade. E o Direito de Família passou a ser abordado com mais evidência no Código Civil de 1916. Esse diploma legal destacava a família constituída por pessoas que possuíam uma relação de consanguinidade, ou seja, envolvia todos aqueles que apresentavam semelhança genética.

Na vigência desse código, a família era formada pelo casamento civil, portanto limitada ao grupo originário do casamento. Assim, nessa legislação, havia a distinção entre os filhos biológicos, concebidos na constância do casamento, e os adotivos. A diferenciação era inequívoca, uma vez que, segundo o texto, os filhos adotivos não eram incluídos na sucessão hereditária, enquanto os naturais e reconhecidos podiam participar desta.

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, inaugurou-se um novo Direito de Família, e foi reformulado o conceito até então existente. Por conseguinte, novos tipos de família obtiveram reconhecimento e a união estável e a família monoparental passaram a receber proteção por parte do Estado. A partir dessa nova ordem constitucional, o conceito de família patriarcal e consanguínea que imperava no código Civil de 1916 foi modificado para um conceito mais amplo, abrangente e moderno, conforme disposto no artigo 226, que inovou ao proibir expressamente qualquer tipo de classificação ou discriminação dos filhos, fossem eles havidos ou não na constância do casamento e adotivos ou não.

Posteriormente, em 2002, foi inaugurado um novo Código Civil, o qual trouxe um novo momento para o direito de família, dedicando-se um capítulo dessa recente legislação aos princípios norteadores, como o da dignidade da pessoa humana, igualdade jurídica entre cônjuges e entre todos os filhos. Entretanto, esse hodierno Código Civil de 2002 não apresentou inovações para

os inéditos modelos de família, deixando essa parte sem conceitos jurídicos específicos, mesmo sendo esta a principal legislação para tratar sobre as novas configurações familiares.

Logo, com o objetivo de uma melhor compreensão e interpretação do conceito de família, de acordo com suas mutações mais modernas, faz-se essencial a análise dos princípios que regem o Direito das Famílias, no ordenamento jurídico brasileiro, princípios estes que servirão como fonte legal basilar para a exegese dos direitos, deveres e conflitos familiares, sob a ótica constitucional e civil.

2.2 *Princípios do direito das famílias*

Falar em princípios no ordenamento jurídico brasileiro, no que tange à legislação civilista, é falar na constitucionalização do Direito Civil e, portanto, nos princípios constitucionais que regem as relações privadas². Nesse sentido, de acordo com as lições de Tartuce (2006), tem-se que, em decorrência desta realidade principiológica constitucionalista, o Direito das Famílias será regido sob esta mesma égide constitucional. Dessa forma, inicialmente, encontra-se no princípio da proteção da dignidade humana, previsto no art. 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988, o marco regulador e norteador de todos os demais princípios que regem as relações humanas, uma vez que estes deverão servir à proteção da pessoa posta sob o ordenamento jurídico pátrio. De acordo com Tartuce (2006, p. 6): “[...]o princípio da dignidade humana é o ponto de partida do novo Direito de Família brasileiro”.

Pelo princípio da solidariedade familiar, que se encontra no art. 3º, inciso I, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a solidariedade não é tão somente objetivo social geral e fundamental, mas também deve ser elemento existente nos relacionamentos familiares, podendo ser notado através do respeito mútuo entre os membros de uma família³. Tartuce (2006, p. 6) cita como exemplo

2 Na lição de Rodrigo Lanzi de Moraes Borges: “É inegável, atualmente, a importância dos direitos fundamentais na busca da *Constitucionalização do Direito*, haja vista a especial previsibilidade de aplicação imediata de suas normas (§ 1º, art. 5º da CF/88), com a imediata irradiação dos seus efeitos para todo o ordenamento jurídico através da inserção de regras e, principalmente, dos princípios, vinculando a atuação de todos os Poderes do Estado”. (BORGES, Rodrigo Lanzi de Moraes. O conceito de princípio: uma questão de critérios. *Revista Direitos Fundamentais e Democracia*. Vol. 7, n. 7, (jan./jun. 2010), p. 247- 269.

3 Neste sentido, de acordo com Maria Berenice Dias, “[...] ao gerar deveres recíprocos entre os integrantes do grupo familiar, safa-se o Estado do encargo de prover toda a gama de direitos que são assegurados constitucionalmente ao cidadão. Basta atentar que, em se tratando de crianças e adolescentes, é atribuído primeiro à família, depois à sociedade e finalmente ao Estado (CF 227) o dever de garantir com absoluta prioridade os direitos inerentes aos cidadãos em formação”. (DIAS, Maria Berenice. *Manual de Direito das Famílias*. São Paulo: RT, 2010, p. 62).

da repercussão deste princípio em um núcleo familiar, a possível necessidade do pagamento dos alimentos, de acordo com o art. 1.694 do Código Civil.

O artigo 227, §6º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁴ dispõe que “[...] os filhos, havidos ou não da relação de casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação”. É a mesma redação do artigo 1.596 do Código Civil, pois ambos os artigos consagram o princípio da igualdade entre os filhos. São preconizações que visam abranger, amplamente, a igualdade e isonomia previstas no artigo 5º do texto constitucional, a fim de evitar discriminações entre os filhos (TARTUCE, 2006, p. 7).

Em se tratando de igualdade, tem-se ainda o princípio da igualdade entre cônjuges e companheiros, com previsão nos §§3º e 5º do artigo 226 da CRFB/1988, bem como no que consta do artigo 1.511 do Código Civil, que estabelece, no casamento, a comunhão plena de vida baseada na igualdade de direitos e deveres entre cônjuges. Tal igualdade “[...] deve estar presente na união estável, também reconhecida como entidade familiar pelo art. 226, § 3º, da Constituição Federal, e pelos arts. 1.723 a 1.727 do atual Código Civil” (TARTUCE, 2006, p. 7).

A proteção do melhor interesse da criança tem força de princípio, no caso do Direito das Famílias, tendo previsão no artigo 227, caput, da CRFB/1988; nos artigos 1.583 e 1.584 do Código Civil e regulamentação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90). Nos dizeres do texto constitucional, devem ser assegurados à criança e ao adolescente “[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Nesse contexto, pois, está estabelecida legalmente, pautada na dignidade da pessoa humana, na igualdade entre filhos e cônjuges, e na solidariedade entre os membros familiares, a figura da família como base da sociedade, com previsão expressa no artigo 226, caput, da CRFB/1988. Desse modo, é concedido ao núcleo familiar a prerrogativa de que este seja sempre observado dentro de contextos e diferenças sociais, na primazia do princípio da função social da família.

E, por fim, pelo princípio da afetividade, busca-se a valorização de outras configurações familiares, em especial a parentalidade socioafetiva (TARTUCE, 2006, p. 8). De acordo com Pessanha (2011, p. 8), a questão do afeto encontra-se inserida de forma implícita na CRFB/88, em decorrência da própria mutação

4 Doravante usar-se-á a abreviatura CRFB/1988 para citar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

do conceito de família, que deixou de ver tal instituto como aquele baseado apenas no matrimônio, ou seja, voltou-se para o desenvolvimento de cada membro de um núcleo familiar, sustentado no amor e na comunhão da vida plena.

2.3 O afeto como elemento nuclear das famílias

Com o surgimento de novas configurações familiares e a posterior adaptação legal a estas novas espécies de família, mudaram-se, também, os núcleos familiares. De acordo com o que argumenta Simões (2007, p. 4), a exigência de diversos membros para que uma família fosse composta, bem como a necessidade de um matrimônio para a observância do modelo tradicional familiar, deram lugar à valorização de outro fator imprescindível para a formação do núcleo de uma família: o afeto. No mesmo sentido, Oliveira (2002, p. 233) explica que, visando ressaltar o respeito à dignidade e à honra de uma família, enquanto integrante de um corpo social, em sua totalidade, “[...] a afetividade, traduzida no respeito de cada um por si e por todos os membros é, sem dúvida nenhuma, uma das maiores características da família atual”.

Assim, sob a égide da pluralidade de modelos, a família passa a ser entendida, modernamente, não como aquela cujo vínculo era perceptível através da ótica exclusiva da configuração dada por lei ou por moldes socialmente aceitáveis, mas sim como aquela em que todos os seus integrantes compartilhem um vínculo afetivo “cujo núcleo é a vontade dos membros daquela entidade”. (GUTIERREZ, 2011, p. 184). No mesmo sentido, Maria Berenice Dias explica:

O novo modelo de família funda-se sobre os pilares de repersonalização, da afetividade, da pluralidade e do eudemonismo, impingindo nova roupagem axiológica ao direito de família. Agora a tônica reside no indivíduo, e não mais nos bens ou coisas que guarnecem a relação familiar. A família-instituição foi substituída pela família-instrumento, ou seja, ela existe e contribui tanto para o desenvolvimento da personalidade de seus integrantes como para o crescimento e formação da própria sociedade, justificando, com isso, a sua proteção pelo Estado. (DIAS, 2010, p. 42).

A família continua sendo, na lição de Gutierrez (2011, p. 190), a célula base da sociedade e, por tal razão, acompanha as mudanças sociais, adaptando-se às novas realidades e exercendo sua função social de moldar o indivíduo, pessoal e socialmente, a ela pertencente. Surgem, assim, as famílias cujo vínculo é baseado na desbiologização das filiações, dando lugar à filiação afetiva, pois, de acordo com Lôbo, o estado de legitimação familiar “[...] decorre da estabilidade dos laços de filiação construídos no cotidiano do pai e do filho, e que constitui o fundamento essencial da atribuição da paternidade ou maternidade”, por ser tal vínculo contraposto ao da filiação biológica (LÔBO, 2003, p. 153).

3. A responsabilidade no sistema brasileiro vigente

3.1 O instituto da responsabilidade civil e os atos ilícitos civis

Com o propósito de buscar um entendimento etimológico, verifica-se que a palavra “responsabilidade” vem do latim *respondere*, cujo significado é “[...] a ideia de segurança ou garantia da restituição ou compensação do bem sacrificado” ou, ainda, “de recomposição, de obrigação de restituir ou ressarcir” (GONÇALVES, 2017, p. 39). No campo da responsabilidade civil, pode-se dizer, portanto, que a responsabilidade surgirá :a omissão deste que ocasione algum dano “[...] deve suportar as consequências[...]”, tratando-se de “[...] regra elementar de equilíbrio social, na qual se resume, em verdade, o problema da responsabilidade[...]”, por ser a responsabilidade “um fenômeno social”. (GONÇALVES, 2017, p. 16).

Dessa forma, surge a figura do ato ilícito civil que é, em conformidade com o que explica Gonçalves, a violação de preceito jurídico, a prática ou não do que é ilegal ou legalmente esperado, tendo como resultado o dano e a necessidade de ressarcí-lo. Diz o autor que:

[...] todo aquele que violar direito e causar dano a outrem comete ato ilícito (CC, art. 186). Complementa este artigo o disposto no art. 927, que diz: “*Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo*”. A responsabilidade civil tem, pois, como um de seus pressupostos, a violação do dever jurídico e o dano. Há um *dever jurídico originário*, cuja violação gera um *dever jurídico sucessivo* ou secundário, que é o de indenizar o prejuízo. Responsabilidade civil é, assim, um dever jurídico sucessivo que surge para recompor o dano decorrente da violação de um dever jurídico originário. Destarte, toda conduta humana que, violando dever jurídico originário, causa prejuízo a outrem é fonte geradora de responsabilidade civil. (GONÇALVES, 2017, p. 17).

No mesmo sentido, Eugênio Facchini Neto explica que a responsabilidade civil possui como função originária e essencial a de reparar (danos materiais) ou compensar (danos expatrimoniais), sendo possível, ainda, perceber que tal instituto poderá desempenhar outras funções, dentre as quais as chamadas funções punitiva e dissuasória, dizendo o autor que “é possível condensar essa tríplice função em três expressões: reparar (ou compensar), punir e prevenir (ou dissuadir)”. (FACCHINI NETO, 2010, p. 28).

3.2 Requisitos da responsabilidade civil

Na lição doutrinária, constata-se que a responsabilidade civil surgirá no momento em que algum ato que infrinja a lei (ou a infringência da norma legal por omissão) causar dano a outrem. Assim, de acordo com Luciana e Cássio

Mahuad, a responsabilidade civil, para que se configure, tem como requisitos “[...]a atividade humana (ação ou omissão); o dano, material ou moral, e o nexo causal (relação direta de causalidade entre o fato gerador e o dano)” (MAHUAD e MAHUAD, 2015, p. 53). No caso da responsabilidade civil subjetiva, deverá ser observada, também, a presença da culpa *latu sensu* (dolo ou culpa *strictu sensu*: negligência, imprudência ou imperícia).

No mesmo sentido, Sérgio Cavalieri Filho explica que, para que seja detectável a responsabilidade civil, é preciso que ocorra uma “violação de um dever jurídico mediante conduta voluntária; um elemento subjetivo, que pode ser o dolo ou a culpa; e, ainda, um elemento causal-material, que é o dano e a respectiva relação de causalidade” (CAVALIERI FILHO, 2012, p. 44). São elementos detectáveis no art. 186 do Código Civil: “a) conduta culposa do agente, patente pela expressão ‘aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imperícia’; b) nexo causal, expresso no verbo causar; e c) dano, revelado nas expressões ‘violar direito ou causar dano a outrem’” (CAVALIERI FILHO, 2012, p. 44)⁵.

3.3 Responsabilidade civil subjetiva e objetiva

O direito pátrio preconiza em seus diplomas legais a possibilidade de que o agente seja responsabilizado subjetiva ou objetivamente. Entendidos os requisitos necessários para que se configure a possibilidade de responsabilização, devem estes ser analisados de acordo com cada caso concreto para que se observe a ocorrência ou não de conduta que se encaixe na subjetividade ou objetividade da responsabilização a ser aplicada.

O requisito da culpa, para que seja configurada a responsabilidade civil é, de acordo com Fábio Ulhoa Coelho, o que traz a diferença entre responsabilidade civil subjetiva e objetiva. Segundo o autor, no caso da primeira, ocorrerá a prática de ato ilícito tendo neste caso uma relação entre o agente que o pratica e o fato jurídico que a lei descreve como ensejador da responsabilidade; enquanto que, no caso do segundo tipo de responsabilidade (objetiva), a simples prática do ato ilícito já é razão o suficiente para a responsabilização do sujeito (COELHO, 201, p. 184).

Assim, Fábio Ulhoa Coelho explica que o sujeito será subjetivamente

5 O mesmo autor continua: “Portanto, a partir do momento em que alguém, mediante conduta culposa, viola direito de outrem e causa-lhe dano, está-se diante de um ato ilícito, e deste ato deflui o inexorável dever de indenizar, consoante o art. 927 do Código Civil. Por violação de direito deve-se entender todo e qualquer direito subjetivo, não só os relativos, que se fazem mais presentes no campo da responsabilidade contratual, como também e principalmente os absolutos, reais e personalíssimos, nestes incluídos o direito à vida, à saúde, à liberdade, à honra, à intimidade, ao nome e à imagem. Os pressupostos aqui examinados são comuns à responsabilidade contratual, com a única peculiaridade de ser a prova da culpa, nesse caso, limitada à demonstração de que a prestação foi descumprida”. (CAVALIERI FILHO, Sérgio. *Programa de Responsabilidade Civil*. São Paulo: Atlas, 2012, p. 44).

responsabilizado com a convergência de três requisitos, quais sejam, “a) conduta culposa (culpa simples ou dolo) do devedor da indenização; b) dano patrimonial ou extrapatrimonial infligido ao credor; c) relação de causalidade entre a conduta culposa do devedor e o dano do credor” (COELHO, 2012, p. 184). Entretanto, no caso da responsabilidade objetiva, bastam apenas o dano patrimonial ou extrapatrimonial e o nexos causal entre a conduta do agente e o dano causado, sendo o pressuposto subjetivo irrelevante.

3.4 As espécies de dano: material, moral e estético

O dano é o fator que enseja a responsabilização no Direito Civil, logo cabe diferenciá-lo em suas espécies, para que a discussão acerca da responsabilidade que surge com o abandono afetivo possa ser respaldada em entendimento conceitual-doutrinário. Dessa forma, na lição de Nader (2016, p. 119), constata-se que o dano material é aquele que ocorrerá quando provocar defasagem nos bens materiais da vítima (danos emergentes) ou, ainda, se impedir que este patrimônio cresça (lucros cessantes).

Se o dano material é aquele que atinge os bens materiais, os danos morais, por sua vez, atingem os bens imateriais da vítima, tais sejam: vida, honra, liberdade, etc. Explica o mesmo autor que “[...] a indenização por danos morais não visa à reparação, pois não há como a vítima se tornar indene; condena-se com dupla finalidade: a de proporcionar à vítima uma compensação e para se desestimular condutas desta natureza” (NADER, 2016, p. 122). São danos que atingem valores humanos intrínsecos à existência da pessoa e sua dignidade, estando os danos morais inseridos em um amplo espectro prático.

Por fim, os danos estéticos são aqueles causados quando o agente, por meio de lesões corporais, deixa cicatrizes, feridas ou marcas incomuns, afetando a aparência e a autoestima da vítima e podendo ser provocado por ato doloso ou culposos. Em entendimento jurisprudencial, o Superior Tribunal de Justiça explicou que os danos estéticos são sequelas físicas que podem até mesmo não deixar rastros visíveis, evitando assim repercussão negativa imediata na aparência da vítima, mas, mesmo assim, serão classificados como estéticos pelo sofrimento inegável que as lesões possam causar a quem as sofre (NADER, 2016, p. 128).

3.5 Diferença entre compensação e indenização

O dever de indenizar surge como reparação perante a responsabilização do agente por danos causados em ato ilícito, conforme doutrina pátria e entendimento legal. Nessa seara, existe uma diferenciação importante a ser feita entre compensação e indenização, que são havidas como espécies de reparação.

Assim, entende-se a indenização como a “[...]reparação mediante pagamento, pelo ofensor ao ofendido ou seus dependentes, estipulado pelo juízo em razão de danos materiais ou morais” (NADER, 2016, p. 53). Entretanto, enquanto indenização significa apagar um dano através de reposição patrimonial, tentando voltar a um estado anterior ao dano causado, a compensação significa fazer um contrabalanceamento ao mal provocado, não sendo possível, porém, apagá-lo de fato. (FARIAS; ROSENVALD, 2015, p. 316).

Fala-se em compensação, portanto, quando não for viável uma simples reposição patrimonial a um ataque que feriu gravemente a dignidade da pessoa humana, seus bens imateriais, causando-lhe danos morais. A indenização tem o viés de ressarcir patrimonialmente, enquanto a compensação terá uma função reparatória da responsabilidade civil, objetivando apenas minorar os efeitos de um dano que afete moralmente a vítima, impondo ao agente uma quantia que signifique a tentativa de satisfazer compensatoriamente a pessoa que sofreu com seus atos. (FARIAS; ROSENVALD, 2015, p. 316).

4. A responsabilidade civil no direito das famílias

4.1 Amar: um dever ou uma opção

A discussão acerca da possível existência de um dever de amar tem por base os questionamentos sobre o caráter obrigatório ou optativo deste ato, ensejado pelo afeto na seara das relações familiares. Em outras palavras, o afeto aparece como elemento constitutivo das relações interpessoais: afetar e ser afetado é inevitável e, portanto, discute-se se é também inevitável a obrigação de amar, quando se fala em poder familiar. Para Fernanda Garcia Escane, especialmente no que tange à implicação do nascimento de uma criança, mesmo que involuntariamente por parte de seus genitores, a responsabilidade originada nesse momento é fato gerador do poder familiar que, por sua vez, abarca o dever de formar o ser humano em sua integralidade e não apenas na forma da concessão de alimentos. Alimentar e alimentos significam, para a autora, não somente o “alimentar” literal, mas também “[...] o educar, o divertir, o medicar, o guardar, o dar todo o necessário para que este novo ser humano possa se formar e se desenvolver de forma plena” (ESCANE, 2013, p. 6).

Nesse sentido, a autora afirma que a relação existente entre afeto e amor (sendo o primeiro inevitável e o segundo uma escolha) não exclui a responsabilidade do genitor que não cumpre com seu dever de cuidado ou, ainda, que de fato não demonstra amar sua prole. Cita o emblemático julgado de 2012 do Recurso Especial nº 1159242/SP, no qual a 3ª Turma do STJ condenou um pai a indenizar a filha por abandono afetivo, cujas palavras da Relatora Ministra

Nancy Andrichini resumem o que se tornaria o embasamento jurisprudencial e referência para posteriores casos: “[...] amar é faculdade, cuidar é dever”. Em outras palavras, pode-se dizer que a prevalência do afeto torna o cuidado essencialmente obrigatório, porém o ato de amar funda-se na subjetividade e escolha pessoal de cada um, não tendo o ordenamento jurídico brasileiro dado a opção àquele que opta por não amar de se eximir do dever de atenção afetiva integralizada. (ESCANE, 2013, p. 10).

4.2 Os deveres familiares

Todo o ordenamento jurídico brasileiro adota a proteção integral da criança e do adolescente como dever da família. E, nesse sentido, o afeto surge como o elemento que irá promover e agregar a responsabilidade dos pais em cuidar e educar os filhos sem negar-lhes qualquer amplitude do conceito de cuidar e educar em si (SANTOS; TURMAN, 2014, p. 244). Desse modo, pode-se afirmar que: “[...] o dever que os pais têm de educar seus filhos implica na obrigação de promover o desenvolvimento pleno de todos os aspectos da personalidade, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho” (SANTOS; TURMAN, 2014, p. 245).

Boechat Cabral interpreta a relação entre direitos e deveres familiares como um ponto nevrálgico da moderna família constitucionalizada, no qual direitos carregam deveres em sua essência e vice-versa, pois, na concepção da autora, existe reciprocidade entre os membros familiares no direito e dever de respeitar e ser respeitado, dar e receber carinho, proteção e cuidado. Assim, essencialmente, existirá um conteúdo de dever no direito do integrante de uma família, cabendo aos membros desta “[...] uma atuação conjunta no sentido de criar laços de afeto e agir de forma a preservar condutas que reflitam boa-fé, seguindo o viés de conduta ditado pela responsabilidade moral inerente a todo ser humano”. (CABRAL, 2012, p. 10).

4.3 O abandono afetivo e a possibilidade de compensação financeira

O ato de cuidar configura-se em um dever, mesmo que amar seja uma faculdade. Nesse sentido, existe um dever familiar dos progenitores para com seus filhos que se baseia na responsabilidade mútua, tornando-se possível questionar a juridicidade de serem os filhos compensados financeiramente pelo abandono afetivo. Na seara do entendimento de que existe este dever de afeto de maneira implícita, em conjunto com os cumprimentos dos deveres familiares no geral, se houver a falta desse afeto, isso pode ocasionar graves consequências para o desenvolvimento da criança. Portanto, nada é mais importante do que tutelar juridicamente

esse direito da criança a ter afeto (SANTOS; TURMAN, 2014, p. 258).

É possível falar, assim, na configuração de um dano moral, bem como no dano material, tendo em vista que o abandono afetivo poderá acarretar distúrbios psicossociais na criança. Destarte, o pai será obrigado a não somente compensar o filho por sua falta, mas também ressarcir possíveis gastos com médicos e tratamentos terapêuticos. Considera-se que, em casos como este, de abandono afetivo de um pai em relação ao filho, estão presentes todos os elementos da responsabilidade subjetiva, tais sejam: a conduta culposa e contrária à ordem jurídica, o dano e o nexo de causalidade, criando, assim, uma obrigação de indenizar para o progenitor (PRADO, 2012, p. 213).

4.4 Risco de monetarização do direito das famílias

Fala-se, atualmente, na existência de uma “indústria indenizatória”, criada com o advento da constitucionalização do Direito Civil, que busca proteger cada vez mais aspectos íntimos dos direitos de personalidade do cidadão. No mesmo sentido, questiona-se se a indenização por abandono afetivo não se configuraria num fomento à prática da responsabilização civil desenfreada, tendo em vista que poderia o judiciário estar incorrendo também no risco de monetizar o Direito das Famílias.

De acordo com Rolf Madaleno, não há que se falar em monetarização do Direito das Famílias, uma vez que a indenização por danos morais, em decisão que condena os pais por abandono afetivo não busca apenas ressarcir financeiramente um dano, mas sim penalizar uma conduta de violação moral à formação dos filhos, haja visto “[...] o dano à dignidade humana do filho em estágio de formação”. Trata-se de uma intenção de servir como precedente jurisprudencial assecuratório, um exemplo para pais e responsáveis, porque o abandono afetivo não poderá ser visto como uma conduta passível de impunidade. (MADALENO, 2013, não paginado). Nesse sentido, verifica-se que:

o risco de o abandono afetivo transformar-se em carro-chefe de uma indústria indenizatória do afeto certamente existe, mas o Poder Judiciário pode evitá-lo, desde que, a cada caso concreto, se fizer a necessária análise ética das circunstâncias envolvidas, a fim de verificar-se a efetiva presença de danos causados ao filho pelo abandono afetivo paterno, ou materno. Afinal, **o perigo de banalizar-se a indenização reside em não se compreender, exatamente, na exposição concreta de cada pretensão, o verdadeiro significado da noção de abandono afetivo, o verdadeiro substrato do pedido judicial em questão.** (HIRONAKA, 2007, p. 231, grifo nosso).

Assim, entende-se que cabe ao Poder Judiciário, por meio da aplicabilidade de uma equipe interdisciplinar composta por assistentes sociais, psicólogos e demais profissionais capacitados para a análise da configuração ou não do

abandono afetivo, estar atento ao verdadeiro entendimento do que vem a ser o princípio da afetividade que rege as famílias modernas, pois, por mais que o risco de monetarização do Direito das Famílias exista, não pode este risco permitir que os filhos fiquem se o apoio necessário para seu desenvolvimento e que os pais sigam impunes por não lhes dedicar tal atenção (PRADO, 2012, p. 215).

Ao fazer a devida análise, de acordo com cada caso, o Poder Judiciário poderá utilizar a indenização por abandono afetivo como um instrumento de garantia de direitos do menor, pois, de acordo com o argumento de Oliveira e Teshima (2008, p. 35), a responsabilidade civil por abandono afetivo “[...] é uma prova de que o direito familiarista começa a perseguir um caminho mais adequado ao processo de repersonalização que colocou o indivíduo no centro de suas atenções”.

5. Considerações finais

O papel da família no desenvolvimento da sociedade e dos menores que esta sociedade busca proteger é fundamental em diversos aspectos. Tão fundamental que, com a modernização dos vínculos sociais, a família se modificou e, conseqüentemente, trouxe à seara jurídica a obrigação de adequar-se devidamente à existência de novos núcleos familiares. E é justamente por essa razão que a Constituição da República Federativa do Brasil trouxe para o ordenamento jurídico brasileiro a centralidade da proteção dos interesses da criança, tendo por embasamento variados princípios jurídicos importantes – aqui, em especial, o princípio da afetividade.

O dever de prestar afeto tem sua importância no desenvolvimento e na formação pessoal da criança, sendo indispensável para sua desenvoltura plena. É um dever que está subentendido no laço e no vínculo familiar, presente na base do núcleo de uma família, dever do qual os progenitores não podem se isentar sob nenhum argumento, mesmo que optem por não amar a prole. O afeto tem sua essencialidade na própria existência da criança, independentemente de qualquer outro fator.

Surge, portanto, o dever de indenizar para aquele pai ou mãe que não cumpre com a obrigação de prestar afeto aos filhos. É um dever que se justifica na própria teoria da responsabilidade civil, em especial na subjetividade desta responsabilidade, posto que, ao abandonar afetivamente seus filhos, os pais incorrem em conduta culposa e que infringe aspectos legais de proteção da criança, causando-lhe, conseqüentemente, danos morais e até mesmo materiais.

Assim, por mais que de fato exista o risco de monetarização do Direito das Famílias (uma vez que a prática indenizatória, se discricionária, torna-se perigosa para a aplicabilidade do Direito como um todo), não deve este risco ser impedimento para que o Poder Judiciário cumpra com o seu dever de não permitir que os

filhos afetivamente abandonados convivam com a impunidade dos pais que lhes condenam à uma criação de risco social, já que o abandono afetivo poderá trazer sérias consequências na formação da personalidade psicossocial da criança.

Portanto, é viável e necessária a existência de uma responsabilidade civil por abandono afetivo, devendo a indenização servir não apenas como compensação financeira aos filhos por danos morais e materiais, mas também como penalização de pais e responsáveis por uma conduta constitucionalmente e socialmente reprovável.

Referências

BORGES, Rodrigo Lanzi de Moraes. O conceito de princípio: uma questão de critérios. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**. Vol. 7, n. 7, (jan./jun. 2010), p. 247-269.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, Senado, 1988.

____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF, 1990.

____. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. **Código Civil brasileiro**. Brasília/DF, Senado, 2002.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de Responsabilidade Civil**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Curso de Direito Civil – Obrigações e Responsabilidade Civil**, vol. 2. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 7. ed. São Paulo: RT, 2010. ESCANE, Fernanda Garcia. A Afetividade, o Dever de Cuidado e o Direito de Família. **Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania**. Volume 4, nº 1, 2013.

FACCHINI NETO, Eugênio. Da responsabilidade civil no novo código. **Rev. TST**, Brasília, vol. 76, no 1, jan/mar 2010.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Curso de Direito Civil – Responsabilidade Civil**, vol. 3. 2. ed. Salvador: JusPODIVM, 2015.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**, vol. 6 – Direito de Família. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

GUTIERREZ, José Paulo. O afeto como principal vínculo familiar e sua abordagem no Direito de Família brasileiro. **Videre**, Dourados, MS, ano 3, n. 6, p. 171-198, jul./dez. 2011.

HINORAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. **Pressupostos, elementos e limites do dever de indenizar por abandono afetivo**. Disponível em: <http://

www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/9365-9364-1-PB.pdf
Acesso em: 24 de maio de 2019.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Direito ao Estado de Filiação e Direito à Origem Genética: uma distinção necessária. **Revista Brasileira de Direito de Família**, Porto Alegre: IBDFAM/Síntese, ano V, n. 19, p. 133-156, ago./set. 2003.

MAHUAD, Cássio; MAHUAD, Luciana Carone Nucci Eugênio. Imputação da responsabilidade civil: responsabilidade subjetiva e objetiva. In: **Responsabilidade Civil**. São Paulo: Escola Paulista de Magistratura, 2015.

MADALENO, Rolf. **O custo do abandono afetivo**. Disponível em: < <http://www.rolfmadaleno.com.br/web/artigo/o-custo-do-abandono-afetivo> > Acesso: 24 de maio de 2019.

NADER, Paulo. **Curso de Direito Civil**, vol. 7 – Responsabilidade Civil. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

OLIVEIRA, José Sebastião de. **Fundamentos Constitucionais do Direito de Família**. São Paulo: RT, 2002.

PESSANHA, Jackelline Fraga. **A afetividade como princípio fundamental para a estruturação familiar**. Disponível em: < http://www.ibdfam.org.br/_img/artigos/Afetividade%2019_12_2011.pdf > Acesso em: 11 de abril de 2019.

PRADO, Camila Affonso. **Responsabilidade civil dos pais pelo abandono afetivo dos filhos menores**. 2012. 238 f. Dissertação (Mestrado em Direito Civil). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP.

SANTOS, Maria Helena Abdanur Mendes dos; TURMAN, Natiele França. Dano moral decorrente do abandono afetivo: Uma análise sobre a possibilidade de responsabilizar os pais civilmente pela falta de afeto concedida aos filhos. **ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET**. Curitiba PR - Brasil. Agosto de 2014.

SIMÕES, Thiago Felipe Vargas. **A Família Afetiva – O afeto como formador de família**. Disponível em: < <http://www3.promovebh.com.br/revistapensar/art/a19.pdf> > Acesso em: 11 de abril de 2019.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. RECURSO ESPECIAL: **Resp nº 1159242/SP**. Relatora: Ministra Nancy Andrighi. DJ: 10/05/2012. **Disponível em: < https://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20120510-02.pdf >. Acesso: 02 de maio de 2019.**

TARCUTE, Flavio. **Novos Princípios do Direito de Família Brasileiro**. Disponível em: <<http://www.flavioartuce.adv.br>>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

TESHIMA, Márcia; OLIVEIRA, Marina Paim de. A indenização por abandono afetivo como instrumento garantidor dos direitos do menor. **Revista de Direito Público**, Londrina, v. 3, n. 3, p. 17-38, set/dez 2008.

A SUCESSÃO DE EMPREGADORES NAS ATIVIDADES NOTARIAIS E DE REGISTRO

Raquel Santos Rocha¹

1. Considerações iniciais

O instituto da sucessão de empregadores caracteriza-se pela transferência da titularidade de pessoa física ou jurídica para outra, podendo se dar por meio de venda, doação, fusão, cessão, entre outras formas de aquisição, desde que a empresa sucessora continue atuando na mesma atividade da sucedida e, preferencialmente, na mesma sede. No que tange aos colaboradores, tal situação indicaria quem é a responsável pela manutenção do contrato e das condições de trabalho, ficando explícita a importância de sua constatação.

Mas a grande problemática deste estudo está em saber se tal instituto é aplicável nas atividades notariais e de registro, ou seja, nos chamados “cartórios”, onde se encontra a figura do tabelião, que é o responsável pela serventia, após ser aprovado em concurso público e nomeado pelo Estado. Esse recém nomeado pode optar em manter-se na mesma sede, com o mesmo corpo de colaboradores, e, inclusive, com os mesmos móveis que guarnecem o local. Todavia, tudo isso trata-se de uma faculdade dada ao novo tabelião, nada é obrigatório.

Outro aspecto importante, que se interliga ao primeiro ponto da problemática, é o fato de o concurso público ser uma forma originária de aquisição de tal título, obstaculizando, em tese, o novo suplente ser responsabilizado por débitos trabalhistas originados antes de sua investidura no cargo, o que leva a outra questão merecedora de análise: a da responsabilidade do sucedido perante tais encargos.

Portanto, o tema da pesquisa, em tese, apresenta abordagem teórica e pauta a ausência de posição positivada rígida sobre o questionamento da sucessão de empregadores, quando da mudança de titularidade das serventias e tabelionatos. É favorecida a pesquisa científica e o surgimento de ideias para alterações práticas no direito notarial, não buscando esgotar o tema, e sim trazer soluções para a vida prática nos cartórios extrajudiciais.

O entusiasmo criador para a presente pesquisa adveio de situação fática, vivenciada em um tabelionato de notas, cuja nomeação de um interino se fez

¹ Graduada em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Endereço: <rocharaqael.adv@gmail.com>.

necessária em decorrência do falecimento da tabeliã oficial até que o Estado disponibilizasse a serventia para concurso público e a sucessão se consolidasse com um novo tabelião. Diante do acontecimento, muito atentou-se para a situação dos colaboradores que ali trabalhavam, o que despertou curiosidade e interesse na peculiar circunstância vivenciada em conjunto com a ansiedade do que estaria por vir.

2. Breve histórico das serventias notariais e de registro no Brasil

As serventias notariais e de registro são instituições de grande relevância para a sociedade, prova disso é justamente sua longevidade e presença permanente. No Brasil, país que foi colonizado em meados de 1500, tem-se um histórico de cartórios de quase cinco séculos, pois o primeiro cartório em terras brasileiras foi inaugurado em 1565 (BOURROUL, 2015). Apesar dos cartórios terem muitos anos de existência, não se pode dizer que executam suas atividades, nos dias atuais, da mesma maneira que funcionavam antigamente, pois a legislação brasileira mudou muito e, no que tange às serventias cartorárias, não foi diferente.

Segundo afirmam Siqueira e Siqueira (2000), quando o Brasil ainda era um país colônia de Portugal, a família real tinha o controle das terras e designou um comandante para que colonizasse e administrasse as quinze grandes regiões denominadas capitanias hereditárias e escolhesse quem seriam os proprietários de cada uma delas, sempre respaldado com documentos que o ligavam ao governo e a legislação de Portugal.

A primeira legislação criada no solo brasileiro, em 17 de dezembro de 1548, considerada pelos historiadores a primeira Constituição do Brasil, já previa, em seu texto, formas de documentos para legalização das transmissões de terras. Era vigente o sistema de sesmarias, pelo qual grandes lotes abandonados e sem cultivo eram cedidos a particulares escolhidos pelos delegados sesmeiros. O primeiro a ocupar cargo foi Martim Afonso de Souza, nomeado em 1530, pela Constituição portuguesa (SIQUEIRA; SIQUEIRA, 2000).

“O sesmeiro podia dividir e distribuir a sesmaria para o cultivo, entretanto o lote era hereditário. Até hoje encontramos resquícios da sesmarias pelo Brasil” (SIQUEIRA; SIQUEIRA, 2000, p. 24). Essa modalidade de distribuição de terras chega ao fim em 17 de julho de 1822, pouco antes da independência do Brasil, por meio de uma resolução do governo de Portugal. Isso se deu porque, praticamente, todas as terras já haviam sido divididas e verifica-se, a partir dessa data, um regime latifundiário.

As serventias notariais e de registro, do período colonial, eram consideradas títulos de propriedade dados pelos governantes àqueles que estivessem próximos do poder, não necessariamente pessoas capacitadas para ocupar o cargo. Essa condição muda um pouco com a Lei de 11 de outubro de 1827, quando

passa a ser proibida a venda das serventias pelos titulares e, pela primeira vez, o ordenamento traz uma espécie de requisito para ser nomeado (BRASIL, 1827).

Um marco histórico para o direito notarial e registral ocorreu em 18 de setembro de 1850, com a criação da Lei nº 601/50, conhecida como Lei da Terra, cujo objetivo era regulamentar e organizar a questão agrária no país. Outrossim, surge no ordenamento, pela primeira vez, a figura dos registradores imobiliários, especialmente no art. 10 da referida lei, que seriam os encarregados de documentar e dar publicidade às ações e desejos dos particulares, no que diz respeito às propriedades. O cargo era hereditário e a serventia passava de geração em geração (BRASIL, 1850).

A Igreja Católica, no Brasil colonial, teve uma participação curiosa, uma vez que mesmo não se tratando de um cartório, eram os padres, bispos e paróquianos quem realizavam os registros de nascimento, casamento e óbito, conforme ressaltam Silveira e Silveira (2000, p. 25):

Para obter a publicidade do ato e fato dando-lhe autenticidade, segurança e eficácia jurídica, no caso do Registro de Pessoas Naturais, como nascimento, casamento, legitimação de filhos e outros, a Igreja Católica, aliada do Estado, era a responsável por fazê-lo.

Por muito tempo ignorou-se a questão política de apadrinhamento dos titulares das serventias e também a questão da hereditariedade do cargo. Elucidam Silveira e Silveira (2000) que somente com os movimentos democráticos de 1964 foi dado novo julgamento ao assunto. Com a EC/77, criada para acrescer o parágrafo 1º do artigo 206 da EC/69, ficou estabelecido que os titulares dos cartórios deveriam passar por concurso público para conseguir o título, acabando, assim, as nomeações e a sucessão de pais para filhos. A EC/22, criada em 1982, também foi importante pois retirou as serventias extrajudiciais da égide federal, passando a ser a legislação estadual competente para direcionar as regras, organizar os certames e ditar provimentos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é o grande divisor de águas, no que diz respeito ao direito notarial e registral, pois, em seu artigo 236, estabeleceu diretrizes inovadoras (AGHIARIAN, 2011). Fica determinado que o tabelião é um agente delegado do poder público (delegante) e exerce nos cartórios atividade privada. Reafirma a necessidade de concurso público para ocupar o cargo e ainda que os serviços notariais e de registro serão fiscalizados pelo Poder Judiciário (BRASIL, 1988).

Um pouco adiante, o art. 236 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi regulamentado pela Lei nº 8.935 de 18 de novembro de 1994, que definiu os detalhes ainda não abordados pela ordem constitucional e fundamentais para a prática nas serventias notariais e registrais. A referida lei

aborda, entre outros temas, a natureza jurídica dos cartórios, sua titularidade, as responsabilidades do tabelião, as infrações e suas penalidades (BRASIL, 1994).

3. Dos serviços notariais e de registro e sua natureza jurídica

As serventias cartorárias têm grande relevância social, pois é por meio delas que se tornam públicos e eternizados os atos da vida civil, como, por exemplo, o nascimento; o casamento e o óbito de pessoas naturais; a constituição das pessoas jurídicas; as ações patrimoniais, como compra e venda de bens; o registro de imóveis e, até mesmo, o protesto de títulos. Para cada finalidade que se busca, existe um serviço notarial e de registro específico. A vontade de cada indivíduo é exercida com segurança, eficácia e praticidade por meio do tabelião ou registrador. A atividade cartorária é fundamental para que garantias individuais e coletivas sejam realizadas de forma constitucional (AGHIARIAN, 2011).

“Interessante frisar, também, que os serviços prestados pelos titulares deverão obedecer aos princípios básicos da Administração Pública, elencados no artigo 37 da Constituição Federal” (CAMARGO; CEGARRA; CEGARRA, 2017, p. 5). Trata-se dos princípios basilares do direito público, tais como legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

A finalidade das serventias notariais e de registro, por sua vez, está ligada intrinsecamente, à segurança jurídica e à garantia do cumprimento da lei nas relações jurídicas, conforme define Loureiro (2017, p. 51): “A ideia de segurança jurídica implica em valores como estabilidade e certeza das regras que regem as relações intersubjetivas, conhecimento das normas jurídicas e proteção contra os abusos da parte mais forte”.

Conforme imposição do dispositivo 236 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e reafirmação do art. 3º da Lei 8.935/94, a natureza jurídica dos serviços notariais e de registro é de caráter privado por delegação do poder público (BRASIL, 1994). O que implica uma natureza híbrida, pois um serviço de natureza pública será exercido por um particular, por meio de delegação. A esse respeito, é importante considerar que:

Em termos de Direito Administrativo *delegar* consiste em atribuir atividade própria da Administração a um ente privado ou público e por aí, em raciocínio tipo silogístico, conclui-se que as atividades notarial e de registro são públicas por excelência, sendo exercidas, contudo, em caráter privado por particulares investidos na função pública por delegação (HELSELER et al., 2018, p. 606).

As duas naturezas jurídicas não são inseparáveis entre si. Tem-se em uma órbita a natureza pública do serviço prestado pelo tabelião ou registrador e, de outro lado, a natureza privada do modo de prestação e de quem o faz. A união das duas

naturezas jurídicas empregadas em uma só finalidade é o que torna a natureza jurídica do serviço notarial e de registro híbrida (HELSELER et al., 2018). O tabelião possui autonomia de vontade e não é figura representativa do Estado (LOUREIRO, 2017). Em contraponto a tal seguimento, aponta-se que a delegação estatal a um particular profissional do direito, não retira dos tabelionatos a natureza jurídica pública, considerando ainda que a pessoa delegada será dotada de fé pública e seus atos se presumem verídicos, nos termos do art. 3º da Lei 8.935/94 (DIP, 2013).

A delegação, nesse caso, é realizada de uma forma especial, pois não há um contrato entre o Poder delegante e o delegatário (FERREIRA, 2013). As pessoas elencadas no art. 5º da Lei 8.935/94 e seus incisos devem ser aprovadas em concurso público, com critérios específicos para ocupar o cargo, ou seja, não pode o poder delegante, de maneira discricionária, determinar quem será o titular dessa ou daquela serventia (BRASIL, 1994). Outrossim, não possuem personalidade jurídica, justamente por tratar-se de delegação, sendo cadastradas no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) somente para finalidades técnicas e funcionais (CAMARGO; CEGARRA; CEGARRA, 2017).

Os serventuários são colaboradores do Poder Público, dotados de fé pública e podem agir com liberdade ao administrar a serventia, como se estivesse administrando uma empresa (FERREIRA, 2013). Pode decidir sobre os investimentos necessários, o local de funcionamento, a estrutura funcional, a contabilidade e inclusive a contratação de pessoal, ponto crucial para o presente estudo, isso tudo para que se tenha a melhor prestação de serviço (HELSELER et al., 2018). Conforme estabelece o dispositivo no artigo 21 da Lei 8.935/94:

O gerenciamento administrativo e financeiro dos serviços notariais e de registro é da responsabilidade exclusiva do respectivo titular, inclusive no que diz respeito às despesas de custeio, investimento e pessoal, cabendo-lhe estabelecer normas, condições e obrigações relativas à atribuição de funções e de remuneração de seus prepostos de modo a obter a melhor qualidade na prestação dos serviços.

Apesar da delegação, a serventia sempre terá uma forte ligação com o Poder Público, uma vez que, por meio do Poder Judiciário, serão feitas fiscalizações. Conforme elucida Arruda (2008, p. 6, *apud* FERREIRA, 2013, p. 5), as chamadas correições ocorrem obrigatoriamente uma vez ao ano e extraordinariamente quando o cartório receber reclamação ou denúncia dos usuários. Das fiscalizações, caso seja identificada quaisquer irregularidades, podem ser impostas penalidades aos titulares.

Por sua vez, os notários tem algumas atribuições inerentes a sua atividade, as quais estão estabelecidas no art. 6º da Lei 8.935/94 (HELSELER et al., 2018). São elas: atender à vontade dos usuários do serviço na forma da lei, transcrever a vontade das partes observando-se sempre a fidelidade do ato com a realidade dos

documentos apresentados, e dar autenticidade aos fatos (BRASIL, 1994). O art. 4º da Lei 8.935/94 e seus parágrafos revelam que a liberdade do titular do serviço notarial e de registro tem algumas limitações, pois o referido dispositivo determina que:

Art. 4º Os serviços notariais e de registro serão prestados, de modo eficiente e adequado, em dias e horários estabelecidos pelo juízo competente, atendidas as peculiaridades locais, em local de fácil acesso ao público e que ofereça segurança para o arquivamento de livros e documentos.

§ 1º O serviço de registro civil das pessoas naturais será prestado, também, nos sábados, domingos e feriados pelo sistema de plantão.

§ 2º O atendimento ao público será, no mínimo, de seis horas diárias.

No tocante às contratações, fica estabelecido no art. 20 da Lei 8.935/94 que o notário ou registrador tem liberdade para celebrar contratos com os prepostos de forma discricionária, com as funções e remuneração ajustadas pelas partes (BRASIL, 1994). Ferreira (2013, p. 5) expõe o seguinte sobre o assunto: “Saliente-se que o contrato de trabalho é celebrado entre o trabalhador e o notário ou registrador, pois a serventia não possui personalidade jurídica, sendo somente organismo montado para o desempenho das atribuições dos notários e registradores”.

Os colaboradores terão sua Carteira de Trabalho assinada pelo tabelião ou registrador e incidirá sobre as partes o regime celetista. É importante considerar que:

Sendo assim, são assegurados a todos os colaboradores os direitos garantidos na Consolidação das Leis Trabalhistas, tais como contrato anotado em CTPS, férias acrescidas do terço constitucional, jornada de trabalho não superior a 44 horas semanais, 13º salário, férias remuneradas, FGTS, seguro desemprego, vale-transporte, licença maternidade, aviso prévio, faltas justificadas e demais garantias previstas no referido diploma legal. (CAMARGO; CEGARRA; CEGARRA, 2017, p. 8)

A Lei 8.935/94 elenca em seus artigos 28 e 29 os direitos dos notários e registradores, os quais seriam exercer suas atribuições de maneira independente, ser remunerado com os emolumentos provenientes dos atos praticados, de escolher no caso de desmembramento ou desdobramento da serventia com qual quer continuar, e até mesmo de serem representados por sindicato ou ordem de classe (LOUREIRO, 2017).

Os deveres também estão presentes no art. 30 da Lei 8.935/94, podendo-se destacar a manutenção e cuidado para com os livros, arquivos, papéis e documentos da serventia, atender os usuários com eficiência, ser sigiloso em relação aos atos praticados, e observância e prazos legais (BRASIL, 1994). “Nesse contexto, a verificação da inobservância dos deveres e obrigações notariais pode dar ensejo à instalação do procedimento disciplinar sancionatório pela autoridade administrativa competente (v.g. Juiz Corregedor, Corregedoria Geral da Justiça)

em face do notário.”, conforme leciona Loureiro (2017, p. 116).

Após o levantamento a respeito das serventias extrajudiciais, é válido o questionamento em relação à responsabilidade civil dos notários e registradores. A Lei 13.286 de 2015 foi a grande responsável por uma quebra de paradigmas em torno da responsabilidade civil dos tabeliões, uma vez que, anteriormente, a referida lei usava como norte o art. 236, parágrafo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o qual determina a responsabilidade civil objetiva para os delegatários do poder público (LOUREIRO, 2017).

Na criação da Lei 13.286 de 2015, que alterou o art. 22 da Lei 8.935/94, ficou estabelecido que a responsabilidade civil dos notários e registradores é subjetiva, ou seja, “[...] eles respondem apenas nas hipóteses de atos ilícitos ou faltas de conduta, praticados pessoalmente ou por seus prepostos” (LOUREIRO, 2017, p. 116). No caso da conduta ser praticada pelos colaboradores do tabelião, a ele fica resguardado o direito de regresso contra o praticante (LOUREIRO, 2017).

4. Da sucessão trabalhista

O instituto da sucessão trabalhista define-se pela alteração da titularidade, geralmente de uma empresa, que pode ocorrer por venda, fusão, cessão, e outras formas de aquisição (CAMARGO; CEGARRA; CEGARRA, 2017). Dessa maneira, os contratos de trabalho realizados antes da transação não podem ser afetados em virtude desta, por mais relevante que seja (MARTINEZ, 2018).

A base fundamental do instituto da sucessão trabalhista encontra-se no art. 10 da CLT, cujo disposto mostra que a finalidade principal do instituto é a proteção aos direitos dos trabalhadores, os quais não podem ser liquidados em razão de qualquer tipo de mutação que ocorra na empresa, visto que somente é possível o rompimento total do vínculo entre empregador e empregado, com a devida extinção da empresa (MARTINEZ, 2018). Outro dispositivo importante que positiva a sucessão trabalhista é o art. 448 da CLT. Já o artigo que evidencia os efeitos do instituto é o art. 448-A da CLT, conforme pode-se comprovar:

Art. 448 - A mudança na propriedade ou na estrutura jurídica da empresa não afetará os contratos de trabalho dos respectivos empregados.

Art. 448-A. Caracterizada a sucessão empresarial ou de empregadores prevista nos arts. 10 e 448 desta Consolidação, as obrigações trabalhistas, inclusive as contraídas à época em que os empregados trabalhavam para a empresa sucedida, são de responsabilidade do sucessor.

A consequência da incidência da sucessão trabalhista é definida, então, pela responsabilização do sucessor pelas obrigações trabalhistas mesmo que caibam ao sucedido. No entanto, sua caracterização exige alguns requisitos. Para que o instituto reste confirmado é preciso que haja a continuidade da atividade praticada

anteriormente, permanência dos liames empresariais constituídos, utilização da mesma sede, mesmo maquinário e mesmo corpo de colaboradores, ou seja, o seguimento perfeito da empresa, mas sendo realizado por outrem (MARTINEZ, 2018).

As serventias notariais e de registro, por sua vez, não se enquadram como empresas e tampouco seu modo de aquisição é convencional (MARTINEZ, 2018). Dessa forma, é pertinente a análise da aplicação do instituto da sucessão trabalhista perante as peculiaridades dos chamados “cartórios”.

5. Da (in)aplicabilidade da sucessão trabalhista às atividades notariais e de registro

As principais particularidades abordadas sobre as serventias notariais e de registros influenciam categoricamente no entendimento da possibilidade de se aplicar o instituto da sucessão trabalhista nas atividades cartorárias. Não há um posicionamento fixo que embase de forma sólida tal aplicação, haja vista ser um ponto ainda nebuloso e pouco discutido no direito notarial.

A aplicação da sucessão trabalhista, nas serventias notariais e de registro, implicaria a responsabilização do novo titular da serventia, por todos os encargos trabalhistas oriundos da antiga gestão e, ainda, a continuidade dos contratos de trabalho celebrados entre os prepostos e o antigo titular (FERREIRA, 2013). A problemática encontra-se justamente no preenchimento dos requisitos para aplicação do instituto sucessório no caso dos cartórios (MARTINEZ, 2018).

No próprio dispositivo legal, que trata sobre a sucessão trabalhista, é utilizado o termo “empresa”, excluindo os demais tipos de empregadores. As serventias notariais e de registro não são e não podem ser tratadas como empresas em virtude das relevantes distinções previamente abordadas (CAMARGO; CEGARRA; CEGARRA, 2017).

A primeira grande questão a ser observada é a forma de aquisição de uma serventia, que não ocorre por vias convencionais, e sim uma forma de aquisição originária, ou seja, por concurso público e delegação estatal (MARTINEZ, 2018). Outrossim, não existe qualquer relação entre o novo tabelião e seu antecessor. Há nítida quebra na relação, pois, em primeiro lugar, a serventia será devolvida ao estado para só depois o novo titular ser nomeado, conforme ensina Ferreira (2013, p. 6):

Com a extinção da delegação, o antigo titular deixa de organizar e administrar a serventia, extinguindo-se seu vínculo de prestador de serviço público com o Estado, não podendo transferir a titularidade para outrem, conforme sua vontade, ficando o cartório vago, devendo o Poder Judiciário designar substituto para responder interinamente pelos serviços, pois não há assunção imediata de novo titular que, após realização de concurso público e ato administrativo de posse, assumirá o cartório, sem qualquer vínculo com o seu antecessor.

Não se pode ignorar que a aplicação do instituto da sucessão trabalhista poderia ser um fator desestimulante aos titulares das serventias de se manterem em dia com os colaboradores. Tendo em mente que, ao desocupar a titularidade do cartório, não será responsabilizado pelos prepostos, o titular da serventia poderia agir com má-fé e descumprir com suas obrigações (FERREIRA, 2013).

É relevante também o seguinte apontamento de Camargo e Cegarra e Cegarra (2017, p. 13): “Inclusive, o novo titular pode assumir a serventia em outro local, diferente daquele que já era praticado o serviço público, bastando apenas a comunicação ao Juiz Corregedor competente”. Dessa forma, rompido está mais um requisito para a caracterização da sucessão trabalhista, pois fica claro no art. 21 da Lei 8.935/94 a faculdade do tabelião em decidir a respeito da utilização da mesma sede, opção não fornecida pelo referido instituto (BRASIL, 1994).

Considerando o exposto, pode-se afirmar pela inaplicabilidade da sucessão trabalhista nas atividades notariais e de registro. Seria inviável, em diversos aspectos, pensar na possibilidade de um tabelião, por qualquer das razões previstas em lei, desocupar a serventia e seu sucessor ter que arcar com as obrigações trabalhistas e contratos por ele assumidos. Outrossim, a tecnicidade do instituto, por si só, não da abertura para a natureza jurídica “sui generis” adotada pelos tabelionatos (MARTINEZ, 2018).

No mesmo sentido leciona Arruda (2011, p. 6, apud CAMARGO; CEGARRA; CEGARRA, 2017, p. 13):

Acreditar na sucessão trabalhista das serventias extrajudiciais é, portanto, privar a população da boa prestação de um serviço público por pessoa qualificada, privilegiando aquele que inescrupulosamente sugou todas as rendas da serventia deixando dívidas.

Em oposição a tal pensamento, defende Ferreira (2013, p. 14): “A sucessão trabalhista produz efeitos em relação ao antigo titular, bem como ao novo empregador [...]”. Tal fato aponta ainda que, a depender do caso concreto, pode-se ou não aplicar o instituto sucessório, observando os requisitos da continuidade do serviço, utilização da mesma sede e mesmo corpo de colaboradores (FERREIRA, 2013).

5.1. Da (in)aplicabilidade da sucessão trabalhista às atividades notariais e de registro – entendimento dos tribunais

Merece atenção também os entendimentos dos Tribunais sobre o assunto para consolidação da matéria abordada, para tanto selecionou-se a seguinte jurisprudência:

RECURSO DE REVISTA 1 - CARTÓRIO. RESPONSABILIDADE DO ESTADO PELAS OBRIGAÇÕES TRABALHISTAS DO EMPREGADOR. NÃO CARACTERIZAÇÃO. A decisão do Tribunal Regional está em conformidade com a jurisprudência desta Corte, no sentido de que, em se tratando de atividade privada de exploração de serviços notariais e de registro, por delegação do Poder Público, nos termos dos artigos 256 da Constituição Federal e 22 da Lei 8.935/94, não se cogita de responsabilidade do Estado pelas obrigações trabalhistas do empregador. Precedentes. Recurso de revista não conhecido. 2 - CARTÓRIO. AUSÊNCIA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS AO NOVO TITULAR. SUCESSÃO NÃO CARACTERIZADA. A jurisprudência desta Corte é de que o reconhecimento de sucessão trabalhista, na hipótese de cartório extrajudicial, pressupõe a continuidade da prestação de serviços em favor do novo titular, o que, no caso, não ocorreu (Súmula 126 do TST). Precedentes. Recurso de revista não conhecido. (TST, 2018)

Demonstrando decisão contrária ao entendimento, dentro do mesmo Tribunal, existem, ainda, decisões favoráveis pela não aplicação do instituto da sucessão trabalhista:

TST - AIRR: 14632220175080005, Relator: José Roberto Freire Pimenta, Data de Julgamento: 15/05/2019, 2ª Turma, Data de Publicação: DEJT 24/05/2019)

AGRAVO DE INSTRUMENTO EM RECURSO DE REVISTA. RECURSO DE REVISTA REGIDO PELO CPC/2015 E PELA INSTRUIÇÃO NORMATIVA Nº 40/2016 DO TST E INTERPOSTO NA VIGÊNCIA DA LEI Nº 13.015/2014. CARTÓRIO. SUCESSÃO TRABALHISTA. AUSÊNCIA DE CONTINUIDADE DA PRESTAÇÃO DOS SERVIÇOS. RESPONSABILIDADE DO NOVO TITULAR. A partir da égide da Constituição Federal de 1988, os trabalhadores contratados pelos cartórios extrajudiciais, para fins de prestação de serviços, encontram-se sujeitos ao regime jurídico da CLT, pois mantêm vínculo profissional diretamente com o tabelião, e não com o Estado. Diante do exposto, não há falar que é impossível a ocorrência de sucessão trabalhista no âmbito das atividades registras e notariais, porque o titular do cartório não recebe o cartório do titular anterior, mas sim do Estado. Por outro lado, a jurisprudência desta Corte orienta-se no sentido de que, em se tratando de cartório, a sucessão de empregadores pressupõe não só a transferência da unidade econômica de um titular para outro, mas também que a prestação de serviço pelo empregado do primeiro prossiga com o segundo. Assim, somente quando o sucessor no cartório aproveitar os empregados do titular sucedido, poder-se-á reconhecer a sucessão. *In casu*, o Tribunal de origem consignou que “o demandante afirma que trabalhou no Cartório de Registro de Imóveis do 2º Ofício, no período de 01/09/2010 a 29/09/2017. Esclarece que, do início do pacto até 01/02/2016, o Oficial titular do cartório era o Sr. Walter Costa, que perdeu a titularidade da serventia, sendo substituído, interinamente, pelo senhor Diego Almeida Kós Miranda, que foi nomeado pela Portaria nº 3882/2016-GP, de 22/08/2016 e continua na titularidade. Portanto, não havendo solução de continuidade no contrato de trabalho do reclamante, ou seja, permanecendo a prestação de serviços, sedimenta-se a responsabilidade do novo titular por

todo o período contratual”. Verifica-se, assim, que, em 22/8/2016, o reclamado foi investido como interino no cartório, tendo havido a continuidade da prestação de serviços por parte do reclamante, cujo contrato de trabalho foi encerrado em 29/9/2017, ou seja, mais de um ano depois. Dessa forma, forçoso concluir pela existência de continuidade da prestação de serviços, ocorrendo assim a sucessão de empregadores, motivo pelo qual não há falar em violação dos artigos 236 da Constituição Federal e 20, 21, 36 e 39 da Lei 8.935/94. Agravo de instrumento desprovido. CUMPRIMENTO DA SENTENÇA. TRANSCRIÇÃO DOS FUNDAMENTOS DO ACÓRDÃO NA ÍNTEGRA. RECURSO DE REVISTA QUE NÃO ATENDE AO REQUISITO DISPOSTO NO ARTIGO 896, § 1º-A, INCISOS I E III, DA CLT. AUSÊNCIA DE INDICAÇÃO DO PREQUESTIONAMENTO. AUSÊNCIA DE IMPUGNAÇÃO ANALÍTICA. O recurso de revista foi interposto na vigência da Lei nº 13.015, de 2014, que alterou a redação do artigo 896 da CLT, acrescentando a esse dispositivo, entre outros, o § 1º-A, que determina novas exigências de cunho formal para a interposição do recurso de revista, estatuinto que, “sob pena de não conhecimento, é ônus da parte: I - indicar o trecho da decisão recorrida que consubstancia o prequestionamento da controvérsia objeto do recurso de revista; (...) III - expor as razões do pedido de reforma, impugnando todos os fundamentos jurídicos da decisão recorrida, inclusive mediante demonstração analítica de cada dispositivo de lei, da Constituição Federal, de súmula ou orientação jurisprudencial cuja contrariedade aponte”. Na hipótese, a parte não indicou, na petição do recurso de revista, o trecho da decisão recorrida em que se encontra prequestionada a matéria objeto de sua irrisignação, como ordena o artigo 896, § 1º-A, inciso I, da CLT, tendo apenas transcrito o inteiro teor dos fundamentos da decisão quanto ao tema objurgado, sem sequer realizar destaques quanto aos trechos do prequestionamento, bem como não cuidou em demonstrar analiticamente a violação dos dispositivos indicados, de forma que as exigências processuais contidas nos incisos I e III do dispositivo não foram satisfeitas. Agravo de instrumento desprovido. (TST, 2019)

Nem mesmo os Tribunais Superiores se harmonizaram no sentido de eximir todas as dúvidas sobre o assunto, provando que é temática de grande complexidade com muitas minúcias e particularidades presentes no caminho para a resposta que se busca alcançar.

6. Considerações finais

Considerando o exposto sobre o tema, resta evidenciada a histórica importância das serventias extrajudiciais no Brasil. Sua grande evolução, ao longo do tempo, demonstra o quanto ainda se tem de avançar em direção a um país menos burocrático, onde os particulares exprimam suas vontades de maneira segura e eficiente, por meio dos tabelionatos. Daí se extrai a definição da funcionalidade cartorária.

Neste estudo, também foram demonstradas as inúmeras particularidades presentes no segmento cartorário à luz da Constituição da República Federativa

do Brasil de 1988, e da legislação vigente, em especial a Lei 8.935 de 18 de novembro de 1994. A natureza jurídica das serventias é serviço público por delegação a um particular, o que não é, de fato, um impedimento para a aplicação do instituto sucessório nos tabelionatos, tendo em vista decisões judiciais explicitadas. No entanto, a tecnicidade presente na sucessão de empregadores, no sentido dos requisitos exigidos para sua devida aplicação, por muitos é considerada um impeditivo.

Buscou-se ainda conceituar o instituto sucessório nos termos dos artigos 448 e 448-A da CLT, bem como elencar os requisitos de sua aplicação. Outrossim, mesclar os entendimentos a respeito da natureza jurídica das serventias notariais e de registro com a conceituação da sucessão de empregadores. Apreciando ainda a grande divergência presente na jurisprudência, notou-se que, no mesmo tribunal, em um curto espaço de tempo, encontram-se decisões divergentes sobre o tema.

A aplicação da sucessão trabalhista, no caso, parece lógica, pois nada mais justo que se faça uma análise caso a caso, considerando suas peculiaridades, para que se chegue a uma conclusão. Porém isso levaria a um quadro de insegurança jurídica, e causaria incerteza nos prepostos do recebimento dos seus direitos. A aplicação plena do instituto sucessório plena incentivaria a inadimplência dos tabeliões perante as verbas trabalhistas, algo pouco positivo. Restando, então, a inaplicabilidade da sucessão trabalhista a ser aplicada e difundida.

Referências

AGHIARIAN, Hércules. Da constitucionalização da atividade notarial e registral *In*: TUTIKIAN, Claudia Fonseca. (Coord.) **Moderno Direito Imobiliário, Notarial e Registral**. 1 ed. São Paulo: Quartier Latin, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização Anne Joyce Angher. 29º ed. São Paulo: Rideel, 2019.

_____. **Código Civil**. Organização Anne Joyce Angher. 29 ed. São Paulo: Rideel, 2019.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Organização Renato Saraiva, Aryanna Linhares, Rafael Tonassi Souto, 24 ed. Salvador: 2019.

_____. Superior Tribunal do Trabalho. Agravo de Instrumento em Recurso de Revista. Recurso de Revista regido pelo CPC/2015 pela instrução normativa nº 40/2016 do TST e interposto na vigência da Lei 13.015/2014. Cartório. Sucessão Trabalhista. Ausência de continuidade da prestação dos serviços. Responsabilidade do novo titular. Agravo de Instrumento em Recurso de Revista nº 14632220175080005. Relator: José Roberto Freire Pimenta. Data de julgamento: 15/05/2019, 2ª Turma, Data de Publicação: DEJT 24/05/2019. Disponível em <<https://tst.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/712943896/>>

agravo-de-instrumento-em-recurso-de-revista-airr-14632220175080005/inteiro-teor-712943916?ref=juris-tabs> Acesso em 10 set. 2019.

____. Superior Tribunal do Trabalho. Recurso de Revista 1 - cartório. Responsabilidade do estado pelas obrigações trabalhistas do empregador. Recurso de Revista nº 2655920125090663. Relator: Delaíde Miranda Arantes. Data de Julgamento: 11/12/2018, 2ª Turma, Data de Publicação: DEJT 19/12/2018. Disponível em: <<https://tst.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/661106266/recurso-de-revista-rr-2655920125090663?ref=serp>> Acesso em 10 set. 2019.

BOURROUL, João Mello <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2015/12/viaje-ao-brasil-do-passado-com-os-primeiros-documentos-de-cartorios-do-pais.html>> Acesso em 01 set. 2019.

CAMARGO, Lucas Miguel de; CEGARRA, João Roberto; CEGARRA, Carolina Menck. **Sucessão trabalhista com ênfase nas serventias Extrajudiciais**. Disponível em <<https://carolmenck.jusbrasil.com.br/artigos/435863364/sucessao-trabalhista-com-enfase-nas-serventias-extrajudiciais>> Acesso em: 01 jun.2019.

DIP, Ricardo. **Série Direito Registral e Notarial - Direito Administrativo Registral**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERREIRA, Renata Hellwig. A (in)aplicabilidade do instituto da sucessão trabalhista na atividade notarial e registral. **Cadernos do programa de pós-graduação em direito/ UFRGS**. Pelotas. v.VIII. n. 1. 2013.

HELSELER, Denise; LEITE, Gisele; FILHO, José Domingues; RICALDE, Mario do Carmo. **Manual dos Notários e dos Registradores**. 1. ed. Campo Grande: Contemplar, 2018.

LOUREIRO, Luiz Guilherme. **Registros Públicos - Teoria e Prática**. 8. ed. Salvador: Juspodivm, 2017.

MARTINEZ, Luciano. **Curso de Direito do Trabalho**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SIQUEIRA, Marli Aparecida da Silva; SIQUEIRA, Bruno Luiz Weiler. Tabeliães e oficiais de registro: da evolução histórica à responsabilidade civil e criminal. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília. a. 37, n. 148. 2000.

A VARIÁVEL SOCIOLINGUÍSTICA EM PROCESSO FONOLÓGICO: ESTUDO DE CASO CONSIDERANDO AS DISTINÇÕES EM PRONÚNCIAS DE HOMENS E MULHERES

Airton Pott¹

Vanessa Amaral Leal²

Tiago Miguel Stieven³

1. Considerações iniciais

Mistério, uma palavra que desperta o interesse e a curiosidade de bastantes pessoas, uma vez que ela indica algo ainda não decifrado, pelo menos àqueles que ainda não o desvendaram. E, além disso, sabe-se que vários são os mistérios sobre muitas coisas. Na fala, por exemplo, mistérios são encontrados, pesquisas são feitas, teorias são elaboradas, muitas delas contraditórias se comparadas às outras. Entretanto, é isso que desperta o interesse da pesquisa a respeito de algo, liberta a veemência de encontrar as possíveis explicações sobre um determinado elemento da fala.

É nessa perspectiva que se motivou, e ainda há motivação, para realizar pesquisas e encontrar possíveis esclarecimentos a respeito do acento das vogais *e* e *o* pretônicas, um processo de variação complexo e paradoxal, pois alguns estudos apresentam distinções quanto à causa do acento. E, dessa forma, tenta-se investigar a respeito desse processo de variação a partir de uma pesquisa

1 Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – PPGL/UPF, na linha de pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário, com Bolsa PROSUC/CAPES Modalidade II. Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Condor/RS, atuando 40 horas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Condor/RS. airton_pott@yahoo.com.br.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Pós-graduada, nível especialização, em Gestão escolar: orientação e supervisão, pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: vanessalealvanessa@outlook.com.

3 Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – PPGL/UPF, na linha de pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário, com Bolsa PROSUC/CAPES Modalidade II. Mestre em Letras – Estudos Literários pela UPF. Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo/RS. Advogado inscrito na OAB/RS sob o nº 93.055. tiagomstieven@gmail.com.

consistente e detalhada.

Para obter bom êxito e desempenho, bem como resultados mais satisfatórios, é analisada a variável *gênero* a partir de grupos formados a partir de setenta sujeitos moradores em uma cidade pequena do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A partir do corpus fornecido pelos sujeitos visa-se analisar se a variável *gênero* é determinante ou não para que ocorra o alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas.

Enfim, faz-se todo um percurso na tentativa de esclarecer dúvidas que surgem ao longo do tempo a respeito do alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas. Para tanto, não basta restringir-se apenas à variável *gênero*, pois o campo de estudos desse processo de variação fonológica é bem mais amplo, mas, devido ao espaço, foca-se, aqui, apenas nessa variável, que já permite resultados satisfatórios e interessantes.

2. Sociolinguística: linguagem e sociedade

Marcuschi (1975, p. 11) faz sobressair que “W. Labov, um dos eminentes sociolinguistas americanos, com razão observa que nos últimos anos vem se desenvolvendo uma área de pesquisa concentrada no uso da linguagem em comunidades linguísticas.”. Além do mais, salienta-se que essa área recebeu o nome de Sociolinguística.

Vários são os teóricos que conceituam a Sociolinguística e especificam seu campo de estudos, havendo algumas opiniões divergentes quanto a seu campo de atuação. Muitos, entretanto, seguem a mesma linearidade que Mollica (1992, p. 13) – “É comum afirmar-se que a Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala.”.

Hudson (1980 apud LYONS, 1987, p. 245) defende que a Sociolinguística trata do “estudo da linguagem em relação à sociedade.”. Entretanto, o próprio Lyons (1987) – que é quem faz menção à teoria anterior – argumenta que muitos especialistas rejeitaram essa definição justamente por ser ampla demais.

Desde sua origem, a Sociolinguística é resultante da imbricação da linguística e da sociedade, cuja confirmação é evidenciada por Marcuschi (1975, p. 14): “Em 1952 surgia oficialmente o nome ‘sociolinguística’ num trabalho sobre a relação entre o comportamento linguístico e o status social, publicado por H.C. Currie.”.

A respeito da relação entre Linguística e sociedade, Mollica (1992, p. 13) afirma que

É impossível desvincular a língua de sua função sócio-comunicativa, e a distinção entre Linguística e Sociolinguística torna-se pouco relevante, sendo necessária tão somente para fins didáticos. Entende-se então

a Sociolinguística como um espaço de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos concretos da língua.

Não somente no Brasil a Sociolinguística possui também fins pedagógicos, uma vez que Marcuschi (1975, p. 19) afirma que “a preocupação sociolinguística na RFA (República Federal da Alemanha) atualmente concentra-se muito na análise dos papéis sociais e suas relações com a linguagem e a reorganização dos currículos escolares para o ensino da língua em função da condição social.”.

Já a partir de Baylon (1991 apud MONTEIRO, 2000) é possível destacar que houve uma ampliação do campo de estudo da Sociolinguística desde seus primórdios, posto que ele comenta que

Se, em sua fase inicial, a Sociolinguística tinha por tarefa descrever as diferentes variedades que coexistem dentro de uma comunidade de fala, relacionando-as com as estruturas sociais, hoje ela engloba praticamente tudo o que diz respeito ao estudo da linguagem em seu contexto sociocultural (BAYLON, 1991, apud MONTEIRO, 2000, p. 26).

Lyons (1987) também faz grandes contribuições à Sociolinguística, sobretudo ao afirmar que a mesma já dera uma grande contribuição à educação, à sociedade e à política não somente para o desenvolvimento dos países, mas também para o suprimento das necessidades de minorias étnicas e linguísticas nas sociedades industrializadas. Ele ainda afirma que essa contribuição vem se intensificando ao longo dos anos e que provavelmente ela ainda será maior no futuro próximo.

Quanto aos desígnios da Sociolinguística, Monteiro (2000, p. 39) salienta que um deles é o de “descrever as línguas em sua diversidade funcional e social. E, para tanto, o pesquisador terá que registrar dados. Em vez de partir do modelo abstrato, ele inicia seu trabalho nas situações concretas em que a fala ocorre.”. Sem embargo, percebe-se que a proposta de análise desenvolvida nessa pesquisa parte de uma coleta de dados e não é só por necessidades fonéticas, mas também sociolinguísticas, que foi realizada a pesquisa de campo, descrita na Metodologia.

Marcuschi (1975) faz uma significativa descrição a respeito da abrangência da Sociolinguística. Dessa forma, não apenas poder-se-ia, mas faz-se a transcrição desse fátuo trecho,

A área abrangida pelo estudo da Sociolinguística (ou sociologia da linguagem) vai desde os problemas que surgem na comunicação entre os indivíduos (seja no plano afetivo, psíquico, social, econômico, etc.), passando pela análise dos dialetos, idioletos, socioletos, questão de pronúncia e desenvolvimento linguístico da criança, até a barreira linguística proveniente, muitas vezes, de concepções ideológicas, diferença de mentalidade,

raça e posição social, bilinguismo ou formas verbais cristalizadas pela instituição. (MARCUSCHI, 1975, p. 11).

Adianta-se que a análise prática resultante dessa pesquisa vincula-se diretamente ao objeto da Sociolinguística. Segundo Alkmin (2001, p. 31), “o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso.”

É conveniente acrescentar, para uma mais completa definição do objeto de estudo, o trecho em que Urbano (2000, p. 74) delimita o propósito da Sociolinguística, afirmando que é “estudar as relações entre as variações linguísticas e as variações sociológicas é o escopo da Sociolinguística.” Assim, a partir disso, salienta-se que o objeto da Sociolinguística consiste no estudo da língua falada em situações reais de uso, levando em consideração as variações linguísticas (internas) e sociais (externas).

Na distinção das variantes internas e externas, Mollica (1992, p. 14) enfatiza que nas variantes internas “encontram-se arrolados os fatores fono-morfossintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais.” E continua evidenciando que, em contrapartida, nas variantes externas “encontram-se agrupados os fatores inerentes ao indivíduo (como sexo, idade, etnia), os sócio-geográficos (como região, escolarização, nível de renda, profissão, classe social), e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva).” (MOLLICA, 1992, p. 14).

Com tantas variantes diferentes – tanto internas quanto externas – não é à toa que os sociolinguistas “tendem a se concentrar muito na variação linguística” (LYONS, 1987, p. 246). Faz-se sobressair, assim, que a variação linguística, bem como a mudança linguística, resulta na discrepância entre modos de pronúncia.

3. Sexo, uma importante variável extralinguística

É graças às variáveis extralinguísticas que é possível fazer as distinções e as comparações de determinados grupos e/ou indivíduos. Beline (2004, p. 125) defende que interessa ao pesquisador dialetólogo “verificar se os falantes de uma mesma língua apresentam diferenças nos seus modos de falar.”

Já para Monteiro (2000), o interesse citado acima pertence não só à Dialetoлогия, mas também à Sociolinguística. Segundo ele, “os linguistas entendem, de maneira tautológica, que cabe à Dialetoлогия a descrição dos dialetos, tarefa porém que não deixa de ser ocupação da Sociolinguística, considerada por isso mesmo como parcialmente herdeira da Dialetoлогия.” (MONTEIRO, 2000, p.29). Entretanto, como poderá ser percebido mais adiante, essa proposta vai muito além da descrição de um dialeto e, portanto, as abordagens sociolinguísticas são essenciais.

A respeito das percepções de Beline (2004, p. 125) também é conveniente

mencionar que, quanto à definição da Sociolinguística, ele a caracteriza como a área “que procura, basicamente, verificar de que modo fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua – a fonética, a morfologia e a sintaxe.”.

Em uma esfera mais explicativa e restrita ao estudo da ocorrência do alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas, evidencia-se que o ponto culminante entre o entrelaçamento da Sociolinguística com a Fonética dá-se devido ao fato de essa ocorrência ser um processo fonético, mas que precisa de um corpus que forneça os dados a serem analisados. E, além disso, esse corpus é carregado de características extralinguísticas, cujo estudo cabe à Sociolinguística.

Sexo, faixa etária, escolaridade, profissão, descendência, cada indivíduo possui suas próprias características. Contudo, cada sujeito entrevistado tem algumas semelhanças com alguns demais em uma ou mais características extralinguísticas. Consequentemente, cada um diverge em algumas ou várias características extralinguísticas e, assim, é possível fazer uma análise comparativa entre as categorias de cada variável.

Faz-se necessário explanar sobre as variáveis extralinguísticas, pois Bagno (2004, p. 43) já fizera sobressair que “o estudo das relações que existem entre todos aqueles fatores usados para classificar um falante (idade, sexo, escolaridade, origem geográfica etc.) e o modo como ele fala (a variedade linguística dele) pertence ao campo científico da Sociolinguística.”. Portanto, é preciso abordar sobre as variáveis extralinguísticas, mas como no momento o objeto de pesquisa é apenas a variável *gênero*, é necessário conter os estudos concentrados na mesma.

Assim, quanto à variável *gênero*, destaca-se que, segundo PAIVA (1992, p. 69),

O interesse maior da Sociolinguística se volta principalmente para a influência do fator sexo sobre fenômenos de variação estável e de mudança linguística. A análise da dimensão social da variação e da mudança não pode ignorar que o sexo do falante pode estar correlacionado à maior ou menor probabilidade de uma variante linguística. Falantes de sexo diferente apresentam maior propensão ao emprego de uma ou outra forma alternante?

Aproveita-se a pergunta feita por Paiva (1992) para o alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas: será que o *gênero* da pessoa influencia para a ocorrência desse processo de variação? Nenhum estudo fora identificado que analisara essa questão. Entretanto, Monteiro (2000, p. 71) corrobora que há diferenças entre homens e mulheres em vários segmentos,

É ponto pacífico que as mulheres e os homens não falam da mesma maneira. Além das diferenças no ritmo e tom de voz, há preferências por certas estruturas sintáticas, pelo emprego de determinados vocábulos ou

fórmulas de cortesia, bem como pela omissão de outros em função das conotações que possam apresentar.

Para Lyons (1987, p. 151), “não há dúvida de que o sexo é uma das principais variáveis relevantes do ponto de vista sociolinguístico em todas as línguas.”. Portanto, confirma-se que esta é sim uma variável considerada nessa pesquisa de campo e posteriormente analisada. Lamprecht (1990, p. 42), em sua tese de doutorado, pesquisara sobre processos fonológicos ocorrentes em crianças e adverte que

Em muitas pesquisas sobre linguagem os sujeitos são emparelhados quanto ao sexo e, segundo levantamento em Wickstrom, Goldstein & Johnson (1985), 75% dos autores considera esse um dado que deve pelo menos ser mencionado. No entanto, somente na área dos desvios de linguagem ficou constatado que os mesmos ocorrem mais no sexo masculino do que no feminino, restando ainda a discussão sobre o tamanho desse desequilíbrio.

Ressalta-se que o acento das vogais *e* e *o* pretônicas é imprevisível, inclusive no fator *gênero*, visto que pode haver uma grande porcentagem de diferença entre os dois *gêneros* ou pode haver uma proximidade entre ambos. Paiva (1992) levanta uma hipótese que não merece passar por despercebida. Entretanto, sua teoria não se refere ao acento das vogais *e* e *o* pretônicas, mas aos fenômenos linguísticos variacionais em geral:

De certa forma, os homens estão mais sujeitos à influência do prestígio encoberto das formas linguísticas do que as mulheres, uma vez que eles possuem uma vida social mais intensa e são mais requeridos à convivência em grupo. Diferentemente, as mulheres, mais concentradas em atividades domésticas, possuem menos oportunidades de convivência em grupo (PAIVA, 1992, p. 72).

Não obstante, em pleno decorrer do século XXI talvez seja inconveniente fazer tal afirmação, já que há uma grande parte das mulheres que possui uma vida profissional, tal e qual a dos homens. Apesar disso, o que pode sim influenciar é o fato de que, porventura,

As mulheres são mais preocupadas com a aparência, com a forma. Daí decorre o maior zelo em vestir-se, o maior gosto pelos enfeites e a maior inquietude com a preservação da forma física e da beleza. Refletida na linguagem, essa preocupação poderia traduzir-se na tendência ao maior esmero com a linguagem, ao emprego de formas valorizadas socialmente? (PAIVA, 1992, p. 70).

Em compensação, Silva (2001, p. 14) propõe que “não há em português marcas gramaticais, palavras específicas ou padrões de entoação que sejam somente utilizados por falantes de um sexo.”. O que não impede, todavia, que a variável *gênero* seja relevante no fato “de que as mulheres favorecem a ocorrência

das formas mais prestigiadas socialmente. As mulheres, em geral, apresentam maior propensão ao que poderíamos denominar observância às normas linguísticas.” (PAIVA, 1992, p. 70).

Enfim, não só o *gênero*, mas cada variável extralinguística guarda consigo expectativas e mistérios. Contudo, procura-se desvendar os mistérios que o alçamento possui com relação à variável extralinguística analisada e que está em questão. Não obstante, ao longo das análises se verifica demais variáveis, pois uma característica extralinguística depende, muitas vezes, da outra, pois funcionam como um conjunto. Além disso, ainda há as variáveis linguísticas, dentre outras, sobretudo a velocidade de pronúncia e o tom de voz, que parecem ser fundamentais peças desse quebra-cabeça.

Ao ser considerada a asseveração de Paiva (1992, p. 69), de que “homens possuem voz mais grave e mais baixa; mulheres possuem voz mais aguda e uma oitava mais alta que a voz masculina”, é possível deduzir que há uma estimativa de que ocorra uma pequena diferença entre a média alçada pelos homens e pelas mulheres. Devido ao fato de os homens possuírem uma voz mais grave e uma oitava mais baixa que as mulheres, tudo indica que eles tenham uma pequena, talvez insignificante, chance de alçarem mais palavras que elas.

4. Onde entra a Fonética?

Ao passo que o campo de estudo da Sociolinguística é o estudo da língua falada, “A principal preocupação da Fonética é descrever os sons da fala” (CAGLIARI & CAGLIARI, 2001, p. 105). Portanto, salienta-se que a fala é o ponto de partida para as relações estabelecidas entre essas duas áreas, já que ambas possuem seu foco vinculado aos sujeitos falantes.

Conforme Câmara Jr. (1953, p. 11), “Saussure rejeita o nome de fonética para a ciência geral dos sons da fala, e propõe justamente em seu lugar o nome de fonologia. Em oposição implícita aos foneticistas de Leipzig, restringe a aplicação do termo fonética ao estudo da evolução dos sons.”. Percebe-se, aqui, que há uma contraposição entre os teóricos e talvez por isso seja difícil distinguir uma da outra.

Silva (2001), porém, faz uma conceituação bem concisa sobre a Fonética. Segundo ela, “A Fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana” (SILVA, 2001, p. 23). Assim, a Fonética faz-se imprescindível nessa pesquisa, uma vez que ela possibilita, sobretudo, a transcrição do alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas.

Ademais, os fenômenos fonéticos, sobretudo o alçamento, baseiam-se na heterogeneidade linguística, que, para Callou & Leite (1994, p. 98), “é em si

mesma uma fonte de mudança e, pelo menos do ponto de vista fonológico, é provável que haja uma motivação social.”. Assim como “uma língua varia, se modifica, porque variam e se modificam as condições sociais de sua utilização” (CALLOU & LEITE, 1994, p. 98) também um processo fonético varia e se modifica.

Sabe-se que há diversos estudos que envolvem um ou mais fenômenos fonéticos, mas todos possuem em comum pelo menos uma coisa – o estudo de determinado(s) som(ns). E, para tanto, é conveniente que o pesquisador saiba os conceitos de Fonética e Fonologia, que passaram por distintas percepções, mas a base continuou a mesma ao longo dos tempos, pelo menos para alguns: “antes do emprego que lhe deu o Círculo de Praga, vemos insistentemente o termo fonologia usado para o estudo dos sons e da elocução de uma determinada língua, enquanto a fonética é entendida como a ciência geral dos sons da fala.” (CÂMARA Jr., 1953, p. 10).

Além disso, para que haja uma transcrição fonética é preciso conhecer os fonemas. Segundo Câmara Jr. (1953, p. 46),

Trubetzkoy ressalva, entretanto, com razão, o caso em que um fonema apresenta traços, que, embora não-distintivos em relação à significação do vocábulo, servem para caracterizar a emoção do sujeito falante ou o seu empenho de impressionar o interlocutor num determinado sentido.

A partir dessa citação é possível aludir que quem sabe tinha alguns sujeitos que, devido ao fato de estarem respondendo a perguntas cujas repostas pretendidas deveriam ser escritas, como se fosse uma mistura de adivinhas com ditado, tenham policiado sua forma de falar. Entretanto, pelo menos alguns dos casos, se não todos, foram percebidos pelo interrogador. Ressalta-se, não obstante, que

O fonema, entendido como um feixe de traços distintivos, individualiza-se e ganha realidade gramatical pelo seu contraste com outros feixes em idênticos ambientes fonéticos. Não é, pois, a diferença articulatória e acústica que distingue primariamente dois fonemas, senão a possibilidade de determinarem significações distintas numa mesma situação fonética. Compreende-se assim que um mesmo fonema possa variar amplamente, na sua realização, conforme o ambiente fonético ou as peculiaridades do sujeito falante. (CÂMARA Jr., 1953, p. 44).

Vale destacar que, nesses estudos, os fonemas a serem observados e transcritos foneticamente serão apenas as vogais *e* e *o* pretônicas. Elas serão observadas em seu ambiente fonético dentro da palavra, através das variáveis linguísticas (sobre as quais é explanado nas considerações finais), e nos sujeitos entrevistados, através das variáveis extralinguísticas (sobre as quais já fora descrito anteriormente).

4.1 O sistema vocálico do Português Brasileiro

A, e, i, o, u – desde a pré-escola os alunos aprendem que estas são as cinco vogais do alfabeto português. Contudo, na Fonética elas são bem mais complexas que no simples alfabeto. A começar pelos diferentes números de vogais na posição tônica, átona pretônica, átona postônica não-final e átona postônica final:

O português brasileiro apresenta um número diferente de vogais em posição tônica e nas posições átonas da palavra: há sete vogais tônicas, que se reduzem a cinco diante de consoante nasal na sílaba seguinte; cinco vogais pretônicas, quatro postônicas não-finais e apenas três postônicas em final de palavra. Essa diminuição do número de vogais se dá principalmente pela perda de contraste na série das médias. (BATTISTI & VIEIRA, 2005, p. 181).

De forma não prolixa, Silva (2001, p. 66) aborda que os “segmentos vocálicos são descritos levando-se em consideração os seguintes aspectos: posição da língua em termos de altura; posição da língua em termos anterior/posterior; arredondamento ou não dos lábios.” Já Callou & Leite (1994, p. 26) fazem uma descrição dos segmentos vocálicos envolvendo algumas partes do canal fonador:

Na identificação e descrição das vogais usam-se, como parâmetros, o avanço ou recuo e altura do corpo da língua e a presença ou ausência de protusão labial. Pela altura da língua as vogais são classificadas em altas, médias e baixas. E pela posição do corpo da língua em relação à abóbada palatina em anteriores, centrais e posteriores. A presença de protusão labial produz vogais arredondadas e a sua ausência, vogais não-arredondadas.

Percebe-se, assim, que há distinções entre as vogais de uma sílaba e outra. Não raro, “uma vogal em sílaba não-acentuada não se comporta da mesma forma que a sua correspondente tônica. As posições átonas, por serem débeis, favorecem o processo fonológico da neutralização.” (CALLOU & LEITE, 1994, p. 42). Ressalta-se que as posições átonas não favorecem apenas o processo de neutralização, mas também vários demais, inclusive o alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas.

Corroborar-se que, em comparação com as consoantes, as vogais, independente de suas posições na palavra, são mais intensas que as consoantes, visto que elas são o centro da sílaba, o que também é evidenciado por Câmara Jr. (1953, p. 67):

O caso português é justamente aquele que reputa ideal para a aplicação do critério distributivo, porque as nossas consoantes não têm função silábica e o núcleo da sílaba é sempre uma vogal.

Assim, em português, o conceito de vogal coincide com o de ‘silábico’ de Bloomfield, e podemos manter-nos na interpretação grega de serem as vogais os elementos fônicos suscetíveis de funcionar sós.

Conforme ressaltado por Battisti e Vieira (2005, p. 171),

No português do Brasil, existe um grande número de regras fonológicas que atuam sobre o sistema vocálico, tanto por razões prosódicas, fonotáticas quanto por razões morfológicas. Na maior parte das vezes, o alvo dessas regras fonológicas são as vogais médias que ora alternam entre si, ora alternam com as vogais altas.

É possível concluir, portanto, que o sistema vocálico do português brasileiro merece atenção e estudos especiais. E, como visto na citação acima, as vogais médias são, na maioria das vezes, o alvo dessas regras fonológicas, o que resultou na escolha do alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas como alvo de análise, sobre o qual é descrito no próximo tópico.

4.2 A elevação das vogais *e* e *o* pretônicas

Como pode ser percebido no item anterior, em posição pretônica as vogais *é* e *ó* são perdidas. E, portanto, restam apenas, como vogais médias, a *e* e a *o*, que são a chave principal desse estudo, já que este consiste na elevação dessas vogais, sobretudo na harmonização vocálica.

Na conceituação da harmonização vocálica os autores mencionados seguem o mesmo rumo, o que faz com que seja dispensada a conceituação que a maioria dos mesmos faz a respeito desse processo de variação. Cita-se, assim, uma das definições feitas por Bisol (1988, p. 09), “a harmonização vocálica é um processo de assimilação que se realiza por força da articulação alta de uma vogal seguinte. A alteração fonética dela decorrente é expressão de uma articulação simplificadora, amparada na lei do menor esforço.”.

Ademais, a harmonização vocálica tem como alvo as vogais *e* e *o* e como gatilho as vogais *i* e *u*, respectivamente, ou como descrevem Callou & Leite (1994, p. 43), “ocorre uma ação assimilatória da vogal tônica sobre a pretônica (m[i]nino, f[i]liz, f[u]rmiga, c[u]stume)”. Em outras palavras, “as vogais médias pretônicas assimilam a altura da vogal alta da sílaba imediatamente seguinte. Dessa forma, são encontradas variantes como p[e]pino ~ p[i]pino, c[o]ruja ~ c[u]ruja.” (BATTISTI & VIEIRA, 2005, p. 173).

Viegas (2003, p. 308) faz uma interessante percepção ao afirmar que “o item alçado é aquele cujo uso normalmente é feito em situações mais familiares, ou menos prestigiadas.”. Esse fato confirma-se, ou não, a partir das cem palavras selecionadas, dentre as quais há algumas usadas cotidianamente no lar e outras nem tão frequentemente assim⁴. Cita-se Câmara Jr. (1953, p. 79) para complementar essa ideia de contexto formal e informal,

Na pronúncia coloquial tensa, aliás, há uma resistência nítida à

4 No anexo 1 podem ser conferidas as 100 palavras com vogal *e* ou *o* pretônica utilizadas para a pesquisa.

harmonização, e as vogais /e/ e /o/ conservam inegável autonomia fonêmica em oposição distintiva com /i/ e /u/.

Nota-se, até, um trabalho para restaurar um /e/ ou um /o/ em muitos vocábulos em que a ação harmonizadora os reduzira a /i/ ou /u/, como em menino e em feliz.

Analogamente, o /e/ ou /o/ átono em hiato, que o português europeu reduz a /i/ ou

/u/, respectivamente, pode reaparecer entre nós – numa realização ditongada muito nítida.

Entretanto, os vocábulos muito usuais fixam-se, em regra, sob a forma alterada pela harmonização, em virtude de aparecerem preponderantemente na pronúncia coloquial frouxa e na língua popular.

Outro aspecto que entra em discussão a partir dos dois últimos parágrafos acima é a influência do português europeu. Conforme ressaltado por Schwindt (2002, p. 161), “o português brasileiro herdou do português antigo a vulnerabilidade no comportamento das vogais pretônicas”.

Além do mais, Câmara Jr. (1953, p. 79) faz uma interessante abordagem sobre o acentamento das vogais *e* e *o* exclusivamente em verbos. Segundo ele, a ocorrência de *e* ou *i*, ou de *o* ou *u*,

é determinada pela natureza da vogal tônica com que a vogal átona tende a se harmonizar em abrimento bucal. Tal fenômeno já foi ressaltado por Sousa da Silveira, que o exemplifica na conjugação de verbos como dever, esquecer, remeter: /divi', /divi'a/, /divi'amus/ ao lado de /dever', /deve'mus/, /deva'mus/. (CÂMARA JR, 1953, p. 79).

É indispensável mencionar o fato de que há algumas palavras que são alçadas, porém não possuem uma vogal alta na sílaba tônica, o que é evidenciado por Viegas (2003, p. 309), “Abaurre- Gnerre (1981) inclui, na sua amostragem, itens como *piqueno*, *milhor* e argumenta a favor de a elevação da vogal não ser um processo de harmonia vocálica e, sim, um processo de redução influenciado pelas consoantes.”.

Viegas (2003, p. 309) afirma que, em contrapartida à possibilidade de ocorrência anterior, “existem itens com ambiente vogal alta seguinte que, sistematicamente, não são alçados (*Sentido!*, *advertício*, *acentuar*, etc.). Parece-me que há aí uma outra questão relacionada à formalidade e/ou à valoração social do item”. Com base nisso ele conclui que isso pode ter a ver com a origem das palavras e casos especiais.

Não se deixa passar por despercebido que há outra flutuação que consiste na elevação da vogal média pretônica para a alta. Câmara Jr. (1970 apud BATTISTI & VIEIRA, 2005, p. 173) salienta que outra flutuação dentro do sistema “é a situação das vogais /e/ e /o/ em hiatos com um /a/ tônico, que tendem a manifestar-se como /i/ e /u/, respectivamente *passear* [*passiar*] e *voar* [*vuar*].”.

5. O processo metodológico para coleta e análise dos dados

A pesquisa constitui-se de vários aspectos, alguns já especificados e outros mencionados a partir de agora, na parte metodológica. Cada elemento é abordado para ir ao encontro da análise, da identificação e da reflexão das possibilidades de acentuação das vogais *e* e *o* pretônicas.

Assim como a Fundamentação Teórica foi criteriosamente selecionada para que houvesse um engajamento harmonioso e propício, também os elementos metodológicos foram pormenorizadamente categorizados, os quais são abordados, explicados e analisados de agora em diante.

5.1 *Corpus*

Para Silva (2001, p. 12),

Uma comunidade de fala consiste de um grupo de falantes que compartilham de um conjunto específico de princípios subjacentes ao comportamento linguístico. Após definir-se a comunidade de fala a ser analisada passa-se, então, à coleta de dados que irão formar o corpus. O corpus fornece o material linguístico a ser analisado.

Nessa perspectiva, os setenta sujeitos que compõem o corpus são residentes em Panambi ou Condor – cidades do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Essas duas cidades são vizinhas uma da outra e ambas possuem uma grande parte da população com ascendência alemã.

Ademais, os setenta sujeitos foram selecionados criteriosamente a fim de que houvesse uma adequada distribuição entre as características individuais e coletivas dos integrantes da variável *gênero*. Mas o processo torna-se um pouco mais complexo porque também as outras características extralinguísticas foram bastante relevantes para a seleção do corpus⁵:

Tabela 1 – Composição do corpus quanto à variável sexo

Variável	Distribuição das características dos sujeitos
Sexo	19 pessoas do sexo masculino e 51 do feminino

A outra parte integrante do corpus é formada pelas cem palavras³, cuja composição também foi criteriosamente selecionada. Para a seleção das palavras foram consideradas teorias formuladas por pesquisadores que analisaram o processo de acentuação das vogais *e* e *o* pretônicas e também palavras que foram percebidas com um contexto possivelmente favorável para que ocorresse esse processo de variação.

Segundo Lamprecht (1990, p. 50), “Grande parte do sucesso e da

5 As características dos sujeitos entrevistados estão especificadas no anexo II.

confiabilidade de uma pesquisa reside na qualidade e quantidade dos dados em que se baseia. Esses, por sua vez, dependem essencialmente da seriedade da eliciação e da coleta.”. É por isso que foram selecionadas criteriosamente tanto as cem palavras quanto as variáveis extralinguísticas e os setenta sujeitos.

5.2 Coleta dos dados

A coleta dos dados foi feita através de adivinhas, cujos detalhes serão apontados adiante. Destaca-se, ademais, que, devido a sua vasta extensão, ela não foi gravada. Ao invés disso, foi feita uma tabela com as palavras escritas nas linhas verticais e o número dos sujeitos nas linhas horizontais e, assim, foi marcado no momento como a pessoa pronunciou a vogal pretônica da palavra, com *o* ou *u*, *e* ou *i*.

De Macedo (1992, p. 90) faz importantes ressalvas a respeito da coleta de dados,

Obter dados da linguagem do dia-a-dia, através de entrevistas, não é tarefa fácil devido ao chamado ‘paradoxo do observador’: o linguista precisa descrever a linguagem em seu contexto natural de uso e depara-se com a contradição de que, ao fazê-lo, cria uma situação em que os falantes se sentem observados, quer por anotações em entrevistas, em gravações, vídeo-teipes, etc., deixando de apresentar um comportamento totalmente natural.

Para não revelar aos entrevistados que a pesquisa consistia na análise de como eles pronunciariam determinadas palavras, fora dito aos mesmos que se tratava de uma pesquisa sobre várias partes estudadas na Língua Portuguesa. Também foi dito que a pesquisa englobava sobre a capacidade de raciocínio das pessoas para adivinhar palavras usadas cotidianamente e escrevê-las em seguida, isto é, um trabalho que fundia adivinhas e ditado.

Optara-se por fazer dessa forma para não manifestar a verdadeira intenção e também para que os sujeitos não ouvissem a palavra ser pronunciada anteriormente, pois se assim tivesse sido teria uma grande probabilidade de eles pronunciarem como teriam escutado.

Entretanto, é fato que os sujeitos sentiram-se observados, o que talvez tenha feito com que alguns não se sentissem em uma situação cotidiana. Afinal, era uma situação diferente das costumeiras. Conforme De Macedo (1992, p. 92), “outro aspecto da situação social é a própria interação entre falante e interlocutores. O falante também pode alterar o seu estilo dependendo de com quem ele fala.”.

Sendo assim, fizeram-se perguntas orientadas como, por exemplo, qual a peça de roupa da noiva que é longa? Resposta pretendida: v[e]stido ~ v[i]stido. Se elas não falavam a palavra *vestido*, mas *blusa*, era pedido que citassem mais uma. Porém, quando os sujeitos não adivinhavam a palavra, era pronunciado pelo

coletor o término dela, por exemplo, “tão” para a palavra *tostão*, ou então, era feito uma espécie de jogo da forca, onde era escrito a palavra em um papel, mas a pretônica *e* e/ou *o*, juntamente com mais uma ou outra letra, era deixada oculta.

A coleta de dados foi minuciosamente elaborada inclusive para corresponder as sugestões de Lamprecht (1990, p. 53)

Absolutamente não há unanimidade entre os pesquisadores quanto à melhor maneira de eliciar uma boa amostra de fala para fins de análise. Cada pesquisador trabalha de acordo com seus próprios princípios.

[...]

O registro de fala espontânea não-dirigida é feito, em geral, por gravação em fita ou por transcrição fonética ao vivo.

[...]

A fala espontânea também pode ser coletada de forma dirigida, com a finalidade de aumentar a inteligibilidade da fala; de tentar obter maior número de sons/contextos; de possibilitar uma certa padronização nas amostras obtidas entre diferentes sujeitos.

Portanto, foi indispensável criar uma situação organizada para a coleta dos dados, uma vez que a pesquisa é bastante ampla e complexa. Pode-se perceber também que a organização da coleta, bem como os critérios para a seleção do corpus, cumpre as advertências feitas pelos teóricos abordados.

5.3 *Análise dos dados*

A análise é feita a partir do referencial teórico em questão e da pesquisa quantitativa realizada. Não obstante, tomam-se como objetos de análise as características linguísticas presentes nas cem palavras selecionadas e as características extralinguísticas do corpus.

Tarallo (1985, p. 18) afirma que “o fato sociolinguístico, o dado de análise, é ao mesmo tempo a base para o estudo linguístico: o acervo de informações para fins de confirmação ou rejeição de hipóteses antigas sobre a língua e também para o levantamento e o lançamento de novas hipóteses.”. Portanto, a partir das análises dos dados pretende-se ratificar as teorias já existentes, bem como possibilitar uma nova (re)formulação de teorias a respeito do alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas.

6. Resultados obtidos a partir da variável gênero

Tabela 2 – Porcentagem média por gênero

Sexo	% média de palavras alçadas	% da pessoa quealçou o menor n°. de palavras	% da pessoa quealçou o segundo menor n°. de palavras	% da pessoa quealçou o terceiro menor n°. de palavras	% da pessoa quealçou o maior n°. de palavras	% da pessoa quealçou o segundo maior n°. de palavras	% da pessoa quealçou o terceiro maior n°. de palavras
Masculino	34,37%	10% ⁶	21%	26%	60%	50%	44%
Feminino	34,32%	15%	15%	17%	68%	61,80% ⁷	54%

Como pode ser percebido na tabela acima, a porcentagem entre os sujeitos dos gêneros masculino e feminino é insignificante – apenas 0,05 % de diferença, o que pressupõe que o alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas não é um fenômeno determinante nas diferenças da fala masculina e feminina, como é, por exemplo, no uso dos diminutivos, já que neste é visível que mulheres tendem a usar mais frequentemente o indicativo de diminutivo que os homens.

Contudo, ao olhar a tabela com os sujeitos com menores e maiores porcentagens de diferenças, percebe-se que há uma grande diferença entre os dois pontos extremos de ambos os sexos. Pode ser averiguado que os sujeitos do sexo masculino têm uma porcentagem mais equilibrada, uma vez que, com exceção de um caso surpreendente (o sujeito que alçou apenas 10% das palavras)⁸, há apenas 39% de diferença entre o sujeito que alçou o maior número de palavras (60%) e o segundo menor (21%) do sexo masculino. Já no sexo feminino a margem porcentual fica entre 53 % – 68% do sujeito com maior porcentagem de alçamento e 15% de dois sujeitos com a menor porcentagem de alçamento.

Poder-se-ia alegar que tais diferenças são resultantes do fato desses sujeitos serem de idades, profissões, e graus de escolaridade diferentes, mas acredita-se que não seja essa a circunstância determinante, pois há em ambos os sexos sujeitos pertencentes às mais diferentes categorias de cada variável. Para resultados mais satisfatórios, os sujeitos foram divididos em grupos familiares. Contudo, analisa-se, devido ao espaço, apenas um grupo, o mais relevante:

6 Na porcentagem de uma pessoa individual não são colocados números após a vírgula, visto que eram 100 palavras e, portanto, não há números quebrados (após a vírgula) e, obviamente, todos seriam “00”.

7 Há alguns casos de porcentagem individual que apresentam numeração depois da vírgula devido ao fato destes sujeitos não terem conseguido adivinhar as cem palavras e, para estes, houve, então, números “quebrados”.

8 Possivelmente essa porcentagem surpreendente é resultante do fato de ser um sujeito extremamente autocrítico e parecia policiar bastante sua fala durante a coleta dos dados. No entanto, em nenhum momento antes e durante a coleta dos dados foi falado a este sujeito, bem como aos demais, no que realmente consistia aquela “entrevista”.

Tabela 3 – Porcentagem por sujeito do primeiro grupo de sujeitos com grau de parentesco entre si

Grau de parentesco	% de palavras alçadas
Irmã (sujeito 13)	35%
Marido (sujeito 70) (Obs.: Marido do sujeito 13)	42%
Irmão (sujeito 12)	38%
Cunhada (sujeito 11) (Obs.: esposa do sujeito 12)	28%

Nesse grupo, percebe-se que talvez o sexo tenha um pouco de influência, já que na média geral há 0,5% de diferença, o sexo masculino alçou, na média geral, 34,37% e o feminino, 34,32%. O que vem a calhar com os resultados desse grupo, já que os dois sujeitos masculinos, sujeitos 12 e 70, alçaram, respectivamente, 38% e 42%, que é uma porcentagem maior que a dos dois sujeitos femininos, sujeitos 11 e 13, que alçaram, respectivamente, 28% e 35%. E, ainda por cima, são dois casais, o que reforça ainda mais tal hipótese.

Além disso, pode ser comparada a porcentagem alçada entre o irmão e a irmã, uma vez que ele, sujeito 12, alçou 38% das palavras e ela, sujeito 13, alçou 35% das palavras. E, portanto, há novamente a confirmação de que os sujeitos do sexo masculino podem sim apresentar, em grande parte dos casos, uma tendência maior para alçar as palavras com vogais *e* e *o* pretônicas, mesmo que haja uma diferença mínima entre ambos os sexos.

7. Considerações finais

Graças à realização da pesquisa, à análise do corpus e aos resultados apurados é possível concluir que é inexato pensar que o alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas é uma marca de um determinado grupo social. Fica evidente, então, que o dialeto é o mesmo que o do grupo ao qual cada indivíduo pertence, mas o idioleto é exclusivo de cada um.

O alçamento das vogais *e* e *o* na sílaba pretônica, analisado na presente pesquisa, confirma a afirmação acima, pois cada sujeito alçou palavras diferentes. Portanto, cada sujeito possui suas particularidades, pois caso duas ou mais pessoas tenham ou tivessem alçado a mesma porcentagem de palavras e, inclusive, as mesmas palavras, é ou seria mera coincidência.

Entretanto, pode-se questionar se apenas as variáveis extralinguísticas são relevantes para entender o alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas ou as variáveis linguísticas também são? Em virtude da busca pela resposta a essa pergunta e de outros múltiplos anseios registra-se, aqui, a possibilidade e o desejo da realização de estudos futuros, mais aprofundados, a respeito do alçamento das vogais *e* e *o* pretônicas. Talvez essa seja uma instigação mais que suficiente para

tal desejo veemente, mas há muito mais aspectos envolvidos e, portanto, muito “pano pra manga”.

Em um panorama mais descritivo, de antemão evidencia-se que também são muitas as variáveis que devem ser analisadas para um arraigado estudo a respeito do acento das vogais *e* e *o* pretônicas. Ao que tudo indica, as variáveis linguísticas são tão determinantes quanto as extralinguísticas. E, em virtude disso, tem-se a intenção de analisá-las em estudos futuros.

Devido às possibilidades de estudos aqui introduzidas, bem como as muitas outras que não foram citadas, vale registrar que o acento das vogais *e* e *o* pretônicas é um processo complexo e, talvez por isso, há poucos estudos que se aprofundem no mesmo. Em compensação, há estudos interessantes a respeito do mesmo, tais como os de Bisol (1988), Viegas (2003) e Schwindt (2002), citados ao longo deste trabalho. Entretanto, nenhum deles analisou esse fenômeno na leitura, na escrita, na música e de uma forma tão abrangente na fala, pelo menos não que se tenha ficado sabendo e não envolvendo tão profundamente aspectos sociolinguísticos.

Enfim, em vista à pesquisa, às análises, aos resultados obtidos e aos possíveis estudos futuros, é possível concluir que muitos são os mistérios que rondam o processo de acento das vogais *e* e *o* pretônicas e que esse processo de variação possui um enorme leque de possibilidades de estudos que é cativante, curioso, instigante e, sobretudo, misterioso. Afinal, como fora afirmado na introdução deste trabalho, mistério é “uma palavra que desperta o interesse e a curiosidade de bastantes pessoas, uma vez que ela indica algo ainda não decifrado, pelo menos àqueles que ainda não o desvendaram” e o acento das vogais *e* e *o* pretônicas é recheado de mistérios a serem desvendados.

Referências

- ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística – Parte 1. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. – São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2004.
- BATTISTI, Elisa; VIEIRA, Maria J. B. O sistema vocálico do português. In: BISOL, Leda (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luís (org). **Introdução à linguística: I. Objetos teóricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BISOL, Leda. **A harmonização vocálica na fala culta** (dados do projeto NURC). In: D.E.L.T.A., Vol. 4, N°. 1, 1988.

CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: MUS-SALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. – São Paulo: Cortez, 2001.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio: Organização Simões, 1953.

DE MACEDO, Alzira Tavares. Linguagem e contexto. In: MOLLICA, Maria Cecília (org). **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Rio de Janeiro: Cadernos didáticos UFRJ, 1992.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Perfil da aquisição normal da fonologia do português** – descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5. Porto Alegre: PUCRS (Tese de doutorado), março de 1990.

LYONS, John. **Lingua(gem) e Linguística**. Uma introdução. Rio de Janeiro: Koogan, 1987.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Linguagens e Classes Sociais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

MOLLICA, Maria Cecília. Sociolinguística: conceituação e delimitação. In: ___(org.). **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Rio de Janeiro: Cadernos didáticos UFRJ, 1992.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PAIVA, Maria da Conceição. Sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília (org). **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Rio de Janeiro: Cadernos didáticos UFRJ, 1992.

SCHWINDT, Luis Carlos. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (orgs.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

URBANO, Hudinilson. **Oralidade na literatura**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEGAS, Maria do Carmo. O acento de vogais médias pretônicas e as consequências de diferentes recortes na amostragem. In: BISOL, Leda; TASCA, Maria. **Letras de hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, dezembro de 2003.

Anexos

Anexo I – As cem palavras com vogal e ou o pretônica utilizadas para a entrevista
 (respostas das perguntas/adivinhas)

1- domingo	26- parecia	51- contrabandeado	76- pediu
2- comprido	27- escola	52- empatado	77- acolhido
3- compadre	28- policial	53- corrida	78- pequeno
4- opina	29- impossível	54- folia	79- colher
5- sobrinho	30- vesícula	55- moleque	80- embreagem
6- oficina	31- cozinha (Subst.)	56- repetir	81- goela
7- belisca	32- aposentadoria	57- campeonato	82- bocudo
8- noturno	33- freguesia	58- coluna	83- cozinha (Verbo)
9- produz	34- menino	59- volume	84- consegui
10- produto	35- bonito	60- boletim	85- preguiça
11- entendi	36- enterro	61- gasolina	86- moída
12- costume	37- boneca	62- motivo	87- coelho
13- emprego	38- mentira	63- crocodilo	88- moinho
14- espremido	39- coruja	64- mochila	89- passear
15- pepino	40- formiga	65- pedido	90- joelho
16- bebida	41- bonitinho	66- pedir	91- amendoim
17- futebol	42- preocupado	67- despedido	92- ratoeira
18- benefício	43- dormir	68- bexiga	93- enteado
19- entrevista	44- maioria	69- bochecha	94- sossego
20- correr	45- cortina	70- elogio	95- estilingue
21- umedecer	46- fortuna	71- campeão	96- cachoeira
22- polícia	47- entupido	72- pechincha	97- feijoada
23- mosquito	48- prevenir	73- podia	98- cadeado
24- vestido	49- gorila	74- cochilo	99- João
25- tostão	50- periquito	75- paletó	100- poeira

Anexo II – características dos sujeitos

Suj.	Sexo	Idade	Grau de escolaridade	Est. ? S/N	Profissão	Residência	Línguas dominantes	Descendência	Ve locidade de Pronúncia	Tom da Voz
01	M	38	Ens. Fund. Comp.	N	Agricultor	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
02	F	56	Ens. Prim. Comp.	N	Agricultora	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio-alto
03	F	19	Ens. Méd. Comp.	N	Agricultora	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio-ligeiro	Médio
04	F	53	Ens. Prim. Comp.	N	Agricultora	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio-ligeiro	Médio-baixo
05	F	18	Sup. Inc. (4º sem.)	S	Estudante	Cidade	Pt.	Alemã	Ligeiro	Médio-baixo
06	F	23	Sup. Inc. (6º sem.)	S	Estudante	Interior	Pt.	Brasileira	Médio-ligeiro	Médio
07	F	26	Sup. Inc. (9º sem.)	S	Projetista	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Ligeiro	Baixo
08	F	29	Sup. Comp. (Contábeis)	N	Contadora	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
09	F	18	Sup. Inc. (4º sem.)	S	Estudante	Cidade	Pt.	Alemã	Médio	Médio
10	F	21	Sup. Inc.	S	Professora	Cidade	Pt.	Alemã	Deva gar	Médio
11	F	26	Ens. Méd. Comp.	N	Agricultora	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
12	M	34	Ens. Fund. Comp.	N	Agricultor	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
13	F	37	Ens. Fund. Comp.	N	Dona de casa	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
14	M	64	Ens. Prim. Comp.	N	Marceneiro	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Deva gar	Médio
15	F	63	Ens. Prim. Comp.	N	Dona de casa	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio-ligeiro	Médio
16	M	19	Ens. Méd. Comp.	N	Técnico Agrícola	Cidade	Pt.	Brasileira (50%) e Alemã (50%)	Médio	Médio
17	F	13	Ens. Fun. Inc. (7ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt.	Alemã	Ligeiro	Baixo
18	F	17	Ens. Médio Inc (3º ano)	S	Estudante	Interior	Pt.	Brasileira (50%) e Alemã (50%)	Médio	Médio
19	F	19	Sup. Inc. (4º sem.)	S	Dep. Pessoal	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
20	F	29	Ens. Méd. Comp.	N	Agricultora	Interior	Pt.	Brasileira	Deva gar	Médio
21	F	34	Ens. Fund. Comp.	N	Dona de casa	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Deva gar	Médio
22	F	12	Ens. Fund. Inc. (6ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
23	F	14	Ens. Fund. Inc. (6ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt.	Brasileira (50%) e Alemã (50%)	Médio	Médio
24	F	27	Sup. Comp.	N	Dona de casa	Cidade	Pt.	Brasileira (50%) e Alemã (50%)	Médio	Baixo
25	M	30	Sup. Comp. (Contábeis)	N	Contador	Cidade	Pt.	Brasileira	Médio	Médio
26	F	38	Sup. Inc. (5ª sem)	S	Aux. de Escritório	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio-baixo
27	F	21	Sup. Inc.	S	Professora	Interior	Pt.	Brasileira	Deva gar	Baixo
28	F	27	Sup. Comp.	N	Administradora	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
29	F	55	Ens. Prim. Comp.	N	Dona de casa	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
30	M	36	Ens. Fund. Comp.	N	Agricultor	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
31	M	61	Ens. Prim. Comp.	N	Agricultor	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio-ligeiro	Médio
32	M	35	Ens. Fund. Comp.	N	Agricultor	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
33	F	27	Ens. Médio Comp.	N	Agricultora	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio-deva gar	Médio
34	F	17	Sup. Inc.	S	Estudante	Cidade	Pt.	Alemã	Médio	Médio
35	F	17	Sup. Inc.	S	Estudante	Cidade	Pt.	Brasileira	Médio	Médio

Suj.	Sexo	Idade	Grau de escolaridade	Est? S/N	Profissão	Residência	Línguas dominantes	Descendência	Vel. de pron.	Tom da voz
36	F	19	Sup. Inc.	S	Estudante	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
37	F	31	Sup. Inc.	S	Monitor	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
38	M	34	Sup. Inc.	S	Secretário	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
39	M	14	Ens. Fund. (8ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	75% Brasileira e 25% Italiana	Médio	Médio
40	F	13	Ens. Fund. (8ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	Brasileira	Médio	Médio
41	M	29	Ens. Médio Comp.	N	Agricultor	Interior	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
42	M	13	Ens. Fund. (8ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	50% Brasileira e 50% Alemã	Devagar	Médio
43	F	11	Ens. Fund. (6ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	50% Alemã e 50% Italiana	Médio	Médio
44	F	12	Ens. Fund. (6ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	Brasileira	Médio-devagar	Médio
45	F	14	Ens. Fund. (8ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio-devagar	Médio
46	F	32	Sup. Comp.	N	Prof(a) Ed. Física	Cidade	Pt	50% Bms., 15% Esp. e 35% Ital.	Médio-devagar	Médio
47	F	33	Sup. Comp.	N	Prof(a)	Cidade	Pt. Esp.	Alemã	Médio-devagar	Médio
48	F	21	Sup. Inc. (6ª sem)	S	Estudante	Cidade	Pt	50% Bms. e 50% Alemã	Médio	Médio
49	F	15	Ens. Médio Inc (2º ano)	S	Estudante	Interior	Pt. Al.	Alemã	Devagar	Médio-baixo
50	M	24	Sup. Inc. (6ª sem.)	S	Escr. de cartório	Cidade	Pt	Portuguesa	Devagar	Médio-baixo
51	F	17	Ens. Médio Inc (2º ano)	S	Estudante	Interior	Pt	Italiana	Devagar	Médio-baixo
52	F	12	Ens. Fund. Inc (7ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	50% Brasileira e 50% Italiana	Devagar	Médio
53	F	17	Ens. Médio Inc (3º ano)	S	Estudante	Cidade	Pt	Alemã	Ligeiro	Médio-baixo
54	M	17	Ens. Médio Inc (3º ano)	S	Estudante	Cidade	Pt	75% Brasileira e 25% Alemã	Ligeiro	Baixo
55	M	18	Ens. Médio Inc (2º ano)	S	Estudante	Cidade	Pt	Alemã	Médio	Médio
56	F	13	Ens. Fund. Inc (8ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	75% Brasileira e 25% Italiana	Ligeiro	Médio
57	F	14	Ens. Fund. Inc (8ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	Portuguesa	Médio	Médio
58	F	20	Sup. Inc. (4ª sem)	S	Aux. Administrat	Interior	Pt	75% Alemã e 25% Italiana	Devagar	Médio
59	F	15	Ens. Médio Inc (2º ano)	S	Estudante	Interior	Pt	Portuguesa	Médio	Médio
60	F	13	Ens. Fund. Inc (7ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	Alemã	Devagar	Médio-alto
61	F	18	Ens. Médio Inc (3º ano)	S	Estudante	Cidade	Pt	Brasileira	Médio	Médio
62	M	12	Ens. Fund. Inc. (6ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
63	M	15	Ens. Médio Inc (1º ano)	S	Estudante	Cidade	Pt	Alemã	Médio	Médio
64	F	16	Ens. Médio Inc (1º ano)	S	Estudante	Cidade	Pt. Al.	40% Alemã e 60% Italiana	Médio	Médio-alto
65	M	12	Ens. Fund. Inc. (6ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	Alemã	Médio	Médio
66	F	12	Ens. Fund. Inc. (6ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt	Portuguesa	Médio	Médio
67	F	12	Ens. Fund. Inc. (6ª série)	S	Estudante	Cidade	Pt. Al.	Alemã	Médio	Médio
68	F	18	Sup. Inc. (2ª sem)	S	Estudante	Cidade	Pt	50% Bms. e 50% Alemã	Médio	Médio
69	F	27	Pós-graduação	N	Prof(a)	Cidade	Pt. Inglês	50% Bms. e 50% Alemã	Médio-devagar	Médio
70	M	43	Ens. Médio Inc.	N	Metalforgico	Cidade	Pt	Brasileira	Médio	Médio

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO E PRÁTICA QUE SE ENTRELAAÇAM

Rosane Cristina Oliveira Santos¹

Avani Maria de Campos Corrêa²

Ilda Cristina da Silva Costantin³

Mara Cristina Piolla Hillesheim⁴

1. Considerações iniciais

O paradigma da educação, fundamentado na sociedade contemporânea, orienta para a concepção de uma “educação para todos” que perpassa os níveis de ensino e está consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Nessa legislação, há um capítulo específico para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, normatizando a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, cujo dispositivo recomenda a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino (BRASIL, 1996).

Esta temática abre precedentes para ressignificar a construção da escola aberta a todos, considerando que a aprendizagem está alicerçada no reconhecimento das diferenças humanas e nas potencialidades dos educandos, o que requer uma visão ampliada de homem e de mundo, na tentativa de fazer com que a escola se torne menos excludente. Assim, entende-se que há necessidade de respeitar as diferenças e especificidades dos educandos.

Ademais, na educação inclusiva os educandos não podem ser excluídos da sala regular, tornando-se necessário trabalhar com a diversidade, contrapondo a segregação a que foram submetidos por um longo período, em decorrência dos estigmas presentes na sociedade até a década de 1960. Acresce-se a isso

1 Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação – PPGCE/FACED/UFU. E-mail: ro.liveira@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação – PPGED-FACED-UFU. E-mail: avanimariacorreia@gmail.com.

3 Graduada em Enfermagem e pedagogia, mestre em Saúde do Trabalhador com foco em promoção de Saúde e Práticas Integrativas e complementares em saúde. E-mail: ildacostantin@ufu.br.

4 Doutoranda em Educação – PPGED-FACED-UFU. E-mail: mcpiolla@gmail.com.

que a inclusão escolar tem se firmado nas instituições de ensino como uma realidade irreversível.

Fato é que tal acontecimento é constatado nos anos 90, quando a política de integração foi substituída pela Política de Inclusão na Educação Especial, em nosso país. Há que se reconhecer, entretanto, que esse modelo trouxe novas demandas para as instituições de ensino, tanto nas mudanças estruturais, quanto administrativas, impondo aos docentes novos desafios em relação às dimensões pessoais, sociais, culturais e pedagógicas, demandando uma “atualização contínua dos saberes” (DELORS, 2001, p. 89), num processo permanente de aprender.

Destarte, o presente estudo tem por objetivo analisar as exigências da formação dos docentes para trabalharem as altas habilidades/superdotação⁵ de educandos, no contexto da educação inclusiva. Com efeito, para que o processo de inclusão educacional seja concretizado, é necessário que os docentes possam aprofundar e ampliar suas competências profissionais e pessoais, pois se trata de um trabalho complexo. Isso revela, entre outros aspectos, que a carência dessa formação pedagógica traz desafios aos profissionais no processo de ensino e aprendizagem.

A proposição de Pérez e Freitas (2014) reitera essa concepção ao salientar que é da união da educação geral, da educação especial e da proposta de educação para todos, fundamentado nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, que principia o debate em prol dos desafios e ações, a fim de que o processo de inclusão educacional da pessoa com AH/SD seja colocado em prática.

Assim sendo, esta pesquisa se justifica pela necessidade de analisar a formação docente no contexto da educação inclusiva. Para tanto, foi realizada uma pesquisa fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa, tendo como procedimento de análise a pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2000, p.122) “[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. O aporte teórico utilizado foi embasado nas concepções de Pérez e Freitas (2014), Sasaki (1997), Barreto (2008), Mendes (2004), dentre outros.

2. A política nacional de formação de professores na educação inclusiva

Num breve retrospecto, verificamos que a Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, estabeleceu, na época, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixando no Título X - Da Educação de Excepcionais, no artigo 88, que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de

5 A denominação altas habilidades/superdotação doravante, neste capítulo, receberá a abreviatura AH/SD.

educação, a fim de integrá-los na comunidade” e ainda, em seu artigo 89: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

Apesar de a referida lei não explicitar quem são esses excepcionais ou quais as deficiências seriam contempladas neste atendimento, ela foi importante por incluir, pela primeira vez, a expressão “educação de excepcionais” (PÉREZ, FREITAS, 2014). Já as medidas decorrentes da Lei nº 5.692/71, incluíram distinções entre os alunos superdotados do termo “excepcionais” conforme determinado no Art. 9º: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Nessa perspectiva, Pérez e Freitas (2014, p. 628) ressaltam que “[...] talvez essa diferenciação fosse responsável por chamar a atenção para a existência desses alunos”. Em termos práticos, o que se pode observar também é que tal distinção parece residir no fato de que essas leis intencionam retificar aquela abordagem educacional excludente, cujo estado restritivo foi desconsiderar as diferenças dos educandos.

Posteriormente, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que teve alterações em 2013 e 2015 (Lei nº 12.796 e Lei nº 13.234), com avanços significativos, ao referenciar as altas habilidades/superdotação, no âmbito da Educação Especial, justamente no Capítulo V, Art. 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento

As mudanças ocorridas, no conteúdo do artigo acima, que trata da educação especial, dizem respeito ao seguinte: a mudança da expressão “educando portador de necessidades especiais” para educando com deficiências; a inclusão dos transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação. Além disso, deve-se refletir que o termo “educação especial” direciona para o preparo do sistema escolar como um todo, visto que é necessário estar habilitado para lidar com as diferenças e ofertar uma educação de qualidade. Outro ponto a ser destacado é a criação do cadastro que denota uma melhoria para o controle do público com altas habilidades e superdotação, com o objetivo de direcionar a atenção para eles.

Outrossim, pode-se enfatizar que o preparo do corpo docente é uma preocupação da lei, pois o artigo 59, III, dispõe sobre essa prerrogativa. Assim:

Os professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram conteúdos relacionados às AH/SD na sua formação inicial, e essa também é uma afirmação praticamente unânime dos pedagogos, psicólogos e educadores de todos os cantos do País. Nos cursos “do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades”, aos quais também se aplica a recomendação da Portaria 1793/94, e, especialmente nos cursos de Psiquiatria e Neurologia, a realidade não é diferente e o resultado dessa carência é ainda mais preocupante, devido à confusão constante entre os sintomas de patologias e os indicadores de AH/SD (PÉREZ e FREITAS, 2014, p. 634-635).

As autoras citadas enfatizam ainda que o desconhecimento sobre a temática conduz a uma associação equivocada de AH/SD, além de suscitar certa confusão na identificação e banalização do conceito teórico, o qual necessita ser definido e elucidado nos documentos educacionais. Para essas autoras, o diagnóstico equivocado acaba sendo confundido com Síndrome de Asperger, Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade e até mesmo Autismo, o que representa um índice progressivo e ‘alarmante’, inclusive com medicações para tratar esses quadros (PÉREZ e FREITAS, 2014).

Da análise dos documentos legais, certifica-se que a formação docente e a educação inclusiva são temas recorrentes que necessitam estar entrelaçados, isso porque não se pode conceber uma formação que se adéqua favoravelmente para a vida toda. As transformações rápidas e crescentes da sociedade hodierna trazem desafios aos docentes. Ademais, a formação inicial é uma construção sistemática que evolui no decorrer dessa trajetória, e o desenvolvimento profissional docente é concebido como um processo contínuo e complementar de formação (MARCELO GARCIA, 2009).

O artigo 62 da Lei nº 9394/1996 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Como já salientado, a necessidade de formar professores especializados para atender pessoas com deficiência, sob quaisquer modalidades de ensino e, de um modo geral, reflete-se no desenvolvimento dos educandos. Logo o desafio docente estará na formação continuada e na troca de experiência em seu ambiente escolar, a fim de compor um espaço para trabalhar com as diferenças.

É fato que a formação inicial deixa uma lacuna e certa tensão em relação ao despreparo desse profissional do magistério para exercer sua função. Tensão esta que pode ser traduzida em sentimentos de choque, conforme se verifica na seguinte reflexão:

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; as dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados (ANJOS, et al 2009, p. 122).

Trabalhar com a diversidade não é tarefa fácil, pois são os professores que fazem a diferença no contexto escolar. Com sua competência técnica, política e humana pode efetivamente contribuir para uma educação de qualidade, que atenda aos seus verdadeiros propósitos. Dessa forma, o professor necessita ter conhecimentos e habilidades pedagógicas, a saber: “[...] ter o conhecimento dos diferentes tipos de deficiências, assim como, das altas habilidades e superdotação, que implica em uma formação geral (salas comuns) e especializada (salas

de recursos multifuncionais)” (OLIVEIRA, 2015, p. 117).

Diante dessa realidade, Mendes (2004, p. 227) enfatiza que “[...] uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”. Essa compreensão condiz com o que assevera Barreto (2008), nos seguintes termos:

As instâncias de formação de professores do ensino superior necessitam das condições previstas no plano curricular, para garantir ao professor; o contínuo exercício da relação ação-reflexão, numa dimensão coletiva... Facilitando assim, a relação teoria e prática, a construção de saberes específicos associados ao saber fazer e o incentivo à formação do professor e do aluno (BARRETO, 2008, p. 217).

O referido autor posiciona-se a favor de que as Instituições de Ensino Superior (IES) privilegiam a reflexão crítica sobre a prática, tendo em vista que a prática é fruto de conhecimento proveniente da reflexão e experimentação. Como observa Nóvoa (1988, p.15): “[...] a formação faz-se na produção e não no consumo do saber”. Por isso, torna-se necessário considerar o caráter progressivo e metódico de tais processos que se inicia com a formação inicial, e que reconhece os saberes da experiência (PIMENTA,1999). A docência é uma atividade complexa e repleta de desafios cotidianos, requer do professor receptividade para aprender, questionar e inovar.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de Setembro de 2001, destaca as competências necessárias que o professor deve desenvolver:

[...] identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, § 2º).

Por isso, o tema da inclusão é tão complexo e requer mudança de valores, concepções e atitudes. Diante disso, não se pode apenas integrar, como se fosse possível favorecer a equidade de oportunidades e garantir o acesso nas instituições de ensino. A garantia da educação inclusiva está intrinsecamente ligada à valorização e formação docente, às políticas públicas educacionais, à reestruturação das condições atuais, aos currículos condizentes com a diversidade desses alunos, às estratégias de ensino, às parcerias com universidades, às escolas de música, às escolas de teatro, às escolas de informática, entre outras.

Pérez e Freitas (2014, p. 634), numa reflexão sobre os cursos de graduação, consideram que:

Uma grande parte dos cursos de graduação, especialmente os de Pedagogia e Educação para cumprir com a recomendação da Portaria 1793/94 de incluir a disciplina Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de Necessidades especiais nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas e nos cursos de graduação das demais áreas, destinam uma pequena carga horária para discutir, de forma muito generalizada, a Educação Especial.

Para essas autoras, uma constatação frequente é que os professores graduados de qualquer área raramente tiveram conteúdos referentes às AH/SD na sua formação inicial.

3. Formação docente e prática pedagógica: pontos e contrapontos na perspectiva da educação inclusiva

O paradigma da educação inclusiva implica uma escola democrática que leve em consideração o respeito e as singularidades de cada educando, tendo em vista que os princípios inclusivos são contrários às práticas excludentes e a negação da diferença. Sasaki (1997, p. 18) traz à tona esta questão ao admitir que esse modelo educacional é a melhor opção para os alunos excluídos da escola regular, pois “[...] representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado”.

Por isso, torna-se necessário uma ressignificação das instituições de ensino e revisão nas práticas pedagógicas, no sentido de se adequar às necessidades desses educandos. Nesse cenário, é fundamental que haja uma relação dialógica entre todos da comunidade escolar para se instituir uma prática social transformadora. Para Ferreira (2007, p. 22) “[...] a escola que é inclusiva está em contínuo processo de mudança para assegurar o acolhimento de cada um dos alunos ou dos membros da comunidade escolar, bem como sua aprendizagem”.

Em outras palavras, isso significa que a escola deve estar preparada para identificar e atender esses educandos. No entanto, para que se conquiste o direito de aprender em oportunidades iguais, faz-se necessário um trabalho de sensibilização e conscientização contínua com todos os segmentos educacionais. Há de se destacar também que as escolas, com o respaldo das legislações educacionais vigentes, necessitam providenciar as adaptações, tanto em termos de estruturas físicas, acessibilidade, quanto na aquisição de materiais destinados ao trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É imprescindível realizar as alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de que possa enfrentar os desafios que a realidade apresenta.

Desse modo, é necessário atentar também para o currículo e as adaptações

curriculares. Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) conceitua as adaptações curriculares da seguinte forma:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p.15).

No entanto, esse documento reconhece a demanda de adequação da prática educativa, para atender as diferentes necessidades dos educandos. A adaptação pedagógica é aquela voltada para o planejamento do ano escolar ou disciplina que se refere ao aprofundamento de estudos, enriquecimento curricular e avaliações. Dessa maneira, há exigência de se elaborar o planejamento pedagógico, tendo como ponto de partida o que esses educandos precisam aprender e o como avaliá-los.

De acordo com Sabatella e Cupertino (2007, p. 79):

Ao buscar informações sobre métodos inovadores de ensino e procedimentos indicados para alunos com altas habilidades/superdotados, os professores aprenderão melhores técnicas de planejamento e implantação de estratégias adequadas, afetando a escola como um todo.

Tal concepção aponta para a cisão do modelo tradicional de práticas individualistas. Há que se pautar em práticas solidárias e interdisciplinares que valorizem e respeitem o aluno e seu ritmo de aprendizagem.

4. Considerações finais

Estudar e analisar a temática AH/SD e a formação docente, no contexto da educação inclusiva, torna-se cada vez mais essencial, tendo em vista que mesmo com a legislação assegurando o direito desses educandos, em sala de aula regular, verifica-se que a aplicabilidade fica comprometida pelos seguintes fatores: o conhecimento é reduzido acerca das leis e normas sobre a temática; a formação inicial não contempla disciplinas referentes ao assunto; e o desconhecimento induz à confusão constante, tanto em relação aos sintomas de patologias, quanto aos indicadores de AH/SD.

Consoante o referencial teórico consultado, há necessidade premente de saber que a educação inclusiva deve estar entrelaçada com a reflexão sobre a formação docente e as práticas pedagógicas. Isso porque a ação educativa instiga mudanças que, ao mesmo tempo, fazem emergir novas exigências teórico-metodológicas.

Constatou-se, neste estudo, que além da ação do professor, para trabalhar com a diversidade, na perspectiva da educação inclusiva, deve haver o

envolvimento dos gestores e dos setores da escola, porquanto todos têm o papel fundamental em proporcionar não somente a integração, mas a inclusão. Para tanto, é imprescindível o envolvimento da comunidade escolar, com seus valores, pois a ação inclusa, no contexto de AH/SD, requer um trabalho acolhedor entre todos os envolvidos na escola, necessitando da implementação de meios que contemplem o ensino nessa perspectiva.

Em face de tudo o que foi analisado, será preciso ir além, em prol da justiça social e igualdade de direitos humanos. Assim, incluir tem que ser mais que integrar, precisa da contribuição e interação de toda a sociedade, visto que essa prática interativa implica o reconhecimento de que todos não são iguais e é nessa concepção que a aprendizagem avança na cooperação, a partir de cada sujeito, e isso torna-se um estímulo para os educadores, a partir de um olhar cuidadoso no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Referências

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores**: o processo de constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40, 2009.

BARRETO. M.A.S.C. Dilemas da inclusão na educação básica frente as diretrizes para a formação em pedagogia. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação Especial: Diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2008.

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

____. **Lei 5.592/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

____. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – Secretaria de Educação Básica: **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1998.

____. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

- DELORS, J. & al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Ed. ASA, (2001).
- FERREIRA, W.B. **De docente para docente**: práticas de ensino e diversidade para a Educação básica. São Paulo: Summus, 2007.
- MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo-Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>>.
- MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.
- NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- OLIVEIRA, I.A. de. Desafios da didática diante das políticas de inclusão. In: **Revista Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), Vol.1, n.2, p. 110-126, Jul./dez. 2015. ISSN: 2447-4223. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i2.36>.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 627-640, set. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>>.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S.(Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação** - volume 1: orientação para professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Editora, São Paulo, 2000.

AS TARÂNTULAS: NIETZSCHE E A JUSTIÇA EM *GENEALOGIA DA MORAL E ASSIM FALAVA ZARATUSTR*

Luís Francisco Fianco Dias¹

1. Considerações iniciais

O tema de nosso texto é o conceito de justiça em Nietzsche, especialmente em duas de suas obras mais conhecidas, *Genealogia da Moral e Assim Falava Zaratustra*. Do primeiro texto, destacaremos principalmente as passagens relativas a uma conceitualização da justiça e sua relação com o ressentimento presentes na segunda dissertação, “*Culpa*”, “*má consciência*” e *coisas afins*, embora tragamos à luz igualmente alguns pequenos trechos relativos ao assunto presentes tanto na primeira quanto na terceira dissertações do referido livro. Em relação a Zaratustra, pretendemos realizar uma interpretação da alegoria da justiça como vingança contida no capítulo *Das tarântulas*. Além destes textos basilares do próprio autor, buscaremos subsídios em comentadores franceses contemporâneos da obra de Nietzsche, como Michel Onfray e, mais especificamente ao que tange o conceito de justiça, Blaise Benoit.

2. A justiça como um acordo entre potências semelhantes

Para Nietzsche (2004, p. 11) a justiça só é possível se entendida como um acerto entre poderes relativamente iguais, ou seja, tendo o equilíbrio de forças como pressuposto da capacidade contratual e, por consequência, de todo o direito.

1 Possui Graduação e Mestrado em Filosofia pela Unisinos, escrevendo sobre o conceito de melancolia no drama barroco em Benjamin, mas prefere ser mais debochado do que triste. Fez doutoramento em Estética e Filosofia da Arte pela UFMG, sobre o Trágico e a Indústria Cultural, mas aprendeu mesmo a tomar cachaça. Tem especialização em Psicanálise Contemporânea pela FAAP de São Paulo, mas continua tão perturbado quanto antes. Membro da Associação Brasileira de Estética, mas não, não sabe fazer unha nem chapinha. Editor da Revista Desenredo (B1) do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, que é a única coisa com a qual não se vai fazer piada aqui. Finge que sabe do que está falando nos cursos de Moda, Artes, Filosofia, Mestrado e Doutorado em Letras, entre outros, na Universidade de Passo Fundo-RS (aquela cidade que fez uma estátua do genocida). Não sabe mais a que área exatamente pertencem suas pesquisas, mas transita entre a Filosofia Contemporânea, a Estética e a Filosofia da Arte, a Psicanálise, a Literatura, com base em Nietzsche pra não perder o espírito rebelde da adolescência porque já está na crise da meia idade. fcfianco@upf.br.

Isso significa exatamente o oposto do que se entende por justiça social, ou seja, conforme o conceito de isonomia, a tentativa de igualação dos não-iguais. É claro que, do ponto de vista teórico e deontológico, todos são iguais perante a lei, mas o próprio Nietzsche (2004, p. 18) faz a ressalva de que o que falta aos moralistas é a historicidade para pensar o ser humano como ele é no cotidiano, e não como ele deveria ser, o que causa toda a enxurrada de preconceitos morais que ele pretende analisar ao longo dessa sua *Genealogia da Moral* na qual, já na primeira dissertação, aparece a relação entre vingança, justiça e ressentimento:

– “Compreendo; vou abrir mais uma vez os ouvidos (ah! e fechar o nariz). Somente agora escuto o que eles tanto diziam: ‘Nós, bons – *nós somos os justos*’ – o que eles pretendem não chamam acerto de contas, mas ‘trunfo da *justiça*’; o que eles odeiam não é o seu inimigo, não! eles odeiam a ‘*injustiça*’, a ‘falta de Deus’; o que eles creem e esperam não é a esperança de vingança, a doce embriaguez da vingança, (– ‘mais doce que mel’, já dizia Homero), mas a vitória de Deus, do deus *justo* sobre os ateus; [...]” (NIETZSCHE, 2004, p. 39, grifos do autor)

Este trecho, que praticamente encerra a seção XIV da Primeira Dissertação e que constitui uma espécie de paródia niilista do mito da caverna de Platão, no qual o sujeito “Curioso e Temerário” desce ao fundo de uma caverna ao invés de se elevar a partir dela para compreender através dos sussurros que ouve em meio a escuridão e o fedor e o processo através do qual, na Terra, se produzem os ideais que norteiam e, de acordo com o pensamento de Nietzsche, escravizam a humanidade, ilustra a relação entre aqueles conceitos de justiça, ressentimento e vingança, conforme colocamos acima, além de antecipar a estreiteza de relação entre eles que será posteriormente desenvolvida no capítulo *As Tarântulas em Assim falava Zarathustra*. Segundo esse raciocínio, a exigência de justiça vai significar uma negação da realidade, uma incapacidade de enfrentar a tragicidade, nos permitindo entrever a estreita relação entre a exigência de justiça e o pensamento transcende de fuga da realidade do discurso religioso. (BENOIT, 2006, p. 54)

É dessa maneira que o ressentimento vai contribuir diretamente para a noção de justiça como uma vingança a ser realizada pelo intermédio de um terceiro, uma vez que o sujeito injuriado não aceita seu real desejo de vingança e tende a disfarçá-lo atrás de uma exigência de reparação que desvie o foco do interesse pessoal para o da realização de um equilíbrio moral abstrato e impessoal. Mas, olhando com afastamento, esta justiça sempre será em algum momento o clamor de um desejo de vingança:

– E como chamam aquilo que lhes serve de consolo por todo o sofrimento da vida? – sua fantasmagoria de bem-aventurança futura antecipada?
– “Quê? Estou ouvindo bem? A isto chamam de ‘Juízo Final’, o advento de *seu* reino, do ‘Reino de Deus’- mas *por enquanto* vivem ‘na fé, ‘no amor’,

‘na esperança’.

– Basta! Basta! (NIETZSCHE, 2004, p. 39, grifos do autor)

Ou seja, ainda que em um momento posterior e intermediada por uma potência absoluta e impessoal, os fracos, os ressentidos, aqueles que se sentiram ofendidos sem a possibilidade de cobrar a reparação por sua ofensa, querem a oportunidade de substituir os seus opressores, tornando-se, eles mesmos, opressores e gozando dos privilégios desta superioridade. Este é, aliás, o mecanismo psicológico do ascetismo, do adiamento da satisfação presente pelo orgulho de ser melhor que os demais que tanto a religião institucionalizada quanto o estado, através da ideologia da obediência civil, incutem nos sujeitos para mais facilmente dar a eles uma razão pela qual estão realizando seus sacrifícios quotidianos.

O homem, o animal mais corajoso e mais habituado ao sofrimento, *não* nega em si o sofrer, ele o *deseja*, ele o procura inclusive, desde que lhe seja mostrado um *sentido*, um *para quê* no sofrimento. A falta de sentido no sofrer, *não* o sofrer, era a maldição que até então se estendia sobre a humanidade – e o *ideal ascético* *lhe ofereceu um sentido!* (NIETZSCHE, 2004, p. 149, grifo do autor)

O trecho acima demonstra a relação do ser humano com a possibilidade de satisfação ou adiamento de suas pulsões dentro de um contexto civilizacional que valoriza, sobretudo, o sacrifício da potência do sujeito em prol do benefício da coletividade, o que também foi abordado por Freud em *Mal-estar na Civilização*. (FIANCO, 2013, p. 61 – 79). E não faltarão, obviamente, os defensores intelectuais de tal sacrifício injustificável, principalmente se estiverem defendendo a validade do sacrifício de desejos que eles mesmos não conseguem realizar, como bem interpretou Michel Onfray ao analisar a conversão histórica de Paulo de Tarso a caminho de Damasco e suas proibições morais à sexualidade, às mulheres e à vida que apenas denunciam a sua obsessão por questões eróticas e seus desejos não realizados. (ONFRAY, 2005, p. 175) Estes sacerdotes do ascetismo não hesitam em tecer longas argumentações tortuosas para transformar o desejo de vida em expressão de culpa, assimilando os conceitos de vingança e justiça, principalmente, nesse caso, na exigência de justiça social e igualação dos não-iguais.

Estes são todos homens do ressentimento, estes fisiologicamente desgraçados e carcomidos, todo um mundo fremente de subterrânea vingança, inesgotável, insaciável em irrupções contra os felizes, e também em mascaramentos de vingança, em pretextos para vingança: quando alcançariam realmente seu último, mais sutil, mais sublime triunfo da vingança? Indubitavelmente, quando lograssem introduzir na consciência dos felizes a sua própria miséria, toda a miséria, de modo que estes um dia comesçassem a se envergonhar de sua felicidade, e dissessem talvez uns aos outros: “é uma vergonha ser feliz! *existe muita miséria!*” (NIETZSCHE, 2004, p. 113 et 114, grifos do autor)

A partir de tal passagem podemos perceber o que Nietzsche entende por clamor de justiça: grosseiramente falando, uma tentativa de vingança dos mais fracos em relação aos mais fortes, ou, dito em outras palavras, do ressentidos sobre os felizes e plenamente realizados. Isso nos leva diretamente à necessidade de entendimento do papel do ressentimento para o mecanismo psicológico do clamor pela justiça, o que vai ser mais adequadamente tratado, dentro do texto de Nietzsche, na segunda dissertação, “*Culpa*”, “*má consciência*” e coisas afins.

3. Justiça e Ressentimento

Na segunda dissertação, Nietzsche se concentra, para falar de justiça, no conceito de culpa: “Mas como veio ao mundo aquela outra ‘coisa sombria’ a consciência da culpa, a ‘má consciência?’” (NIETZSCHE, 2004, p. 52) Segundo o autor, o conceito abstrato e psicologicamente internalizado de “culpa” surge historicamente no desenvolvimento moral humano do conceito contábil, e portanto objetivo e matemático, de débito, e que sua internalização e transformação em um sentimento moral só pode ocorrer se aceitarmos que, e segundo Nietzsche este não é um caso isolado no desenvolvimento da civilização, se aceitarmos que um critério dicotômico como o de débito e crédito possa ultrapassar as suas barreiras de registro contábil e migrar para o campo do julgamento moral, trazendo consigo as noções de bom e mau, agora então não mais vinculadas simplesmente aos atos morais dos sujeitos em questão mas igualmente a sua capacidade de solvência, ou seja, é tido como bom e integro não o que honra suas relações com honestidade e franqueza a despeito das situações desfavoráveis, e sim aquele que goza de situação financeira suficiente para saldar suas dívidas e manter suas promessas, independentemente das condições, estas sim efetivamente morais, nas quais estes bens e direitos que lhe asseguram a “honestidade” foram adquiridos. Tal julgamento ocorre, segundo Nietzsche, a despeito de qualquer discussão de intencionalidade ou responsabilidade, mas de forma simplesmente consequencialista.

O pensamento agora tão óbvio, aparentemente tão natural e inevitável, que teve de servir de explicação para como surgiu na terra o sentimento de justiça, segundo o qual “o criminoso merece castigo *porque* poderia ter agido de outro modo”, é na verdade uma forma bastante tardia e mesmo refinada do julgamento e do raciocínio humanos; quem a desloca para o início engana-se grosseiramente quanto à psicologia da humanidade antiga. (NIETZSCHE, 2004, p. 53, grifos do autor)

Neste trecho vemos ruir dois preconceitos a respeito da justiça, o primeiro sobre a noção de intencionalidade do ato, o que garantiria a possibilidade de responsabilização do agente e sua consequente punição, e o segundo a respeito da

maneira através da qual a noção de justiça como reparação surge na história da humanidade, segundo nosso autor, não como uma responsabilização por uma ação, e sim como mecanismo reparatório que deve incidir sobre quem provocou o sentimento de dano, tenha este agido de forma deliberada ou não. Em outras palavras, a punição se dá por parte de um mais poderoso em direção a um menos poderoso como forma de aliviar a tensão, tensão esta que pode ser entendida como desejo de violência ou humilhação, sobre um menos poderoso que tenha provocado a animosidade deste mais poderoso ainda que sem intenção, mesmo que por acidente, por acaso ou mesmo, sem motivo algum, pois é da natureza da força, do excesso de potência, eclodir sem a necessidade de uma justificativa. Dessa forma se fecha o ciclo que traça a equivalência entre o dano causado e a punição física que virá compensá-lo.

De onde retira a sua força esta ideia antiquíssima, profundamente arraigada, agora talvez inerradicável, a ideia de equivalência entre dano e dor? Já revelei: na relação contratual entre *credor* e *devedor*, que é tão velha quanto a existência de “pessoas jurídicas” e que por sua vez remete às formas básicas de compra, venda, comércio, troca e tráfico. (NIETZSCHE, 2004, p. 53, grifos do autor)

Assim sendo, o sentimento de culpa, o sentimento de obrigação moral, mesmo de dever, se origina da mesma fonte e do mesmo tipo de relação que o débito material estabelecido pela relação entre as pessoas, e o que define o ser humano em sua existência gregária primitiva poderia ser entendido como a capacidade de medir-se com os demais a fim de poder descobrir o seu valor e prestar ou cobrar devida vênia.

Comprar e vender, juntamente com seu aparato psicológico, são mais velhos inclusive do que os começos de qualquer forma de organização social ou aliança: foi apenas a partir da forma mais rudimentar de direito pessoal que o germinante sentimento de contrato, de troca, débito [*Schuld*], direito, obrigação, compensação, foi *transposto* para os mais toscos e incipientes complexos sociais (em sua relação com complexos semelhantes), simultaneamente ao hábito de comparar, medir, calcular um poder e outro. (NIETZSCHE, 2004, p. 59, grifos do autor)

E a consequência imediata dessa capacidade de a tudo medir e comparar, inclusive a si mesmo, é a definição de grupos distintos de pertencimento, geralmente divididos entre aqueles que detém certo poder dentro da estrutura social e aqueles que não o detém e que tem como opção excludente padecer sob o poder dos primeiros. Nos termos de Nietzsche, esse conceito de justiça surge do acordo entre pessoas poderosas e relativamente iguais, os senhores, os aristocratas, que criam regras de ordenamento jurídico e social que beneficiam a si e as impõe sobre os outros, os dotados de menos poder em relação a eles, os escravos, o rebanho.

Nesse primeiro estágio, justiça é a boa vontade, entre homens de poder aproximadamente igual, de acomodar-se entre si, de “entender-se” mediante um compromisso – e, com relação aos de menor poder, forçá-los a um compromisso entre si. (NIETZSCHE, 2004, p. 60, grifos do autor)

Tal “contrato” vai criar uma imagem de estabilidade, na medida em que todos os personagens se comportem de acordo com os papéis que lhe são designados. Enquanto tiver interesse em participar da comunidade, desfrutando suas vantagens como proteção, alimento e abrigo, o sujeito manterá com sua comunidade esta bem equilibrada relação do credor com seus devedores. Porém, assim que ele quebra o empenho da palavra dada, ele passa a ser não apenas alguém que não cumpriu com suas obrigações sociais, que não pagou adequadamente pelos benefícios que o grupo lhe adiantou, como igualmente passa o elemento que agrediu diretamente aqueles em relação aos quais é devedor, ou seja, a justiça se torna um mecanismo de reparação contratual, pois priva o ofensor, através da punição ou do isolamento, dos benefícios que ele gozava enquanto era um membro adimplente dessa barganha simbólico-psicológica que é a existência em sociedade. Isso se dará mais radicalmente quanto mais frágil e diminuto for o grupo social dentro do qual a ofensa foi cometida. Um grupo pequeno deve punir rigorosamente qualquer infrator porque ele pode, com o seu ato, desestabilizar a coletividade como um todo. Um grupo maior, por outro lado, pode se dar ao luxo de fazer a passagem do direito privado ao direito público, ou seja, não deixar mais a tarefa da justiça ao encargo dos ofendidos em sua ânsia de reparação, e sim delegar isso ao estado, criando o espaço de um terceiro, de um mediador teoricamente imparcial que se beneficiará da expiação da culpa, não mais como flagelo e sim, o mais das vezes pelo menos, em forma de indenização pecuniária, e que a recolherá e centralizará pretensamente em nome da coletividade, criando, inclusive, as possibilidade de distorção que vemos quotidianamente em termos de justiça e que se explicam facilmente se entendermos que a “justiça” não está especificamente interessada em restaurar o bem-estar do ofendido, e sim em galgar benefícios a despeito do ofensor, ou, em outras palavras, que os desprovidos de recursos aplacam a justiça com a vida em infinitas formas variantes de sacrifício ao passo que os mais abastados pagam em moeda sonante, a despeito do fato de que só o primeiro grupo fica com a pecha moral de criminoso [*verbrecher*], enquanto os outros saem do processo apenas como um infrator [*brecher*], alguém que deu uma escapadela e não cumpriu, quase por descuido, um contrato firmado ou uma palavra dada.

A justiça, que iniciou com “tudo é resgatável, tudo tem que ser pago”, termina por fazer vista grossa e deixar escapar os insolventes – termina como toda a coisa boa sobre a terra, *suprimindo a si mesma*. A auto-supressão da justiça: sabemos com que belo nome ela se apresenta – graça; ela

permanece, como é óbvio, privilégio do poderoso, ou melhor, seu “além do direito”. (NIETZSCHE, 2004, p. 62, grifos do autor)

Então, por um lado, os poderosos estão para além do direito, pois suas faltas são sempre passíveis de indulgência na medida em que eles gozem de benefícios socioeconômicos, num movimento em que a justiça realiza a sua auto-supressão; por outro lado, da parte dos mais fracos, a justiça passa a ser entendida como vingança, pois tem a sua base sobre o ressentimento, que tem a intenção velada “de sacralizar a *vingança* sob o nome de *justiça* - como se no fundo a justiça fosse apenas uma evolução do sentimento de estar ferido - e depois promover, com a vingança, todos os afetos *reativos*” (NIETZSCHE, 2004, p. 62, grifos do autor). Nietzsche propõe um conceito positivo de justiça, que não estaria vinculado a vingança e a capacidade reativa, e sim a uma certa equidade de tratamento em relação àquele que ofende por parte do ofensor, que supera tanto a raiva vingativa da relação pessoal quanto a imparcialidade fria e distante do direito mediado institucionalmente pelo estado.

[...]: o último terreno conquistado pelo sentimento da justiça é o do sentimento reativo! Quando realmente acontece de o homem justo ser justo até mesmo com os que o prejudicam (e não apenas frio, comedido, distante, indiferente: ser justo é sempre uma atitude *positiva*), [...], isto é sinal de perfeição e suprema mestria - algo, inclusive, que prudentemente não se deve esperar, em que não se deve facilmente acreditar. (NIETZSCHE, 2004, p. 63, grifo do autor)

Felizmente, o próprio Nietzsche desconfia da viabilidade dessa justiça enquanto sentimento positivo que ele mesmo propõe, de modo que devamos nos concentrar de forma mais coerente nos conceitos negativos de justiça, como vingança e como privilégio social. A justiça estará mais distante portanto do homem do ressentimento do que daquele que Nietzsche chama de homem ativo, aquele que tem uma relação moralmente mais livre do que aquele, e pode, a partir disso, avaliar os fenômenos de forma menos falsa e parcial. Este homem ativo não conhecerá as noções morais de bem e mal para além daquilo que as leis, como expressão objetiva destas determinações morais, apontam, pois, ao contrário do homem do ressentimento, ele não fica remoendo os acontecimentos, de modo que não esteja em seu horizonte de pensamento a noção de *malum per se*, ou seja, não existe falta moral subjetiva, acompanhável de seu relativo sentimento de culpa, mas apenas critérios legais, objetivos, de transgressão. Em outras palavras, o sujeito não precisa ser moralmente bom, ele apenas não pode transgredir as leis.

Falar de justo e injusto *em si* carece de qualquer sentido; *em si*, ofender, violentar, explorar, destruir não pode ser naturalmente ser algo “injusto”, na medida em que *essencialmente*, isto é, em suas funções básicas, a vida atua ofendendo, violentando, explorando, destruindo, não podendo sequer ser concebida sem esse caráter. (NIETZSCHE, 2004, p. 65, grifo do autor)

Nietzsche faz a distinção, então, entre a dinâmica biológica da vida e as instituições sociais e morais que regulam a justiça e as relações entre os homens. “É preciso mesmo admitir algo ainda mais grave: que do mais alto ponto de vista biológico, os estados de direito não podem senão ser *estados de exceção*, enquanto restrições parciais da vontade de vida que visa o poder, (...)” (NIETZSCHE, 2004, p. 65, grifo do autor) Esta consideração está vinculada à noção de vida enquanto vontade de poder, o que acarreta uma consideração do ser humano como um ser capaz naturalmente, o em si do qual Nietzsche fala nos trechos acima, de agressividade, de expansão, e não o ser bom por natureza e que só ataca quando é agredido, conforme o consideram os moralistas fantasiosos contra os quais se coloca Nietzsche desde o início desta sua *Genealogia da Moral*. Isso faz com que seja inócua e ineficiente uma ordem jurídica que se pretenda ser a própria anulação de qualquer conflito e não a intermediadora de sistemas complexos e múltiplos de poder que se entrecrocavam em uma disputa constante. Isso significa que, a um primeiro olhar, a justiça, sustentada pelo direito, seria o antídoto à força. Um olhar mais apurado, porém, perceberia que o direito não é senão expressão cristalizada da força, ou seja, da vontade de potência, e que esquece paulatinamente o seu estabelecimento violento, a sua afirmação amoral, para justificar-se de acordo com argumentações sutis e mascaramentos de sua verdadeira natureza. (BENOIT, 2006, p. 60 et 61)

Ainda uma última palavra a respeito da justiça em sua versão punitiva. Nietzsche quer desconstruir a nossa ideia, de certa forma preconcebida, que vincula a punição ao arrependimento pois, segundo ele, o que a punição consegue fazer é justamente o contrário, retirar do sujeito a culpa pelas suas ações inadequadas. É como se o ato de punir tivesse o poder de reequilibrar para o sujeito a falta cometida; como se, através da punição, ele esteja pagando o que deve à sociedade, saindo desse processo sem a interiorização moral da culpa que o impediria de reincidir em sua ação criminosa. Isso se deve à passagem da punição do corpo para a punição da alma, ou seja, da desistência do estado em punir o corpo dos cidadãos na medida em que ele quer punir os atos e não os sujeitos. No momento em que os castigos físicos são substituídos pelo encarceramento e posteriormente pela ressocialização, troca-se o medo da punição pela ineficiência em criar a noção psicológica de culpa e arrependimento, de modo que a punição, nesta nova modalidade, tenha exatamente o seu efeito invertido, o de eliminar o sentimento de culpa.

O castigo teria o valor de produzir no culpado o *sentimento da culpa*, nele se vê o verdadeiro *instrumentum* dessa reação psíquica chamada “má consciência”, “remorso”. Mas assim se atenta contra a realidade e contra a psicologia, mesmo para o tempo de hoje: tanto mais para a mais longa história do homem, a sua pré-história! Justamente entre prisioneiros e

criminosos o autêntico remorso é algo raro ao extremo, as penitenciárias e casas de correção *não* são o viveiro onde se reproduz essa espécie de verme roedor – [...]. Falando de modo geral, o castigo endurece e torna frio; concentra; aguça o sentimento de distância; aumenta a força de resistência. (NIETZSCHE, 2004, p. 70, grifo do autor)

Isto está relacionado ao que Nietzsche chama de mnemotecnia, ou seja, a maneira através da qual os sujeitos recordam as coisas e fixam estas experiências em suas memórias, nunca através de experiências agradáveis mas sempre através da dor. “Consideremos mais precisamente o direito penal. Nietzsche faz dele um problema: punir é ilegítimo, mas pode ter o seu valor segundo a ótica do desenvolvimento da civilização.” (BENOIT, 2006, p. 61) O “verme roedor” é o remorso, etimologicamente aquilo que fica mordendo de forma repetitiva, ou seja, roendo; a culpa que fica se manifestando como projeção interna, como introjeção do castigo, o que, segundo este raciocínio, só se efetivará através do castigo adequado.

4. As Tarântulas

Em *Assim Falava Zaratustra*, autor usa a metáfora das tarântulas para questionar se quando o pensamento ocidental diz justiça ele não estaria, na verdade, significando vingança.

Olha, eis a Caverna da tarântula! Queres ver ela mesma? Aqui está sua teia: toca-a, para que trema.
Ai vem ela de bom grado: Bem-vinda, tarântula! Em teu dorso se acha, negro, teu triângulo e emblema; e sei também o que se acha em tua alma.
Vingança trazes na alma: onde mordes, cresce uma crosta negra; com vingança, fazes a alma girar! (NIETZSCHE, 2014, p. 95)

Com as palavras acima abre Nietzsche o seu capítulo já questionando a relação entre o que está aparente, aquilo que se percebe no corpo das tarântulas, e o que jaz, disfarçado e escondido, sob sua alma. Nesse caso, o autor afirma que são ambos negros, tanto o corpo das tarântulas quanto sua alma vingativa. Isso denota um dos procedimentos de pensamento de Nietzsche que ele vai chamar de genealogia, e que se exemplifica bem em sua obra *Genealogia da Moral*, ou seja, tentar entender o que está por trás das verdades e dos valores que são irrefletida e inquestionadamente sustentados pela constituição cultural e social. (BENOIT, 2010, p. 53, grifos do autor) O pensamento genealógico vai levar, portanto, a um desmascaramento das verdades eternas sustentadas por determinada estrutura social e paradigma cultural, nos remetendo novamente aos argumentos da terceira dissertação de *Genealogia da Moral*, onde afirma: “Todas as coisas boas foram um dia coisas ruins, cada pecado original tornou-se uma virtude

original.” (NIETZSCHE, 2004, p. 103) Ou seja, talvez aqueles valores que sustentem a nossa normatividade social como algo plenamente positivo já tenha sido, em determinado estágio do desenvolvimento cultural, algo terrível, dotado de plena negatividade. Porém, se assim é, se faz necessário que aceitemos que por trás de nossos valores positivos se esconde a negatividade primitiva de seus períodos iniciais de desenvolvimento, o que parece subsidiar adequadamente a conexão inconfessada entre nossa contemporânea e luminosa concepção de justiça e sua anterior versão obscura, a vingança.

Por isso rasgo vossa teia, para que vossa raiva vos faça deixar vossa caverna de mentiras e vossa vingança pule de trás de vossa palavra “justiça”.
 Pois *que o homem seja redimido da vingança*: isso é, para mim, a ponte para a mais alta esperança e um arco-íris após longos temporais. (NIETZSCHE, 2014, p. 95, grifo do autor)

Assumindo sua tarefa de filósofo, de perseguidor enamorado de uma verdade fugidia, Nietzsche confessa que seu desejo é o rasgar das teias, o rasgar dos véus, para fazer brilhar o que está escondido, o que nos remete ao conceito grego de verdade enquanto *Aletheia*, verdade como desvelamento, ou seja, etimologicamente, como uma retirada de véus. O filosofar nietzschiano é, por assim dizer, o de um desnudamento dos valores, uma sedução e um possível atentado ao pudor filosófico. No caso acima, ele argumenta a respeito do instinto de rebanho que identificou como uma tendência deletéria na humanidade, ou seja, a vontade de um conjunto de pessoas mais frágeis e inferiores de agregar-se para ter mais chance de resistir à tentativa de domínio dos tipos psicológicos superiores. A questão a respeito desse instinto de rebanho e sua oposição à moralidade superior, entendida como criativa, em Nietzsche é o que este pensador entendia como a essência da vida humana, a saber, a vontade de potência, ou vontade de domínio. Esta premissa antropológica entende a vida como uma constante expressão de força, de modo que esta força seria uma tendência a dominar o que cerca o indivíduo, muitas vezes de maneira violenta, mas mormente de maneira criativa, produtora, espontânea e livre. O problema seriam os demais sujeitos que, vendo-se enfraquecidos e fragilizados em função de sua pouca capacidade de potência, se agregariam em coletividades para reivindicar o respeito a sua fraqueza, criando a moral da passividade, que tenderia a condenar os fortes em sua potência, fazendo-os sentir culpa pela excelência em relação aos demais, numa apologia da falsa humildade e do sofrimento como acontecimento positivo. Esse é o fundamento moral e psicológico dos processos de vitimização e incentivo ao enfraquecimento da capacidade individual dos sujeitos que compõe o todo social, de maneira a fazer com que eles tenham cada vez menos capacidade de se oporem ao pernicioso e violento processo homogeneizador da totalidade social.

Mas as tarântulas querem outra coisa, sem dúvida. “Precisamente isto é justiça para nós, que o mundo seja tomado pelos temporais de nossa vingança” – assim falam umas com as outras.

“Vingança vamos praticar, e difamação de todos os que não são iguais a nós” – assim juram os corações das tarântulas. (NIETZSCHE, 2014, p. 95)

Juntamente com a noção de justiça, portanto, critica Nietzsche a noção de igualdade, que é tão cara ao nosso contexto de fraternidade forçada. A queixa das tarântulas a respeito dos que lhes diferem podem ser entendidas efetivamente como queixas aos que lhes excedem, pois o instinto de rebanho condena tudo o que lhe ultrapassa uma vez que cada um que se destaca apenas deixa mais patente a mediocridade dos integrantes do grupo de lamentosos.

Então falo convosco por imagens, vós que fazeis rodar a alma, vós, pregadores da *igualdade!* Tarântulas sois para mim, e seres ocultamente vingativos.

Mas porei à mostra vossos pontos ocultos: por isso vos rio no rosto minha risada das alturas. (NIETZSCHE, 2014, p. 95, grifo do autor)

Aqui, entre imagem e igualdade, se perde o trocadilho na tradução, pois os dois termos são, original e respectivamente, *Gleichnisse* e *Gleichheit*, ambas composta pela raiz *Gleich*, ou seja, igual. A crítica de Nietzsche à igualdade pode ser feita, através desta observação, ainda pelo critério da teoria do conhecimento, na medida em que a imagem, *Gleichnisse*, possa ser entendida como um simulacro, como uma pálida representação da coisa mesma a qual se refere, de modo que qualquer impulso à igualdade, *Gleichheit*, seja não mais do que uma fosca tentativa de tirar dos sujeitos todas as características e potencialidade que lhes tornam únicos, transformando-os em sombras, no sentido de fazer com que eles se projetem para o meio, para a homogeneidade, na tentativa de serem cada vez mais iguais, cada vez mais massificados.

“E ‘vontade de igualdade’- esse mesmo será doravante o nome para ‘virtude’; e contra tudo que tem poder levantaremos nosso grito!”

Ó pregadores da igualdade, é o delírio tirânico da impotência que assim grita em vós por “igualdade”; vossos mais secretos desejos tirânicos assim se disfarçam em palavras de virtude! (NIETZSCHE, 2014, p. 95)

A proposta de Nietzsche é exatamente o contrário, a de que o ser humano se supere continuamente, não em um movimento para o meio ou para baixo, e sim para cima, para a diferenciação e não para a igualdade. Que cada um tenha consciência de sua singularidade, de suas características únicas e de suas limitações para, através do esforço e da coragem superá-las, esse é o caminho do super-homem nietzschiano, o de quem se pauta pela sua própria capacidade de autodesenvolvimento, e não pela normatividade social ou pela pressão do grupo. A vontade de igualdade é a expressão da mediocridade e da fraqueza,

na medida em que os homens não são iguais e querer emparelhá-los seja um processo de rebaixamento dos melhores em prol do mais fracos.

Com estes pregadores da igualdade não quero ser misturado e confundido. Pois assim me fala a justiça: “Os homens não são iguais.” E tampouco deverão sê-lo! Que seria meu amor ao super-homem se eu falasse outra coisa? (NIETZSCHE, 2014, p. 96)

Esta tentativa de rebaixar os que se destacam e erigir em norma a mediocridade é o que Nietzsche chamou na Terceira Dissertação de *Genealogia da Moral* de ideais ascéticos, ou seja, um esforço de mediocridade e uma tentativa de enfraquecimento da vida em sua explosão de potência tanto criativa quanto violenta por parte daqueles que constroem ideais de passividade, de ódio à vida, de além-mundismo e fraqueza. A tarefa do livre pensar seria a de combater aquilo que Nietzsche chama também aí de “*l’universelle araignée*” (NIETZSCHE, 2004, p. 103), ou seja, a aranha universal, o instinto universal das aranhas arraigado na cultura, o de criar em suas teia armadilhas para impedir os demais de voarem e poderem então se alimentar da energia volitiva e alada que os demais possuem e da qual carecem. Disfarçado de ideal de organização social, dizem que o ascetismo, a doutrina do conter-se e morrer aos poucos, é criada pelo bem da humanidade, quando ela é, no máximo, inspirada no amor que a aranha sente pelas moscas.

Se fosse diferente, as tarântulas ensinariam coisas diferentes: e outrora foram justamente elas os melhores caluniadores do mundo e queimadores de hereges. [...]

Olhai, meus amigos! Aqui onde se acha a caverna das tarântulas, erguem-se as ruínas de um antigo templo, - olhai para elas com os olhos iluminados! (NIETZSCHE, 2014, p. 96 et 97)

Porém, de onde vêm originalmente tais tendências aracnídeas de ódio à vida que se expressam livremente senão das sacrossantas tradições do passado? Isso desvela o estado laico como uma falácia, como uma brincadeira de mau gosto, pois todos os imperativos morais do nosso estado laico e racionalizado continuam sendo os mesmos interditos comportamentais sacralizados pelos devaneios da religiosidade monoteísta. Ou seja, mudou-se apenas a forma de manipulação retórica e fundamentação argumentativa dos interditos, mas estes, por sua vez, continuam os mesmos, a saber, sistemas de repressão da existência humana em sociedade e arrebatamento da energia reprimida para ser utilizada e manipulada pelos interesses sociais, ou seja, pelos ideais ascéticos sustentados pela massa humana enquanto rebanho, conforme já demonstramos alhures. (FIANCO, 2013) A referência às tarântulas como os melhores inquisidores e queimadores de hereges do passado faz sentido ao pensarmos nos diversos episódios em que a Igreja, enquanto instituição social responsável pela criação e

observação dos valores morais e sua introjeção enquanto ideologia, se responsabilizou pessoal e zelosamente pela perseguição dos que ousavam pensar diferentemente, ou seja, aqueles que se permitiam ultrapassar a homogeneidade da massa dos que primavam pela igualdade que, nesse caso, era o alcance universal e equânime do medo. A referência às ruínas do antigo templo no qual habitam as tarântulas pode ser entendida não apenas como uma alusão à casa dos sacerdotes ascéticos responsáveis por criar os valores da mediocridade através do controle religioso das mentalidades como igualmente uma remissão a algo mais antigo, à algo mais primitivo, aos templos greco-romanos com suas colunatas que já nascem como ruínas, uma vez que estão completamente descontextualizados na medida que representam luz e ordem em um mundo de trevas e caos. A apologia da cultura clássica à capacidade da razão de ordenamento e organização da vida humana enquanto exercício filosófico ecoou ao longo da história ocidental e produziu não apenas as maiores esperanças na capacidade humana de realização, como também, senão principalmente, as maiores decepções com a ínfima capacidade dos homens de se autogovernarem, pois com a razão vem liberdade e com ela responsabilidade, algo que a massa e o rebanho não desejam em hipótese alguma, não suportam nem em seus mais suaves pesadelos. Por isso, à luminosidade meridional da Antiguidade se seguiu a treva obscura da teologia medieval, ao renascimento das ideias humanistas se seguiu o depressivo paradoxo barroco e ao alvorecer da razão iluminista se seguiu o niilismo do desespero da razão que quando cochila cria os monstros do séc. XX.

Bom e mau, rico e pobre, grande e pequeno e todos os nomes dos valores: serão armas e ressonantes sinais de que a vida sempre tem de superar-se a si mesma!

Em direção às alturas, com pilares e degraus, quer construir-se a vida mesma: para vastas distâncias quer olhar, e para fora, em busca de bem-aventuradas belezas – por isso necessita de alturas! (NIETZSCHE, 2014, p. 97)

O que Nietzsche sugere é, então, uma superação dos valores que sustentam esse ideal de justiça e igualdade como uma vingança e rancor dos que ficaram por sua conta rebaixados no jogo da vida. Talvez possamos nos remeter ao conceito de “grande justiça” ou “nova justiça”, de acordo com trechos de sua correspondência e alguns fragmentos póstumos (BENOIT, 2006, p. 55 et seq.), para falar de uma justiça que tenha feito o percurso através de uma transvaloração dos valores, deixando de ser uma expressão reativa e tornando-se uma afirmação criativa, uma arte de ponderar entre as potências manifestadas dentro da própria realidade, ao invés do estabelecimento de uma realidade alternativa. “Essa nova justiça é um *Versuch*, como tomada de risco no contexto da interpretação ao mesmo tempo discursiva e produtora.” (BENOIT, 2006, p. 57)

5. Considerações Finais

É transparente, no pensamento de Nietzsche, que ele, a despeito do uso que já foi feito de seu pensamento, em nenhum momento fala de superioridade em termos de classe social, etnia, poder aquisitivo ou qualquer outro tipo de proselitismo insensato. (ONFRAY, 2006, p. 29 et seq.) Seus argumentos a respeito de força e fraqueza, superioridade e inferioridade são uma distinção entre constituição moral e posicionamento psicológico, de atitude de enfrentamento ou fuga em relação aos desafios existenciais, à tragicidade da vida. Enquanto os valores morais que sustentam os comportamentos de massa e que terminam, num sistema democrático representativo frágil em seus pressupostos e pervertido em suas ações, se convertendo em sistemas jurídicos que representam por vezes mecanismos de dominação e exclusão social mediante critérios econômicos ou étnicos, por vezes uma cristalização de preconceitos morais oriundos das mais diversas fontes de delírios particulares, como a intervenção da esfera religiosa na legislativo e no judiciário, sem falar das barganhas do executivo, enquanto a ordenação jurídica for a objetivação de um espírito absoluto totalizante e opressivo, que desestimule e mesmo condene a expressão individual e o respeito às diferenças, afirmamos que os valores devem, assim como defendia Nietzsche, serem transvalorados na direção de uma organização moral mais libertadora, de uma legislação mais coerente e racional, de, porque não, uma sociedade mais justa. Só assim poderemos dizer que estamos posicionados nas alturas, com beleza no olhar, olhando a urbe de uma posição de superioridade que não é apenas espacial, como também moral.

REFERÊNCIAS

- BENOIT, Blaise. A justiça como problema. In: *Cadernos Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial, no. 26, 2010, p. 53 – 71.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*: Um livro para todos e para ninguém. [Also sprach Zarathustra] Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da Moral*: Uma polêmica. [Zur Genealogie der Moral.] Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ONFRAY, Michel. *La Sagesse Tragique*: Du bon usage de Nietzsche. Paris: Edition Grasset & Fasquelle, 2006.
- ONFRAY, Michel. *Traité d’Athéologie*. Paris: Edition Grasset & Fasquelle, 2005.

GUARDA COMPARTILHADA SOB A ÓTICA DO ENFRENTAMENTO DA ALIENAÇÃO PARENTAL E O EQUILÍBRIO DOS PAPÉIS ENTRE GENITORES ALCANÇADA COM O AUXÍLIO DA OFICINA DE PARENTALIDADE

Leide Léa Rodrigues da Cunha Pádua¹

1. Considerações iniciais

A família, que era conhecida como um grupo formado por um homem e uma mulher, ligados pelo matrimônio e aos filhos, sofreu transformações ao longo dos anos, em virtude de alterações culturais, sociais e econômicas. Um dos pontos dessas mudanças diz respeito aos conflitos, os quais fazem parte da vida humana, mas que, muitas vezes, são compreendidos como indesejáveis ou como sinais de fraqueza, cuja necessidade de superá-los se faz presente e constante. Nesse sentido, quando as pessoas decidem formar uma família, acreditam que viverão juntas para sempre, entretanto, infelizmente, tal fato pode não acontecer de modo efetivo. Os problemas e conflitos de interesses aparecem e os casais rompem os relacionamentos, quando não conseguem resolvê-los ou decidem que não podem mais viver juntos, pois não são capazes de solucionar as desavenças e embates.

Todavia, quando se trata de poder familiar, cabe aos genitores, sujeitos de direitos e deveres, a responsabilidade, proteção e cuidados com os filhos. Exige muito esforço e paciência, principalmente na fase de separação dos cônjuges, que resolveram romper o vínculo conjugal. Mesmo depois do término do relacionamento amoroso, os pais devem se esforçar para continuarem sendo parceiros parentais e lidar com os conflitos de forma saudável, para ajudar os filhos a superarem esta fase difícil.

Muitas vezes, verifica-se que a prole advinda da relação conjugal, é usada como instrumento de raiva e vingança, pelo fato de um dos cônjuges não aceitar o término do relacionamento. No entanto, diante de tal situação, começa

¹ Graduada em Letras (Português/Inglês) e Graduada em Direito, ambos os cursos pela Universidade de Uberaba; Especialista em Linguística Aplicada pela UNIUBE; Especialista em Direito Civil pela PUC-MG; Advogada – OAB/MG nº 182.510. <leidelea.adv@gmail.com>.

a disputa pela guarda e os conflitos entre genitores desencadeiam o desajustamento psicológico nos filhos, como culpa, ansiedade, tristeza e outros. Os filhos não devem ser usados como mensageiros ou espiões, pois podem se aperceber usados e aumentar os sentimentos de revolta e frustração.

Diante dessa perspectiva, este estudo apresentará alternativa de como prevenir a alienação parental, por meio da Oficina de Parentalidade, que procura conscientizar os genitores da importância de os filhos conviverem com ambos os pais e construir uma relação segura, com imagem positiva de cada um dos genitores. Isso porque, é assegurado à criança e ao adolescente, a convivência com a família, de forma saudável, como prevê a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Ademais, os filhos precisam de amor e do suporte do pai e da mãe, mesmo que ambos vivam separados, pois proporcionar aos filhos autoestima e amor próprio é tarefa dos progenitores. Assim, o respeito mútuo é necessário para o desenvolvimento filial saudável, e a prole deve ter acesso aos dois genitores.

Enfim, esta pesquisa desenvolverá a temática da importância da presença de ambos os pais na vida dos filhos e os malefícios que a perda parental pode lhes ocasionar, em decorrência do término de um relacionamento, o qual não pode privar o filho dos cuidados de quem o ama.

2. Considerações sobre família e poder familiar

O direito de família, com a evolução da sociedade, teve mudanças significativas nas relações familiares. Nos dias atuais, o conceito de família sofreu enormes transformações. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 226, estabeleceu ser a família a base da sociedade e merecedora de proteção especial do Estado. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 5º, instituiu a igualdade no exercício dos direitos e deveres do homem e da mulher. Tal direito é extrapatrimonial, portanto personalíssimo, irrenunciável, intransmissível, não admitindo, portanto, ser exercido por outra pessoa (FREITAS, 2009, p. 29).

Desse modo, o direito não abrange somente a família matrimonial, mas protege, também, as uniões constituídas fora do casamento, bem como os vínculos instituídos pela adoção e pela família substituta. Surge, na família, a possibilidade de convivência marcada pelo afeto e pelo amor, por constituírem estes o núcleo ideal do desenvolvimento da pessoa e realização integral do ser humano. Ou seja, houve a necessidade de o direito ter uma visão pluralista, que englobasse os mais diversos modelos familiares. Para tanto, foi buscar elementos sobre os quais se fundam a relação de afetividade, de pluralidade e de eudemonismo, porque as famílias não são compostas por pessoas que vivem juntas no mesmo lugar, mas são formadas por pessoas que se amam e se preocupam umas com as

outras (DIAS, 2013, p. 42-43).

Com efeito, atualmente, o grupo familiar nem sempre é iniciado pelo casamento, pois há vários tipos de família, ou seja, a família tradicional ou nuclear, onde pai, mãe e filhos vivem juntos; a monoparental, em que os filhos vivem apenas com um dos pais; a recomposta ou reconstituída, formada pelo pai ou mãe que se casou com outra pessoa; a alargada ou ampliada, formada por outros parentes, como avós, tios e primos que vivem como família nuclear; a família binuclear, que é composta pelos dois lares que se formam, após o divórcio de pessoas que tiveram filhos, mas que não deixam de ser uma família, apenas se dividem em dois núcleos, após a finalização do casamento, pois ambos os genitores continuam responsáveis pelos cuidados dos filhos, atendendo às necessidades afetivas, econômicas, físicas e espirituais da prole; e, por fim, a homoparental, cujos ascendentes são do mesmo sexo, sejam homens ou mulheres.²

Outro ponto relevante está determinado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que consagrou a igualdade dos filhos, havidos ou não do casamento, ou por adoção, garantindo-lhes os mesmos direitos e qualificações. A família hodierna difere das formas antigas, no que se diz respeito às suas finalidades, composição e papel dos genitores. Ensina Rodrigues (2004, p. 353) que a expressão “poder familiar”, adotada pelo Código Civil, corresponde ao antigo pátrio poder, termo que remete ao direito romano: *pater potestas* – direito absoluto e ilimitado conferido ao chefe da organização familiar sobre a pessoa dos filhos.

Nessa perspectiva, o Código Civil de 1916 certificava o pátrio poder, principalmente ao marido como cabeça do casal, chefe da sociedade conjugal. Com o impedimento deste, a chefia passava à mulher, que exercia o poder familiar com relação aos filhos. Essa expressão “pátrio poder” conduzia à noção de um poder do genitor sobre os filhos, demonstrando incoerência com a igualdade dos pais, daí a necessidade de evolução para a denominação “poder familiar”, que transcreve um conceito de autoridade pessoal e patrimonial de ambos os pais na condução dos interesses dos filhos (MADALENO, 2013, p. 693). Em razão disso, determinou o artigo 21 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90):

O poder familiar será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Atualmente, o poder familiar é visto como um dever dos pais em relação aos filhos. Não se limita à educação ou a cuidados físicos, mas se amplia para

2 Trechos retirados do livro de Oficina de Parentalidade. Cartilha do divórcio para os filhos e adolescentes, promovido pelo Conselho Nacional de Justiça e Fundo Especial do Ministério Público de Minas Gerais e Ministério Público do Estado de Minas Gerais, 2015. p. 15.

propiciar um crescimento integral de todas as essencialidades das crianças e adolescentes. De acordo com o que explica Giorgis (2010, p. 65), a função parental ou poder familiar trata de cuidar de um comprometimento com a proteção e os cuidados da linhagem, até que tenha certificada sua alforria pela maioridade ou emancipação. Portanto, possui características que são irrenunciáveis, vez que os genitores não podem se desobrigar do poder familiar, pois se trata de um dever-função, imprescritível, já que o fato de não o exercer, não leva os pais a perder a condição de detentores desse poder; e é inalienável e indisponível, pois não pode ser transferido a outras pessoas pelos pais.

Desse modo, o poder familiar é conceituado pela doutrina como múnus público, isto é, simboliza um ônus atribuído aos genitores. A natureza jurídica é de um poder-dever praticado pelos genitores em relação aos filhos. No entendimento de Teixeira (2009, p. 110), a sagrada relação parental é desatrelada da definição dos rumos da conjugalidade dos pais, garantindo aos filhos o direito à vinculação do laço afetivo com ambos os genitores, mesmo após o fim da vida em comum.

Em razão disso, o Estatuto da Criança e adolescente, nos artigos 3º, 4º e 5º, menciona o dever da família assegurar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social do filho, em condições de dignidade, referindo-se expressamente à convivência familiar como direito da criança e do adolescente e a punição, em caso de omissão, quanto à preservação de seus direitos da personalidade.

3. Guarda e suas espécies

O termo “guarda” destina-se a identificar o ato de vigiar e cuidar. Entretanto, quando se trata de definir a “guarda” de filhos, no âmbito do direito de família, surgem grandes dificuldades, envolvendo circunstâncias que invocam sentimentos, emoções e paixões das pessoas nesse processo, e não tão somente o ato de cuidar. Ela surge como um direito-dever natural dos genitores e originário dos pais (ASSIS; RIBEIRO, 2012, p. 88).

Em tal contexto, o critério, na definição da guarda, é a vontade dos genitores. No entanto, não fica exclusivamente na esfera familiar. Pode a guarda ser deferida a outra pessoa, havendo preferência por membro da família com quem tenham afinidade e afetividade, conforme artigo 1.584, parágrafo 5º, do Código Civil. Assim, a guarda unilateral, que é a conferida a apenas um dos genitores ou a alguém que o substitui, encontra-se no artigo 1583, do Código Civil. Essa guarda, pois, é concedida a apenas um dos genitores, enquanto ao outro é realizada a regulamentação de visitas, a qual decorre do consenso de ambos os genitores, ou seja, obriga o genitor não guardião a supervisionar os interesses do filho, segundo artigo 1.584, parágrafo 3º, do Código Civil. Pode-se afirmar que tal tipo de guarda afasta o laço de paternidade/maternidade da criança com o pai não

guardião ou com a mãe não guardiã, pois a(o) não guardiã(o) é estipulado o dia de visita com imposição regras.

Já a guarda alternada ocorre quando um dos filhos fica sob a guarda material de um dos pais por períodos alternados. As divisões de responsabilidades foram confundidas com alternância de guarda, pois esse tipo não está expressamente disciplinado no ordenamento rídico. Em relação à guarda nidal (do latim *nidus*, e significa ninho) traz o sentido de que os filhos permaneceram no “ninho” e os pais revezarão, isto é, a cada período, um dos genitores ficará com os filhos na residência original do casal. No ordenamento jurídico, não há proibição para esse tipo de guarda, sendo ela pouca utilizada, em função dos aspectos práticos.

Por último, a guarda compartilhada foi inserida no ordenamento jurídico com a Lei nº 11.698/2008, a qual modificou os artigos 1.583 e 1.584 do Código Civil e, posteriormente, veio a ser a regra para estabelecer a guarda, consoante a Lei 13.058/2014. Tal modalidade de guarda define aos dois genitores o modo de garantir, de forma efetiva, a corresponsabilidade parental. Pode ser requerida pelo juiz, ou pelos genitores, em consenso ou em ações litigiosas que envolvem a guarda dos filhos menores.

Ressalta Grisard Filho (2014, p. 133), a guarda compartilhada surgiu da necessidade de reequilibrar os papéis parentais e de garantir o melhor interesse do filho, quanto as suas necessidades afetivas e emocionais. Já Levy (2008, p. 54) menciona que este tipo de guarda busca preservar os laços paterno-filiais em condições de igualdade entre os genitores. Para Grisard Filho (2014, p. 168):

[...] a guarda compartilhada tem como objetivo a continuidade do exercício comum da autoridade parental. Tem como premissa a continuidade da relação da criança com os dois genitores, tal como era operada na constância do casamento ou da união fática, conservando os laços de afetividade, direitos e obrigações recíprocas.

Portanto, é sabido que, na convivência familiar, a criança e o adolescente recebem sua formação moral, social, ética, religiosa, formação de caráter e personalidade, entre outros. É um direito constitucional previsto no artigo, 227, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

4. A importância da guarda compartilhada como medida de prevenção à alienação parental

Conforme disposto no artigo 1583, §1º do Código Civil, entende-se por guarda compartilhada a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe, que não vivam sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar sobre os filhos comuns. Nas palavras de Grisard Filho (2000, p. 152):

A guarda compartilhada atribui aos pais, de forma igualitária, a guarda jurídica, ou seja, a que define ambos os genitores como titulares do mesmo dever de guardar seus filhos, permitindo a cada um deles conservar seus direitos e obrigações em relação a eles. Nesse contexto, os pais podem planejar como lhes convém a guarda física (arranjos de acesso ou esquema de visitas).

Esse tipo de guarda impede o afastamento de um dos genitores da vida dos filhos, que geralmente acontece com o término da relação conjugal, e este convívio diário é substituído por visitas estipuladas, prejudicando assim a relação com os filhos. Pode-se, desse modo, afirmar que:

A Guarda Compartilhada de forma admirável favorece o desenvolvimento das crianças com menos traumas e ônus, propiciando a continuidade da relação dos filhos com seus genitores, retirando assim, da guarda a ideia de posse. Nesse novo modelo de responsabilidade parental, os cuidados sobre a criação, educação, bem estar, bem como outras decisões importantes são tomadas e decididas conjuntamente por ambos os pais que compartilharão de forma igualitária a total responsabilidade sobre a prole. (AKEL, 2008).

A guarda compartilhada, atualmente, é a espécie de guarda que melhor previne a alienação parental. O fato de o guardião (ou guardiã), em outras espécies de guarda, impedir o direito de convivência com o genitor não guardião (ou com a genitora não guardiã) pode configurar alienação parental. Explica Duarte (2013, p. 270) que o filho é utilizado como instrumento da agressividade, sendo induzido a odiar o outro genitor. A criança ou adolescente é levada a afastar-se de quem ama e de quem também a ama. Os resultados desse distanciamento são perversos. No Brasil, a Lei de Alienação Parental, Lei nº 12.318 de 2010, estabelece, em seu artigo 2º, e parágrafo único, o que é ato de alienação parental:

Art. 2º Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este. Parágrafo único. São formas exemplificativas de alienação parental, além dos atos assim declarados pelo juiz ou constatados por perícia, praticados diretamente ou com auxílio de terceiros:

- I - realizar campanha de desqualificação da conduta do genitor no exercício da paternidade ou maternidade;
- II - dificultar o exercício da autoridade parental;
- III - dificultar contato de criança ou adolescente com genitor;
- IV - dificultar o exercício do direito regulamentado de convivência familiar;
- V - omitir deliberadamente a genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares, médicas e alterações de endereço;
- VI - apresentar falsa denúncia contra genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar a convivência deles com a criança ou adolescente;

VII - mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, visando a dificultar a convivência da criança ou adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós.

Sem tratamento adequado, a alienação parental pode produzir sequelas capazes de perdurar para o resto da vida, pois implica comportamentos abusivos contra a criança ou adolescente. Instaura vínculos patológicos, promove vivências contraditórias da relação entre genitores, cria imagens distorcidas da figura dos dois, gerando um olhar destruidor e maligno sobre as relações amorosas em geral.

Esses conflitos podem aparecer nos filhos sob a forma de ansiedade, desorganização mental, dificuldade escolar, insegurança, tristeza, depressão, hostilidade, culpa, inclinação ao álcool e às drogas; e, em casos mais extremos, a ideias e comportamentos suicidas. Nesse contexto, a Síndrome da Alienação Parental, uma vez instalada, faz com que o menor, quando adulto, tenha um grave complexo de culpa por ter sido cúmplice de uma grande injustiça contra o genitor alienado. Por outro lado, o genitor alienador passa a ter papel de principal e único modelo para criança que, no futuro, tenderá a repetir o mesmo comportamento com sua prole.

Por essas razões, alienar parentalmente uma criança ou adolescente é considerado um comportamento abusivo pelos estudiosos do tema, da mesma forma que os abusos de natureza sexual ou física. Afeta, também, o genitor alienado, além dos demais familiares e amigos, visto que priva a criança do necessário e salutar convívio com todo o núcleo afetivo do qual faz parte e ao qual deveria permanecer integrada³.

5. Oficina de parentalidade de pais e filhos

5.1 Do projeto “oficina de pais e filhos”

A ruptura dos laços familiares oriunda do divórcio ou da dissolução de união estável é estressante e traumática para as crianças e adolescentes, uma vez que são conflitos de longa duração que agravam mais a conjuntura familiar. A forma como os filhos vivenciam o período pós-separação depende, em larga medida, da maneira como os pais negociam o término da vida conjugal e administram seus conflitos⁴.

A oficina é um programa educacional interdisciplinar para casais, em fase de ruptura do relacionamento, e com filhos menores. O programa apoia-se na literatura sobre os efeitos do divórcio e na importância de os pais e demais membros

3 Conteúdo do parágrafo retirado da **Oficina de pais e filhos** (CARTILHA DO INSTRUTOR, 2015, p. 9).

4 Conteúdo do parágrafo retirado da **Oficina de pais e filhos** (CARTILHA DO INSTRUTOR, 2015, p. 7).

da família buscarem maneiras saudáveis de lidar com o término do casamento, bem como, na experiência de outros países, como Canadá, Estados Unidos e Portugal, na execução de programas educacionais voltados às pessoas em fase de reorganização familiar. Os casais, que conseguem lidar de forma positiva com a separação, garantem aos filhos um ambiente acolhedor e favorecem que eles não apenas sobrevivam, mas amadureçam positivamente após o divórcio.

O dia a dia nas Varas de família revela a ausência de programas específicos para ajudar casais e filhos no processo do divórcio. Desse modo, a Oficina de Parentalidade de Pais e Filhos, desenvolvida com base na experiência de outros países, oferece a oportunidade para que as pessoas que buscam a Justiça para a solução de suas lides encontrem apoio, transformem-se e responsabilizem-se pela sua vida e pela vida de seus filhos.

Essa Oficina de Parentalidade não é entidade mediadora ou consultiva. Trata-se de um programa educacional e preventivo. Não tem a pretensão de orientar casos específicos, nem tem por finalidade resolver disputas individuais, mas como dito anteriormente, auxilia pais e filhos a reorganizarem a vida familiar. A justificativa para esta oficina é a experiência de trabalho com famílias que procuram o Judiciário em busca de solução para seus conflitos. O trabalho apoia-se na necessidade de oferecer atendimentos aos casais e também um espaço para reflexão. Na Oficina de Parentalidade as crianças e os adolescentes encontram um local para falar sobre seus sentimentos e expectativas em relação a esse momento novo em suas vidas e os pais podem refletir sobre seus comportamentos e atitudes em relação aos filhos.

O público alvo são as famílias, com processos judiciais que revelem comportamento negativo em relação aos conflitos que estão vivenciando, os filhos menores e os multiplicadores, os quais são profissionais interessados em reproduzir o curso em outras esferas e locais. O objetivo geral da Oficina de Parentalidade é auxiliar o casal em via de separação a criar uma efetiva e saudável relação parental junto aos filhos. Pretende, também, prevenir a alienação parental, na medida em que procura conscientizar o casal que é importante para a criança conviver com ambos os pais, para que construa uma relação e forme por si uma imagem de cada um dos pais. Busca a conscientizar os pais da importância da presença de ambos na vida dos filhos e dos malefícios que a perda parental lhes ocasiona.

Com efeito, a Oficina de pais e filhos foi projetada para ser executada em uma única sessão, com duração de quatro horas e contém: explicações feitas pelos instrutores, apresentação de vídeos, dinâmicas de grupos, além de atividades lúdicas para as crianças. Os recursos materiais são: espaço físico, cadeiras, computadores, crachás para identificação, canetas, livro de presença, cartilha do divórcio

para os pais, cartilha do divórcio para os filhos adolescentes, Gibi “Meus pais não moram mais juntos. E agora?”, Cartilha da Oficina de Pais e Filhos para os instrutores, slides da Oficina dos Pais e slides da Oficina dos Filhos.

Vale destacar que as oficinas podem ser executadas voluntariamente por Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos, Advogados com perfil colaborativo, Mediadores, Juízes de Direito e Promotores de Justiça, previamente capacitados. Também, em algumas Comarcas, as Oficinas podem ser realizadas pela Equipe Multidisciplinar do Fórum, conforme a sua disponibilidade⁵. É recomendado que o instrutor não atue no processo judicial que envolva os participantes da Oficina de Parentalidade, até mesmo para que estes não se sintam inibidos, diante da equivocada percepção de que estão sendo julgados ou avaliados na Oficina. Ou seja, o instrutor deve se afastar dos julgamentos, pois a Oficina de Parentalidade é um espaço de acolhida, conexão e muito reflexivo sobre a vida familiar e a criação dos filhos.

Também é recomendado que a Oficina de Filhos, principalmente a de criança, seja ministrada por pessoas que tenham experiência em trabalhar com o público infantil, tal como psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Além disso, podem ser realizadas parcerias com Faculdades, a fim de que professores e estagiários participem das Oficinas como instrutores ou auxiliares.

Enfim, a Oficina de Parentalidade de Pais e filhos tem a finalidade de resgatar a responsabilidade das pessoas pela sua própria vida, transmitindo aos pais algumas informações relevantes sobre os efeitos negativos dos conflitos que recaem na vida dos filhos e o que eles podem fazer para estabelecer uma boa parceria parental, a fim de que as crianças e os adolescentes vivam em um ambiente tranquilo e se tornem pessoas emocionalmente saudáveis; e, ainda, na oficina, transmitem-se aos filhos algumas informações e ideias para uma melhor adaptação à transição familiar.

O objetivo da Oficina de Parentalidade é empoderamento. A palavra “Empowerment”, existente na Língua Inglesa, deu origem à palavra “empoderamento” e significa “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas. E é isso que se pretende fazer: empoderar os pais, transmitindo-lhes ensinamentos relevantes para que reflitam sobre seus comportamentos, mudem as atitudes, tornando a sua vida e de seus filhos ainda melhor, nessa fase de ruptura da relação conjugal.

5 Nos termos do artigo 151 do Estatuto da Criança e adolescente, “Compete à **equipe multiprofissional**, dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnicos” (grifos nossos).

6. Conclusão

A proposta deste trabalho foi mostrar que, com a evolução do conceito de família, houve significativas mudanças no âmbito do poder familiar. Com a igualdade de direitos e deveres atribuídos ao homem e mulher, ocorreu uma divisão equitativa desse poder familiar e o instituto da guarda passou a ser analisado sob um ponto de vista diferente. Isso porque, com o advento da Lei 11.698/2008, o Código Civil passou a prever expressamente a modalidade de guarda compartilhada, que passou ser a regra no ordenamento jurídico, ao atribuir aos pais, de forma igualitária, a guarda jurídica, impedindo assim o afastamento de um dos pais da vida do filho.

Buscou-se ainda, neste breve capítulo sobre o compartilhamento da guarda, mostrar que o fundamento legal para esse tipo de guarda foi o princípio do melhor interesse do menor, ou seja, o problema de litígio entre os cônjuges não deve impedir a decretação da guarda compartilhada, pois ambos continuam como genitores. Trata-se de mecanismo hábil para preservar a convivência familiar, que é direito de crianças e adolescentes que, muitas vezes, restava rompida com a dissolução do vínculo conjugal. Além de resguardar a saúde filial psíquica, em relação aos malefícios de uma possível alienação parental.

Isso porque, a alienação parental pode causar efeitos graves nos filhos, além de provocar danos psicológicos, jurídicos e sociais na vida de crianças e adolescentes, resultantes dessa prática que, muitas vezes, leva à ruptura de vínculos parentais, afastamento, abandono emocional e sérios danos à sua formação psíquica. Nesse contexto, restou demonstrado que a Oficina de Parentalidade surgiu para propiciar a oportunidade do exercício de uma parentalidade responsável e colaborativa, cuja dinâmica visa efetivar a garantia da prioridade absoluta de atendimento ao menor. Isto é, respalda-se a dinâmica desse acolhimento e reflexão a pais e filhos, no princípio da dignidade da pessoa humana, a fim de evitar que os filhos se tornem reféns dos conflitos dos pais, e garantir que seus direitos sejam reconhecidos e respeitados por ambos os genitores.

Portanto, o que se ressaltou neste estudo foi o fortalecimento das relações humanas, além de destacar a afetividade nas relações familiares e a criação de condições favoráveis para que o amor entre pais e filhos emergja e seja expresso por meio de um comportamento pautado na empatia, alteridade, respeito e cuidado.

Referências

AKEL, Ana Carolina Silveira. **Guarda Compartilhada**: um avanço para a família moderna. IBDFAM, 27 maio. 2008. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/artigos&artigos=420>> Acesso em: 30 nov. 2016.

ALMEIDA, Nelly; MONTEIRO, Susana. **Os meus pais já não vivem juntos: intervenção em grupo com crianças e jovens de pais divorciados**. Lisboa: Coisas de Ler: 2012.

BRASIL. **Código Civil**. Lei nº 10.406, de 2002. Brasília: Senado, 2005.

____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

____. **Lei nº 11.698 de 13 de junho de 2008**. Altera os arts. 1.583 e 1.584 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada.

____. **Lei 12.318, de 26 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o artigo 236 da lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de agosto 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12318.htm> Acesso em: 27 de out.2016.

CNJ. **OFICINA DE PAIS E FILHOS**. Cartilha do instrutor. 2016. Disponível em: <<https://www.tjmg.jus.br/data/files/7A/10/C9/C7/350AB510F17A-39B5480808A8/Cartilha%20do%20Instrutor%20-%20CNJ.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 9.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

ROSA, Conrado Paulino da. **Nova lei da guarda compartilhada**. São Paulo: Saraiva, 2015.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito civil: direito de família**. 14.ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DO MANUAL DOS TRANSTORNOS ESCOLARES

Ana Lydía Soares¹

Davi Milan²

Marciana Gonçalves Farinha³

1. Considerações iniciais

Com o início da pandemia de COVID-19, a temática da saúde mental ganhou novos entornos com o distanciamento social e o fechamento dos estabelecimentos comerciais e educacionais sem que as pessoas se viram obrigadas a respeitar as medidas de enfrentamento diante da pandemia. Se por um lado entendia-se que o distanciamento social era eficaz diante do vírus e suas cepas, por outro lado, consequências foram logo identificadas. No que diz respeito à população escolar, as consequências com o fechamento de escolas foram a perda de aprendizagem escolar com o início do ensino remoto, até a deflagração de sintomas psicopatológicos como ansiedade e depressão. Diante desta nova situação, a necessidade de rever os transtornos escolares se faz presente.

O Manual Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM - V) é resultado de 12 anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizadas por diversos profissionais. Buscaram garantir uma nova classificação com a inclusão, a reformulação e a exclusão de diagnósticos (Araújo & Lotufo Neto, 2014). A definição de transtorno é aquela que atribui ao indivíduo uma disfunção que afeta suas capacidades sociais, laborais, de aprendizagem, dentre outras (American Psychiatric Association, 2014). Sá & Marsico (2022) se preocupam com o uso indiscriminado do termo e seu diagnóstico nos discursos e nas práticas escolares revelam uma tendência homogeneizadora em detrimento das singularidades de cada aluno e das distinções entre as diversas classificações, sendo os mais recorrentes o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as Dificuldades de Aprendizagem.

1 Psicóloga, Doutora em Psicossociologia/UFRJ. E-mail: analydiasoares@yahoo.com.br.

2 Pedagogo, Professor de Projetos UNIVESP, Professor de Educação Básica SEDUC-Quintana/SP. E-mail: davi.milan@unesp.br.

3 Psicóloga, Doutora em Enfermagem Psiquiátrica, Docente Adjunta - UFU. E-mail: marciana@ufu.br.

O objetivo do presente trabalho foi refletir sobre os impactos da pandemia nas crianças e adolescentes que cursam o ensino básico e analisar os transtornos escolares apresentados pelo psiquiatra Gustavo Teixeira. Para isso, houve uma revisão do livro *Manual dos Transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola*, publicado em 2013.

2. Percurso Metodológico

Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória e quanto a análise dos dados de abordagem qualitativa (Gil, 2017). A pesquisa qualitativa se ocupa com a compreensão e interpretações dos fenômenos, considerando o significado dado pelos interlocutores (Gonsalves, 2007). Pesquisadores/as utilizam para a análise dos dados fatos, acontecimentos, narrativas, atividades técnicas, científicas e tecnológicas e assim produz-se um conhecimento sobre determinado assunto que está estudando. A trajetória metodológica utilizada na presente pesquisa pautou-se na utilização de dados produzidos em estudos realizados por outros pesquisadores e publicados em livros e artigos científicos e também observações do que foram vivenciados pelos autores durante a pandemia de COVID-19 para a coleta de dados para construção dos dados de análise.

3. Resultados

Teixeira (2013) buscou oferecer material psicoeducativo de qualidade, baseado em evidências científicas, com linguagem simples e fácil para auxiliar pais, educadores e profissionais da saúde mental da infância e da adolescência. O autor defende a ideia de que a transmissão de informação psicoeducativa pode diminuir preconceitos e permitir que crianças e adolescentes se beneficiem com um tratamento médico correto. Enfatiza a importância de se realizar prevenção e intervenção precoce quando se aborda a saúde mental infantil. Com isso, a diminuição dos prejuízos acadêmicos ocorreria, atrelado à diminuição do sofrimento dos alunos envolvidos. Ainda ressalta que é essencial o envolvimento de todos: pais, educadores, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais, entre outros.

A avaliação comportamental em crianças e adolescentes deve ser realizada por médico psiquiatra ou neurologista. É um estudo detalhado, com avaliação comportamental dividida em cinco etapas. Na primeira etapa, há a avaliação com pais ou responsáveis, em que os pais apresentam um histórico detalhado do desenvolvimento da criança, desde a história gestacional da mãe até a vida atual. Nesta entrevista, a criança não estaria presente, visto que sua presença poderia atrapalhar o detalhamento das informações. Possíveis problemas da mãe

durante o período gestacional; uso de medicamentos, álcool, e outras drogas; informações sobre o parto e as condições da criança no momento do nascimento são relevantes por potencialmente estar relacionadas a problemas comportamentais na infância da criança. Informações sobre marcos do desenvolvimento como quando começou andar e a falar também são importantes. As queixas apresentadas pelos pais devem ser estudadas, além da apresentação de sintomas, prejuízos acadêmicos e sociais já identificados. As questões emocionais como preocupações e angústias também devem ser abordadas neste momento inicial (Teixeira, 2013).

Na segunda etapa, há a avaliação da escola. Neste momento, busca-se obter informações sobre o estudante. O professor deve se sentir confortável para relatar por escrito tudo aquilo que julgar importante. Geralmente, o estudante passa a maior parte do seu tempo na escola em contato com os professores. É relevante conhecer identificar pela ótica do educador o estudante em questão. Dados sobre quem é este aluno, como ele se comporta na escola dentro e fora da sala de aula, se possui amigos, é bem-aceito pelo grupo, é excluído, tímido, extrovertido, educado, como chega à escola, como se comporta em sala de aula ou no recreio, fica sozinho ou em grupo, é líder, é agredido ou rejeitado pelos colegas. Busca-se um retrato falado de como este estudante se comporta na escola (Teixeira, 2013).

A terceira etapa pode envolver a participação de outros profissionais que acompanham o estudante, tais como psicólogo, fonoaudiólogo, professor de futebol/natação/judô, arte terapeuta, psicopedagogo, professor particular, entre outros. Estes profissionais possuem condições de oferecer informações importantes para a avaliação desta criança ou adolescente (Teixeira, 2013).

Na quarta etapa, após a união de todas as informações obtidas, a criança ou o adolescente será avaliado e sua capacidade e habilidade de comunicação, interação social, atenção, memória, pensamento, inteligência, linguagem, afetividade e humor serão investigadas (Teixeira, 2013).

Finalmente, a avaliação comportamental terá como objetivo identificar possíveis transtornos comportamentais, investigar outras condições ambientais e problemas domésticos que poderiam interferir negativamente na vida e no desenvolvimento acadêmico e social da criança ou do adolescente. Diante disso, o médico poderá decidir o melhor tratamento disponível para seu paciente. Muitas vezes, há a adoção de intervenção interdisciplinar, envolvendo psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricista, professor de educação física, de reforço escolar, psicopedagogo, entre outros (Teixeira, 2013).

O psiquiatra apresenta os transtornos escolares e traz dicas para pais e professores.

<p>Bullying: apelar, ameaçar, agredir, hostilizar, ofender, humilhar, discriminar, excluir, isolar, intimidar, perseguir, assediar, furtar.</p>	<p>Programas antibullying devem ser criados nas escolas, objetivando orientação de pais, professores e alunos para o desenvolvimento de estratégias a fim de lidar com problema e promover a criação de medidas de controle desse comportamento.</p>
<p>Transtorno desafiador opositivo: discute com professores e colegas, recusa-se a trabalhar em grupo, não aceita ordens, não realiza deveres escolares, manipulador, não aceita crítica, desafia a autoridade de professores e coordenadores, deseja tudo ao seu modo, é “pavio curto” ou o esquentado” da turma, perturba outros alunos, responsabiliza os outros por seu comportamento hostil.</p>	<p>Por possuir origem multifatorial, uma série de estratégias deve ser utilizada para obter sucesso terapêutico e a redução dos sintomas comportamentais. Uso de medicamentos no manejo de sintomas; de técnicas cognitivo-comportamentais ajudam na criação de estratégias para a solução de problemas e diminuem o negativismo observado destes alunos. Uso de treinamento de habilidades sociais para melhorar a flexibilidade, aumentar o limiar de tolerância à frustração e estimular a socialização e a empatia. Uso de métodos de reforço positivo, como utilização de elogios, estratégias de “economia de fichas”, uso de contratos de comportamento podem auxiliar na organização de rotinas e na criação de limites essenciais para melhoria, adaptação e adequação social destas crianças. Aconselhamento e treinamento de pais e professores sobre como lidar com os sintomas de desafio e oposição em caso e na escola. Isto para desencorajar comportamentos desafiadores do estudante e encorajar comportamentos adequados, ajudando na melhoria da relação pais-filhos e na diminuição dos sintomas do transtorno. Uso de terapia familiar, estímulo a prática esportiva.</p>
<p>Transtorno de conduta: mentiras, agressões físicas, matar aula, destruição de carteiras, roubo de material escolar, agressividade e ameaças contra professores e alunos, hostilidade com colegas de turma, ausência de remorso, comportamento sádico, consumo de álcool e drogas, desempenho escolar fraco, isolamento social e prática de bullying.</p>	<p>O tratamento envolve intervenções junto ao jovem, à família e à escola por meio de medidas socioeducativas, treinamento de habilidades sociais e de técnicas cognitivo-comportamentais que são usadas para o controle da agressão, modulação do comportamento social, estímulo ao diálogo e melhoria do relacionamento entre pais e filhos. Uso de estratégias de resolução de problemas, autocontrole e ensinamento de como pais e familiares podem reforçar positivamente comportamentos sociais aceitáveis ajudam no bom prognóstico. Na escola, professores e funcionários podem usar técnicas comportamentais para a promoção e o estímulo de comportamentos aceitáveis do aluno sejam introduzidos e atitudes de desrespeito e agressão sejam desencorajadas. Uso de medicamentos pode ser útil e eficaz para tratamentos de sintomas como agressividade ou explosão de raiva. A possibilidade de sanções legais através do Juizado da Infância e da Juventude e do Conselho Tutelar pode contribuir para o desencorajamento de comportamentos de conduta.</p>

<p>Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades, tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, parece não escutar quando lhe dirigem a palavra, não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tem dificuldade para organizar tarefas e atividades, evita, antipatiza ou reluta em envolver-se em atividades que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa), perde coisas necessárias para tarefas ou atividades, é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa, apresenta esquecimento em atividades diárias, agita mãos ou os pés ou se remexe na cadeira, abandona sua cadeira em sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado, corre em demasia, em situações nas quais fazer isso é inapropriado (em adolescentes e adultos pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação), tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer, fica “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”, fala muito, dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas, tem dificuldade para aguardar a vez, interrompe ou se mete em assuntos dos outros.</p>	<p>O tratamento deve ter abordagem multidisciplinar associando o uso de medicamento com intervenções psicoeducativas e psicoterapêuticas. As intervenções psicoeducativas se referem ao uso de materiais didáticos, folders, livro e programas de treinamento para pais e professores que aprenderão a lidar com os transtornos. Mudanças na rotina podem ser de grande valia, tais como: sentar-se próximas ao quadro da sala de aula, longe de janelas; ter horários predeterminados e combinados para estudo, em ambientes silenciosos, longe de estímulos visuais. A terapia cognitivo comportamental pode auxiliar no controle da agressividade e de outros transtornos que podem também estar presentes. Os grupos de apoio podem auxiliar familiares e os portadores de TDAH. No Brasil, há Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA).</p>
<p>Drogas: queda do rendimento acadêmico, irritabilidade, quebra de regras, brigas com professores, indisciplina, atrasos e faltas injustificáveis, envolvimento com colegas usuários de drogas, grande mudança na apresentação pessoal, fadiga, sonolência, dores de cabeça e mal-estar.</p> <p>“Um jovem se tornará dependente químico de determinada droga se a quantidade de fatores de risco se sobrepuser aos fatores de proteção” (Teixeira, 2013, p. 84).</p> <p>Os fatores de risco são: ambiente doméstico violento, pais usuários de álcool e outras drogas, negligência e falta de envolvimento parental, pais permissivos, falta de vínculos afetivos, baixo desempenho acadêmico, baixo desempenho social, amizade com usuários de drogas, amizade com jovens agressivos, comportamento delinquential, presença de psicopatologias, temperamento impulsivo, precocidade de experimentação e baixa autoestima.</p>	<p>O trabalho preventivo de pais e educadores será o de aumentar os fatores de proteção. Os programas antidrogas devem ter caráter permanente nas escolas. Os professores devem inserir o tema dentro das próprias disciplinas. Programas educacionais com conhecimento sobre efeitos das drogas no organismo e suas possíveis consequências devem ser desenvolvidos nas escolas e nas comunidades em geral. Há estratégias promissoras de prevenção com treinamento de habilidades sociais de jovens para enfrentamento de problemas e estratégias de recusa às drogas. A identificação de indivíduos com grande risco de consumo também é relevante. O tratamento depende: do tipo de drogas utilizadas, da quantidade, do tempo de uso, da frequência de uso, dos prejuízos acarretados e do grau de adesão do paciente e da família. Internações de curto prazo, internações temporárias para desintoxicação e formação de vínculo com os profissionais. O trabalho psicoeducativo na orientação do paciente, pais e familiares é fundamental para aumentar as chances de sucesso durante todo processo. As modalidades terapêuticas possíveis são: terapia cognitivo comportamental, terapia familiar, terapia de grupo e técnicas de entrevista motivacional. Grupos de autoajuda como Alcoólicos Anônimos e Narcóticos Anônimos podem ser de grande valia.</p>

<p>Depressão infantil: crianças e adolescentes com depressão apresentam-se com tristeza, falta de motivação, solidão e humor deprimido ou humor irritável ou instável. Na escola, identificam-se: queda no rendimento escolar, irritabilidade, impulsividade, brigas, isolamento em sala de aula e no recreio, tristeza, falta de motivação, choro fácil, fala monótona, queixas físicas (dores de cabeça, dores musculares), pensamentos recorrentes de morte e sentimento de culpa.</p>	<p>O tratamento da depressão envolve: medicamentos (antidepressivos em casos moderados e graves), psicoterapia (terapia familiar, terapia cognitivo comportamental) e psicoeducação para orientação de pais e professores. A informação sobre características da doença, sintomas, prejuízos e consequências é fundamental para que uma rede de apoio seja formada, com a diminuição de estressores ambientais.</p>
<p>Transtorno bipolar do humor: na escola, identificam-se: mudanças súbitas de humor, dificuldade nos relacionamentos, euforia, autoestima aumentadas, hipersexualidade, grandiosidade, pensamento e fala acelerados, distração, agitação, inquietação, necessidade de “aparecer e ser centro das atenções”, irritabilidade explosiva, instabilidade emocional, agressividade e acessos de raiva. As principais hipóteses relacionam fatores genéticos a alterações químicas no cérebro das crianças. Filhos de pais com esse diagnóstico possuem maiores chances de desenvolver quadro de transtorno bipolar. Há gatilhos como os estressores ambientais como violência doméstica, agressividade e negligência parental.</p>	<p>O tratamento envolve uso de medicamentos estabilizadores de humor. A terapia cognitivo comportamental e a terapia familiar são indicadas. A escola deve participar do tratamento, conhecendo o problema, trabalhando estratégias de controle de comportamentos agressivos e impulsivos eventuais, estimulando a socialização e a adequação comportamental do estudante em sala de aula e no recreio. Há a ABRATA (Associação Brasileira de Familiares, Amigos e Portadores de Transtornos Afetivos) que oferece trabalho psicoeducativo para familiares e portadores.</p>
<p>Suicídio e comportamento suicida: é entendido como toda preocupação ou todo ato em que o indivíduo tem a intenção de causar lesão ou morte a si mesmo. Na escola, identificam-se: ser vítima de comportamento bullying, tentativa de suicídio anterior, existência de arma de fogo em casa, transtorno depressivo, transtorno bipolar do humor, transtornos ansiosos, alcoolismo, uso de drogas, perda dos pais na infância. Instabilidade familiar, violência doméstica, rede de apoio familiar não disponível e ser vítima de abuso sexual.</p>	<p>O tratamento efetivo das condições ou dos fatores de risco relacionados com o comportamento suicida é a medida-chave para a sua prevenção em crianças e adolescentes. Trabalho psicoeducativo com paciente, família e escola são importantes; terapia familiar e terapia cognitivo comportamental podem ser utilizados. Há casos agudos de tentativa de suicídio que se indica a internação hospitalar. O CVV (Centro de Valorização da Vida) oferece apoio emocional e auxilia para prevenção ao suicídio.</p>

Transtornos ansiosos: podem provocar sensações subjetivas de desconforto, inquietação, ansiedade, além de desencadear sintomas somáticos como: sudorese, boca seca, taquicardia e nervosismo. O desenvolvimento de transtornos ansiosos depende de vários fatores, tais como: herança genética, grau de ansiedade paterna, temperamento, tipo de relação com os pais e estilo de criação oferecido por eles, além das experiências vividas pela criança ou adolescente. O **transtorno obsessivo compulsivo na escola** se caracteriza por gasto: tempo excessivo na organização do material escolar, com rituais de simetria e verificação, rituais de repetição na execução de exercícios escolares ou deveres de casa, perfeccionismo, releituras de textos inúmeras vezes, repetições de perguntas ou dúvidas aos pais ou professores, solicitação por repetição de frases, repetitivos pedidos de desculpas, colecionismos de objetos inúteis (jornais ou revistas, papéis de bala), verificação excessiva de fechaduras, portas, janelas, luzes, banhos prolongados e repetidas vezes ao dia, Lavar mãos ou escovar dentes incessantemente; lesões no ânus ou nas mãos por rituais de lavagem excessiva, trocas frequentes de roupa, com aumento da quantidade para lavar. gasto excessivo de papel higiênico ou sabonetes, entupimentos do vaso sanitário por uso excessivo de papel higiênico, preocupações de que algum membro da família possa estar gravemente doente ou contaminado./**Transtorno de ansiedade de separação.** Muita ansiedade no momento de chegada à escola. Atrasos para entrada em sala de aula. Medo de ficar sozinho no recreio. Medo de ser abandonado pelos pais. Faltas escolares. Solicitações para deixar a escola. prejuízo acadêmico. Queixas físicas. Evita participar de atividades extracurriculares. Dificuldade nos relacionamentos. Vínculos de amizade restritos a poucas crianças. Comprometimento da autoestima./**Transtorno de ansiedade generalizada excessiva** preocupação. Muita ansiedade e intensa dificuldade para controlá-la. Dificuldade no funcionamento social. Prejuízos acadêmicos. Sentimentos de apreensão e dúvida. Medo. Cansaço. Tensão muscular. Dificuldade de concentração. Irritabilidade. Nervosismo. Preocupação frente a eventos futuros. Preocupação com múltiplos assuntos. Superestima de situações problemáticas. Pessimismo./**Fobia específica** Medo exagerado de situações ou objetos específicos como animais, insetos, sangue, altura, lugares fechados. Resposta ansiosa imediata após contato com a situação temida. Ataques de pânico. Comportamento evitativo de situações específicas. Prejuízos acadêmicos./**Transtorno de pânico:** Intenso medo ou desconforto. Palpitações. Sudorese. Falta de ar. Tremores nas mãos. Dor no peito. Dor abdominal. Medo de morrer./**Fobia social** Medo, ansiedade e grande timidez ao se expor em situações sociais. Comportamento evitativo. Não pede ajuda aos professores quando apresenta dúvidas em sala de aula. Nega-se a apresentar trabalhos para a turma. Não participa de trabalhos em grupo ou atividades esportivas. Evita comparecer a festas de aniversário. Evita conversar com outros jovens. Poucos amigos. Medo de ser ridicularizado por outras pessoas. Medo de se tornar o centro das atenções. Evita falar em público. Evita dialogar com figuras de autoridade, como professores. Dificuldade em comer ou escrever na frente de outras pessoas. Quando exposto a situações sociais, apresentação de rubor facial, sudorese, tremor, coração acelerado e nervosismo. Dificuldade em frequentar a escola. Grande dificuldade de se “enturmar” ou de formar vínculos de amizade./**Mutismo seletivo** Mutismo seletivo na escola. Incapacidade de se comunicar verbalmente em determinadas situações. Muita ansiedade na presença de pessoas de fora do círculo de confiança. Mutismo na presença de estranhos. Incapacidade de responder a perguntas. Comunicação utilizando-se de gestos, mímicas e movimentos apenas com a cabeça. Utilização de uma pessoa do círculo de confiança para verbalizar por ela.

O psiquiatra será fundamental para o diagnóstico e o trabalho a equipe interdisciplinar será essencial. Serão importantes: psicoeducação, terapia cognitivo comportamento, uso de estratégias em habilidades sociais e técnicas de relaxamento. Casos graves necessitam de medicamento para bloquear a resposta ansiosogênica. A ASTOC (Associação Brasileira de Síndrome de Tourette, Tiques e Transtorno Obsessivo-Compulsivo) objetiva informar e auxiliar na busca de tratamento e qualidade de vida para pacientes e familiares.

<p>Transtornos de tiques: movimentos ou vocalizações que ocorrem subitamente, de maneira rápida, recorrente, não rítmica e involuntária. Na escola, os tiques motores podem ser: piscar, fazer caretas. Erguer sobranceiras. Torcer o nariz. Contrair a boca. Mostrar os dentes. Girar a cabeça. Torcer o pescoço. Encolher os ombros. Bater os pés. Saltar. Os tiques vocais põem ser: tossir. Pigarrear. Fungar. Estalar lábios. Emitir sons de sucção. Soluçar. Geralmente são ansiosos, com sentimento de culpa e baixa autoestima.</p>	<p>O suporte emocional à criança ou adolescente e a orientação familiar são essenciais para reduzir o estresse e a ansiedade. A psicoeducação serve para oferecer informações, identificar estratégias de tratamento e prognóstico, além de desmitificar e diminuir o preconceito relacionado aos tiques. A diminuição do preconceito aumenta a aceitação e o entendimento do problema, reduzindo o comportamento bullying que os portadores podem sofrer. A ASTOC auxilia oferecendo eventos com informação psicoeducacional. A terapia cognitivo comportamental e o uso de medicamentos auxiliam no manejo dos tiques. Com o tratamento, objetiva-se a diminuição dos tiques, a recuperação da autoestima, a melhoria da qualidade de vida e das relações sociais em casa e na escola.</p>
<p>Deficiência intelectual. Estas pessoas apresentam habilidades intelectuais abaixo da média e geralmente apresentam o déficit de inteligência antes dos 18 anos de idade. A deficiência intelectual pode ser leve, moderada, grave e profunda. A deficiência intelectual leve se beneficia de intervenções médicas, pedagógicas e psicológicas. Eles conseguem acompanhar os estudos em escolas regulares, conseguem viver com independência, trabalhar, casar, ter filhos e administrar seu lar. A criança com deficiência intelectual moderada apresenta cuidados pessoais e habilidades motoras limitadas, e podem necessitar e auxílio a vida toda.</p>	<p>Necessitam de atenção e cuidados especiais por toda a vida. Sua vida acadêmica pode ser beneficiada de turmas educacionais especiais. Suas habilidades sociais deficientes podem ser melhoradas com o convívio acadêmico diário com outras crianças que tenham as mesmas necessidades especiais. Além da avaliação clínica, há avaliação neuropsicológica e uso de testes de inteligência padronizados.</p>
<p>Autismo infantil e transtornos do espectro: não aponta para objetos. Não manda tchau. Não entende jogos sociais, como pega-pega ou esconde-esconde. Não utiliza gestos para se comunicar. Não imita seu comportamento ou suas expressões faciais. Não se interessa em brincar com outras crianças. Não há interesse por jogos e atividades de grupo. Não pede ajuda. Interesse peculiar por brinquedos ou por partes dele. Atos repetitivos e estereotipados. Ataques de raiva na presença de pequenas mudanças em sua rotina diária. Resiste em aprender ou a praticar uma nova atividade.</p>	
<p>Esquizofrenia de início precoce: é uma condição comportamental que prejudica o desempenho acadêmico, pois interfere na capacidade de adquirir novas habilidades e conhecimentos. A avaliação comportamental deve ser cuidadosa, pois é facilmente confundida com depressão, transtorno bipolar, transtorno psicótico breve, transtorno obsessivo compulsivo, autismo infantil, uso de drogas e estresse.</p>	
<p>Transtorno de ajustamento. Pode ser definido como o aparecimento de sintomas emocionais e alterações de comportamento em resposta a um fator estressor específico. Há sentimentos de tristeza, falta de motivação, ansiedade e irritabilidade. Tem duração de até seis meses após o término do estressor.</p>	

<p>Transtornos alimentares estão relacionados a fatores biológicos, psicológicos e ambientais. Anorexia nervosa na escola se apresenta da seguinte maneira: Magreza evidente. Pele ressecada. Perda de esmalte dentário. Utilização de roupas folgadas e sobrepostas. Queixas com relação à aparência pessoal. Preocupações excessivas com valor calórico de alimentos. Vômitos após refeições. Uso de laxantes, diuréticos e emagrecedores. Queixas físicas de cansaço, fraqueza e indisposição. Medo de engordar. A bulimia nervosa na escola se manifesta nos seguintes comportamentos: compulsão alimentar. Ansiedade exagerada relacionada com o comportamento alimentar. Medo de engordar. Insatisfação com o corpo. Preocupações excessivas com valor calórico de alimentos. Vômitos após refeições. Uso de laxantes, diuréticos e emagrecedores. Exercícios físicos vigorosos objetivando a perda de peso.</p>	
<p>Dislexia: é um transtorno de aprendizagem específico de leitura. Há dificuldades de reconhecimento de letras, decodificação e soletração de palavras, decorrência de um comprometimento no desenvolvimento de habilidades fonológicas. Provocará prejuízos desde a alfabetização até a idade adulta. Na escola, observa-se: Atraso na aquisição de linguagem. Dificuldade de alfabetização. Dificuldade em aprender os nomes das letras. Dificuldade para se lembrar de símbolos e para aprender o alfabeto. Trocas na fala. Dificuldade para separar e sequenciar sons e palavras. Dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar. Dificuldade em aprender palavras novas. Dificuldade em nomear. Dificuldade na aprendizagem de músicas com rimas. Pronúncia incorreta de palavras. Dificuldade na habilidade motora fina (na prensão do lápis e na escrita). Dificuldade em copiar do quadro. Nível de leitura abaixo do esperado para sua idade. Dificuldade para entender enunciados nas provas. Dificuldade na elaboração e na compreensão de textos. Dificuldade para aprender outros idiomas. Dificuldade em memorizar tabuadas, figuras geométricas e mapas. Leitura vagarosa e com erros. Vocabulário pobre para a idade.</p>	

Fonte: Teixeira, 2013.

4. Discussão

Teixeira (2013) presta um grande serviço aos profissionais envolvidos com crianças e adolescentes para o entendimento dos possíveis transtornos que podem ser identificados neste período do desenvolvimento humano. Identificar possíveis comportamentos é uma ação que não depende apenas dos pais, mas principalmente dos professores com quem geralmente as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo.

the pandemic and related restrictions to daily activities have exposed young people to known risk factors for psychopathology: perception of threat, such as the infection and its dramatic health consequences; the many negative consequences of school closure—from social isolation to disruption of routine and lack of structure, uncertainty about the future, and malnutrition for the most disadvantaged; reduced levels of enjoyable activities and physical activity; and, possibly, the direct effects of the infection on the brain (Danese & Smith, 2020, p.169).

A privação social imposta pelo distanciamento social como forma de enfrentamento a pandemia de coronavírus gerou uma “tempestade perfeita” para

a saúde mental. Crianças e adolescentes foram as faixas etárias mais afetadas. Crianças que recebiam atendimento em escolas especiais para TEA, TDAH tiveram suas rotinas alteradas, falta de interação com seus pares e de oportunidades de desenvolvimento, causando regressão do quadro, aumento de problemas de comportamento e lesões autoprovocadas (Costa et al., 2022).

As consequências do distanciamento social decorrente das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 podem ser divididas em três dimensões: 1) saúde mental; 2) saúde biológica e 3) social. Com relação à saúde mental, identificou-se que nos primeiros 30 dias de isolamento social, houve um aumento de 30% nos sintomas de depressão em crianças de educação primária de uma cidade chinesa; 30% das crianças submetidas ao isolamento social apresentaram transtorno de estresse pós-traumático, gerando impactos no desenvolvimento cerebral de crianças, e da forma com que reagem a ameaças e fraca regulação emocional (Costa et al., 2022). Os sintomas que mais apareceram nas evidências científicas foram os de ansiedade, estresse, sintomas depressivos, hiperatividade, irritabilidade, alterações no padrão do sono, estados de humor, distanciamento social, alterações de comportamento, diminuição ou ausência de conexão com os pares e aumento do tempo em tela.

No que diz respeito à saúde biológica, os distúrbios de sono foram relatados. O medo da exposição ao vírus gerou impossibilidade de lazer fora do domicílio, com a redução de atividades ao ar livre, aumentando sintomas de depressão (Bilar *et al.*, 2022) e trazendo consequências como aumento de peso e perda de aptidão cardiorrespiratória em crianças e adolescentes (Trindade *et al.*, 2022), com uma diminuição da qualidade de vida dos indivíduos (Oliveira et al., 2022). Além disso, houve o surgimento de distúrbios de sono, com consequente ganho de peso, aumento de resistência à insulina e mau desempenho escolar. O estresse aumenta o consumo de comida, ativa regiões cerebrais relacionadas aos mecanismos de recompensa com alimentos ultraprocessados e de fast food (Nogueira-De-Almeida et al., 2020).

As consequências na dimensão social se evidenciam pela privação do envolvimento social. A alteração da rotina com a ausência de aulas presenciais trouxe a privação do envolvimento social com colegas e educadores, frequência escolar e desempenho acadêmico. O ensino remoto pode até ter sido entendido como uma garantia imediata do ponto de vista didático, educacional e psicológico, contudo isto não foi suficiente para preservar a qualidade de vida dos estudantes (Oliveira et al., 2022).

A união destas dimensões se relaciona diretamente com as considerações feitas sobre os transtornos escolares descritos por Teixeira (2013). O psiquiatra traz como a avaliação deve ser feita e demonstra em suas etapas a importância destas

três dimensões para o enfrentamento das consequências dos transtornos escolares. Dos 16 transtornos escolares apresentados por ele, a psicoeducação, o tratamento psicoterapêutico (Terapia familiar ou Terapia Cognitiva Comportamental), o envolvimento da família, escola e comunidade se mostram essenciais.

Por exemplo, em casos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os achados de Bilar et al. (2022) indicaram impactos com as alterações que vivenciaram com o início da pandemia de COVID-19. Dentre eles, identificaram-se o aumento de sintomas de obsessão, hostilidade e impulsividade. Isto é de suma importância para se entender a importância da rotina e ritual na vida de crianças com este diagnóstico. As autoras evidenciam que crianças com este diagnóstico podem ter risco aumentado para sofrimento emocional diante do cenário da pandemia de COVID-19. Isto se coaduna com a necessidade de psicoeducação para pais e educadores, que diante deste público. Eles podem, na medida do possível, criar novas rotinas que tentem estabilizar as crianças com TEA. A criação de regras para a participação das aulas on-line, a organização de calendários previamente estabelecidos de execução de tarefas de casa e estudos para testes e realização de trabalhos, a diminuição do som das aulas on-line tende a diminuir os impactos para as crianças com TEA.

No caso de crianças com TDAH, a rotina também foi fator com impactos (Bilar et al., 2022). Crianças e adolescentes com TDAH apresentam desatenção, hiperatividade e impulsividade. Se eles desenvolverem suas funções executivas e autorregularão de forma apropriada terão benefícios em longo prazo, tanto para si mesmo, quanto para a sociedade na qual está inserido (Luzia & Silva, 2022). Houve crianças que tiveram piora em seus comportamentos, enquanto outras tiveram o aumento de sintomas de ansiedade, diante da flexibilidade de horários de estudo. Assim, a rotina pode oferecer benefícios e malefícios, dependendo do grupo. Para alguns, as pausas fizeram com que seus sintomas de desatenção e agitação melhorassem, enquanto outras tiveram mais dificuldades de adaptação (Bilar et al., 2022).

Não foram todos que se adaptaram ao ensino remoto on-line (Gomes, 2022), e possivelmente haverá consequências no mercado de trabalho futuro destas crianças e adolescentes. A escola não funciona apenas como local de aprendizagem, mas também é local que proporciona liberdade, interação com pares, oportunidade de realizarem atividades físicas e lúdicas, noções de higiene e alimentação saudável (Costa et al., 2022). Como Trindade et al. (2022) entendem que o impacto disruptivo sobre as sociedades modernas na saúde, na comunicação, nos relacionamentos interpessoais, familiares, sociais, na mobilidade, no trabalho e na economia. No que se refere à comunicação, é importante salientar que o acesso aos meios de comunicação suscitou dúvidas, aumentando

a vulnerabilidade e os sentimentos de ansiedade, stress e tristeza.

A interação entre a saúde mental e as relações sociais pode ser entendida quando se identifica o *cyberbullying* e os novos desafios disponibilizados no *Youtube* para crianças e adolescentes. Teixeira (2013) traz o *bullying* como uma situação problemática que é normalmente apresentada dentro dos muros da escola, porém indica a existência do *cyberbullying* que afeta a vida de crianças e adolescentes no mundo digital. Durante a pandemia, além de ser xingado, perseguido e..., crianças e adolescentes participaram de desafios disponibilizados pelo *Youtube* como os o “Desafio do álcool em gel”, em que instiga os participantes a inalar, beber e até mesmo atear fogo no produto espalhado em uma superfície corporal. Tais atos, revestidos em tom de “brincadeira”, colocam em risco a saúde e a vida dos adolescentes (Deslandes & Coutinho, 2020).

Após a avaliação clínica com a união de dados de suas etapas (Teixeira, 2013), o médico desenvolverá um Plano Individual de Tratamento que deve levar em conta a atuação de diferentes profissionais. Da mesma forma, as estratégias de enfrentamento das consequências da pandemia de COVID-19, também devem seguir a mesma premissa. O tratamento deve ser individualizado e efetuado por diferentes profissionais.

Trindade et al. (2022) trazem estratégias que podem ser úteis neste sentido. São elas: 1) telefone pelos serviços de saúde; 2) uso de estratégias com o objetivo de nutrir a resiliência da criança/adolescente, sugerindo aos pais a comunicação com eles, para lidar com os seus medos e preocupações e sugere-se a utilização de jogos em família para aliviar a solidão; 3) promoção da atividade física e a musicoterapia com o intuito de contribuir para a redução da preocupação, do medo e do estresse da criança; 4) incentivar os pais promover a higiene do sono e a modelar uma atitude psicológica positiva para reduzir o stress; e 5) mediar o acesso de crianças e adolescentes a notícias com o uso de linguagem simples e compreensível por pais e cuidadores. Diante disso, pode-se concluir que diante de transtornos de saúde mental, é importante saber identificar possíveis comportamentos de risco e procurar ajuda especializada o mais rápido possível. As relações interpessoais dentro e fora da família devem ser fortalecidas, medidas como a criação de rotinas podem melhorar a qualidade do sono e possíveis consequências com relação ao desempenho escolar e aumento de peso.

Isto se mostra oportuno e condizente com o que Teixeira (2013) traz como sendo essencial ao tratamento dos transtornos escolares. As relações interpessoais são muito importantes para lidar com qualquer tipo de transtorno. Contudo, não resolve tudo. Tanto pais quando professores e demais profissionais que estejam em contato com as crianças ou adolescentes dependem de tratamentos específicos. Os profissionais da educação conseguem auxiliar na

construção de diagnóstico realizado por psiquiatras ou neurologistas, não trazem a solução por si só. Um paciente ser portador de determinado transtorno demanda a ação de equipes multi ou interprofissionais que consigam lidar com a complexidade do diagnóstico, que envolve as diferentes dimensões do ser humano: biológica, psicológica, social.

Por mais que Sá & Marisco se preocupam com o uso indiscriminado do termo e seu diagnóstico nos discursos e nas práticas escolares revela uma tendência homogeneizadora em detrimento das singularidades de cada caso, há casos em que o uso de medicamentos se faz necessário e permitirá uma melhor qualidade de vida.

Guimaraes et al. (2021) estudaram como se dá o acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência. Se para os estudantes que chegaram ao ensino superior antes da pandemia de COVID-19, as memórias das vivências fora e dentro da escola, apoio da família e de profissionais, foram decisivas em suas histórias de vida, com o suporte que receberam e os recursos do ambiente escolar, podemos indagar como estas crianças e adolescentes que passaram pelo ensino remoto on-line durante a pandemia de COVID-19 viverão esta transição para o ensino superior.

5. Conclusão

A partir de 2020, o mundo vivenciou um momento de grandes transformações. De um dia para o outro, todos viveram alterações em suas rotinas, repercutindo em todos os aspectos da vida. Diante da pandemia de COVID-19 e de um vírus que trouxe mortalidade, os países começaram a se organizar e a criar estratégias de enfrentamento. A população infantil sofreu impactos significativos com dificuldades em seu desempenho escolar, levando a uma perda de aprendizagem significativa. A estratégia de distanciamento social se efetivou com o fechamento de escolas promovendo assim o ensino remoto on-line. Este foi uma estratégia para não paralisar o processo de aprendizagem de estudantes ao redor do mundo. Contudo, o fechamento das escolas gerou problemas para além da aprendizagem escolar.

As escolas não são apenas um centro epistemológico do conhecimento (Antunes, 2002), mas também local em que as crianças e adolescentes tem a chance de aprender a se relacionar com pessoas para além do seu círculo familiar. Na escola, a aprendizagem envolve todas as dimensões humanas, promove o desenvolvimento motor nas aulas de educação física, melhora da motricidade fina, e desenvolvimento da personalidade. Se para Vygostky, aprendemos na nossa relação com o meio ambiente, como ficariam crianças confinadas em casa, com acesso aos outros mediante o uso de tecnologias da comunicação, o

que poderia impactar em suas vidas?

A literatura já oferece conhecimento sobre os impactos deste confinamento e a saúde mental é uma das que mais chama atenção dos profissionais de saúde e educação. Sintomas como depressão e ansiedade começaram a fazer parte das rotinas e são alvo de questionamentos. Como estes profissionais identificam o que está ocorrendo com crianças e adolescentes?

O objetivo do presente trabalho foi analisar os transtornos escolares apresentados pelo psiquiatra Gustavo Teixeira. Para tanto, houve uma revisão de seu livro “Manual dos Transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola”. O autor publicou um livro com intuito de oferecer matéria psicoeducativo que pudesse ser utilizado por profissionais da saúde e da educação, além dos pais destas crianças e adolescentes. O psiquiatra apresenta como seria uma avaliação comportamental, que é dividida em cinco etapas (avaliação com pais ou responsáveis; avaliação da escola; participação de outros profissionais que acompanham o estudante; avaliação do estudante e avaliação comportamental).

Os transtornos escolares são analisados por Teixeira e oferecem informações sobre o que são e o que deve ser feito. Ele traz informações sobre bullying, transtorno desafiador opositivo, transtorno de conduta, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, drogas, depressão infantil, transtorno bipolar do humor, suicídio e comportamento suicida, transtornos ansiosos, transtornos de tiques, deficiência intelectual, autismo infantil e transtornos do espectro autista, esquizofrenia de início precoce, transtorno de ajustamento, transtornos alimentares e dislexia, apresentados em uma tabela. Em seguida, transtornos como depressão, TEA e TDAH foram correlacionados aos impactos da pandemia de COVID-19 e distanciamento social.

As consequências do distanciamento social decorrente das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 podem ser divididas em três dimensões: 1) saúde mental; 2) saúde biológica e 3) social. Com relação à saúde mental, sintomas de depressão, estresse pós-traumático, ansiedade, hiperatividade, estresse, irritabilidade, alterações no padrão do sono, estados de humor. A saúde biológica também foi afetada, trazendo diminuição de atividades ao ar livre e perda de aptidão cardiorrespiratória em crianças; comprometimento das horas de sono, com conseqüente aumento de peso; aumento de resistência à insulina; consumo de comida *fast food* e mau desempenho escolar. No que se refere à dimensão social, a ausência de aulas presenciais gerou privação a privação do envolvimento social com colegas e educadores, frequência escolar e desempenho acadêmico.

Dentre os fatores selecionados por Teixeira para o tratamento dos

transtornos escolares, identificou-se: a psicoeducação, o tratamento psicoterapêutico (Terapia familiar ou Terapia Cognitiva Comportamental), o envolvimento da família, escola e comunidade se mostram essenciais. Diante disso, o conhecimento ofertado por ações psicoeducativas é de suma importância para a identificação e busca de tratamento adequado. Este tratamento envolverá a criança ou adolescente, seus familiares, profissionais de saúde e educação.

Os profissionais da educação devem buscar conhecimento sobre os transtornos escolares. Eles são os profissionais que, geralmente, mais passam tempo com as crianças e adolescentes e conseguem identificar comportamentos que chamem a atenção. Quanto mais cedo um transtorno for identificado, mais chances de menor produção de sofrimento.

Devido aos limites deste estudo, ressalta-se a necessidade de ampliar as correlações entre os transtornos escolares selecionados por Teixeira e correlacioná-los a mais teóricos da temática, com intuito de oferecer mais informações subsidiadas por conhecimento científico aos profissionais de saúde e educação que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes.

Referências

- American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- Antunes, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Araújo, A. C. & Lotufo Neto, F. (2014). A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 16(1), 67-82. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&tlng=pt.
- Bilar J.A., Bulhões C.S.G., Sette G.C.S., Perelli J.G.A., Soares A.K.F., Lima A.P.E. (2022). *The mental health of children during the COVID-19 pandemic: an integrative review*. **REME-Rev Min Enferm**. Recuperado de DOI 10.35699/2316-9389.2022.37693.
- Costa, E. M.; Goulart, A. L. G.; Ribeiro, V. S.; Oliveira, I. S. B.; Borges, A. A.; Alves, M. G.; Santos, E. M. & Lenza, N. Impacto da COVID-19 na vida de crianças e adolescentes: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde. REAS**. Vol.15(2). Recuperado de <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/9747>.
- Danese, A. & Smith, P. Debate: Recognising and responding to the mental health needs of young people in the era of COVID-19. **Child and Adolescent Mental Health**25, No. 3, 2020, pp. 169-170. Recuperado de 10.1111/camh.12414 Acesso em: 04/09/22.

- Deslandes, S. & Coutinho, T. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. **Ciênc. saúde coletiva**. 25 (suppl 1). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11472020>.
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- Gonsalves, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- Gomes, M. S. M. R. **Impacto do Sars-Cov2 na Saúde Mental dos Adolescentes: Revisão Sistemática da Literatura**. Dissertação Mestrado em Saúde Infantil e Pediatria, 2022.
- Nogueira-De-Almeida, C. A.; Ciampo, L.A.; Ferraz, I. S.; Ciampo, I. R. L. D.; Contini, A. A. & UED, F. *COVID-19 and obesity in childhood and adolescence: a clinical review*. **J Pediatr** (Rio J) 2020 Sep-Oct; 96(5):546-558 Recuperado de [10.1016/j.jped.2020.07.001](https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.07.001).
- Oliveira, M. C. P.; Barbosa, L. N.V.; Mota Filho, J H C; Cieslak, F. e Correia Junior, M. A. V. Consequências da pandemia da COVID-19 na saúde mental, qualidade de vida e atividade física de adolescentes: revisão integrativa. **Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**. Vol.14 Nº.1 Ano 2022. Recuperado de <http://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php?journal=CPAQV&page=article&op=view&path%5B%5D=924&path%5B%5D=666>.
- Sa, A. L. & Marsico, G. A Institucionalização Escolar e sua Contribuição para a Produção de Transtornos de Aprendizagem: um Estudo sobre a Subjetividade Social da Escola. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 28, e0003, 2022. Recuperado de http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100317&lng=en&nrm=iso>.
- Teixeira, G.. **Manual dos Transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola**. 1ª ed. Pegue & Leve Saraiva. Rio de Janeiro, 2013.
- Trindade, C. S.; Trigo, R. I.; Pena, I. C.; Gomes, A. R.; Serôdio, I. C. & Vaz, F.M. Pandemia por COVID-19: O Impacto do Distanciamento Social na Saúde Mental da Criança e Adolescente. Revisão Integrativa. **Revista Ibero-america de Saúde e Envelhecimento**. Vol. 7 n. 2 agosto de 2021. Recuperado de http://www.revistas.uevora.pt/index.php/saude_envelhecimento/article/view/488/857.

O LUGAR DA MARGINALIZAÇÃO DE MULHERES E LGBTQIAP+ E NOVAS FORMAS DE INCLUSÃO

Manoelly dos Santos Cerqueira¹

Veridiana da Silva Cabral²

Descobrir-se mulher: uma análise feminista, sob a perspectiva de uma mulher com deficiência

Invisibilidade

*A invisibilidade é uma tatuagem, Que mascara,
Impõe desvantagem,
Sobre aquele que vive à mercê De olhos que fingem não ver Que passar despercebido
É um eterno oscilar
Entre o estar e não estar vivo.*

*É cicatriz que jorra sem cessar, É ferida que dói sem avisar Ancorada no mar
Pela boca que quer falar e pelo olhar que consente, Sem se importar com o que o outro sente.*

*A invisibilidade é uma mordaca, Que teima e acha graça Por tentarmos nos reerguer.
Sempre indagando o porquê De tamanha revolta, Se sempre dispensou-nos misericórdia*

*Quando vencidas pela insuspeição, Julgaram nosso silêncio
Como alienação. Confundiram o temor Com falsa sujeição, E velaram a guerra
Quando a cortina foi aberta E recuperamos o controle. Sobre as nossas vidas
E as nossas dores.*

Veridiana da Silva Cabral

1. Considerações iniciais

O que é ser mulher? Em uma análise histórica, a construção social do feminino, cuja inferioridade foi esculpida pelos filósofos gregos, possui raízes que

1 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Unilab, Licenciatura em Pedagogia, Intervale, Neuropsicopedagogia, Intervale, Arte-Educação Facuminas e Licencianda em Educação Inclusiva UNEB. E-mail: manoellycerqueira3@gmail.com.

2 Bacharelado em Direito Centro Universitário do Rio São Francisco - UniRios e LICENCIANDA em Educação Inclusiva. UNEB. E-mail: veridianascabral@gmail.com.

perpassam a hierarquia formal e deságuam em sua estrutura biológica.

De Platão a Aristóteles, verdades científicas buscaram atestar a superioridade do corpo masculino, sobre o feminino. Se, de um lado, Platão foi o precursor da ideia de que o corpo feminino é desprovido de autonomia e depende da encarnação masculina pecaminosa, para soprar-lhe a vida, Aristóteles, o filósofo grego mais imponente, reconhecido pela sua contribuição à isonomia material, perquiriu os aspectos que fundem o masculino e o feminino, produzindo estruturas hierárquicas justificantes da rotulação de sexo frágil.

Simultaneamente aos filósofos citados, que atraíram a incumbência de dissociar, do corpo da mulher, qualquer resquício de independência, a medicina também prestou sua contribuição para a subjugação do corpo feminino. Hipócrates, o médico mais importante da antiguidade, admitia a hipótese de a mulher participar da gestação, porém enfatizava que a balança pedia para o homem: no caso de ambos os lados dispensarem sementes fortes, o produto seria macho; se o inverso ocorresse, o produto gestacional restaria enfraquecido (lê-se: feminino*).

Como se pode notar, a existência de teóricos, da inferioridade feminina, perde-se na história dos tempos. A debilidade da mulher, como um ser imperfeito, foi difundida e defendida até que conseguisse adentrar o ordenamento jurídico.

Cumprir pontuar que, no nosso país, sob a ótica patriarcal, o legislador incorporou, ao ordenamento jurídico, discursos legalizadores da discriminação de gênero. Nesse sentido, como um desdobramento da desigualdades, experimentadas no Brasil colônia, as Ordenações Filipinas e a Legislação Civil, de 1916, contribuíram para a desqualificação do feminino.

O discurso da incapacidade feminina, foi materializado pelas relações sociais vigentes, como forma de controle repressivo, alcançando patamares ainda mais catastróficos, ao cruzar-se com um corpo deficiente: na Grécia, o culto ao perfeito, fomentou a eugênia de nascituros “defeituosos” e enraizou a predominância de corpos úteis e saudáveis.

Ao fincar raízes no trato social, o capacitismo grego, adentrou a sociedade contemporânea. Como consequência disto, a deficiência tornou-se uma afronta aos padrões de beleza eugenizadores, distanciando-nos, cada vez mais, da idealização espartana.

A desigualdade de gênero, cumulada a um corpo com deficiência, projeta-nos para o ápice da exclusão: a representação social, de valores patriarcais, esbarra na subjetividade do corpo da mulher com deficiência, tornando evidente a demanda de reformulação dos parâmetros machistas, socialmente difundidos.

O corpo feminino “imperfeito”, atrelado ou não, às vulnerabilidades inerentes às categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, socioespaciais e de

religião, rompe os padrões do belo. A heterogeneização da deficiência, impede que a mulher fomente a indústria da arrumação do lar e da veneração ao marido, tendo em vista que subsiste, no imaginário social, a máxima de que a sensualidade e a sexualidade são alheias ao corpo deficiente.

Longe de clamar pela objetificação dos nossos corpos, a luta da mulher com deficiência percorre a desconstrução do patriarcado e pauta-se no direito de enquadrar-se como mulher. A estereotipização, do que corpo feminino representa, e de como ele pode contribuir para a sociedade, reduz a mulher “disforme” à um depósito de semém com vicissitudes propter rem.

Como resultante de uma sociedade machista, as limitações físico-psíquicas despem o corpo feminino da apreciação masculina, e do funcionamento como aparelho reprodutor. Essa percepção, resulta em mulheres encobertas pela redoma da inferioridade, de onde pairam os sentimentos de solidão e exclusão social.

Atualmente, diferente da eugenia grega, não é uma premissa abandonar ou matar recém-nascidos com deficiência. O novo padrão eugênico, embasado pelo estigma, que acompanha o deficiente, desde o nascimento, é instrumentalizado através da sua total exclusão, do processo pós-uterino. O novo padrão é, de maneira menos escancarada, excluir o excluído e impedir a perpetuação de uma prole geneticamente empobrecida.

O casamento, como o jogo de interesses, que já conhecíamos, acumulou-se à procura por uma boa genética, livre de enfermidades capazes de levar à geração de humanos “defeituosos”. Foi, e ainda hoje, o é: mesmo após o vencimento parcial, da política da eugenia, as mulheres com deficiência continuam a ser olhadas com aversão e preterimento, na hora de procriar.

A mulher com deficiência, foge à todos os padrões corporais do que se espera de uma mulher, enquanto serviente ao desejo masculino. Não se trata da ausência da beleza, mas da excludente da deficiência, que impede que o corpo “deformado” corresponda aos anseios paradoxais, que fundem e são difusores do belo.

A incapacidade de entender a multiplicidade de representações da deficiência, faz com que nossa sexualidade flutue entre dois extremos: ora tendente a hipersexualidade, ora tendente a assexualização. A ausência de uma educação sexual é um óbice à desmistificação do mito de que o prazer é, exclusivamente, oriundo da cópula vaginal. Essa percepção, faz com que a preexistência de disfunções sexuais, sejam encaradas como a impossibilidade do alcance satisfativo.

2. A mulher para além da deficiência

A impossibilidade de atender ao modelo preestabelecido, sujeita a mulher ao conceito de deficiente, dissociando-a dos seus vestígios de humanidade: a

“deformidade” do corpo feminino sucumbe ao paradigma da medicina, que o limita às suas inabilidades. Nesse sentido, Hahn pondera:

Os dominantes serão os protetores, guias, líderes, modelos, e intermediários para pessoas com deficiência. Estes últimos, os desamparados, dependentes, assexuados, economicamente improdutivos, fisicamente limitados, imaturos emocionalmente, e aceitáveis apenas quando eles são discretos (Hahn, 1986, p.130).

Não é novidade que o corpo feminino sempre foi fadado à rotulações; no que concerne à mulher com deficiência, é uma constante ser rotulada pelo que seu grau de “dificuldade” a permite fazer. Como um desdobramento disso, o seu papel, em sociedade, será determinado pela comparação do seu condicionamento à construção socialmente difundida. Este padrão de normalidade, ao avistar um corpo com deficiência, considera sua excepcionalidade para determinar a incidência do protocolo a ser utilizado, para seu engajamento social.

Ao fenômeno, que consagra o padrão biológico medicinal, como símbolo da compreensão da mulher com deficiência, dá-se o nome de capacitismo. Esse novo desdobramento de eugenia, é caracterizado pela reunião, de costumes e crenças – também defendidas pela Alemanha Nazista –, de que há um padrão para a espécie humana. Pela ideologia capacitista, a diversidade é sinônimo de incapacidade, e a mulher com deficiência seria uma projeção dessa incompletude.

Parafraseando Fiona Kumari Campbell (importante pesquisadora sobre a deficiência), o capacitismo subjulga a pessoa com deficiência, assim como o racismo subordina o corpo negro. Ambas as estruturas, mediante ação ou inação, pautam-se pela percepção de superioridade e pelo acondicionamento das suas vítimas.

Apesar de ser um conceito novo e pouco difundido, no Brasil, o capacitismo é responsável por uma dor conhecida e presente, no nosso cotidiano: a dor da segregação. Socialmente falando, a mulher com deficiência é classificada através do CID-10 e do CIF, que assenhoram-se do nosso ser e nos persegue, como uma sombra. Esse enquadramento, deságua além da codificação de doenças e das condições, relacionadas à saúde, corroborando para que sejamos contempladas de maneira taxativa.

Como a deficiência é compreendida como um empecilho, meramente medicinal e ultrapassado, quando um corpo é acometido por essa “imperfeição”, seja de caráter congênito ou adquirido, a sociedade o enclausura e o priva da acessibilidade social.

Em virtude da desnormalização do corpo disforme, quando o ser humano “normal” constata uma mulher com deficiência, ele tende a elevá-la a um grau de santidade ou isolá-la, com a cápsula da insociabilidade. A necessidade de manter os convergentes cognoscitivamente inacessíveis, pode ser explicada pela

dificuldade de explicar o desconhecido (Sigmund Freud), tendo em vista que o mais comum seria o corpo envelhecer, para posteriormente, apresentar sinais de ruptura em sua saúde física, psicológica ou sensorial.

Em tempos onde a diversidade está se tornando, cada vez mais, centro de debates e pesquisas, a pessoa com deficiência continua retida à antiga máxima que prega a necessidade de nos adaptarmos ao mundo. O modelo biológico, já exaustivamente mencionado, impede que a acessibilidade ultrapasse as órbitas do texto normativo, da LBI – 13.146/2015 –, porque uniformiza a deficiência e restringe as nossas desvantagens às barreiras arquitetônicas e comunicacionais.

A estrutura atuante, anula as especificidades sociais, intrínsecas ao corpo “desviante”. A inacessibilidade ao discurso, sobre o empoderamento feminino, nos limita a meros diagnósticos medicinais. Em consequência disso, somos infantilizadas ou rotuladas como senhoras, antes do tempo, mas nunca dignas do tratamento ofertado à uma mulher.

Enquanto mulheres, a aniquilação dos nossos desejos projeta-nos para o ápice da subalternização. O silenciamento, consubstancia em uma dificuldade de expressão, que desencadeia desdobramentos danosos para a nossa autoestima. Isso quer dizer que, se o corpo naturalizado for, na idade em que te falta amor, a saúde mental, da mulher com deficiência, é rompida no momento em que sua sexualidade é reprimida.

3. Dupla vulnerabilização

A nível histórico, a mulher com deficiência ficou à margem do movimento de mulheres e da luta por direitos civis, da pessoa com deficiência. Atualmente, a existência desta demanda categórica e das suas respectivas pautas, continuam sendo ignoradas pelas mulheres sem deficiência.

Consoante dados do Censo de 2000, mais da metade dos 14,5% de brasileiros, que relataram ser portadores de algum tipo de deficiência, é do sexo feminino. Mais precisamente, somos 53,58% dessa população, presentes em todas as faixas etárias, etnias, religiões, camadas econômicas e orientações sexuais.

Quando a discriminação de gênero, é aliada à uma deficiência, as McD's são duplamente nocauteadas, pelos estereótipos intrínsecos aos seguimentos sociais pertencentes. A junção de tais vulnerabilidades, desencadeiam obstáculos que se estendem para além de barreiras arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais: desde a negligência com a educação e saúde básicas, aliada à omissão temática sobre a violência doméstica e sexual, percebe-se que a ausência de uma vertente feminista é resultante da incapacidade social, em lidar com o protagonismo do corpo disforme.

É na educação básica que a criança tem o primeiro contato com o mundo.

No entanto, para a criança com deficiência, trata-se de um ambiente excludente e segregador, onde não se faz amigos para sempre e reverbera toda forma de discriminação e desestruturação escolar, fomentada pela despreparação de educadores.

Nos países em desenvolvimento, conforme dados da UNESCO, cerca de 90% das crianças não frequentam a escola. Em 2010, um estudo do PNUD revelou que, à nível mundial, a taxa referente à alfabetização dos adultos com deficiência não excede 3%, e o número decai para 1%, no caso das mulheres com deficiência.

Em se tratando de integralização da saúde, apesar de a saúde primária privilegiar mulheres, há um retrocesso no que tange às portadoras de deficiência. Historicamente rotuladas como assexuadas e não sexuais, ou, ainda, como impreparáveis para a vida doméstica e para a maternidade, o abandono dos seus Direitos sexuais e reprodutivos é consequência da inexpressividade de ações voltadas à corpos com baixa expectativa de vida. Mesmo possuindo uma estipulação de sobrevivência maior, do que a do homem com deficiência, a ausência de articulação de políticas públicas, voltadas para este público-alvo, deve ser encarada como uma questão de saúde pública.

Não obstante, representantes da ONG “Essas Mulheres”, afirmam que números reunidos, a partir de fontes oficiais, demonstram que 68% das denúncias de violência contra as pessoas com deficiência, se referem à mulheres, número que salta a 82% quando se fala em violência sexual. Estes dados chocam-se com a negação à forma com que a discriminação de gênero incide sobre a deficiência, agravando a violência psicológica, moral, patrimonial, física e sexual, da qual o corpo feminino imperfeito é acometido. A forma com que o meio social viola uma mulher com deficiência, será determinada pelo quão desprovida da capacidade física, sensorial, motora ou intelectual, ela é.

Apesar de intitular-se de mimimi, outro estudo, conduzido na Austrália, apurou que 62%, das mulheres com deficiência, com menos de 50 anos, experimentam, desde os 15 anos, alguma forma de violência. Esse estudo também evidencia que, ao sermos comparadas às mulheres normativas, possuímos mais chances de nos tornarmos alvos de violência sexual.

Se, para a criança neurotípica, a educação já possui papel fundamental, para as meninas com deficiência, a escola assume salutar importância: privando-as de abusos travestidos de convivência. Abusadores esses que, ora pela pouca mobilidade da vítima, ora pela pouca acessibilidade das delegacias, costumam estar revestidos pelo manto perpétuo do silêncio e da impunidade.

Nesse particular, cumpre ponderar que, historicamente, a mulher com deficiência foi criada para confiar. Por óbvio, isso é um facilitador da ação de potenciais estupradores, especialmente, ao cruzarem-se com corpos de crianças

surdas, cegas, autistas, ou com deficiências psicossociais e intelectuais, que possuem maiores chances de serem abusadas.

Em terras canarinhas, dos 22.918 casos de estupro, apurados em 2016, e apresentados pelo Atlas da Violência, 10,3% das vítimas, possuíam alguma deficiência, distribuídas em: intelectual 31,1% e transtorno mental 29,6%. Do total, 12,2% são vítimas de estupro coletivo.

A médica psiquiatra, da UNICAMP, pesquisadora em violência sexual, Cláudia Oliveira Facuri, esclarece, no site Movimento Down7, que outro tabu a ser vencido é que “as vítimas podem crescer sem entender a diferença entre comportamentos sexuais apropriados e inapropriados”. Essa fala é extrema importância, para desconstruir um legado que não dissocia o estupro e o prazer feminino, encarando-o, quando incidente sobre um corpo disforme, como um favor à vítima – fruto do capacitismo.

Por fim, cumpre operar com a passagem de Debora Diniz, que pondera sobre a ausência de dados e narrativas, referentes à violência de gênero, incidente sobre o corpo da mulher com deficiência:

[...] não temos nenhum estudo brasileiro, sob nenhum formato, da violência contra meninas ou mulheres portadoras de deficiência. Não há nenhuma pesquisa, estudo teórico, análise de caso sobre as mulheres mais vulneráveis a todas as formas de violência, e em especial a violência sexual, que são as mulheres deficientes mentais. O que esse silêncio quer dizer? (PORTO; DINIZ, 2006, p. 72).

Como se não fossem suficientes as discriminações supracitadas, o feminismo atua como instrumentalizador das opressões enfrentadas, tendo em vista que o discurso sobre empoderamento, autoconhecimento e aceitação, do próprio corpo, a partir da sua multiplicidade de formas, esbarra na diversidade de corpos que fogem à todas as regras.

Nesse sentido, as McD, cuja habilidades extraordinárias são invisibilizadas pela deficiência, possuem corpos duplamente rejeitados: ora pela violência social, ora pela violência institucional, perpetrada pela omissão do Estado, que não promove a articulação entre discursos sobre deficiência, gênero e violência.

4. O que é Feminismo?

Compulsando o Dicionário de Português, o Feminismo é uma Doutrina, voltada à consolidação da hegemonia de Direitos e a igualdade social, política e econômica, entre mulheres e homens. Em outras linhas, trata-se de um movimento voltado ao combate das desigualdades de gênero.

O feminismo, ao denunciar a ordem patriarcal, objetiva romper com um legado, predominantemente, masculino. Ao analisar o movimento em lide, que

possui como primado a emancipação feminina, mediante a igualdade e/ou equidade, entre os sexos, é impossível não se pensar em uma das suas principais expoentes: Simone de Beauvoir.

A filósofa mencionada, inflamada pelos ideais de Igualdade, oriundos da Revolução Francesa, deu especial ênfase ao reconhecimento da mulher, enquanto voz fundamental para a construção da sociedade e da história.

Nesse sentido, Beauvoir contribuiu para demonstrar que a mulher era, ao contrário do que diziam, dotada de pensamento. A autora contribuiu para reformular a tese de que a mulher, outrora, considerada desprovida de todos os atributos atinentes a um ser pensante, podia extrapolar sua condição parasitária, cujo legado a transmitia de pai à marido.

Com Beauvoir, o feminismo deu um salto. Atendendo às vozes e anseios das mulheres, a escritora, em seu livro, o “Segundo Sexo”, desmitificou tabus e revolucionou a forma com que os mecanismos de construção social e moral incidem, sobre os nossos corpos.

Através de seus escritos, Simone reivindicou o espaço pertencente ao “sexo frágil”, durante séculos, fadado aos afazeres domésticos. É importante pontuar que, a partir da externalização das lutas e viscitudes externas, a doutrina feminista espalhou-se exponencialmente.

Com o fomento da consciência de gênero, as mulheres passaram a se nortear pela construção do seu eu político, fato que ensejou a reformulação de todos os padrões econômicos e sociais, até então conhecidos. A partir disso, pela junção dos ideais Iluministas (1680-1780), da Revolução Francesa (1789-1799) e Americana (1775-1781), mulheres, de todo o mundo, perceberam a importância de projetarem-se às espaços sociais e políticos, através de movimentos, como a luta “Sufragista”.

À medida em que se operou com o enriquecimento da democracia, fez-se imprescindível a ampliação dos direitos políticos, em busca da cidadania erga omnes. De tal forma, no que concerne ao movimento Feminista, merece especial destaque a luta Sufrágica, passo salutar para a emancipação política feminina.

No Brasil, a conquista e a constitucionalização, do voto feminino, ocorreu entre 1932 e 1934. Enquanto uma Democracia Representativa, o nosso país alçou inominável conquista, ao conceder extensão do voto às mulheres, que passaram a ter poder de interferir nas decisões políticas fundamentais, podendo, inclusive, concorrer a pleitos.

5. A quem serve o feminismo?

Consoante as múltiplas crises, inerentes ao modelo capitalista, o feminismo não tardou a ser inflamado: as desigualdades culturais e sociais, decorrentes

de cada regionalidade, corroem o movimento e silenciam um número significativo de mulheres, na medida em que tais diversidades frustram o enfrentamento do sistema misógino.

Esse sistema de produção, cujas desigualdades não conseguem ser solucionadas pela dicotomia “Esquerda x Direita”, apoia-se nas relações de poder. Tais relações pautam-se pela subsistência antagônica, entre o polo subordinado e o dominante e que, atualmente, são passíveis de inúmeros questionamentos.

Durante muitos séculos (quicá, até os dias atuais), o masculino foi concedido como o dominante, e o feminino, como subalterno, ou seja, como a parte domesticável/vulnerável, física e psicologicamente. Isso significa dizer que, as opressões do capitalismo, quando aliadas a recortes de raça, classe econômica e gênero, possuem implicações diversas.

Nesse sentido, como delineado pelo parágrafo anterior, infere-se que o capitalismo age de formas diversas, a depender das subjetividades do corpo em que incida. Em outras linhas, para que o feminismo descarrile o legado de desigualdade patriarcal, é imprescindível que o movimento dê-se em vertentes, com o objetivo de melhor atender as especificidades femininas.

Não ignorando tais especificidades, que possuem existência fática precedente ao acolhimento jurídico, os ramos do Feminismo acarretam uma dúplici consequência: pautando-se pelas subjetividades humanas, as vertentes promovem a categorização de lutas qualificáveis; no entanto, a contrario sensu, promovem a exclusão de corpos não normativos.

Diante do que foi dito, cumpre pontuar que, assim como a riqueza capitalista não é para todos, o feminismo também não o é. Isso significa que o corpo, quando não obedece ao subpadrão feminino de produtividade, resta encrustado à margem de movimentos emancipatórios e identitários, que fortalecem e estimulam a independência do nosso sexo.

O feminismo, enquanto uma urgência do mundo, precisa de uma hipertrofia do seu condão emancipatório, para que passe a acolher, também, a mulher com deficiência, a tia da faxina e a moradora de rua, cujas lutas entrelaçam-se: pois são deslegitimadas e incompreendidas.

6. À margem de movimentos feministas

Ainda que seja inegável o avanço em estudos e pautas feministas, cumulados à marcadores naturais e sociais, é igualmente perceptível que a ausência interligatória, entre o movimento feminista e a luta das mulheres com deficiência, aponta para uma constante: para a maioria das mulheres, inclusive as feministas, as McD's, por possuírem imbricações inerentes à suas especificidades fisiopsíquicas, estão completamente dissociadas da égide do movimento.

Como a deficiência perpassa o deslinde corporal, para desaguar em componentes sociais e políticos, é de suma importância mencionar o seu papel na construção da identidade corporal da mulher com deficiência. Diante de tal perspectiva, como nos reconhecer, enquanto mulheres, quando nossa identidade é invisibilizada e somos enjeitadas, pelo próprio movimento feminino emancipatório?

A resposta é simples: a nossa vivência social, nossas experiências e cicatrizes, são vivenciadas isoladamente. Sob o manto da invisibilidade, conhecemos dores e nos projetamos ao mundo, antes de consolidarmos nossa autoestima e nos percebermos, enquanto mulheres dignas de amor, de afeto, de respeito e consideração.

Diante da reformulação dos processos democráticos, houve a ampliação do movimento feminista e a sua diversidade de causas. À essa nova vertente, conhecida pela sua heterogeneidade, dá-se o nome de: interseccional. Ocorre que, ainda que a finalidade seja a de agregar o máximo de mulheres, as McD's são desconsideradas.

É importante mencionar que Davies (2014) pondera sobre a consolidação da premissa, de uma suposta coexistência fraterna entre raças, sexualidade e corporeidade, dentro do feminismo. Parafraseando a autora, este potencial problemático, reside no fato de o corpo, da mulher com deficiência (e das pessoas com deficiência, no geral), ser recordado mais pelo fortalecimento do condão de «atipicidade» ou “estranheza” – padrão fomentado pela televisão e pelo cinema, como no filme “Convenção das Bruxas” –, do que pela análise de dados e subjetividades.

Tendo como base uma entrevista do movimento “Asesorarte”, (Rodríguez et al., 2020, p. 54), é possível inferir que a atual vertente feminista, contrariando a etimologia da palavra “Interseccional”, não é tão inclusiva assim: em si, está encrustada uma ótica excludente e reducionista, que exclui, as mulheres com deficiência. Isto posto, como as vertentes feministas pautam-se por um padrão de corporeidade normativo, elas são meros desdobramentos de uma lógica patriarcal e capacitista.

Talvez, uma das nossas maiores pautas, seja primordial: o direito de ser mulher. Não nos tornamos mulheres, pois a sociedade obsta qualquer avanço da nossa sexualidade, desacreditando-nos dos nossos atributos, externos e internos, com o intuito de nos reter à neurotoxicidade.

Somos desacreditadas, do momento em que nascemos, ao momento em que tentamos transpor as barreiras dos nossos lares. Do descrédito médico ao descrédito social e, muitas vezes, familiar, a mulher com deficiência, sob o aspecto societário, constitui o excedente “nem-nem”: nem para o casamento e nem para a independência financeira.

Conforme a generalidade das mulheres, também somos massacradas: ora pelo machismo, ora pelo capacitismo. Acontece que, diferente das outras companheiras, a nossa luta ultrapassa a objetificação dos nossos corpos: ela começa de dentro para fora. É um movimento corporal, que é acionado quando percebemos que não precisamos de aval para nos sentirmos mulheres, ainda que o mundo não compreenda nossas dores e tente nos invisibilizar.

Para além do que já foi dito, ser mulher com deficiência, no Brasil, é fazer parte de uma massa silenciada, e fadada ao esquecimento. Segundo o IBGE, éramos, em 2010, 25.800.681 mulheres, ou seja, 13,53% da população, o que quer dizer que o feminismo contemplava apenas 86,47%, das brasileiras.

Com séculos de feminismo jogados pelo ralo, continuamos excluídas dos adendos inerentes à hipertrofia desenvolvimentista, que, sorrateiramente, substitui o entendimento de que as mulheres, por sua natureza acéfala, são seres indiferentes ao Direito e ao exercício de uma vida plena.

7. LGBTQIAP+ com especiais e seu lugar na sociedade brasileira

Na primeira vez que pensamos na palavra marginal de maneira alguma pensamos que essa pessoa está a margem da sociedade e tentamos compreender o porquê. A lógica racista brasileira é pensar em um homem preto com uma arma na mão rendendo cidadãos de bem que voltam do trabalho. Termo marginal tem outra característica no campo das ciências sociais principalmente na obra do “Pode um Subalterno Falar”, no qual podemos ampliar os olhares para pessoas pretas que são levadas a entrar na vida do crime, pois não há outras possibilidades e para outros grupos de marginalizados. Quem são esses? Os considerados diferentes do padrão social, mesmo que não exista um padrão para ser uma pessoa se tratando da multiplicidade de quem somos.

Que somos todos diferentes isso é evidente e as lutas LGBTQIA+ tem por anos reivindicando a transformação de uma sociedade machista e opressora, na qual outras vivências além das heteronormativas podem existir. Mas para além da coletividade que une diferentes grupos em uma sigla para provocar mudanças; existem inúmeras subjetividades e algumas dessas subjetividades são pessoas que tem problemas psicológicos e psíquicos como por exemplo é o espectro autista. O papel da educação dentro da sala de aula é se estende a compreender esses grupos como desprivilegiados socialmente, mas que são pessoas que necessitam de um olhar afetivo para compreensão de sua vivência como um todo.

Levando em consideração que tardiamente pessoas encontram seus diagnósticos deve-se pensar como é para uma pessoa que já passa por inúmeros enfrentamentos sociais compreender sobre o que é ser um autista e como lidar com isso sem sofrer outros estigmas que podem vir oriundos dessa sociedade

que ainda precisa educar-se.

Na atualidade se descobre o autismo no início da vida da criança quando essa começa a dar seus primeiros passos já há estímulos e uma equipe especializada para auxiliar a família e a escola em como cuidar dessa criança. Contudo dentro do processo de puberdade e descobrimento da sexualidade questões são levantadas por esse indivíduo que se depara com a mudança do seu corpo, as questões hormonais e afetivas que surgem gerando um misto de confusão que é são questões que ele irá lidar até a vida adulta da pessoa com espectro.

Devido as demandas que a comunidade traz consigo isso de certa forma impede que o professor compreenda motivos que não estão ligados as questões de sua subjetividade, mas como esse aprende, para respeitar o seu aluno que por vezes passa despercebido, caso tenha distúrbio ou transtorno. É um erro achar que um aluno está isolando apenas porque está sofrendo preconceito, pois ele pode estar enfrentando múltiplos problemas biopsicossociais. Segundo dados obtidos sobre o relatório de 2012 as Secretaria de Direitos Humanos 83,2% dos casos analisados como violência contra pessoas LGBTQIA+ são de violência psicológica. E que levam a profissionais psiquiatras e neurologistas diagnosticarem que essas populações sobrem não somente de ansiedade e depressão, mas de autismo, Fobias, TDAH, Transtorno Afetivo Bipolar, Transtorno Borderline, entre outros.

A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia no contexto escolar visam compreender para além das múltiplas camadas do indivíduo que são derivadas das imposições opressoras sociais que também trazem barreiras para que esse aluno possa estar em sala de aula e esteja aprendendo olhando para questões bioafetivas e neurológicas.

Com tais informações se pode investigar se a agressividade apresentada por determinado aluno se deve há um problema no córtex pré-frontal ou é de origem comportamental, mas de certa logica para o indivíduo que utilizasse da agressão para se proteger diferentemente das pessoas que por alterações biológicas tem atitudes impensadas sem avaliações das possíveis consequências.

Os transtornos de aprendizagem acontecem na estrutura neurobiológica do cérebro, afetando seu funcionamento e desencadeando dificuldades para leitura, escrita, raciocínio, organização, assim como para o desempenho das funções executivas.

Trazendo para o campo da aprendizagem, pois pouco se é estudado se pessoas LGBTQIA+ tem níveis de evasão consideráveis por questões neurológicas como problemas no lóbulo temporal que atrapalham sua desenvoltura nas disciplinas, ou por questões psicossociais que o fazem não conseguir lidar com a dinâmica escolar. Não é dever do professor analisar o aluno como uma pessoa

que somente não quis mais estudar e foi embora. A evasão escolar implica em questões sociais, econômicas, psíquicas e emocionais.

Em casos de algumas mulheres transsexuais o próprio Ministério da Saúde disponibilizou no seu livro “Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais as questões que implicam a essas pessoas como automutilações e suicídio o que permite pensar em como esses grupos estão sob perspectiva psíquica. Ao avaliar essas questões o SUS propõe propostas para pessoas que tem questões de adoecimento por inadequação de identidade

“Implementação de ações, serviços e procedimentos no SUS, com vistas ao alívio do sofrimento, dor e adoecimento relacionados aos aspectos de inadequação de identidade, corporal e psíquica relativos às pessoas transexuais e travestis;” (PORTARIA Nº 2.836, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2011 Artº 3. V)

Compreendo que inúmeras questões permeiam gays, lésbicas, bissexuais, transsexuais, travestis, pessoas não-binárias, intersexo, assexuais, queer e toda a comunidade em suas múltiplas identidades compreende-se que é dever da educação fazer mais do que implementar uma política que ensine o respeito aos alunos e que se concentre em deixa-los livres para exercerem suas subjetividades, mas é compreender quem são esses sujeitos e auxilia-los numa jornada de autoconhecimento e valorização. A educação inclusão inclusiva LGBTQIA+ tem que transpor as questões que são postas há uma década sobre violência psicológica que sofrem essas pessoas e como elas devem ser tratadas, mas uma efetivação do olhar para o outro é lembrar que ele possui inúmeros marcadores e que desprender-se de rótulos, mas trata-lo como uma pessoa que merece ser respeitada, que é única maneira de uma implantação educacional inclusiva de fato. Humanizar o ser humano e trata-lo com o mínimo de decência dentro de um contexto escolar é uma obrigação ética, mas cabe aos professores o desafio de conhecer quem são esses indivíduos para que na implantação de uma política que trabalhe a igualdade seja carregada do conceito de equiparação e de um olhar dentro da Educação Inclusiva para as possibilidades que o professor terá para trabalhar com esse aluno em sala de aula.

Por fim, lembrando que as questões éticas não devem ser apenas ensinadas para uma boa convivência com o outro, mas que a educação inclusiva de fato inclua a comunidade para que entendam quem são esses indivíduos, suas questões e as possibilidades, e a partir da aceitação ajudar pessoas, pois a escola é um dos muitas partes da sociedade que o individuo interage com o outro e traça suas primeiras relações interpessoais e ao longo dos anos dentro dela as desenvolve e ela contribui dialogando com a sociedade para a mudança de pensamento coletivo.

Referências

Abuso sexual contra meninas e mulheres com deficiência – uma epidemia sobre a qual ninguém fala. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2019/02/abuso-sexual-contrameninas-e-mulheres-com-deficiencia-uma-epidemia-sobre-a-qual-ninguem-fala/>>. Acesso em: 08/06/2021.

ANDRADE, S. C.; ARAÚJO, F. J. A dupla desvantagem da mulher com deficiência no mercado de trabalho, 2015.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. Sobre Feminismo para os 99% - UM MANIFESTO.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa.

CARDOSO, Michelle Rodrigues; FERRO, Luís Felipe: Saúde e população LGBT: demandas e especificidades em questão <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/8pg9SMjN4bhYXmYmxFwmJ8t>>.

COLLING, Ana Maria. A invenção do corpo feminino pelos gregos e a violência contra a mulher. FAHCE - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2013.

CONCEIÇÃO TEIXEIRA DE GUIMARÃES PENA, Aparecida Mousnier. A Desigualdade de Gênero. Tratamento Legislativo. Revista da EMERJ, v. 11, nº 43, 2008.

CONSTANTINO, Carol. “Assim como a deficiência da Frida Kahlo, a nossa também precisa ser vista”, 2018.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Concepções de Deficiência: da Grécia Antiga aos dias de hoje, 2011.

GOMES, Ruthie Bonan; LOPES, Paula Helena; GESSER, Marivete; TONELL, Maria Juracy Filgueiras. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 2018.

HASSON, Rebeca; MARQUES, Giovanna de Souza; SANTOS, Gabrielli Eduarda dos; SILVA, Denise Barcelos da; SILVA, Saymon Souza Correa da; TAGLIAMENTO, Grazielle: Minha dor vem de você: Uma análise das consequências da LGBTfobia na saúde mental de pessoas LGBTs. Universidade Tuiuti Do Paraná.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL: Autistas, Gays, Lésbicas, Bissexuais, Assexual – LGBTQIA+ <<https://institutoinclusaobrasil.com.br/autistas-gays-lesbicas-bissexuais-assexual-lgbtqia/>>.

LIMA, Candice Marques de. Simone de Beauvoir, a filósofa que “reinventou” a mulher e a “colocou” na história, 2020.

LGBT <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/saude-da-populacao-lgbt>>.

MANZINI, Isabelle: *Autismo Em Adultos: Como Lidar Com O Diagnóstico Tardio* <<https://drauziovarella.uol.com.br/psiquiatria/autismo-em-adultos-como-lidar-com-o-diagnostico-tardio/>>.

MEDINA, Ingrid Kertelen Franco. *A INVISIBILIDADE DA MULHER COM DEFICIÊNCIA NO MOVIMENTO FEMINISTA*. FLORIANÓPOLIS, 2020.1.

MELLO, Anahí Guedes de. *Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre as violências contras mulheres com deficiência*, 2014.

OLIVEIRA, Laís Paula Rodrigues de; CASSAB, Latif Antonia. *O movimento feminista: algumas considerações bibliográficas*. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Apucarana, 2014.

PALUDO, Sabine; DALAMARIA; Bárbara Adelle. *A mulher invisível: a falta de representatividade da mulher com deficiência*, 2021.

Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. 2 Brasília: 1. ed., 1. reimp. 2 Ministério da Saúde, 2013.

RANGEL, Aline *A relação corpo-mente e o perigo das doenças psicossomáticas*<<https://apsiquiara.com.br/a-relacao-corpo-mente-e-o-perigo-das-doencas-psicossomaticas/>>.

RIBEIRO, Tamires Almeida. *Simone de Beauvoir e o movimento feminista: contribuições à Educação*, 2014.

SANAR: *Saúde mental da população LGBTQIA+: uma atenção necessária* <<https://www.sanarsaude.com/portal/carreiras/artigos-noticias/colunista-psicologia-saude-mental-da-populacao-lgbtqia-uma-atencao-necessaria>>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *O Conceito de Acessibilidade*, 2006.

SARMENTO, Viviane. *Mulheres com deficiência e a luta contra o patriarcado e o capacitismo*, 2021.

SBMFC: *Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Sociedade* <<https://www.sbmfc.org.br/noticias/o-tratamento-ideal-da-populacao-lgbt-na-area-da-saude/>>.

SILVA, Mariana. *Mulheres com deficiência: Mulheres invisíveis?*, 2017.

SILVA, Mariana. *E EU, MULHER COM DEFICIÊNCIA, NÃO SOU UMA MULHER?*, 2020.

SOUZA SOARES, Karla Cristhina. *Tornar-se mulher: feminismo existencialista e performatividade de gênero*. Salvador, 2016.

SOUZA, Priscila Chupil; SCHNEIDER, Karlen Pagel de Oliveira, Cleussi: *A neuropsicopedagogia e o processo de aprendizagem* 1. ed. - Curitiba [PR]: IES-

DE Brasil, 2018.

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

TATUTEA INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL: Autismo, sexualidade e preconceito: os perigos de quando a discriminação, a invisibilidade e a homofobia andam juntas. <<https://www.tatutea.com.br/autismo-e-homossexualidade/>> TAVERES, Viviane: Saúde da população.

VELTRONE, Aline Aparecida; ALMEIDA, Maria Amélia. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP, 2010.

O MOVIMENTO DA *BILDUNG* EM GOETHE

Clodomir Jardel Gaio¹

Odair Neitzel²

1. Considerações iniciais

A linguagem e a significação da realidade em símbolos e palavras são o marco da primeira grande revolução humana, a Revolução Cognitiva, ocorrida entre setenta a trinta mil anos atrás. Desse processo surge a capacidade de explicar, descrever, relatar e desenvolver ideias/conceitos em palavras carregadas de simbolismo, significado, conteúdo e informação, gerando o que denominamos conhecimento (HARARI, 2020).

É nesse relacionamento consigo, com o mundo, com os objetos observando/avaliando o interior e o exterior, que a vida humana ganha sentido e significado. O ser humano compreende sua existência, não pelo simples ato de pensar, mas no fato de entender e poder descrever a realidade que permeia sua vida e seu próprio entendimento sobre a realidade que o cerca e sobre o que lhe acontece subjetivamente. Poder expressar em uma linguagem seus sentimentos, emoções, anseios e aspirações, o colocaram no centro do mundo. Na medida que as experiências consigo, com o outro e com a natureza desenvolveram sua percepção e capacidade de entendimento, a produção de conhecimento cresceu exponencialmente mediante a linguagem, isto é, a palavra. Expressa em símbolos, desenhos, pinturas as quais afirmam e registram em um primeiro momento sua presença nesse mundo e, posteriormente, a tarefa do próprio desenvolvimento do ser humano, da constante melhora da condição humana dos pares e das gerações futuras.

Sendo assim, sempre que o sujeito quis e quer expressar-se, recorreu e recorre a linguagem. Esta é a força motriz do entendimento humano, através da

1 Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Pós-graduando em Neuroeducação pela Faculdade Campos Elísios (FCE). Docente na Rede Educação Básica do Estado de Santa Catarina; Email: clodomirjardel.gαιο@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela UPF com estágio na UNIKassel - Alemanha; Docente do Magistério Superior na UFFS - Campus Chapecó - SC, vinculado ao PPGE/PPGFIL; Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Sociedade - GPEFS; E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br.

qual desenvolve-se a inteligência, a formação, a verdade, a compreensão de tudo que já se sabe do que ainda está provocando e inquietando os seres humanos. É de sua natureza mover-se na compreensão da complexidade do mundo e da profunda relação entre a palavra e conhecimento.

Esse contexto coloca os sujeitos no caminho da formação humana e do desenvolvimento de sua própria formação, movendo-o no seu propósito existencial, conectando-o com a realidade que o cerca. Para isso, é necessário que seja educado, que progressivamente se desenvolva na capacidade de operar com a linguagem, que por sua vez, é seu mundo. Sua condição de ser que emergiu no mundo o condiciona a ser preparado e se preparar para a linguagem.

Ademais, depreende-se disso o anseio por uma formação humana capaz de fomentar a autonomia do sujeito e, a mesmo tempo, uma identidade com o processo formativo. Esta formação é designada entre os gregos por *Paideia*, pelos Latinos de *Humanitas*, e na língua alemã pelo conceito de *Bildung*. A *Bildung* alemã, por sua vez, marca a cisão entre o velho e o novo homem. Rompe com o formalismo técnico iniciando um processo formativo que conecta o sujeito com a realidade, incentivando-o a valorizar sua autonomia e a liberdade para formar-se como ele é.

2. Uma breve reconstrução histórica do termo *Bildung*

A palavra *Bildung* é de origem alemã, como já anunciamos. Segundo Mass (2000), foi desenvolvida entre os séculos X e XII, primeiramente no período linguístico do médio-alto alemão, sendo escrita como (*bildunge*) e, mais adiante, no alemão tardio, escrita como (*bildunga*). Deste modo “seu primeiro significado está atrelado a acepções visuais como ‘imagem’ (*Bild*), reprodução, ‘representação da imagem’ (*Abbild, Ebenbild*), ‘imitação’, ‘reprodução’ (*Nachahmung, Nachbildung*)” (MASS, 2000, p. 24-25, grifo do autor). Logo, a primeira concepção alemã de *Bildung*, buscava traduzir a ideia de representação, de releitura a partir de uma imagem original ou preestabelecida para o exercício de uma *mimesis* (AUERBACH, 1976).

A conceituação etimológica do termo perpassa por questões históricas culturais e teorização da aplicabilidade da ideia de formação na vida do sujeito a partir de um ideal, uma imagem ou exemplo perfeito a ser seguido. Em vista disso, segundo Goergen (2017), a primeira teorização da *Bildung* está ligada a ideia de formação mística e teológica, defendida pelo frade dominicano Eckardt de Hochheim (1260-1328), cuja concepção estaria fundada no relacionamento da alma humana para com Deus. Assim, o exercício formativo ocorre pelo estreitamento dos laços entre o humano e a deidade, a partir da compreensão das verdades teológicas, doutrinárias e dogmáticas.

Posteriormente o médico suíço Paracelsus (1493-1541), figura importantíssima para o desenvolvimento da medicina no período renascentista, apresenta a ideia de *Bildung* como o processo de desenvolvimento das aptidões inerentes ao sujeito, isto é, a busca pelo aprimoramento do talento dado por Deus a cada indivíduo. Mais adiante o teosófico³, Jakob Bohme (1575-1624), desenvolve a concepção de que a *Bildung* é o “despertar e o desenvolvimento ativo de imagens e representações internas da pessoa e entre as pessoas” (GOERGEN, 2017, p. 439), e que será denominado de relações subjetivas e intersubjetivas pelos filósofos contemporâneos. É importante perceber que a partir de Bohme, surge a concepção de autonomia pessoal e da necessidade de relacionar-se com o outro na construção do conhecimento, ponto crucial para o desenvolvimento de si e de uma formação humana (GOERGEN, 2017). Detalhe: essa contextualização histórica do termo pré-clássico da *Bildung*, ocorre especialmente na Prússia.

Depreende-se, do pequeno intercurso histórico, que o conceito de *Bildung* desde sua gênese, traz em seu âmago a ideia de formação. Perpassando de um sentido vertical, entre o homem e a deidade, para uma compreensão horizontal, da natureza do indivíduo, da realidade que o cerca e de si mesmo. Assim, a *Bildung* assume o papel de processo formativo que visa esclarecer o sujeito a partir da educação.

A passagem do conceito de *Bildung* para a linguagem especializada ocorre em meados do século XVIII, na pedagogia do esclarecimento. Nessa época, a ideia de *Bildung* passa a ser formulada nos termos da linguagem disciplinar da pedagogia, tornando-se, no curso do distanciamento do paradigma teológico, metafísico e místico anterior, o conceito-chave da educação e do ensino (GOERGEN, 2017, p. 439-440).

O século das luzes, a saber, o séc. XVIII, período em que o Iluminismo fulgura seu esplendor, torna-se um ambiente favorável e necessário para o desenvolvimento de uma formação humana racional e universal. Vale lembrar o período que antecede esse processo, isto é, da Renascença (séc. XIV–XVI), em que se promove uma valorização do homem e do questionamento do poder do clero e dos desígnios de Deus, ante a busca pelo saber e desenvolvimento das experiências científicas, do método aplicado, da alquimia, bem como do crescimento de uma nova classe chamada burguesia, responsável pelo início do comércio e descentralização dos feudos (MICELI, 1994). Por consonância, há o desenvolvimento do mercantilismo, palco do surgimento do capitalismo como sistema econômico, organizador das relações de produção e consumo de bens, ressignificando toda a vida social da humanidade até então.

3 A teosofia é conjunto de doutrinas religiosas de caráter sincrético, místico e iniciático, acrescidas eventualmente de reflexões filosóficas, que buscam o conhecimento da divindade para alcançar a elevação espiritual para encontrar a verdade.

Se a série de transformações da Idade Média para Idade Moderna, provocaram um ideal de progresso, amplo crescimento científico e crescimento econômico com a Revolução Industrial, a filosofia do esclarecimento, isto é, o Iluminismo, buscará espaço para impulsionar o progresso e crescimento intelectual da humanidade.

Sendo nesse contexto no final do século XVIII, que a palavra *Bildung* assumirá de fato a qualidade semântica de formação, como é possível perceber em um dos textos do filósofo Moses Mendelssohn (1729-1786), especificadamente na carta ao periódico Mensal Berlinense (*Berlinische Monatsschrift*) em resposta à pergunta: O que é o Iluminismo? (*Was heisst Aufklärung?*) publicada em 1784, ele afirma:

As palavras Iluminismo (*Aufklärung*), Cultura (*Kultur*), formação (*Bildung*), ainda são novas em nossa língua. Por enquanto, elas apenas pertencem à linguagem dos livros. As pessoas comuns mal os entendem. Isso deve ser uma prova de que o assunto ainda é novo para nós? Eu não penso assim. Diz-se de um certo povo que não tem uma palavra definida para virtude, nem para superstição; se alguém pode corretamente atribuir a ele um grau não negligenciável de ambos. No entanto, o uso da linguagem, que parece querer indicar uma diferença entre essas palavras equivalentes, ainda não teve tempo de fixar os limites delas. Formação, cultura e esclarecimento são modificações da vida social; Efeitos da diligência e dos esforços das pessoas para melhorar sua condição social. A educação se decompõe em cultura e esclarecimento. A primeira parece focar mais na praticidade: na bondade, delicadeza e beleza no artesanato, nas artes e na sociabilidade (objetiva); sobre habilidade, diligência e destreza naquelas inclinações, instintos e hábito nestes (subjetivos). Quanto mais correspondem ao destino de um povo em um povo, mais cultura lhes é atribuída; assim como uma propriedade é atribuída quanto mais cultura e cultivo, mais ela foi habilitada pela diligência das pessoas para produzir coisas úteis para as pessoas. – O Iluminismo, por outro lado, parece se relacionar mais com o teórico. Sobre o conhecimento racional (objeto.) e capacidade (sujeito) para a reflexão racional sobre assuntos da vida humana, de acordo com sua importância e influência no destino do homem (MENDELSSOHN, 1784, p. 193-194, tradução nossa).

No período de efervescência do pensamento Iluminista e do pleno exercício da filosofia do esclarecimento, a linguagem reassume um papel importantíssimo para a transmissão de ideias e pensamentos. Logo, a definição de termos que carreguem um significado conceitual, emerge como necessidade de justificação para ideias, isso posto, os pensadores atribuirão qualidades semânticas e morfológicas as palavras, a fim de exprimir o significado prático ou teórico do termo, ao qual querem referenciar, como, por exemplo, na palavra *Bildung*, que no início de sua concepção, traduzia o conceito de imagem e representação, para posteriormente no período Iluminista assumir o conceito de forma, formação,

em consonância com a ideia de formação intelectual, ensino, educação e desenvolvimento do ser humano.

Nessa perspectiva, o termo *Bildung* assume um repertório ideológico muito importante na língua alemã, impulsionando o desenvolvimento da cultura. Ao responder em sua ótica o que é o Iluminismo, Mendelssohn, apresenta um dos “pilares de sustentação do otimismo iluminista, como a crença na possibilidade de aperfeiçoamento pessoal e no trabalho em prol do bem comum” (MASS, 2000, p. 27), a saber, da importância da formação para o amadurecimento da intelectualidade e do próprio sujeito.

Nesse sentido a “*Bildung* eleva o homem ao nível racional, libertando-o da condição de mera função nas relações de poder” (GOERGEN, 2017, p. 440). A partir desse processo a *Bildung* emerge como necessidade para o exercício racional do sujeito. Visto que o período Iluminista é marcado pela valorização da razão, como possível caminho para entender a realidade e discorrer sobre os conceitos indissociáveis da vida em sociedade como ética, política, liberdade, igualdade e por consonância a noção de cidadania.

Ainda houve outras contribuições importantes, para o desenvolvimento e lapidar do conceito de *Bildung*, até chegar à compreensão do termo empreendida por Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) autor com o qual nos ocuparemos no presente trabalho. É preciso, mesmo que brevemente, tratar do entendimento do filósofo Cristian Wolff (1679-1754), figura proeminente para o desenvolvimento da língua alemã erudita, que “favoreceu a concepção de *Bildung*, como desenvolvimento das forças naturais da alma” (GOERGEN, 2017, p. 440).

Wolff defender a noção de que o ser humano traz consigo algumas disposições naturais, como falar, mover-se, pensar e raciocinar, as quais só serão desenvolvidas se instigadas e guiadas por uma razão exterior. Esta perspectiva encontra ressonância em Immanuel Kant (1724-1804), ao defender que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, para que possa vencer sua animalidade (KANT, 1999, p. 11). Sobre isso endossa Goergen:

Ao longo desse percurso histórico, a *Bildung* perde sua aura mística e se assume como relação planejada e direta subjetiva ou entre educador e educando, a partir de um objetivo preestabelecido. Nesse novo momento, *Bildung* se funda sobre o pressuposto da natural fragilidade e dependência próprias da natureza humana e da consequente necessidade do homem de se conduzir e ser conduzido no processo de sua realização e integração social (GOERGEN 2017, p. 440).

Por esse prisma, a *Bildung* passa a expressar, a ideia de formação universal, como necessidade pedagógica, para uma emancipação não apenas racional, mas exercida na vida prática que conduz o indivíduo ao conhecimento de suas faculdades e por consequência a responsabilidade de aprimorar e desenvolvê-las,

isto é, de construir a si mesmo. Pois “pode-se dizer que *Bildung* é o mesmo que autoformação” (GOERGEN, 2017, p. 441). Porém, não é uma autoformação empreendida de qualquer modo, em qualquer direção, trata-se do direcionamento planejado pelo educador ou instituição, ocorrendo uma interferência de forma indireta, preservando a liberdade do educando para que este cultive a si mesmo ante um objetivo determinado.

Nesses termos, a concepção pedagógica do conceito de *Bildung* leva, no final do século XIX, à consagrada formulação programática de *Bildunstheorie*, ou seja, uma ‘teoria da formação’, com a finalidade maior de desvelar os fundamentos de uma ciência cujo objetivo seria expressar o ser, o vir a ser e as determinações do ser humano. Embora essa concepção ampla de uma disciplina nunca tenha sido concretizada, tornaram-se visíveis as linhas gerais de um projeto de tal natureza. A partir desse momento, a teoria da formação é concebida como uma ciência que visa reunir, num todo, as facetas do tornar-se humano e as possibilidades da influência e da ajuda externas na realização desse processo (GOERGEN, 2017, p. 442).

Ora, a idealização de uma teoria da formação, a qual se concretiza na compreensão do termo *Bildung*, será defendida pelo diplomata e filósofo prusiano Wilhelm von Humboldt (1767-1835), sendo o pioneiro a conceber a ideia de uma formação humana ligada as questões da vida e do relacionamento do sujeito com a sociedade. No texto *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas de Berlim* (1810), ele argumenta sobre a organização ideal das instituições de nível superior, atualmente denominadas como Universidades. Do referido texto, é possível extrair uma ideia singular: “*Ya que toda unilateralidad debe ser expulsada de las instituciones científicas superiores*” (HUMBOLDT, 2005, p. 286), isto é, que a educação formal, técnica e unilateral, não é capaz de sozinha instruir o sujeito para uma formação omnilateral e omnicompreensiva.

Por ello, la esencia de estas instituciones científicas consiste internamente em conectar la ciencia objetiva con la formación subjetiva, externamente en conectar la enseñanza que ya ha se ha completado en la escuela, con el estudio que el estudiante comienza a guiar por sí mismo (HUMBOLDT, 2005, p. 286).

Ao abordar a essência e preocupação primordial das instituições de nível superior, Humboldt, tematiza a importância da *Bildung* como um processo educacional capaz de desenvolver uma formação universal nos indivíduos, os quais não seriam meros teóricos, tecnicistas, cientistas dogmáticos, pensadores de um racionalismo exacerbado, ou que tais instituições ensinassem apenas competências específicas da matéria e área estudada, mas que pudessem desenvolver uma formação omnilateral, levando-os a entender o homem como um todo. Deste modo somente “a fundamentação teórico-filosófica bem fundamentada do *vir a*

ser humano poderia dar consistência tanto à regulamentação social do processo formativo quanto à formação do indivíduo em si” (GOERGEN, 2017, p. 443, grifo nosso).

É nessa perspectiva que Humboldt entende a *Bildung*, a descrevendo como o processo que direciona o sujeito para o conhecimento de si e da realidade que o cerca, o exercício de sua autonomia ante as relações de poder, a efetiva prática da liberdade no uso da razão pública e a imprescindível cooperação entre os pares na vida social (HUMBOLDT, 2005). É importante salientar que essa busca por uma formação universal do sujeito, e a própria teorização de Humboldt, está ligada a necessidade do período em que foi concebida.

Esta ideia de ‘progresso’ tornou-se o conceito condutor do grande movimento de passagem cultural entre o período teológico-feudal-absolutista e o novo estágio racional-secularizado-democrático da modernidade. O progresso se funda no poder da razão e dispensa quaisquer outros recursos teológico-metafísicos para a condução da vida humana na perspectiva da perfectibilidade individual e social. Um papel central neste novo projeto social cabia à educação, constituindo, assim, a interdependência entre as ideias de progresso educação como forças condutoras de um novo modelo de desenvolvimento, racionalmente assegurado, das disposições humanas (GOERGEN, 2017, p. 444).

As revoluções burguesas, a preocupação com o atraso educacional dos alemães e a necessidade emergente do progresso, impulsionam ainda mais a indispensabilidade de uma formação humana, que tornasse o indivíduo consciente de si mesmo, da importância da participação na vida pública, bem como a produção de conhecimentos e partilha da intelectualidade em benefício do bem comum. Deste modo a *Bildung* pode ser entendida como a formação que torna o sujeito capaz de construir-se ao longo de sua existência, desenvolvendo a consciência de si e da realidade que o cerca, articulando a compreensão do presente em relação as experiências do passado, para assim projetar o seu futuro.

É sob essa ótica que Goethe compreende a *Bildung*, e a tematiza na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1796). Nesta o personagem central realiza nopercurso formativo o desenvolvimento da consciência de si e da realidade, entendendo as faculdades e potencialidade que possui, a partir da jornada formativo de sua existência. Cujas formação deveria ser utilizada na vida pública e privada para assim exercer sua autonomia ante os pares na sociedade.

Como vimos a *Bildung* faz parte da formação indenitária povo alemão, está forjada em sua cultura, em seu nacionalismo e nos processos educacionais formativos, os quais fomentam um relacionamento além do mero contato entre mestre e aprendiz, valorizando o contexto, as amizades, a comunidade e a família do indivíduo (SOUZA, 2022).

3. A *Bildung* em Goethe

A busca pela compreensão das *impossibilidades* que o ser humano tem de vir a ser, em referência a sua formação total, evolui a compreensão de si e da realidade que o cerca. Não é novidade que o sujeito carrega consigo a possibilidade de tornar-se o autor de sua história. Porém, é possível afirmar que a partir do advento da filosofia, do exercício cognitivo, ao se debruçar nas faculdades da razão, a filosofia proporcionou aos que ascendem do senso comum, a atitude filosófica e a compreensão do ideal de humanidade.

No devir dos séculos, vários pensadores deixaram seu legado ao se debruçarem nessa temática, dentre eles se destaca o pensador, romancista e filósofo alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832). Goethe nasceu em período peculiar da história. Pode-se dizer que foi um homem que se constituiu e construiu-se com as transformações de seu tempo, e como veremos foi além deste. Nasceu em 28 de agosto de 1749, na cidade de Frankfurt, parte do Sacro Império Romano-Germânico, conhecida hoje como Alemanha. Naquela época a Alemanha ainda não era uma unidade federativa, mas repleta de ducados, províncias e cidades que eram independentes, política e comercialmente. Frankfurt na época do nascimento de Goethe, tinha cerca de trinta mil habitantes (BENJAMIN, 2009).

Goethe foi produto de seu tempo, que com a decadência do absolutismo e ascensão da burguesia, surgida como nova classe social, permitiu uma infinidade de possibilidades, antes primordialmente legada aos nobres. A família de Goethe vivencia essa transformação, não descendendo genealogicamente de família nobre, como afirma o ensaísta, crítico literário e filósofo alemão, Walter Benjamin (1892-1940) em sua obra *Ensaio reunidos: Escritos sobre Goethe*:

Em seu processo de amadurecimento, a nova burguesia reflete-se nitidamente na árvore genealógica do poeta, que foi seu sustentáculo cultural e, no início, também o seu defensor político. Os antepassados masculinos de Goethe, oriundos de círculos artesanais, ascenderam pelo trabalho e desposaram mulheres pertencentes a antigas famílias de eruditos ou socialmente mais elevadas (BENJAMIN, 2009, p. 124).

O bisavô de Goethe, exerceu o ofício de ferreiro, proporcionando condições melhores ao avô que foi alfaiate e proprietário de uma estalagem, o qual através de seu trabalho possibilitou a Johann Caspar Goethe seu pai, boa educação, vindo este a ser advogado, galgando uma posição e título de Conselheiro Imperial. Com essa ascensão provida pela educação, desposou Katharina Elisabeth, filha do superintendente Texor, possibilitando assim sua incursão na elite e boa circulação entre as famílias de prestígio da cidade de Frankfurt am Main, Alemanha (BENJAMIN, 2009).

Essa referência cultural, aliado ao contexto de que o trabalho não apenas dignifica o homem, mas possibilita seu desenvolvimento e ascensão, está latente em sua formação e em seus escritos. Perceber-se-á, que o ideal de formação é estritamente interligado não só ao período que Goethe vive, mas está ligado a ele mesmo. Dedicou-se na leitura e compreensão das dúvidas mais simples e elementares, ao intercurso na literatura clássica, vindo a aprender francês, inglês, latim, italiano, grego, alquimia e ciência, aulas de música, acesso a arte e cultura erudita, além de um acervo com mais de dois mil livros a sua disposição (MARANGON, 2020).

De fato, teve uma infância singular e privilegiada. Méritos de seu pai, que reconheceu no caminho da educação e uma boa formação, o propósito da vida humana. Pois é este legado deixado por sua família em essencial por seu pai, que é latente em Goethe, sendo a educação o caminho para o desenvolvimento de si, como possibilidade de construção de um cenário diferente da realidade que o cerca.

Esse movimento de transformação de si, e compreensão das questões da vida humana, o levarão a preocupar-se com humanidade de seu tempo. A nobreza exercida por Goethe, não estava em sua descendência ou em seu “sangue”, mas em sua atitude e na de seus pares, em movimentar-se para uma produção intelectual, que proporcionasse uma formação cultural e uma formação humana para a sociedade de seu tempo. Isso é evidenciado no seguinte relato de Walter Benjamin:

[...] delinea-se claramente o círculo cultural dentro do qual nasceu a produção literária do jovem Goethe. Goethe e Klinger, oriundos de Frankfurt, Bürger e Leisewitz da Alemanha Central, Voss e Claudius de Holstein, Lenz da Livônia; Goethe como patrício, Claudius como burguês, Holtei, Schubart e Lenz, filhos de professores e pastores, o pintor Müller, Klinger e Schiller, filhos de pequeno-burgueses, Voss, neto de um servo da gleba e, por fim, condes como Christian e Fritz von Stolber - todos eles atuaram juntos para introduzir na Alemanha a concepção do ‘novo’ por caminhos ideológicos. Contudo, a debilidade fatal desse movimento revolucionário especificamente alemão não permitiu que ele se conciliasse com as primeiras palavras de ordem da emancipação burguesa, ou seja, do Esclarecimento. A massa burguesa, os ‘esclarecidos’ pela filosofia das Luzes permaneciam irremediavelmente divorciados de sua vanguarda. Os revolucionários alemães não eram esclarecidos, os ilustrados alemães não eram revolucionários (BEJAMIN, 2009, p. 124-125).

Percebe-se que são fruto do seu tempo, buscando contribuir com suas ideias para a formação do povo germânico e da burguesia emergente. A partir desse intento, surge um movimento cultural chamado de *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), uma agremiação poética, literária e teatral, que ocorreu no séc. XVIII entre os anos de 1760 a 1780. Tratava-se de uma resistência intelectual ao

racionalismo exacerbado que o Iluminismo, em seu apogeu, havia alcançado, mas também uma tentativa de resgatar e efetivar um teatro nacional, que no final do séc. XVIII, precisamente até meados dos anos 1770, era composta de apenas duas estruturas teatrais no território do Sacro Império Romano Germânico, a saber: o teatro da corte real e o teatro dos comediantes itinerantes. Porém não havia uma manifestação artística e estética que pudesse levar aos espectadores a uma reflexão, uma formação cultural e humana diversa (WILSON, 2020).

É nesse contexto que a vontade de alguns pensadores, converge para a construção de um movimento intelectual que realmente impactasse o povo alemão, provocando-os para uma vida mais reflexiva, de acesso uma cultura estética formativa, que por sua vez, pudesse erigir a valorização da cultura nacional. Nesse contexto se desenvolve o movimento *Tempestade e Ímpeto*:

[...] o “*Sturm und drang*”, era marcado por combater a influência francesa na cultura alemã. Seus seguidores resgataram a poesia da Bíblia, de Homero e do folclore nacional, deixando de lado o preciosismo da métrica da poesia francesa. Opondo-se ao Classicismo, a essência do movimento consistiu na criação baseada no impulso irracional, característica comum às estéticas românticas (PUC/R, 2009, p. s/n).

Tal movimento, valorizava a sensibilidade humana em sua essência, na música, na poesia e no teatro. As representações evidenciavam as mais vívidas paixões e sentimentos humanos, desde o ódio mais temerário ao amor incondicional, da vingança fria ao perdão pela compaixão. Entre os principais influenciadores desse intento em resgatar uma identidade própria do povo alemão estão, Johann Gottfried Herder (1744-1803), Friedrich Schiller (1759-1805), Friedrich Maximilian Klingler (1752-1831) e claro, nosso estimado Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). É importante frisar esses eruditos, pois sua contribuição para com a formação cultural de seu tempo, teve um impacto importantíssimo na formação do povo germânico e da humanidade. Surge assim, o romantismo alemão, sendo um desses frutos, a obra objeto desta pesquisa.

4. O *Bildungsroman*

O livro *Os anos de aprendizado de Wilhelm Maister* foi publicado em 1796, e para ser mais exato, começou a ser escrito por volta de 1777. Em sua fase inicial, a obra tinha outro título: *A missão teatral de Wilhelm Meister*. Nesse primeiro momento Goethe apresenta fortes traços do teatro como uma possibilidade de formação, em que a dramaturgia é predominante: “Na verdade, o teatro significa aqui a libertação de uma alma poética da indigente e prosaica estreiteza do mundo burguês” (LUCAKS, 2009, p. 582). Desde o início, o intento de Goethe, na obra é demonstrar, a possibilidade de formação do sujeito através de uma

concepção de *Bildung*, e nesse primeiro momento, o teatro seria o melhor caminho para levar o sujeito, enquanto leitor, a compreender sua condição humana e discernir melhor a realidade que o cerca, para assim ajudá-lo a entender melhor sua própria vida. Como veremos mais adiante, as experiências de nossa vida cotidiana fazem parte de nosso processo/percurso formativo. E com Goethe, não foi diferente.

No decorrer dos anos, com seus trabalhos e ofícios, sua participação no movimento *Tempestade e Ímpeto*, a publicação de sua primeira grande obra - *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774), sua concepção de formação humana a partir da *Bildung* foi ganhando força. Principalmente após a repercussão e o impacto na sociedade alemã, gerado pela obra, cujo resultado surpreendeu o próprio Goethe. Os leitores se identificavam tanto com a obra que passaram a utilizar os mesmos estilos e cores das vestes dos personagens, bem como alguns destes empolgaram-se de tal modo, que mergulharam psicologicamente no contexto vivido pelo personagem, ao ponto de cometerem suicídio, tal qual o jovem Werther devido a não correspondência amorosa e existencial sofrida (LUCAKS, 2009).

A obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1796) foi o primeiro e o maior *Bildungsroman* de Johann Wolfgang von Goethe. Os romances de formação, tem a finalidade de levar o leitor a se identificar com os personagens e com isso refletir sobre si mesmo, suas ações, sua vida e sobre a sociedade de seu tempo. Sendo essa a real intensão de nosso autor, foi nessa obra em especial que Goethe conseguiu transpor a temporalidade sobre os temas de cunho social e humanísticos.

A concepção de *Bildungsroman* não foi idealizada por Goethe, embora ele seja considerado o autor inaugural desse gênero literário. O termo aparece pela primeira vez por meio de Karl Morgenstern, professor de filologia clássica em meados de 1810, em uma palestra na Universidade de Dorpat (MASS, 2000). Na ocasião ele apresentou a primeira noção conceitual sobre o assunto:

A definição inaugural do *Bildungsroman* por Morgenstern entende sob o termo aquela forma de romance que ‘representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade’. Uma tal representação deverá promover também ‘a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance’ (MASS, 2000, p. 19).

Johann Karl Simon Morgenstern (1770-1852) foi um filólogo alemão que ocupou a cadeira de retórica, filologia clássica, estética e história da arte e literatura na Universidade de Dorpat, sendo o primeiro diretor de sua biblioteca. Ele partilhava do movimento iluminista alemão, cuja ideia era poder esclarecer a sociedade de seu tempo, em especial a burguesia emergente, dando-lhes a possibilidade de acessar um conhecimento mais erudito, provocando nos amantes do saber, uma reflexão e compreensão mais aguçada da vida em direção a um

saber universal (MASS, 2000).

Nessa intensa dedicação à literatura, como um caminho para o esclarecimento do povo alemão e da própria burguesia, Karl identificou a concepção de um gênero literário capaz de provocar no leitor um movimento de introspecção e reflexão sobre si, sobre as possibilidades de transcender a realidade em que se encontra, mediante um processo formativo que deve ser trabalhado durante toda a vida do sujeito. Chamando-o de *Bildungsroman* ou romances de formação:

Morgenstern, o criador do termo *Bildungsroman*, associa-o ao romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), criando assim o que a historiografia literária reconhecera como o paradigma do gênero (MASS, 2000, p. 20).

Nessa perspectiva, nossa obra magna apresenta questionamentos sobre as possibilidades que um jovem burguês, a saber, Wilhelm Meister, tem para sua formação e concomitante aperfeiçoamento de si, em comparação à formação alcançada por um nobre. O personagem tem diante de si, um direcionamento por sua classe e acesso à cultura, ao conhecimento e já possui uma posição política e social a ocupar (GOETHE, 2009). Na contramão, encontra-se a burguesia emergente pós-revolução francesa, inglesa e industrial em um ambiente de crescimento econômico provocado pela industrialização, buscando conquistar espaço social e político.

É assim que a ideia de um *Bildungsroman*, de uma forma literária que correspondesse aos anseios tanto do indivíduo quanto de sua classe como um todo, precede a fortuna crítica do gênero, historicizando-o e atrelando-o às circunstâncias bastante específicas da constituição do mundo burguês (MASS, 2000, p. 21).

Dado esse contexto, o caminho possível para a realização de uma ascensão intelectual e justa conquista de um espaço social com capacidades deliberativas, seja politicamente, juridicamente, na administração pública ou privada, seria possibilitada por intermédio da *Bildung*, como uma possível educação formativa universal, sendo esse o intento de Goethe na obra.

Tal dilema fica claro na carta de Meister para Werner, na qual o jovem define um idealismo burguês a ser alcançado por aqueles que almejam saber mais que a educação tradicional pode oferecer, uma busca por entender o mundo como ele é, o intento por uma formação universal, livre de pré-conceitos e determinismos, levando o sujeito a conhecer suas potencialidades e capacidades, para que possa contribuir socialmente no contexto moral e laboral, com aquilo que ele é hábil em desenvolver, ocupando seu ofício no corpo social com maestria e administrando suas posses de tal modo que possa oportunizar o desenvolvimento dos pares e daqueles que tem a capacidade de criar e produzir benefícios para a sociedade de seu tempo (MASS, 2000).

5. O movimento da *Bildung*

Percebe-se que a *Bildung* goethiana está alicerçada em uma possível teoria educacional, a qual procura ensinar ao sujeito, a partir do percurso formativo o conhecimento de si mesmo, tornando-o capaz de moldar-se conforme seus intentos. Na ótica de Goethe, o indivíduo já traz consigo a possibilidade de ser quem ele quiser, e o será, somente a partir do momento em que ele souber realmente quem ele é.

Ser ou não ser... Eis a questão. Que é mais nobre para a alma: suportar os dardos e arremessos do fado sempre adverso, ou armar-se contra um mar de desventuras e dar-lhes fim tentando resistir-lhes? (SHAKESPEARE, 2015 p.91)

A indagação do épico personagem de Shekespeare (1564-1616) *Hamlet*, influenciou o pensamento goethiano, pois o sujeito só entenderá que o mundo é totalmente factível, havendo apenas uma maneira de despertar as forças verdadeiramente construtivas para fazer-se um ser humano com espírito livre e esclarecido, exercendo efetivamente a sua autonomia por intermédio do percurso formativo da *Bildung* em direção a perfectibilidade, esse é caminho para o desvelamento do *ser* que há em cada sujeito.

Mediante esse esclarecimento, de si mesmo e da realidade que o cerca, Wilhelm Meister será iniciado nos segredos da Sociedade da Torre a qual interferia até certo ponto em sua vida desde tenra idade. Isso era necessário para monitorar e acompanhar seu desenvolvimento, investigando seus passos, auxiliando, provocando-o a pensar e refletir sobre suas escolhas, não intervindo diretamente, mas de forma indireta, permitindo que Wilhelm exerça sua liberdade a todo instante. Essas interferências ficaram mais assíduas durante sua viagem (percurso formativo), embora Meister não percebesse. Após sua iniciação, algumas situações puderem ser compreendidas, como o porquê de personagens estranhos o abordarem e incríveis coincidências acontecerem durante sua infância, juventude e principalmente nos últimos anos de sua trajetória. Tão logo se apresenta a concepção de formação presente na obra, isto é, a interferência indireta da *Sociedade da Torre*, na vida de Wilhelm, está alicerçada em uma educação pelo erro, é a experiência de vida em constante relacionamento com o outro que forma o sujeito, como se traduz na *Carta de Aprendizado de Wilhelm*, entregue pelo abade:

Longa é a arte, breve a vida, difícil o juízo, fugaz a ocasião. Agir é fácil, difícil é pensar; incômodo é agir de acordo com o pensamento. Todo começo é claro, os umbrais são o lugar da esperança. O jovem se assombra, a impressão a determina, ele aprende brincando, o sério o surpreende. A imitação nos é inata, mas o que se deve imitar não é fácil de reconhecer. Raras às vezes em que se encontra o excelente, mais raro ainda apreciá-lo.

Atraem-nos a altura, não os degraus; com os olhos fixos no pico caminhamos de bom grado pela planície. Só uma parte da arte pode ser ensinada, e o artista a necessita por inteiro. Quem a conhece pela metade, engana-se sempre e fala muito; quem a possui por inteiro, só pode agir, fala pouco ou tardiamente. Aqueles não têm segredos nem força; seu ensinamento é como pão cozido, que tem sabor e sacia por um dia apenas; mas não se pode semear a farinha, e as sementes não devem ser moidas. As palavras são boas, mas não são o melhor. O melhor não se manifesta pelas palavras. O espírito, pelo qual agimos, é o que há de mais elevado. Só o espírito compreende e representa a ação. Ninguém sabe o que ele faz quando age com justiça; mas do injusto temos sempre consciência. Quem só atua por símbolos é um pedante, um hipócrita ou um embusteiro. Estes são numerosos e se sentem bem juntos. Sua verbosidade afasta o discípulo, e sua pertinaz mediocridade inquieta os melhores. O ensinamento do verdadeiro artista abre o espírito, pois onde faltam as palavras, fala a ação. O verdadeiro discípulo aprende o desenvolver do conhecido o desconhecido e aproxima-se do mestre (GOETHE, 2009, p.472).

Deixaram nosso jovem protagonista errar, ou melhor experimentar, mas o orientavam o tempo todo. O abade figura central no processo formativo de Wilhelm é o mestre que guia, direciona para ele aprenda por si mesmo. A educação pelo erro teoria herdada de Rousseau procurava intervir quando necessário a fim de conduzir o sujeito a autoformação MARANGON, 2019. Pois a errar sem perceber, sem ter a noção da gravidade e o impacto de onde as ações incautas podem levar, farão com que o indivíduo se mantenha no erro por muito mais tempo. Grandes decepções, erros abruptos, podem ser superados e contornados mais rapidamente. Do que aqueles em que o sujeito se mantém em demasia.

É por essa máxima que podemos inferir a educação pelo erro goethiana, aplicada no processo formativo de Wilhelm em sua relação com o teatro. A Sociedade da Torre, o conduziu pela experiência na dramaturgia sem desprendê-lo dos cuidados formativos. O sentido da *Bildung* é traduzido na compreensão de quem somos, no verdadeiro entendimento sobre o sentido de nossa existência e da necessidade do relacionamento com os pares em sociedade.

Nesse sentido, a Sociedade da Torre, buscava desenvolver a autonomia do sujeito, durante o seu percurso formativo, na tentativa de tornar o indivíduo ciente de suas escolhas e o mais importante conhecedor de suas limitações e possibilidades de construir-se harmonicamente, na relação com o outro. Ao final do acompanhamento quando o sujeito era liberto das interferências do mestre lhe era entregue uma carta de aprendizado a que anteriormente mencionamos. A carta não era um resumo de suas experiências ou de seu aprendizado. Mas sim uma reflexão filosófica acerca de sua própria vida. Uma análise de sua trajetória, escrita sob o olhar crítico, racional e emocional. Cujas finalidades é direcionar o sujeito para trilhar seu próprio caminho.

Após sua absolvição, com sua Carta de Aprendizado em mãos e sem a interferência da Sociedade da Torre, Wilhelm está apto a exercer o domínio de si, sua autonomia está alicerçada na *Bildung*, embora seu processo formativo perdure por toda sua existência ele está consciente de quem ele é, e totalmente capaz de trilhar seu próprio caminho. Visto que a *Bildung* não termina com a compreensão e discernimento de sua autonomia, essa é apenas uma das etapas que compõe sua magistral transformação do sujeito em um *ser* humano. Conduzindo-o para sua perfectibilidade.

Ora, é possível dizer, que Goethe busca demonstrar a partir do acompanhamento de uma estrutura direcionada por um **mestre**, o processo de uma efetiva formação integral, a qual resulta na abstenção das pretensões, personalistas e egocêntricas, para tornar-se um cidadão participante da sociedade do seu tempo. Transformando-o em sujeito capaz de reconhecer a importância de compreender a realidade que o cerca, situação essa já superada por Wilhelm, pois foi lhe revelado sua carta. E por consequência, instigá-lo a assumir suas possibilidades e responsabilidades, a fim desenvolver tarefas intelectuais e laborais as quais beneficiam e auxiliam o mundo no qual o sujeito pertence desde seu nascimento.

A Sociedade da Torre mostrou a Meister, que o seu desejo pelo teatro, não passava de uma pretensão fugaz. E que ele deveria dedicar-se em encontrar o seu lugar no mundo. Nessa ótica, Goethe introduz a partir da sua noção de *Bildung* a ideia de negação da individualidade na formação do sujeito, pois os termos estar em sociedade, participar da sociedade são recorrentes na obra. Desse modo, a formação harmônica da vida, é a efetiva participação na ordem do mundo. O intento da formação universal, é tornar o indivíduo um ser cosmopolita do grego *κοσμοπολίτης*, isto é, significa aquele que é cidadão do mundo, que consegue transcender a sua realidade espaço-cultural para assim, construir sua existência como parte integrante do mundo.

Nessa perspectiva, para Goethe o verdadeiro sentido da educação, seria formar o sujeito de acordo com as suas potencialidades e capacidades. Ele defende, que a primeira e a última função do homem é a atividade (ofício), **“toda capacidade, mesmo a mais ínfima é inata”** (GOETHE, 2009, p. 495 grifo nosso). E que não existira nenhum sujeito sem capacidade ou alguma potencialidade (GOETHE, 2009). Mas sim pessoas que carecem de auxílio em seu percurso formativo, ou seja, a figura do mestre, para que possam conhecer a si mesmas a fim de construírem seu próprio caminho de acordo com suas potencialidades.

Para Goethe é preferível uma criança, um jovem que se perde ao seguir sua própria estrada na busca pela formação, a aqueles outros que caminham direito por uma estrada qualquer sem preocupação com a formação de si. Os que se preocupam com a formação, ao descobrirem seu verdadeiro caminho,

jamais se desviarão dele. Quanto aos despreocupados, serão subjugados pela vontade alheia, creditando ao destino o capitanear do “timão” de sua existência (GOETHE, 2009). Wilhelm não foi isentado do erro, pelo contrário deixaram ele acreditar que havia nascido para o teatro e que através dele construiria sua trajetória de vida. Mesmo com esse esclarecimento Meister estava revoltado em se desvencilhar de seu sonho infantil:

Perdoe-me — disse Wilhelm —, mas o senhor me negou duramente qualquer aptidão para ser ator; confesso-lhe que, mesmo havendo renunciado de vez a essa arte, não me é possível declarar-me totalmente incapaz para isso. Pois me é absolutamente incontestável — disse Jarno —, que quem só a si mesmo consegue representar não é ator. Quem não sabe transformar-se pelo espírito e pela aparência em muitas personagens, não merece esse nome. Por exemplo, o senhor representou muito bem o Hamlet e alguns outros papéis para os quais lhe favoreciam seu caráter, sua figura e a disposição de ânimo momentânea. Ora, isso seria suficiente para um teatro de amadores e para quem não visse pela frente nenhum outro caminho. Deve-se — prosseguiu Jarno, lançando um olhar para o manuscrito — precaver contra um talento que não se tenha esperança de exercitar à perfeição. Pode-se avançar nele tão longe quanto se queira, sempre ao final, quando se torna claro o mérito do mestre, haverá de lamentar-se penosamente a perda de tempo e forças que foram dedicados a tal talento medíocre (GOETHE, 2009, p. 523).

Wilhelm está a reclamar da pressa que tiveram em seu processo de formação, a qual o levou a entender quem ele é. Agora com tantas revelações, passou a saber menos do que pode e deveria tornar-se. A sagacidade da obra de Goethe está nesse processo da *Bildung* mover o sujeito a um estado de espírito em que exercita a filosofia, permeando as certezas e incertezas, indo da verossimilhança a compreensão da verdade, tornando-o capaz de dirigir seus pensamentos de forma racional a fim de agir conforme sua capacidade e possibilidade de vir a ser e construir-se como queira. Somente após esse discernimento a *Sociedade da Torre* entregou a *Carta de Aprendizado* ao seu pupilo:

Absolvíamos segundo nosso método somente aqueles que sentiam vivamente e reconheciam com clareza para o que haviam nascido, e haviam exercitado o bastante para prosseguir seu caminho com certa alegria e felicidade (GOETHE, 2009, p. 522).

Wilhelm foi absolvido, pois estava apto a desenvolver-se, havia compreendido quem ele era e a real importância de fazer parte do mundo. Meister passa a fazer parte do grupo de pessoas que tem a compreensão de si, e que agora são capazes de agir, com consciência de onde se pretende chegar. Para tanto, o sujeito deve precaver-se de um talento que não pode ser praticado com perfeição. Embora nosso jovem,

[...] possuisse um olhar livre e perspicaz de que a natureza lhe dotou sobre todas as forças que só no homem residem e das quais cada uma pode desenvolver-se à sua maneira. *A maior parte dos homens, mesmo os melhores, é limitada; cada qual aprecia em si mesmo, e nos outros, determinadas qualidades; e ele só favorece aquelas que quer ver desenvolvidas* (GOETHE, 2009, p. 524 grifo nosso).

Após receber sua *Carta Aprendizado*, Meister percebeu que o desejo de ser um ator, estava fundamentado naquilo que eles parecem ser, mas não o são, pois estão a atuar. Wilhelm projetava em si mesmo as encenações, e fantasiava ser igual aos personagens que os atores estavam a interpretar, sem se dar conta de que eram manifestações de um artista, preparado, dedicado e consciente de suas habilidades.

6. Considerações Finais

Felizmente Wilhelm compreendeu, o verdadeiro sentido da existência humana, exercer sua liberdade para construir a si mesmo, podendo a partir do momento em sabe quem ele é, conscientemente ir na direção que quiser desenvolvendo sua autoformação. Nesse mesmo sentido a responsabilidade de pai, contribuiu para uma situação muito importante, pois “mediante a observação do menino, se lhe tornara clara a natureza humana” (GOETHE, 2009, p. 479). A possibilidade de acompanhar, instruir e educar seu próprio filho, em virtude de seus anos de aprendizado. Meister carrega a obrigatoriedade de ensinar e preparar seu filho para compreender a si mesmo e o mundo.

Ademais, a viabilidade de ensinar o outro não se resume apenas aos filhos, mas aos pares, a comunidade e a sociedade em geral, “somente todos os homens juntos compõe a humanidade; somente todas as forças reunidas, o mundo” (GOETHE, 2009, p. 524). O que faz o mundo funcionar é o conjunto de complementariedade entre os envolvidos. Logo para além da possibilidade de ensinar, o sujeito precisa saber fazer algo, e isso de forma excelente, devendo produzir bens, trabalhar e capitalizar-se, a final Wilhelm não deixou de ser um burguês. Agora é um burguês esclarecido.

No decorrer da obra é possível perceber que o sujeito ao descobrir seu verdadeiro caminho, jamais se desviará dele. Depreendeu-se por caminho, duas interpretações. A primeira é a compreensão do ofício/atividade que o sujeito deve exercer em sociedade, a qual deve beneficiar a comunidade de algum modo. A segunda é o entendimento sobre a necessidade de uma formação humana universal, a qual torna o sujeito esclarecido e conhecedor de si, capacitando-o para sua autoformação. Ambas as interpretações convergem para o verdadeiro caminho do ser humano. Enquanto não descobrir esse caminho, estará subjugado pela vontade alheia e subordinado a menoridade intelectual. São poucos

os que tem o sentido e ao mesmo tempo são capazes de ação para esse intento. Isto é, poucos exercem sua autonomia. “Ser ou não ser... Eis a questão!” (SHAKESPEARE, 2015 p.91) E poucos são os que tem o sentido, a compreensão de si e da realidade para a assim desenvolverem sua autoformação.

A *Bildung* em Goethe é a busca por uma formação humana em direção a autonomia do sujeito, buscando superar o paradigma da nossa vida; entender e não fazer ou fazer sem ter consciência. Entender e não fazer, é o que Kant (1985), denomina de menoridade intelectual. Fazer sem ter consciência, é o que Goethe (2009), tenta superar a partir da *Bildung*. Para tanto a figura do mestre é indispensável, o qual levará o sujeito a exercer sua maioridade intelectual, para assim desenvolver-se no percurso formativo, compreendo a importância de uma formação humana universal e precaver-se de uma função ou atividade que não beneficie de algum modo a sociedade nem explore a plenitude que há em cada indivíduo, pois “só todos os homens juntos compõem a humanidade: só todas as forças reunidas, o mundo” (GOETHE, 2017, p. 524).

Logo, depreendeu-se que a *Bildung* manifesta nos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1796), é um prelúdio da teoria educacional de Goethe, na qual seria possível ensinar ao sujeito mediante a figura do mestre amparado em uma educação pelo erro, a possibilidade do conhecimento de si mesmo, tornando-o capaz de moldar-se conforme seus intentos após os anos de aprendizado. Ou seja, o indivíduo traz consigo a potencialidade de ser quem ele quiser, e o será, a partir do momento em que ele sabe quem ele é. Para tanto, o processo formativo direcionado pelo mestre é quem leva o sujeito a entender que o mundo é totalmente factível, havendo apenas uma maneira de despertar as forças verdadeiramente construtivas para fazer-se um ser humano com espírito livre e esclarecido, isto é, exercendo efetivamente a autonomia por intermédio da *Bildung* (autoformação) em direção a sua perfectibilidade.

Referências

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental São Paulo: Perspectiva, 1971.

BAUMGÄRTEL, Stephan Arnulf. **Corpo e performances**: As You Like It de Shakespeare no século XX. 1ª Ed. Florianópolis, Editora da UFSC, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Ensaios Reunidos**: Escritos sobre Goethe. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2009.

BRITTO, Fabiano L. **Sobre o conceito de educação (*Bildung*) na filosofia moderna alemã**. Educação On-line, Rio de Janeiro, n. 6, 2010. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>. Acessado em 12-04-2022.

CARVALHO, Adalberto Dias. **A educabilidade como dimensão antropológica.** Revista da Faculdade de Letras, Universidade do Porto: Filosofia, série II, vol. 7 (1990), p. 145-156. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/8725> acessado em 17/04/2022.

DALBOSO, Cláudio Almir. **Formação Humana (Bildung):** Despedida ou renascimento? Eldon Henrique Mühl, Han-Georg Flincking (org.), São Paulo, Cortez, 2019.

_____. **Condição humana e educabilidade:** um problema nuclear das teorias educacionais clássicas. Revista Brasileira de História da Educação, 2018b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e013> Acessado em 19-05-2022.

DAIGNAULT, Jacques. **Pour une esthétique de la pédagogi.** Victoriaville, NHP, 1985, 260 p.

GOETHE, Johan Wolfgang. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Maister.** Trad. Nicolino Simone Mato, 2º Ed, São Paulo, Editora 34, 2009.

_____. **Escritos sobre literatura.** 1ª Ed. Rio de Janeiro, 7letras, 2000.

MARANGON, Luís Márcio. **Goethe e a formação humana.** Editora CRV, Curitiba, 2020.

PUC/RS. **Você sabe o que foi o “Sturm und drang”?** Curiosidades literárias. Revista virtual, publicada em 17/08/2009. Disponível em: <https://biblioteca.pucrs.br/curiosidadesliterarias/voce-sabe-o-que-foi-o-sturm-und-drang/> Acessado em: 18-02-2023.

SOUZA. Clovis Dias, **A presença da Bildung de Wilhel von Humboldt na educação popular de Simón Rodríguez.** Tese de Doutorado apresentada para obtenção de título de Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, tendo com Área de Concentração História e Filosofia da Educação. Orientador: Prof. Dr. Danilo R. Streck.

SHAKESPEARE. Willian, **Hamlet.** Trad. D. Luiz I, 2015 e-book. (Domínio Público).

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **Formação, educação e cultura:** Reflexões sobre o ideal de formação cultural (Bildung) na elaboração do sistema educacional alemão. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 21, n. 2, p. 385-405, 2016. Disponível em: <https://anpof.org/periodicos/conjectura-filosofia-e-educacao/leitura/717/25630>. Acesso em: 19-01-2023.

SÍNDROME DE *BURNOUT*: ACIDENTE DE TRABALHO

Graciel Fernandes de Souza¹

Jussara Melo Pedrosa²

1. Considerações iniciais

O presente estudo visa analisar a Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do Esgotamento Profissional, e suas consequências como concausa ao acidente de trabalho. O estudo torna-se relevante ao considerar que a Síndrome de *Burnout* está alcançando muita evidência no contexto diuturno do brasileiro. Ainda, o objeto em análise destaca-se na contemporaneidade, considerando-se as inúmeras transformações que a sociedade vem sofrendo. Ou seja, o mundo está cada dia mais competitivo, em virtude da natureza capitalista, arraigada em todos os setores da economia, com o mercado de trabalho, de certa forma agressivo, pela busca incessante de lucros, a partir da produção acelerada e concorrência desmedida.

Em decorrência disso, este estudo tem como objetivo demonstrar que os problemas inerentes ao trabalhador, diagnosticado com a Síndrome de *Burnout*, precisam de amparo na legislação, no sentido de alcançarem as benesses da Lei nº 8.213/1991, mais precisamente os direitos inerentes ao acidente de trabalho. Para tanto, deve ser considerada a figura das chamadas concausas, ou seja, aquelas causas que não são causas diretas, no entanto, contribuem objetivamente para o deslinde do acidente.

Pelo Decreto Lei nº 7.039/1944, foi possível a admissão da teoria das concausas, que podem se apresentar de três maneiras. Em primeiro lugar, destacam-se as concausas prévias, as quais têm existência anterior, ou seja, há uma

1 Graduado em Direito pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Advogado na área de Família e Previdência Social. E-mail: graciel@barrosenogueira.adv.br.

2 Possui graduação em Direito pela Universidade de Uberaba (1985). Pós graduada em Direito Privado Universidade de Uberaba (1999). Pós graduada em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1998). Mestre em Direito Privado pela Universidade de Franca (2002). Atualmente é professora de Direito do Trabalho da Universidade de Uberaba (Uniuube) e da Faculdade de Talentos Humanos (Facthus). Professora licenciada da Fundação presidente Antônio Carlos de Uberaba e da Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro. Advogada nas áreas trabalhista, empresarial e previdenciário. É membro julgadora do Tribunal de Ética e Disciplina da OAB, turma do Triângulo Mineiro. E-mail: jussara_adv@mednet.com.br.

predisposição do obreiro em tê-las. Em segundo, as concomitantes que, neste caso, faz-se necessária a existência de um sincronismo com o evento danoso. Por fim, as concausas supervenientes, que surgem após o desencadeamento do evento danoso e, simplesmente, agravam os efeitos do acidente.

Ante a importância do estudo dessa Síndrome, bem como os seus efeitos e consequências, atualmente, é possível afirmar que o tema em destaque ainda não é bem difundido na doutrina brasileira. Desse modo, esta pesquisa foi elaborada sob o prisma bibliográfico, baseando-se em publicações de obras jurídicas e científicas, periódicos, jornais, artigos da internet, legislações e jurisprudências.

2. Conceito de Síndrome de *Burnout*

A princípio, é importante destacar que são inúmeras as doenças que permeiam o meio ambiente de trabalho. Desse modo, também é certo que algumas delas podem criar complicações gigantescas para e no trabalhador, as quais poderão acarretar até mesmo o afastamento do trabalho.

Dentre essas doenças, está a Síndrome de *Burnout*, que foi ventilada pela primeira vez na década de 1970, por Freudenberger (*apud* TOMAZELA; GROLLA, 2007, p. 1), quando observou, nos voluntários com os quais trabalhava, um processo gradual de desgaste no humor e/ou desmotivação. Em 1976, Maslach (*apud* TOMAZELA; GROLLA, 2007, p. 1) empregou o termo para referir-se a uma situação que afeta, com 1/4 maior frequência, pessoas que, em decorrência de sua profissão, mantêm um contato direto e contínuo com outros seres humanos.

Para Freudenberger (*apud* TOMAZELA; GROLLA, 2007, p. 2), o nome *Burnout* teve origem no verbo inglês *to burn out*, ou seja, queimar-se por completo, consumir-se, por meio do cansaço e frustração que o trabalho desencadeia. Com efeito, esta síndrome é na nada mais que um estado de esgotamento físico e mental ligada à vida profissional.

Já para Codo e Vasques-Menezes (*apud* TOMAZELA; GROLLA, 2007, p. 2),

Burnout consiste na síndrome da desistência, pois o indivíduo, nessa situação, deixa de investir em seu trabalho e nas relações afetivas que dele decorrem e, aparentemente torna-se incapaz de se envolver emocionalmente com o mesmo, portanto entram em *Burnout* ao se sentirem incapazes de investir afetivamente em seu trabalho. Suas características são: exaustão emocional – sentimentos muito fortes de tensão emocional que produz uma sensação de esgotamento, de falta de energia e de recursos emocionais próprios para lidar com as rotinas da prática profissional e representa a dimensão individual da síndrome –, diminuição da realização pessoal – tendência que afeta as habilidades interpessoais relacionadas a prática profissional, que influi diretamente na forma de atendimento e contato com os usuários, bem como com a organização/escola – e despersonalização

– resultado do desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas, ceticismo, insensibilidade e despreocupação com respeito a outras pessoas, por vezes indiferentes e cínicas em torno daqueles que entram em contato direto.

Para Carlotto e Palazzo (2006. p. 2), a Síndrome de *Burnout* estará presente em três dimensões, a saber: em primeiro lugar, a exaustão emocional, estabelecida pela ausência de energia e sentimento de esgotamento emocional; em segundo lugar, despersonalização, que é definida como falta de sensibilidade e rigidez ao responder às pessoas receptoras de seu serviço, e a terceira e última, a pouca realização profissional com pessoas.

Nessa perspectiva, e com fundamento nas três características já descritas, associam-se uma série de sintomas físicos e emocionais diretamente inerentes à Síndrome, dentre os quais se destacam as dores de cabeça, a tensão muscular, os distúrbios de sono, a irritabilidade, os sentimentos negativos que começam a afetar o relacionamento familiar e a vida em geral, conforme salienta Alvin (*apud* PINTO, 2017, p. 3).

Salienta também Alvaréz (*apud* PONTES CARLA, 2015) que:

[...] apesar de difícil diagnóstico, estudos na área da saúde e psicologia organizacional apontam fatores que podem sugerir o desencadeamento da Síndrome de *Burnout*, a saber: a) atividades laborais que vinculam o trabalhador e sua atividade diretamente com pessoas (clientes, pacientes, alunos, etc.), condições em que o contato com eles é parte integrante do trabalho; b) excesso de horas de trabalho com alto nível de exigência para aumentar a produtividade e atingir metas impostas pelo empregador, geralmente impossíveis de serem cumpridas pelo trabalhador.

Outrossim, apontamentos efetuados pelo Ministério da Previdência Social (BRASIL, 2010), apresentam categorias profissionais como médicos, enfermeiros, assistentes sociais, professores, bancários, agentes penitenciários, policiais, controladores de voo, como as mais propensas ao desenvolvimento da doença. E, na Organização Mundial de Saúde (OMS), a síndrome do Esgotamento Profissional ou *Burnout* encontra-se definida em (Z73.0) e no Protocolo de Procedimentos Médico-Periciais nº 5, XII, (*apud* MAGALHÃES; GLINA, 2006).

2.1. Doença profissional

Tendo em vista o modo como o indivíduo se comporta em relação ao seu trabalho e a forma de organização deste, é possível surgir sofrimento e consequências irreparáveis. No que tange à área da saúde, o trabalho é ainda mais desgastante, devido à proximidade com a morte, situação intensificada em unidades que atendem pacientes instáveis. Diante disso, os profissionais que atuam em unidades de atendimento de emergência devem tomar decisões rápidas, precisas

e capazes de distinguir as prioridades.

Ademais, uma das características mais marcantes do pronto socorro é a dinâmica intensa de atendimento, assim, a agilidade e a objetividade se tornam requisitos indispensáveis aos profissionais, pois o paciente grave não suporta demora na tomada de decisões ou mesmo falhas de conduta, consoante explicam Menzani e Bianchi (*apud* NASCIMENTO, 2014. p. 13). Nesse cenário, a situação se agrava ainda mais, visto que a sobrecarga de trabalho, com atendimento de um grande número de pacientes, ligada à reduzida falta de recursos humanos e materiais, constituem-se em fator preponderante para o desencadeamento de doenças, o que compromete profunda e diretamente, além da saúde destes profissionais, o rendimento no trabalho.

Em virtude desse contexto, vários trabalhadores procuram adotar atitudes de isolamento e impessoalidade, manifestadas pela baixa humanização e dificuldades no relacionamento interpessoal, o que, de certa forma, impacta severamente o desenvolvimento na vida pessoal e profissional, e muitos, por consequência, são diagnosticados com a Síndrome de *Burnout*. Para Maslach (*apud* MAGALHÃES; GLINA, 2006) nota-se o seguinte:

[...] trata-se de uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas, em situações de trabalho que exigem tensão emocional e atenção constantes, e grandes responsabilidades.

A par disso, o Ministério da Previdência Social (*apud* GONÇALVES, 2008) traz um dado muito importante: em 2007 foram afastados do trabalho 4,2 milhões de indivíduos, sendo que 3.852 foram diagnosticados com a síndrome de *burnout*. E, para a psicóloga Ana Maria Pereira, a Síndrome de *Burnout*, ou doença relacionada à exaustão no trabalho, é esquecida e isso causa subnotificação no Brasil. Esse argumento foi apontado durante audiência pública sobre a doença, promovida pela comissão de seguridade social e família (RIBEIRO, 2015).

3. Acidente de trabalho

O tema acidente do trabalho, sem dúvida, conduz a uma situação, dentre as mais complexas, na esfera trabalhista. As consequências inerentes aos acidentes de trabalho são traumáticas, podendo levar a vítima à invalidez permanente ou mesmo à morte. Além do que, geram reflexos maléficos aos trabalhadores, à família, à empresa e até a sociedade. O conceito de acidente de trabalho, para o Cairo Júnior (2018, p. 1071), pode assim ser definido:

[...] nada mais é do que a correspondência ao evento súbito, traumático decorrente de obra do acaso e dentro do ambiente de trabalho, na realidade

o acidente típico laboral não passa de um fato determinado, previsível, *in abstracto*, que muitas das vezes, pode ser evitados. Pois suas causas são plenamente identificáveis na esfera do meio ambiente de trabalho e, desta forma podem ser aniquiladas.

Magano (*apud* MANHABUSCO; MANHABUSCO, 2010, p. 31) prefere o vocábulo infortunística, que abrange tanto o acidente típico, quanto as doenças profissionais. Então verifica-se o evento no exercício do trabalho que resulte lesão corporal, perturbação funcional ou doença e acidente de trabalho. Lado outro, Carvalho comenta:

Opta pela denominação consagrada e entende ser o efeito danoso para a pessoa, verificada pelo exercício do trabalho. Tudo quanto, por este exercício, venha a determinar, direta ou indiretamente, lesão corporal, perturbação funcional ou doença, é acidente de trabalho. Quer o trabalho aja, em seu papel nocivo, concentradamente, quer os seus efeitos maléficos se façam sentir em pouco a pouco, tanto que tenha ele agido aguda como cronicamente, de qualquer maneira, enfim, por que se verifiquem as consequências danosas, tudo isso será acidente de trabalho, desde que, para tal resultado, o trabalho tenha contribuído como agente provocador direto ou indireto. Sendo suficiente que haja uma relação de causa e efeito entre a lesão sofrida e o labor executado pelo empregado (*apud* MANHABUSCO; MANHABUSCO, 2010, p. 31).

Diniz (*apud* MANHABUSCO; MANHABUSCO, 2010, p. 31), advoga no mesmo sentido, quando afirma que o acidente de trabalho é o evento danoso resultante do labor, que provoca no empregado, direta ou indiretamente, lesão corporal, perturbação funcional ou doença que determine a morte, perda total ou parcial, permanente ou temporária da capacidade para o trabalho.

Nas modalidades mais graves, o acidente de trabalho põe fim, de forma drástica, ao caminho profissional, transformando, com isso, sonhos em pesadelos, além de lançar uma nuvem de sofrimentos e dor sobre vítimas indefesas, cujos lamentos ecoarão distantes dos ouvidos daqueles empresários displicentes que empreendem com a vida e a saúde dos trabalhadores, como simples ferramentas produtivas utilizadas na sua atividade (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Ainda, segundo Oliveira (2014, p. 31-32):

Desde que o Brasil obteve o lamentável título de campeão mundial de acidentes de trabalho na década de 70 do século passado, diversas alterações legislativas e punições mais severas foram adotadas para melhorar a segurança e a qualidade de vida nos locais de trabalho. Apesar do progresso obtido, é imperioso registrar que e estamos longe da situação considerável aceitável, especialmente quando comparamos os dados brasileiros com estatísticas internacionais. Enquanto nos países industrializados os acidentes fatais se estabilizaram ou até mesmo diminuíram, nos países em desenvolvimento ou emergentes os índices continuam altos, o que leva à conclusão de que o progresso está sendo alcançado ao preço

constrangedor de muitas vidas.

Por essa razão, a Constituição da República Federativa do Brasil resguarda direitos afetos ao acidente de trabalho, tal como determina o art. 7º:

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

[...]

XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa.

Saliente-se que a primeira legislação a cuidar do tema foi o Decreto Legislativo nº 3.724 de 15 de janeiro de 1919. De lá para cá, foram mais seis redações em diferentes decretos e leis até chegar, nos dias atuais, em que o assunto está regulamentado pela Lei nº 8.213/91. Para definir o acidente de trabalho o art. 19 da referida lei diz que:

Acidente do trabalho é o que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço de empresa ou de empregador doméstico ou pelo exercício do trabalho dos segurados referidos no inciso VII do art. 11 desta Lei, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause a morte ou a perda ou redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho.

Vale lembrar ainda que a Lei nº 11.340/06 introduziu o art. 21-A na Lei nº 8.213/91, instituindo o nexo técnico epidemiológico entre o trabalho e o agravo, decorrente da relação entre a atividade da empresa e a entidade mórbida motivadora da incapacidade. Essa legislação teve por objetivo combater a subnotificação dos acidentes de trabalho, colaborando para esclarecer melhor a realidade do tema (OLIVEIRA, 2014, p. 41).

Nesse sentido, a Lei nº 8.213/91, artigo 118, assim como a súmula 378, item III do TST, garantem que o segurado, vítima de acidente do trabalho, tem garantida, pelo prazo mínimo de doze meses, a manutenção do seu contrato de trabalho na empresa, após a cessação do auxílio-doença acidentário, independentemente de percepção de auxílio-acidente.

Diante do exposto, fica evidente a preocupação com que o legislador cuidou do instituto do acidente de trabalho e, de fato, não poderia ser outra a situação, dada a importância que este requer, visto que se trata da integridade física e psicológica dos trabalhadores, a qual, uma vez afetada, acarreta danos, às vezes, irreparáveis.

Para sintetizar o entendimento, é importante esclarecer que o acidente de trabalho não é abordado de forma única, ou seja, existem especificações. Assim, há, portanto, o acidente-tipo ou típico, doenças profissionais, doenças do trabalho e acidente por equiparação. O acidente-tipo ou típico é aquele descrito no

art. 19 da Lei nº 8.213/91, já citado. Para o doutrinador Cesarino Júnior (*apud* MANHABUSCO; MANHABUSCO, 2010, p. 33) é o evento causal, nocivo para a capacidade laborativa e relacionado com o trabalho subordinado prestado à empresa. Já Coleta (*apud* MANHABUSCO; MANHABUSCO, 2010, p. 33) prefere conceituá-lo como uma cadeia de eventos que frequentemente tem como ponto de partida um incidente, uma perturbação do sistema no qual estão inseridos o trabalhador e sua tarefa, e que, após uma série mais ou menos longa de ocorrência, termine por determinar uma lesão ao indivíduo.

Destarte, as doenças profissionais são caracterizadas pela peculiaridade no exercício de determinada atividade, ou seja, decorrem unicamente daquela prestação laboral específica, que traz como uma de suas características a insalubridade (MANHABUSCO; MANHABUSCO, 2010, p. 35). Para Brandão (2006, p. 160), a confirmação do caráter profissional da doença, que tenha a finalidade da elaboração da lista pela Previdência, está relacionada à observação clínica de vários casos, também dos sintomas e dos sinais da doença, com atividade profissional e dos estudos epidemiológicos para identificação de sua efetividade.

Para Manhabusco e Manhabusco (2010, p. 36), as doenças do trabalho são aquelas desencadeadas em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacionam diretamente. Ainda segundo os autores (2010, p. 36), sua grande característica é o fato de serem adquiridas em decorrência das condições em que a atividade laboral é prestada, ou seja, têm como grande agente causador o meio ambiente em que o trabalho é prestado.

Já, para Russomano (*apud* MANHABUSCO; MANHABUSCO, 2010, p. 36), as doenças do trabalho são aquelas cujo aparecimento e progresso resultam de circunstâncias que cercam a prestação de serviços. No que tange ao acidente por equiparação, a Lei nº 8.213/91 preceitua no art. 21 que:

Art. 21. Equiparam-se também ao acidente do trabalho, para efeitos desta Lei:

I - o acidente ligado ao trabalho que, embora não tenha sido a causa única, haja contribuído diretamente para a morte do segurado, para redução ou perda da sua capacidade para o trabalho, ou produzido lesão que exija atenção médica para a sua recuperação;

II - o acidente sofrido pelo segurado no local e no horário do trabalho, em consequência de:

- a) ato de agressão, sabotagem ou terrorismo praticado por terceiro ou companheiro de trabalho;
- b) ofensa física intencional, inclusive de terceiro, por motivo de disputa relacionada ao trabalho;
- c) ato de imprudência, de negligência ou de imperícia de terceiro ou de companheiro de trabalho;
- d) ato de pessoa privada do uso da razão;
- e) desabamento, inundação, incêndio e outros casos fortuitos ou

decorrentes de força maior;

III - a doença proveniente de contaminação acidental do empregado no exercício de sua atividade;

IV - o acidente sofrido pelo segurado ainda que fora do local e horário de trabalho:

a) na execução de ordem ou na realização de serviço sob a autoridade da empresa;

b) na prestação espontânea de qualquer serviço à empresa para lhe evitar prejuízo ou proporcionar proveito;

c) em viagem a serviço da empresa, inclusive para estudo quando financiada por esta dentro de seus planos para melhor capacitação da mão-de-obra, independentemente do meio de locomoção utilizado, inclusive veículo de propriedade do segurado;

d) no percurso da residência para o local de trabalho ou deste para aquela, qualquer que seja o meio de locomoção, inclusive veículo de propriedade do segurado.

Dentre os quatro acidentes destacados pela lei, ater-se-á, neste estudo, especial atenção aos chamados acidentes por concausas que, para Manhabusco e Manhabusco (2010, p. 37), elas estão relacionadas àquelas causas que tenham contribuído precipuamente para a morte do segurado, para a redução ou perda da sua capacidade para o trabalho, ou tenham produzido lesão que exija atenção médica para a sua recuperação.

Portanto, pode-se afirmar que as concausas não são causas diretas, mas contribuem objetivamente para o desfecho do acidente. Enfim, pode-se dizer que ocorre quando o trabalho desenvolvido pelo empregado contribui diretamente para o aparecimento ou agravamento da doença. Nesse sentido, os mesmos autores (2010, p. 37) esclarecem que são três os tipos de concausas, conforme já descritas alhures: as prévias, que são aquelas em que existe uma predisposição do obreiro; as concomitantes, quando se faz necessária a existência de um sincronismo com o evento danoso, podendo-se citar como exemplo a possibilidade de um trabalhador desmaiar durante o manuseio de certa máquina e ali bater a cabeça e as supervenientes, as quais surgem após o desencadeamento do evento danoso e, simplesmente, agravam os efeitos do acidente.

4. Síndrome de *Burnout* como concausa ao acidente de trabalho

A primeira lei brasileira acidentária, de 1919, só admitia o acidente do trabalho ou doença profissional originados de causa única, todavia, desde o Decreto Lei nº 7.039/1944, passou a ser admitida a teoria das concausas (OLIVEIRA, 2014, p. 56). Atualmente a Lei nº 8.213/1991 tem previsão expressa nesse ponto, conforme art. 21, já exposto anteriormente.

Ensina Cavalieri Filho (*apud* OLIVEIRA, 2014, p. 56) que “[...] concausa é outra causa que junta-se à principal, concorre para o resultado. Ela não inicia

e nem interrompe o processo atual, apenas o reforça, tal como um rio menor deságua em outro maior, aumentando-lhe o caudal”. Ainda segundo Oliveira (2014, p. 57):

Para o acidente do trabalho em sentido amplo, podem contribuir causa ligadas à atividade profissional com outras extralaborais, sem qualquer vínculo com a função exercida pelo empregado. Além disso, mesmo o acidente já ocorrido pode ser agravado por outra causa, como por exemplo, um erro cirúrgico no atendimento hospitalar ou a superveniência de uma infecção por tétano, depois de pequeno ferimento de um trabalhador rural. No entanto, a aceitação normativa da etiologia multicausal não dispensa a existência de uma causa eficiente, decorrente da atividade laboral, que “*haja contribuído diretamente*” para o acidente do trabalho ou situação equiparável. Em outras palavras, a concausa não dispensa a presença da causa de origem ocupacional. Deve-se verificar se o trabalho atuou como fator desencadeante ou agravante de doenças preexistentes ou, ainda, se provocou precocidade de doenças comuns, mesmo daquelas de cunho degenerativo ou inerente a grupo etário.

Importante destacar que as concausas aparecem por condições preexistentes, supervenientes ou concomitantes com aquela causa que deu origem ao acidente ou doença ocupacional. Pelos ensinamentos de Dallegrave Neto (2014, p. 336), por mais que a atividade laboral não tenha sido a única e exclusiva causa do acidente ou doença ocupacional, ainda assim tais sinistros serão considerados acidentes do trabalho para os efeitos de lei, quando as condições de trabalho concorrerem diretamente para o advento do infortúnio.

Dessa maneira, estar-se-á diante da concausa quando: “[...] além da presença de fatores causais extralaborais, haja ao menos uma causa relacionada à execução do contrato de trabalho e que tenha contribuído diretamente para o acidente ou adoecimento” (DALLEGRAVE NETO, 2014, p. 336). Ainda segundo citado autor (2014, p. 336):

A concausalidade é uma circunstância independente do acidente e que a ele se soma para atingir o resultado final. Mais que isso: só configurará concausa se a circunstância em exame constituir, em conjunto com o fator trabalho, o motivo determinante da doença ocupacional ou do acidente do trabalho. A equação pode ser traduzida na seguinte fórmula: $A = C + T$ (Acidente é igual a Concausa + Trabalho). Assim, o acidente pode ser caracterizado por duas causas diretas que somadas concorrem para a sua configuração.

Assim, mesmo que o labor não tenha sido a causa única e exclusiva da Síndrome de *Burnout*, ainda assim tais situações serão consideradas acidentes do trabalho para efeitos de lei quando as condições de trabalho concorrem diretamente para o surgimento do infortúnio. A essa causa concorrente a doutrina denomina de concausa Mello (*apud* PINTO, 2017, p. 7).

Os acidentes de trabalho também podem ocorrer por concausa. Conforme previsão do art. 21, inciso I da Lei nº 8.213/1991, considera-se acidente do trabalho o acidente ligado ao trabalho, mesmo que o trabalho não tenha sido a causa única (PACÍFICO, 2017). Nesse mesmo sentido:

Na lista B do Decreto Nº 3.048/1999, a Previdência Social reconhece várias doenças causadas ou agravadas por fatores estressantes no trabalho, tais como: transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de álcool, episódios depressivos, estresse pós-traumático, neurose profissional, entre outras, lembrando que a condição de trabalho estressante pode contribuir como fator desencadeante ou agravante do adoecimento, caracterizando assim o nexa concausal. A Síndrome de Burnout está inserida no item XII da tabela de Transtornos Mentais e do Comportamento relacionado ao trabalho (Grupo V da Classificação Internacional das Doenças – CID 10). Cita-se a Sensação de Estar Acabado ou Síndrome de Burnout ou Esgotamento Profissional que, na CID – 10 recebe o código Z73. 0.

É notório que o meio ambiente de trabalho influencia no surgimento de doenças profissionais ou ocupacionais. No art. 20 da Lei Nº 8.213/1991, inciso II, as doenças ocupacionais são equiparadas a doença do trabalho e implicam o nexa de causalidade entre o trabalho e o desenvolvimento da doença, sendo que estas não se vinculam a uma profissão ou atividade específica, mas a mesma decorre de como seu trabalho é prestado ou das condições específicas do meio ambiente de trabalho. Algumas são peculiares a profissão ou a atividade conforme as previstas, no inciso II, art. 20 da lei Nº 8.213/1991.

Os acidentes de trabalho também podem ocorrer por concausa, conforme previsão do art. 21, inciso I da Lei Nº 8.213/1991, considera-se acidente do trabalho, o acidente ligado ao trabalho mesmo que o trabalho não tenha sido a causa única. A Síndrome de Burnout é presunção de acidente de trabalho, conforme o Decreto Nº 3.048/1999 no anexo II, do Grupo V da CID – 10. O reconhecimento da Síndrome de Burnout equiparada a acidente de trabalho deve ser feita por perito do INSS com capacidade técnica para avaliar o caso concreto, podendo a levar o trabalhador a uma aposentadoria por invalidez precocemente. (PACÍFICO, 2017).

Por todo o exposto, não resta dúvida de que aqueles que sejam diagnosticados com a Síndrome de *Burnout* devem ter garantidos os mesmos benefícios elencados na Súmula 378, item III do TST já exposto acima e do art. 118 da Lei nº 8.213/1991, que tem a seguinte dicção: “O segurado que sofreu acidente do trabalho tem garantida, pelo prazo mínimo de doze meses, a manutenção do seu contrato de trabalho na empresa, após a cessação do auxílio-doença acidentário, independentemente de percepção de auxílio-acidente”.

O Tribunal Superior do Trabalho (TST) já se posicionou de forma favorável ao reconhecimento da Síndrome de *Burnout* equiparando esta ao acidente de trabalho:

REPARAÇÃO POR DANOS MORAIS. SÍNDROME DE BURNOUT. DOENÇA OCUPACIONAL EQUIPARADA A ACIDENTE DE TRABALHO. VALOR ARBITRADO À CONDENAÇÃO. R\$ 30.000,00 (TRINTA MIL REAIS), A TÍTULO DE DANOS MORAIS, REDUZIDO PARA R\$ 10.000,00 (DEZ MIL REAIS) PELO TRIBUNAL REGIONAL. STRESS OCUPACIONAL E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO. MAJORAÇÃO DEVIDA. R\$ 60.000,00 (SESSENTA MIL REAIS). Dallegreve Neto define o burnout como “um esgotamento profissional provocado por constante tensão emocional no ambiente de trabalho”, ocasionado por um sistema de gestão competitivo, com sujeição do empregado às agressivas políticas mercantilistas da empresa. Segundo Michael P. Leiter e Christina Maslach “a carga de trabalho é a área da vida profissional que está mais diretamente associada à exaustão. Exigências excessivas de trabalho provenientes da qualidade de trabalho, da intensidade dos prazos ou da complexidade do trabalho exauram a energia pessoal” . Os autores também identificam que, do ponto de vista organizacional, a doença está associada ao absenteísmo (faltas ao trabalho), maior rotatividade, má qualidade dos serviços prestados e maior vulnerabilidade de acidentes no local de trabalho. A síndrome de burnout integra o rol de doenças ocupacionais do Ministério do Trabalho e Emprego. Está inserida no Anexo II do Regulamento da Previdência Social. O mencionado Anexo identifica os agentes patogênicos causadores de doenças profissionais ou do trabalho, conforme previsão do artigo 20 da Lei nº 8.213/91. Entre os transtornos mentais e de comportamento relacionados ao trabalho (Grupo V da CID-10) consta, no item XII, a síndrome de burnout - “Sensação de Estar Acabado (Síndrome de Burnout, Síndrome do Esgotamento profissional)”, que na CID-10 é identificado pelo número Z73.0. No caso específico dos autos, a gravidade do distúrbio psicológico que acometeu a reclamante é constatada pelas informações de natureza fática registradas no acórdão regional: longo período de afastamento do trabalho, com a concessão de benefício acidentário pelo INSS e o consumo de medicamentos antidepressivos, além de dois laudos periciais reconhecendo que a incapacidade laboral da autora é total, a doença é crônica e não há certeza sobre a possibilidade de cura. Por oportuno, este Relator já teve a oportunidade de se manifestar em matéria semelhante, em que se reconhece como passível de reparação por dano moral a exigência excessiva de metas de produtividade, isso porque o sentimento de inutilidade e fracasso causado pela pressão psicológica extrema do empregador não gera apenas desconforto, é potencial desencadeador de psicopatologias, como a síndrome de burnout e a depressão, o que representa prejuízo moral de difícil reversão ou até mesmo irreversível, mesmo com tratamento psiquiátrico adequado. Atenta-se ao fato de que, além da observância ao meio ambiente de trabalho seguro e saudável, conforme assegura a Constituição Federal de 1988, imprescindível considerar, ainda, que cada indivíduo deve ser respeitado em sua singularidade, daí a necessidade de se ajustar o contexto ocupacional à capacidade, necessidade e expectativas razoáveis de cada trabalhador. O Tribunal Regional de origem, ao fixar a reparação por danos morais em R\$ 10.000,00 (dez mil reais), não atentou para as circunstâncias que geraram a psicopatologia que acarretou a invalidez da reclamante, oriunda exclusivamente

das condições de trabalho experimentadas no Banco reclamado, período em que sempre trabalhou sob a imposição de pressão ofensiva e desmesurada, com o objetivo de que a trabalhadora cumprisse as metas que lhe eram impostas. Portanto, cabível a majoração do valor da indenização por dano moral para R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais). Recurso de revista conhecido e provido. (TST - RR: 9593320115090026, Relator: José Roberto Freire Pimenta, Data de Julgamento: 29/04/2015, 2ª Turma, Data de Publicação: DEJT 08/05/2015)

No caso apresentado, o TST majorou um quantum indenizatório que passou de R\$10.000,00 para R\$60.000,00, reconhecendo que o tribunal de origem, ao fixar a reparação por danos morais em R\$10.000,00, não atentou para as circunstâncias que geraram a psicopatologia do agora ex-empregado inválido em virtude da Síndrome de *Burnout*. Nessa mesma direção, o TST decidiu:

RECURSO ORDINÁRIO EM MANDADO DE SEGURANÇA. TUTELA PROVISÓRIA DE URGÊNCIA DEFERIDA NA RECLAMAÇÃO TRABALHISTA. REINTEGRAÇÃO DE EMPREGADA DISPENSADA QUANDO PORTADORA DE SÍNDROME DE BURNOUT. NEXO DE CAUSALIDADE COM A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS PARA O EMPREGADOR. AUSÊNCIA DE ILEGALIDADE. 1. Mandado de segurança impetrado contra decisão interlocutória de deferimento de tutela provisória de urgência, na qual determinada a reintegração de empregada portadora de Síndrome de Burnout, com restabelecimento do plano de saúde corporativo e emissão de CAT. 2. O mandado de segurança é a ação prevista no artigo 5º, LXIX, da Constituição Federal, disciplinado na Lei 12.016/2009, visando a proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público. A concessão do writ está condicionada à demonstração de ato ilegal ou abusivo da autoridade coatora e do direito líquido e certo da Impetrante. 3. In casu, a autoridade apontada como coatora pontuou que a Litisconsorte passiva é portadora de Síndrome de Burnout, com tratamento em curso, que estava com a capacidade laborativa comprometida ao tempo da dispensa e que havia nexo de causalidade entre o adoecimento e a prestação de serviços. 4. A decisão preserva, em princípio, a garantia provisória de emprego ao trabalhador acidentado, na forma do artigo 118 da Lei nº 8.213/1991, em sintonia com a diretriz da Súmula 378, II, e da OJ 142 da SBDI-2 do TST, na medida em que reconhecida a doença ocupacional após a dispensa, bem como o nexo de causalidade com a prestação de serviços, ainda que ausente o afastamento superior a quinze dias. 5. Não há violação do artigo 6º, § 2º, da Lei 605/1949, preceito legal que não estabelece hierarquia entre os profissionais médicos que possam atestar a incapacidade laborativa do trabalhador ou a caracterização de doença ocupacional, mas apenas a prevalência dos atestados da instituição da Previdência Social, do médico do Serviço Social do Comércio ou Indústria e do médico da empresa ou por ela designado para efeito de justificação de ausência com preservação da remuneração. 6. A eventual

descharacterização da enfermidade que acomete a Litisconsorte passiva como doença ocupacional é providência que reclama o exame aprofundado da controvérsia, com dilação probatória, insuscetível de viabilização no mandado de segurança. Desse modo, por ora, demonstrada a probabilidade de que o direito invocado na reclamação trabalhista realmente exista, ao lado do periculum in mora, não há espaço para concessão da segurança e cassação da tutela de urgência deferida no feito originário. 6. Segurança denegada. Recurso ordinário conhecido e não provido. (TST - RO: 69335420175150000, Relator: Douglas Alencar Rodrigues, Data de Julgamento: 18/09/2018, Subseção II Especializada em Dissídios Individuais, Data de Publicação: DEJT 28/09/2018).

Nesse caso, na decisão do Recurso Ordinário em Mandado de Segurança, o TST, determinou a reintegração ao trabalho da empregada demitida e que estava diagnosticada com a Síndrome de *Burnout*. Assim, tal decisão preserva, a princípio, a garantia provisória de emprego ao trabalhador acidentado, na forma do artigo 118 da Lei nº 8.213/1991, em sintonia com a diretriz da Súmula 378, III, do TST, na medida em que reconhecida a doença ocupacional após a dispensa, bem como o nexo de causalidade com a prestação de serviços.

5. Considerações finais

Diante de todo o exposto, é possível afirmar que a Síndrome de *Burnout* é um problema psicossocial que está acometendo profissionais de diversas áreas, dentre as quais a da saúde, que atingem principalmente profissionais que lidam diariamente com pessoas. Trata-se de um esgotamento emocional, mental e físico causado pelo estresse excessivo e prolongado. Ocorre quando o trabalhador se sente oprimido, emocionalmente consumido, e incapaz de atender às demandas.

Pode-se afirmar que o *Burnout* se perfaz em três características diferentes mas dependentes entre si, tais sejam: a exaustão emocional, que é o esgotamento de recursos internos; despersonalização que se apresenta como a insensibilidade emocional e, pôr fim, a baixa realização profissional que é a autoavaliação negativa.

Pelo conteúdo exposto, verificou-se que não basta que o trabalho tenha sido causa única e exclusiva da Síndrome de *Burnout*, pois ainda assim, tais situações serão consideradas acidentes de trabalho para efeitos legais, por mais que as condições do labor tenham concorrido diretamente para o aparecimento do infortúnio, ou seja, existem as chamadas concausas.

A concausalidade pode-se dizer que se apresenta como uma circunstância independente do acidente e que a ele se soma para atingir o resultado final, ou seja, uma causa complementar que, adicionada ao fator principal, concorre para o resultado final. Apesar do tema ser ainda pouco difundido na esfera

doutrinária, é possível perceber que mesmo de forma lenta, os tribunais estão caminhando no sentido de reconhecer a Síndrome de *Burnout* como acidente de trabalho e, com isso, aplicar ao caso concreto os devidos efeitos legais.

Conclui-se, portanto, que é necessário conhecer a extensão dos danos causados pela Síndrome de *Burnout* e, a par disso e de acordo com o ordenamento jurídico pátrio, aplicar as melhores alternativas e respostas para quem é diagnosticado com o *Burnout*, como direitos e benefícios previdenciários, civis e trabalhistas, pois frente ao presente estudo, vislumbra-se uma doença ocupacional comparada ao acidente de trabalho.

Referências

BRANDÃO, Cláudio. **Acidente de trabalho e responsabilidade civil do empregador**. São Paulo: LTr, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. **Decreto Lei nº 3.724 de 15 de janeiro de 1919**. Regula as obrigações resultantes dos acidentes no trabalho. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3724-15-janeiro-1919-571001-publicacaooriginal-94096-pl.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. **Decreto lei nº 7.039, de 10 de novembro de 1944**. Regula a movimentação dos Quadros e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7039impresao.htm>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Ministério da Previdência Social. **Manual de procedimentos em benefícios por incapacidade volume II diretrizes de apoio à decisão médico-pericial em psiquiatria do INSS 2010**. Disponível em: <http://formsus.datasus.gov.br/novoimgarq/21112/3386468_109700.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2001. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula nº 378 do TST**. Estabilidade Provisória. Acidente do Trabalho. Art. 118 da Lei n. 8.213/1991. (inserido item III) – Res. 185/2012, DEJT divulgado em 25, 26 e 27.09.2012. In: _____. Súmu-

las. Brasília, 2012.

CAIRO JUNIOR, José. **Curso de direito do trabalho**. Salvador: Jus PODI-VM, 2018.

CARLOTO, Mary Sandra; PLAZZO, Lílian dos Santos. Factors associated with burnout's syndrome: na epidemiological study of teachers. **Cad Saúde Pública**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n5/14.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

DALEGRAVE NETO, Jose Affonso. **Responsabilidade civil no direito do trabalho**. 5. ed. São Paulo, LTr, 2014.

GONÇALVES Érika. **Síndrome de burnout: desconhecida, mas perigosa**. Folha de Londrina. 2008 Mar 17; cad. 2, p. 7. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/opinia0/sindrome-de-burnout-desconhecida-mas-perigosa-634536.html>>. Acesso em: 17 out. 2018.

MAGALHÃES, Renato Arimateia Costa; GLINA Débora Miriam Raab. **Prevalência de Burnout em médicos de um Hospital Público de São Paulo**. Saúde, Ética & Justiça. 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/43921/47542>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MANHABUSCO, José Carlos; MANHABUSCO, Gianncarlo Camargo. **Responsabilidade civil objetiva do empregador**. São Paulo: LTr, 2010.

NASCIMENTO, Fernando Santos. **As ações da enfermagem no atendimento humanizado no setor de urgência e emergência**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173471/FERNANDO%20SANTOS%20DO%20NASCIMENTO%20-%20EMG%20-%20TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 out. 2018.

OLIVEIRA, Sebastião Geraldo. **Indenizações por acidente de trabalho ou doença ocupacional**. São Paulo: LTr, 2014.

PACÍFICO, Amanda Cristina. **Síndrome de Burnout: violação a saúde mental e a proteção jurídica na Constituição brasileira de 1988**. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56801415/LIVRO-SINDA-2017.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53U-L3A&Expires=1539218848&Signature=xsrhkAxqGpy4Kvp1GYknH5gr3kw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_Direito_Atual_e_as_Novas_Fronteiras_Ju.pdf#page=77>. Acesso em: 10 out. 2018.

PINTO, Ana Cláudia. **Síndrome de Burnout: uma doença ocupacional relacionada ao trabalho**. Universidade de Uberaba. TCC. 2017.

PONTES, Carla da Silva. Caracterização da síndrome de *burnout* como doença do trabalho. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/35655/caracterizacao-da-sindrome-de-burnout-como-doenca-do-trabalho/1>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

RIBEIRO, Zeca. **Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF)**. Disponí-

vel em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cssf/noticias/arquivos-noticias-2015/psicologa-acredita-que-sindrome-de-burnout-e-subnotificada-no-brasil>>. Acesso em: 30 set. 2018.

TOMAZELA, Nathália; GROLLA Pollyanne Provinciatto. **5º Amostra Acadêmica Unimep**. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/4/264.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2018.

TST. RECURSO ORDINÁRIO: RO 69335420175150000. Relator: Douglas Alencar Rodrigues. DJ: 18/09/2018. **Jus Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://tst.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/631857517/recurso-ordinario-trabalhista-ro-69335420175150000/inteiro-teor-631857534?ref=serp>>. Acesso em: 18 out. 2018.

TST. RECURSO DE REVISTA: RR 9593320115090026. Relator: José Roberto Freire Pimenta. DJ: 29/04/2015. **Jus Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://tst.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/186850950/recurso-de-revista-rr-9593320115090026?ref=serp>>. Acesso em: 18 out. 2018.

UMA ANÁLISE CIVIL-CONSTITUCIONAL SOBRE A GESTAÇÃO POR SUBSTITUIÇÃO

Gabriela Campos Gonçalves de Souza¹

Avani Maria de Campos Corrêa²

1. Introdução

Sob o prisma Civil-Constitucional, a família, célula mater da sociedade, que está intrinsecamente relacionada com a organização e estruturação social, sofreu uma série de transformações, especialmente, no que diz respeito ao seu conceito. A consequência prática disso, é que o Ordenamento Jurídico Brasileiro, passou a reconhecer e a assegurar a tutela jurisdicional a uma pluralidade de arranjos familiares que romperam com o modelo familiar tradicional, proveniente do direito canônico.

Dentre os novos modelos familiares, salientam-se as famílias que recorrem as técnicas de reprodução humana assistida, em geral, são pessoas que lidam com questões de saúde como a esterilidade ou a infertilidade, e encontram na biotecnologia a oportunidade para contornar tais problemas e materializar o sonho de ter filhos. No mesmo sentido, destaquem-se as famílias monoparentais e as famílias homoafetivas que não necessariamente enfrentam questões de saúde, mas que por opção ou por força da orientação sexual, necessitam aderir aos métodos alternativos de reprodução para constituírem família.

Apesar do reconhecimento constitucional da diversidade de modelos de família, e das normas deontológicas do Conselho Federal de Medicina, que regulamentam as técnicas de reprodução assistida, na esfera infraconstitucional do ordenamento jurídico, permanece uma lacuna legislativa, no tocante às famílias constituídas, por meio das técnicas de reprodução humana assistida. Entretanto, atualmente, existem alguns projetos tramitando no Congresso Nacional, mas ainda o tema segue sem regulamentação. Nesse contexto, dentre as diversas técnicas de reprodução assistida, chama-se atenção para a gestação em substituição, ou cessão de útero. Tal técnica, em síntese, consiste no fato de uma mulher

1 Bacharel em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), com especialização em Direito de Família (IBDFAM). Endereço: <gabi_csouza13@hotmail.com>.

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). E-mail: avanimariacorrea@gmail.com.

dispor do próprio corpo para a gestação e o parto em benefício de outra pessoa.

A gestação em substituição é um tema bastante polêmico, pois muitos associam a técnica à “barriga de aluguel”. Acontece que a cessão de útero não possui fins comerciais ou lucrativos, pelo contrário, muitas vezes é o instrumento que viabiliza a materialização da filiação àqueles que lidam com questões de saúde ou que por outros motivos não podem gerar prole pela via tradicional do ato sexual.

Feitas estas ponderações, haja vista a repersonalização da entidade familiar e do planejamento familiar, busca-se nesta pesquisa, responder à seguinte questão: **Sob à luz do direito civil-constitucional, a gestação em substituição é uma técnica legal no Brasil?** A fim de responder à pergunta norteadora, o presente estudo foi dividido em 5 tópicos, a saber: o primeiro, é esta introdução; o segundo tópico discorre acerca dos reflexos do texto constitucional nos institutos do Direito das Famílias, notadamente no reconhecimento da existência de novos arranjos familiares; o terceiro tópico apresenta o efeito da constitucionalização sobre o planejamento familiar, sobre as técnicas de reprodução assistida, sobre a filiação; o quarto tópico destaca a técnica da gestação em substituição e o amparo legal e infralegal; por último, o quinto tópico traz as considerações finais. Importante pontuar que o tema escolhido, além de apresentar inúmeros pontos controvertidos, é abrangente, portanto não busca esgotar a discussão do assunto, mas objetiva trazer uma análise breve para fomentar novas reflexões acerca desta realidade jurídico-familiar.

2. A Constitucionalização da Entidade Familiar

É cediço que a família é a base da sociedade e consiste em uma construção cultural que está intrinsecamente relacionada à organização social. Em virtude disso, a Constituição da República Federativa do Brasil determina ao Estado que dê especial proteção às entidades familiares, conforme o disposto no *caput* do art. 226. Nessa toada, cumpre salientar que a importância da entidade familiar se dá, sobretudo, pelo fato da família ser o primeiro agente socializador do ser humano (DIAS, 2021). Ademais, no dizer de Madaleno (2018), o convívio entre seres humanos está estruturado a partir de cada uma das inúmeras células familiares que constituem a comunidade social e política do Estado, que assim se incumbe de sustentar, proteger, amparar e aprimorar a família, como maneira de fortalecer sua própria instituição política.

Para mais, em consonância com o texto constitucional, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), ratificada no Brasil pelo Decreto nº 678/92, abarca a proteção familiar pela sociedade e pelo Estado, a saber:

Artigo 17 - Proteção da família

1. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e deve ser protegida pela sociedade e pelo Estado.
2. É reconhecido o direito do homem e da mulher de contraírem casamento e de constituírem uma família, se tiverem a idade e as condições para isso exigidas pelas leis internas, na medida em que não afetem estas o princípio da não-discriminação estabelecido nesta Convenção.
3. O casamento não pode ser celebrado sem o consentimento livre e pleno dos contraentes.
4. Os Estados-partes devem adotar as medidas apropriadas para assegurar a igualdade de direitos e a adequada equivalência de responsabilidades dos cônjuges quanto ao casamento, durante o mesmo e por ocasião de sua dissolução. Em caso de dissolução, serão adotadas as disposições que assegurem a proteção necessária aos filhos, com base unicamente no interesse e conveniência dos mesmos.
5. A lei deve reconhecer iguais direitos tanto aos filhos nascidos fora do casamento, como aos nascidos dentro do casamento.

Importante trazer à tona que, em uma rápida análise histórica, percebe-se que a entidade familiar, antes da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, era vista sob um prisma ultraconservador em que a família era estruturada em um formato hierárquico e patriarcal. As relações de família regiam-se pelo direito canônico, assim, por influência da Igreja, inexistia família fora do matrimônio, além do mais, havia forte incentivo à procriação. Nesse sentido, a entidade familiar era vista como uma unidade econômica, política religiosa e patrimonializada, em que a figura do homem (*pater*) exercia autoridade sobre os descendentes e sua esposa, e a mulher, por sua vez, era subordinada à autoridade marital.

À título de complemento, chama-se atenção para uma breve análise do Código Civil de 1916, que proclamava, por exemplo, no art. 229, que a legitimidade da família se dava pelo casamento e que fora dele a entidade familiar era considerada ilegítima. O Código em comento impedia a dissolução conjugal, buscava-se preservar a família matrimonializada. Ainda, no tocante Código Civil de 1916, não se reconhecia os filhos adulterinos e incestuosos (art. 356). Isso posto, depreende-se que antes da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a família era contemplada de forma estreita e discriminatória.

No dizer de Dias (2021), a ordem constitucional de 1988 abarcou diversos temas sociais relevantes, proveniente das relações de direito privado (Direito Civil), para garantir efetividade, ou seja, o Direito Civil constitucionalizou-se e a dignidade da pessoa humana passou a ser o fundamento do Estado Democrático de Direito, são as referências do Direito Civil na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 nos artigos: 1º, inciso III; 3º, incisos I, III, IV; 4º, inciso II; 5º, incisos I, II, XXX, XXXI, XXXIV, XXXV, XXXVI, XLI, LV, LX, LXVII, LXXIV, LXXVI, LXXVIII, §§ 1º, 2º, 3º e 4º; 226; 227; 228; 229 e 230.

No mesmo sentido, leciona Gonçalves (2022) que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, notadamente por meio dos artigos 226 e 227, acarretou efeitos significativos no ordenamento jurídico, no tocante aos direitos das famílias. Assim, no artigo 226, notadamente nos §§3º e 4º, reconheceu-se a entidade familiar decorrente da união estável, isto é, fora do casamento, bem como, a existência das famílias monoparentais, isto é, aquelas provenientes entre qualquer dos pais e seus descendentes. O art. 227, por sua vez, ampliou o conceito de filiação ao proibir designações discriminatórias entre filhos concebidos dentro ou fora do casamento. Outra importante transformação, proveniente da constitucionalização da entidade familiar, foi a consagração do princípio da igualdade entre homens e mulheres, estabelecido no art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Nesse contexto, Figueiredo e Figueiredo (2016, p. 32) ensinam que, por força do princípio da proteção da dignidade da força humana, princípio fundamental que estrutura e dinamiza todo o ordenamento jurídico brasileiro, os direitos das famílias e seus institutos, tais como, casamento, união estável, criança e adolescente etc, foram constitucionalizados, ou nas palavras dos autores citados, houve uma civilização do direito constitucional, isto é, a migração das regras do direito privado para o direito constitucional, em que há a aplicação dos direitos fundamentais às relações privadas.

Nesse ritmo, Sarmiento (2006, p. 323) informa que:

O Estado e o Direito assumem novas funções promocionais e se consolida o entendimento de que os direitos fundamentais não devem limitar o seu raio de ação às relações políticas, entre governantes e governados, incidindo também em outros campos, como o mercado, as relações de trabalho e a família.

Ainda sobre a repersonalização do direito civil sob as lentes do direito constitucional e a proteção estatal especial às entidades familiares, Lôbo (2021) doutrina que:

A CF/1988 expande a proteção do Estado à família, promovendo a mais profunda transformação de que se tem notícia, entre as constituições mais recentes de outros países. Alguns aspectos merecem ser salientados: a) a proteção do Estado alcança qualquer entidade familiar, sem restrições; b) a família, entendida como entidade, assume claramente a posição de sujeito de direitos e deveres jurídicos; c) os interesses das pessoas humanas, integrantes da família, recebem primazia sobre os interesses patrimonializantes; d) a natureza socioafetiva da filiação torna-se gênero, abrangente das espécies biológica e não biológica; e) consuma-se a igualdade entre os gêneros e entre os filhos; f) reafirma-se a liberdade de constituir, manter e extinguir entidade familiar e a liberdade de planejamento familiar, sem imposição estatal; g) a família configura-se no espaço de realização pessoal e da dignidade humana de seus membros.

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e com as inovações mencionadas no âmbito das relações familiares, aprovou-se o Código Civil de 2002. Dos avanços do atual Código, salienta-se o reconhecimento e a regulamentação da união estável como entidade familiar, a igualdade entre cônjuges e entre filhos, a substituição do termo pátrio poder para poder familiar, a regulamentação da dissolução da sociedade conjugal, a regulamentação da prestação de alimentos entre outras inovações que dão uma visão panorâmica do processo de constitucionalização da entidade familiar.

Contudo, importa destacar que, apesar dessas alterações pertinentes aos direitos das famílias, o Código Civil de 2002 deixou de tratar temas relevantes, ignorando outros modelos familiares existentes desde sempre, como as famílias homoafetivas, a família monoparental e anaparental, entre outras questões pertinentes. Importante salientar que, embora se note ausência de lei para alguns temas, não significa ausência de direito.

Por efeito dessas lacunas legislativas de alguns pontos significativos relacionados aos direitos das famílias, conforme lecionam Figueiredo e Figueiredo (2016, p. 37), o Direito das Famílias segue sendo reconstruído continuamente pelos Tribunais e pela doutrina especializada. Afinal, a sociedade está em constante modificações culturais e científicas, o que é “compreensível” a dificuldade do legislador em acompanhar e contemplar a realidade social e as inquietações das entidades familiares modernas. Com isso, muitas das respostas às diversas demandas provenientes das famílias modernas têm ficado à cargo do Judiciário. Sob o prisma constitucional da família, isto é, a entidade familiar constitucionalizada, funcional, socializada, desbiogilizada, igualitária, democratizada, inclusiva, digna e cidadã, a solução destas demandas são preenchidas pelos princípios gerais de direito, notadamente, pelo princípio da afetividade.

O processo de constitucionalização da entidade familiar acarretou o fenômeno jurídico da repersonalização das relações familiares, abarcando valores imprescindíveis das interações humanas como o afeto. Nesse sentido, Lôbo (2021) destaca que:

A família atual é apenas compreensível como espaço de realização pessoal afetiva, no qual os interesses patrimoniais perderam seu papel de principal protagonista. A repersonalização de suas relações empodera as entidades familiares, em seus variados tipos ou arranjos. [...]. A repersonalização, posta nesses termos, não significa um retorno ao vago humanismo ou ao individualismo jurídico, mas é a afirmação da finalidade mais relevante da família: a de *locus* de realização afetiva e existencial da pessoa humana; no humanismo que só se constrói na solidariedade – no viver com o outro.

Nesse sentido, Chaves e Rosendal (2016, p. 41) argumentam que a entidade familiar pode ser vista como um instrumento do desenvolvimento da

pessoa humana e de seus membros, conforme pode-se observar a seguir:

É simples, assim, afirmar a evolução de uma família-instituição, com proteção justificada por si mesmo, importando não rara violação dos interesses das pessoas nela compreendidas, para o conceito de uma família-instrumento do desenvolvimento da pessoa humana, evitando qualquer interferência que viole os interesses dos seus membros, tutelada na medida em que promova a dignidade das pessoas de seus membros, com igualdade substancial e solidariedade entre eles (CF, arts. 1º e 3º).

Ainda sobre o tema, Stolze Gagliano e Pamplona Filho (2012, p. 13) ensinam que:

[...] o próprio conceito de família, elemento chave de nossa investigação científica, deriva e encontra sua raiz ôntica na própria felicidade. Vale dizer, a comunidade de existência formada pelos membros de uma família é moldada pelo liame socioafetivo que os vincula sem aniquilar as suas individualidades.

Por sua vez, Madaleno (2018, p.145) destaca que: “[...] o afeto é a mola propulsora dos laços familiares e das relações interpessoais movidas pelo sentimento e pelo amor, para ao fim e ao cabo dar sentido e dignidade à existência humana”. Desse modo, considerando que a afetividade se tornou referência nas relações familiares, Tartuce (2020, p. 1763) complementa:

A quebra de paradigmas do Direito de Família tem como traço forte a valorização do afeto e das relações surgidas da sua livre manifestação, colocando à margem do sistema a antiga postura meramente patrimonialista ou ainda aquela voltada apenas ao intuito de procriação da entidade familiar.

A afetividade, portanto, é um dos princípios fundamentais das relações e dos direitos das famílias. Muito embora o texto constitucional, tampouco o Código Civil, cite expressamente os termos afeto ou afetividade, conforme salienta Dias (2021, p. 75), o princípio da afetividade é proveniente da essência de vários outros princípios explícitos, tais sejam: princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III da CF); princípio da solidariedade (art. 3º, inciso I, da CF); princípio do reconhecimento da união estável (art. 226, § 3º, da CF); princípio da proteção à família monoparental e dos filhos por adoção (art. 225, §4º, da CF); princípio da paternidade responsável (art. 226, §7º, da CF); princípio da adoção como escolha afetiva (art. 227, §5º, da CF) e o princípio da igualdade entre os filhos, independentemente da origem (art. 227, §6º, da CF). A constitucionalização da entidade familiar ensejou o modelo familiar eudemonista, isto é, aquela decorrente da afetividade entre os membros do núcleo familiar. Assim, **o afeto passou a ter valor jurídico, sendo princípio basilar para constituição e sustentação dos vínculos familiares.**

Além da afetividade, pode-se depreender que o processo de constitucionalização da entidade familiar abarcou outros valores basilares da família

brasileira, como a liberdade, a justiça e a solidariedade (art. 3º, inciso I da CF). Sob o prisma constitucional, a origem e formação familiar, que antes era intrinsecamente relacionada ao modelo sacramental, passa por transformações decorrentes das evoluções dos hábitos, usos, costumes e experiências de vivências da sociedade, abarcando novos arranjos familiares.

Nesse sentido, fica evidente que o *caput* do art. 226 da CF não deve ser interpretado de forma taxativa, afinal não se trata de uma cláusula de exclusão, mas sim de uma norma constitucional de inclusão, trata-se de um rol exemplificativo que assegura a tutela constitucional familiar a todos os modelos familiares. Nesse contexto, Lôbo (2002) revela que:

Os tipos de entidades familiares explicitados nos parágrafos do art. 226 da Constituição são meramente exemplificativos, sem embargo de serem os mais comuns, por isso mesmo merecendo referência expressa. As demais entidades familiares são tipos implícitos incluídos no âmbito de abrangência do conceito amplo e indeterminado de família indicado no *caput*. Como todo conceito indeterminado, depende de concretização dos tipos, na experiência da vida, conduzindo à tipicidade aberta, dotada de ductilidade e adaptabilidade

No tocante aos novos arranjos familiares provenientes da constitucionalização da entidade familiar, Carvalho (2020) explica que há uma pluralidade de modelos de família decorrentes das mudanças sociais, dentre elas: família conjugal e família parental, família matrimonial, família convivencial (união estável), família monoparental (um genitor e seu descendente), família homoafetiva ou isossexual (do grego *iso*, igual), família natural, ou nuclear, extensa ou ampliada e família substituta, família adotiva, família anaparental, família mosaico ou reconstituída, família eudemonista, família democrática, família multiparental ou pluriparental, família binuclear, família paralela, simultânea ou uniões dúplices, família poliafetiva, família online ou ifamily, famílias ectogenéticas, família coparental.

Desse modo, a título de considerações finais deste tópico, conclui-se que a constitucionalização da entidade familiar torna evidente que, atualmente, não há apenas um único modelo familiar dentro do ordenamento jurídico brasileiro a receber proteção especial do Estado e da sociedade, como era o modelo sacralizado proveniente do direito canônico, isto é, antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Por força dos valores constitucionais implícitos e explícitos no texto constitucional, como a solidariedade, a liberdade, a igualdade, a busca da felicidade e principalmente da afetividade e da dignidade da pessoa humana, há de se reconhecer que entidade familiar moderna compreende uma diversidade de remodelações familiares. No entendimento Dias (2021), a Constituição da República Federativa do Brasil traz uma perspectiva funcionalizada da entidade familiar, em uma concepção

de socialidade, eticidade, coloquialidade, eudemonia, assim, a constituição da família está assentada na realização da felicidade dos membros do seu núcleo.

3. A Constitucionalização do Planejamento Familiar

A partir das explicações do tópico anterior, restou evidente que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 repersonalizou a entidade familiar. A família atualmente é vista como um meio, um instrumento desmatrimonializado, despatriomonalizado, desbiologizado, democratizante, plural, com finalidade eudemonista, de promoção da felicidade, da dignidade e de desenvolvimento pessoal de seus membros. Nessa perspectiva, e haja vista a diversidade de novos arranjos familiares, chama-se atenção para o direito de constituição da filiação paterno-materno-filial, proveniente do livre exercício da sexualidade e dos direitos sexuais e reprodutivos, o qual consiste em um desdobramento do direito de constituir família.

Conforme foi explanado anteriormente, dentre os reflexos da constitucionalização da entidade familiar está o fato de que a procriação não é uma questão determinante para a formação familiar, ou seja, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura a todos, independentemente da identidade sexual, do gênero e da orientação sexual, o direito de ter ou não filhos, pois a procriação não é mais considerada uma finalidade essencial da família e do casamento, até mesmo porque não há um modelo único de entidade familiar, logo, pode-se depreender que houve uma constitucionalização do planejamento familiar, sendo que prevalece o princípio da liberdade de constituir ou não filiação paterno-materno-filial.

Ao encontro do objeto de estudo deste trabalho, convém adentrar no mérito do direito de filiação. Nesse contexto, é imprescindível discorrer mais acerca do direito de planejamento familiar estabelecido no §7º do art. 226 da Constituição Federal. O dispositivo legal em comento estabelece que o planejamento familiar é de livre decisão, e compete ao Estado, propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício da parentalidade. Tal previsão tem como escopo a proteção do melhor da prole, evitando a natalidade excessiva sem que os genitores tenham condições de sustento e manutenção. Trata-se, portanto, da materialização dos direitos reprodutivos, do direito constitucional dos sujeitos de formar uma família, do direito de filiação de forma responsável, em atenção às consequências decorrentes da concepção de um novo ser humano.

Para além do texto constitucional e do Código Civil, no âmbito internacional, chama-se atenção para o princípio de direitos humanos nº 24, da carta dos Princípios da Yogyakarta, de que o Brasil é signatário, que assegura a todos, independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero, o direito de

constituir família e filiação até mesmo pela forma constitutiva da adoção ou das técnicas de reprodução humana assistida (inseminação artificial homóloga ou heteróloga, embriões excedentários, gestação por substituição, entre outras).

Ainda sobre o planejamento familiar, importante salientar que de acordo com o art. 1º da Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, que regula o §7º do art. 226 da Constituição Federal, o planejamento familiar é direito de todo cidadão. Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.263/96: “[...]entende-se planejamento familiar como o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal”. Assim, pode-se depreender que o planejamento familiar consiste em um direito individual e fundamental à filiação, à reprodução, à liberdade de constituir ou não filhos, assegurando a todos, independente da orientação sexual, identidade de gênero, ou do modelo familiar em que o sujeito esteja inserido.

Portanto, por força da constitucionalização da entidade familiar, é assegurado a todos o direito à liberdade de constituir família por meio da filiação paterno-materno-filial. Desse modo, por ser um direito constitucional que não comporta limitações, seria perfeitamente possível que uma mulher que opte pela monoparentalidade, por meio das técnicas de reprodução humana assistida, realize o sonho de ser mãe, sem qualquer discriminação. Ademais, Lôbo (2021, n.p.) ensina que essa liberdade:

[...] diz respeito ao livre poder de escolha ou autonomia de constituição, realização e extinção de entidade familiar, sem imposição ou restrições externas de parentes, da sociedade ou do legislador; à livre aquisição e administração do patrimônio familiar; ao livre planejamento familiar; à livre definição dos modelos educacionais, dos valores culturais e religiosos; à livre formação dos filhos, desde que respeitadas suas dignidades como pessoas humanas; à liberdade de agir, assentada no respeito à integridade física, mental e moral.

À título de complemento, Madaleno (2018, p. 714) relata que:

O desejo de formar família pode ser atendido com o uso das técnicas de reprodução assistida, sendo certo que o Direito não pode interferir na esfera mais íntima da pessoa para ditar de que forma ela terá um filho, pois o projeto parental é individual e compõe o conteúdo da personalidade de cada um, e o artigo 227 da Carta Federal é o berço dos direitos fundamentais do menor, ao lhe assegurar, através da família, da sociedade e do Estado, dentre vários outros, o direito à convivência familiar, além de colocar a criança e o adolescente a salvo de toda forma de negligência, discriminação, crueldade ou de opressão.

Pelo exposto, ficou elucidado que o processo de constitucionalização, além de assegurar o livre planejamento familiar, no caso da opção de procriação, assegura a todos, para além da liberdade de escolha do modelo de criação

da prole, a liberdade de escolha da forma constitutiva de filiação, sem imposição ou restrição, ou qualquer discriminação, desde que respeitadas os princípios da dignidade da pessoa humana, proteção integral e melhor interesse da criança e do adolescente, entre outros princípios constitucionais.

Feitas estas considerações iniciais acerca da constitucionalização do planejamento familiar e da liberdade de ter ou não filhos, é necessário discorrer acerca das relações de parentesco e da filiação. Em interpretação ao texto dos artigos 1.591 a 1.595 do Código Civil, depreende-se que as relações de parentesco consistem nos vínculos naturais e jurídicos, independentemente da origem (natural ou consanguíneo, biológica, civil ou adotiva, ou por afinidade), que conectam os sujeitos em um determinado núcleo familiar, acarretando diversos reflexos jurídicos (direitos e deveres) entre eles. Ademais, a relação de parentesco pode-se dar em linha reta ou colateral. Sob o prisma constitucional, há uma multiplicidade de relações de parentesco (artigos 226, 227, §6º, 229 e 230 da Constituição Federal), notadamente, pela desbiologização do Direito das Famílias e pelo princípio da afetividade.

No que diz respeito a filiação, Azevedo (2019, p. 367) expõe que se trata da “[...] relação jurídica que se estabelece entre o filho e seus pais; inversamente, a relação entre pai e filho é chamada de paternidade, e entre mãe e filho, conhecida por maternidade. São pessoas que descendem umas das outras ou ligadas pelo vínculo da adoção”. Por sua vez, Dias (2021, p. 217), assevera que a filiação “[...] é um conceito relacional: é a relação de parentesco que se estabelece entre duas pessoas e que atribui reciprocamente direitos e deveres”. De acordo com Madaleno (2020):

Da filiação decorre o parentesco que une um indivíduo aos demais que formam um mesmo grupo pelos vínculos de sangue, cujo liame natural é distinto dos laços de conjunção de uma entidade familiar proveniente do casamento ou da união estável, unindo-se uma pessoa a outra de sexo oposto ao seu, ou do mesmo sexo, com efeitos jurídicos diversos. A filiação nem sempre advém dos laços sanguíneos, porquanto, reconhece a legislação brasileira o parentesco legal da adoção, enquanto a doutrina e os tribunais fazem referência à filiação socioafetiva.

Ainda sobre o tema da filiação, um ponto importante a ser destacado, trata-se do princípio da isonomia entre filhos, proveniente da Constituição Federal, o qual assegura que independente da origem, os direitos e deveres dos filhos são iguais, ou seja, não importa se a filiação é decorrente do fator biológico ou socioafetiva, os filhos são iguais, logo todos devem ser tratados da mesma forma. Além disso, na esfera infraconstitucional, o artigo 1596 do Código Civil, dispõe que: “Os filhos, havidos ou não da relação de casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações

discriminatórias relativas à filiação”.

Além do disposto na Constituição da República Federativa do Brasil e no Código Civil, a isonomia da filiação é assegurada no Estatuto da Criança e do Adolescente, notadamente no artigo 20, de modo idêntico, ao dispor que: “Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação”. No que diz respeito ao reconhecimento do status de filho, o ECA estabelece, no artigo 27, que: “O reconhecimento do estado de filiação é direito personalíssimo, indisponível e imprescritível, podendo ser exercitado contra os pais ou seus herdeiros, sem qualquer restrição, observado o segredo de Justiça”.

Ademais, Fujita (2011, p. 110) explicita que a filiação socioafetiva gera direitos e obrigações mesmo não existindo liame sanguíneo. Diante disso, é possível afirmar:

A filiação vem a ser formada com o afeto que vincula pais e filhos, independentemente ou não da sua origem biológica. Pai e mãe se distinguem de genitor e genitora. Isso porque pai e mãe são os que, efetivamente, criam, educam, sustentam e amam, ao passo que genitor e genitora são aqueles que apenas geram indubitavelmente, existem genitores que são pais, mas há outros que não são.

À título de considerações finais do tópico, sob as lentes constitucionais, notadamente por força dos princípios da liberdade e da dignidade da pessoa humana, bem como, do princípio basilar do Direito das Famílias, tal seja, o princípio da afetividade, não há dúvidas de que a filiação pode ser efetivada por diversas formas, pela via tradicional (natural ou biológica) que seria a filiação decorrente das relações sexuais; pela via da adoção proveniente de uma decisão judicial; pelas vias alternativas de reprodução humana assistida; pela via socioafetiva; sendo que, independentemente da via escolhida, não haverá distinção jurídica (pessoal e patrimonial) entre os filhos. O elemento principal para a origem da filiação é o elemento volitivo, isto é, a vontade procriacional na constituição familiar, tal elemento sobrepõe-se ao elemento biológico.

4. A Constitucionalização da Geração Por Substituição

Conforme foi explanado nos tópicos anteriores, com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, houve um processo de constitucionalização dos institutos do Direito das Famílias, tal fenômeno jurídico repersonalizou a entidade familiar que passou a abranger uma pluralidade de arranjos familiares, ademais, houve a constitucionalização do planejamento familiar, consequentemente a procriação deixou de ser elemento essencial da família e do casamento. Além do livre planejamento familiar, foi discorrido acerca

da incidência do direito à liberdade dos sujeitos em escolher, sem imposição ou restrição, a constituição da entidade familiar, bem como, a forma de origem da filiação, notadamente, por se tratar de um direito personalíssimo.

Nesse contexto, oportuno trazer à tona a questão das técnicas de reprodução humana assistida como forma de constituir filiação. O tema é bastante controverso, pois não acarreta reflexos apenas nas relações familiares, mas também, perpassa pela esfera ética, social, religiosa, psicológica, médica e bioética. Isso se dá, sobretudo, pela lacuna legislativa temática, além de não ser um tema pacificado na literatura. Contudo, sob as lentes constitucionais do país, acredita-se que a via alternativa de reprodução humana é uma possibilidade de assegurar a todos o direito constitucional de compor uma família e de ter filhos. Pela falta de lei específica, em se tratando de situações conflitantes, a busca pela solução dos problemas relativos à reprodução humana perpassa pelas resoluções deontológicas de profissionais do Conselho Federal de Medicina, bem como, pelas diretrizes interpretativas dos Tribunais e dos enunciados do Conselho da Justiça Federal.

De acordo com Carvalho (2020a) apesar da omissão legislativa infraconstitucional no tocante a regulamentação dos métodos de reprodução assistida, tais técnicas de reprodução humana alternativa são asseguradas na esfera constitucional por força do princípio da liberdade de constituir família, de planejar o modelo familiar e o projeto parental. Em virtude disso, Carvalho (2020a) destaca que a entidade familiar constitucionalizada abrange as famílias ectogenéticas, isto é, aquelas decorrentes das técnicas de reprodução assistida homóloga, heteróloga ou ainda, da gestação por substituição.

O próprio Código Civil é muito modesto ao mencionar, para fins de estabelecer presunção de filiação à paternidade, acerca da fecundação artificial homóloga e heteróloga. Inclusive Madaleno (2020) pontua que:

[...] a abordagem acerca da reprodução assistida no Código Civil é superficial, só sendo referida por decorrência da filiação conjugal presumida, e a normatização da matéria deve ser estabelecida por leis especiais, porque são constantes e dinâmicas as mudanças nessa seara de infindas descobertas no campo da engenharia genética, não comportando sejam reguladas em códigos, cuja maior característica é justamente a estabilidade das leis.

No tocante às resoluções deontológicas, a primeira regulamentação, acerca das técnicas de reprodução humana assistida, deu-se por meio da Resolução nº 1.358 do Conselho Federal de Medicina, de 19 de novembro de 1992. Desde então, a regulamentação sofreu alterações pelas seguintes resoluções: nº 1.957 de 2010, nº 2.121 de 2013, nº 2.121 de 2017 e, por fim, a mais recente e ainda vigente, a Resolução nº 2.294 de 2021.

Nos termos desta Resolução nº 2.294 do Conselho Federal de Medicina de 27 de maio de 2021, entende-se como reprodução humana assistida, o processo de

procriação humana, independentemente do ato sexual, auxiliado ou viabilizado, por meio de um conjunto de técnicas específicas praticadas pela classe médica, geralmente em casos em que o sujeito lida com uma questão de saúde de infertilidade ou esterilidade. No dizer de Dias (2021, p. 222), nos casos de monoparentalidade e das uniões homoafetivas, para utilização destas técnicas, não há que se falar em comprovação da esterilidade, afinal, trata-se de uma impossibilidade circunstancial de terem filhos de modo natural, no caso de casais homoafetivos, por exemplo, “a infertilidade decorre da orientação sexual do casal”.

No tocante à categorização, de acordo com Souza (2010, p. 350-351), as técnicas de reprodução assistida podem ser classificadas da seguinte forma:

- a) intracorpóreas: a inseminação artificial, que é o método pelo qual se insere o gameta masculino no interior do aparelho genital feminino, possibilitando a fecundação dentro do corpo da mulher. Há a inoculação, a introdução do sêmen na mulher, não havendo qualquer tipo de manipulação externa do óvulo ou do embrião.
- b) extracorpóreas: a fertilização in vitro (FIV), pela qual recolhem-se o óvulo e o espermatozoide, faz-se a fecundação fora do corpo humano em um tubo de ensaio ou mídia de cultivo (daí a denominação bebê de proveta) sendo, posteriormente, o óvulo fecundado (embrião) transferido para o útero materno.
- c) homólogas: utilizam-se os gametas do próprio casal;
- d) heterólogas: utilizam-se gametas masculino ou feminino ou ambos de doadores.

Nessa esteira de pensamento, importante salientar que existe uma gama de técnicas reprodutivas, dentre elas, as mais conhecidas são: relação sexual programada, inseminação artificial, fertilização ou fecundação in vitro (FIV), transferências intratubárias de gametas para as trompas (GIFT) ou de zigotos para as trompas (ZIFT), injeção intracitoplasmática de espermatozoides e a por último, a técnica objeto de análise deste trabalho, a gestação por substituição ou cessão temporária de útero.

A gestação por substituição ou cessão temporária do útero, ou ainda “barriga de aluguel” como é popularmente conhecida, é uma das vias alternativas de reprodução humana assistida, trata-se de uma modalidade polêmica, por incorrer em discussões de cunho ético, jurídico e psicológico. Em síntese, tal técnica consiste na disposição do corpo de uma mulher para gerar em seu ventre uma prole em benefício de outra pessoa, sem que utilize necessariamente de seu material genético. Após o parto, cabe a cedente entregar o infante àquele que assumirá as responsabilidades parentais, renunciado aos poderes e deveres maternos (RIZZARDO, 2019).

No tocante às diretrizes do procedimento, a Resolução nº 2.294 determina que a idade limite é de 37 anos para a mulher e de 45 anos para o homem. Ademais, no caso de a cedente ser casada ou viver em união estável, deve apresentar por escrito a aprovação do cônjuge, companheiro ou companheira. Além

disso, há a necessidade de ser a cedente da família de um dos futuros pais, em parentesco consanguíneo até o quarto grau e tenha ao menos um filho vivo.

Também é relevante destacar que o termo ‘barriga de aluguel’ não é o termo correto, pois tal expressão remete a uma espécie de contratação com caráter lucrativo, e tal instituto não é legalizado no Brasil. Desse modo, embora não haja nenhuma legislação específica que autorize essa cessão do útero, entende-se que a Resolução nº 2.294 do Conselho Federal de Medicina de 27 de maio de 2021 é muito clara no tocante à autorização do procedimento, no âmbito nacional, desde que não seja em caráter comercial.

Dias (2021, p. 227-228) acata a legalidade da gestação de útero e destaca que a gestação por substituição:

[...] não se trata da comercialização de órgão, tecido ou substância, o que é vedado constitucionalmente (CR 199 §4º). A gestante nada vende, somente empresta seu útero. Também não se trata de comercialização da criança, avença que seria nula, por ilicitude de seu objeto (CC 104 II). Igualmente não há ilícito penal, pois não se trata de dar parto alheio como próprio e registrar como seu filho de outrem (CP 242). Trata-se nada mais do que um negócio jurídico de comportamento, assumindo a gestante uma obrigação de fazer que culmina com a obrigação de dar, consistente na entrega do filho. De qualquer modo, nada impede que durante o período gestacional a mãe hospedeira receba contraprestação a título de alimentos gravídicos. Afinal, a gestação tem seus custos.

Em contrapartida, há doutrinadores que não legitimam a gestação por substituição por entenderem que a cessão de útero viabiliza a exploração da mulher, que ainda que não deseje a gestação, por força de subordinação a alguém que possui uma posição hierárquica superior, dispõe do próprio corpo. Dentre os críticos dessa modalidade de procriação, Lôbo (2021) entende que a cessão de útero dá margem à exploração das vulnerabilidades das mulheres mais pobres, e aponta que tal gestão é um risco do ponto de vista social, pois mulheres de classe alta jamais se submetem a tal procedimento. O doutrinador ainda leciona que:

No Brasil, não há norma legal que permita a gestação por substituição. Resolução do Conselho Federal de Medicina que admite a gestação por substituição, com certos limites, tem natureza apenas de regra de deontologia profissional, dirigida aos médicos, sem força normativa para alcançar terceiros, não podendo repercutir em direitos e deveres destes. [...] Regras técnicas são infralegais, produzidas por órgãos e entidades sem representação popular e sem competência para editar normas gerais, o que ressalta seu déficit democrático. Sua observância ou aplicação, para além de seus limites de deontologia profissional, importa risco à ordem democrática de direito. Tampouco pode prevalecer a viabilidade dessas técnicas como razão bastante. Não há vácuo legislativo que possa ser preenchido por regras técnicas, até porque as mudanças legislativas recentes não receberam essa prática (LÔBO, 2021).

Nesse cenário, é de suma importância destacar que, embora não haja legislação específica sobre o tema, e que esteja em trâmite no Congresso Nacional diversos projetos concernentes ao tema, o STJ já reconheceu uma dupla paternidade no registro de nascimento da criança, no Estado de Santa Catarina. Essa decisão foi proferida no Recurso Especial 0106946-31.2015.8.24.0000 SC 2016/0160766-4, Terceira Turma, prolatada pelo Relator Ministro Paulo de Tarso Sanseverino, e o julgamento foi realizado em 14 de maio de 2019. No caso em comento, a criança foi concebida por meio de duas técnicas de reprodução humana assistida: a reprodução heteróloga e a gestação por substituição. Consta ainda que, nesse processo, os autores da ação, inseridos em uma união homoafetiva, desejaram ter um filho e procuraram uma clínica de fertilização, na companhia da irmã de um dos autores, e realizaram o método de reprodução assistida, utilizando o gameta da irmã que também foi a mãe de substituição. A gestante renunciou o poder familiar em relação ao nascituro, tendo inclusive registrado tal renúncia por escritura pública. A doadora do óvulo não se opôs ao reconhecimento da dupla paternidade, do pai biológico e do pai socioafetivo, afinal, a concepção se deu por meio da inseminação artificial heteróloga e gestação por substituição.

No voto, o Ministro Relator evocou precedente da Suprema Corte que se fundamenta em três teses a saber: o reconhecimento de socioafetividade como forma de parentesco civil; a afirmação da igualdade entre vínculo biológico e o socioafetivo; e a admissão da multiparentalidade, com possibilidade de mais de um vínculo de filiação. Tal precedente também incutiu para a paternidade proveniente das técnicas de reprodução assistida. Inclusive a temática foi matéria do Provimento nº 63 do Conselho Nacional de Justiça, que estabeleceu as seguintes diretrizes administrativas para a esfera extrajudicial:

Art. 16. O assento de nascimento de filho havido por técnicas de reprodução assistida será inscrito no Livro A, independentemente de prévia autorização judicial e observada a legislação em vigor no que for pertinente, mediante o comparecimento de ambos os pais, munidos de documentação exigida por este provimento. § 1º Se os pais forem casados ou conviverem em união estável, poderá somente um deles comparecer ao ato de registro, desde que apresente a documentação referida no art. 17, III, deste provimento. § 2º No caso de filhos de casais homoafetivos, o assento de nascimento deverá ser adequado para que constem os nomes dos ascendentes, sem referência a distinção quanto à ascendência paterna ou materna. Art. 17. Será indispensável, para fins de registro e de emissão da certidão de nascimento, a apresentação dos seguintes documentos: I – declaração de nascido vivo (DNV); II – declaração, com firma reconhecida, do diretor técnico da clínica, centro ou serviço de reprodução humana em que foi realizada a reprodução assistida, indicando que a criança foi gerada por reprodução assistida heteróloga, assim como o nome dos beneficiários; III

– certidão de casamento, certidão de conversão de união estável em casamento, escritura pública de união estável ou sentença em que foi reconhecida a união estável do casal. § 1º Na hipótese de gestação por substituição, não constará do registro o nome da parturiente, informado na declaração de nascido vivo, devendo ser apresentado termo de compromisso firmado pela doadora temporária do útero, esclarecendo a questão da filiação. § 2º Nas hipóteses de reprodução assistida post mortem, além dos documentos elencados nos incisos do caput deste artigo, conforme o caso, deverá ser apresentado termo de autorização prévia específica do falecido ou falecida para uso do material biológico preservado, lavrado por instrumento público ou particular com firma reconhecida. § 3º O conhecimento da ascendência biológica não importará no reconhecimento do vínculo de parentesco e dos respectivos efeitos jurídicos entre o doador ou a doadora e o filho gerado por meio da reprodução assistida. Art. 18. Será vedada aos oficiais registradores a recusa ao registro de nascimento e à emissão da respectiva certidão de filhos havidos por técnica de reprodução assistida, nos termos deste provimento. § 1º A recusa prevista no caput deverá ser comunicada ao juiz competente nos termos da legislação local, para as providências disciplinares cabíveis. § 2º Todos os documentos referidos no art. 17 deste provimento deverão permanecer arquivados no ofício em que foi lavrado o registro civil. Art. 19. Os registradores, para os fins do presente provimento, deverão observar as normas legais referentes à gratuidade de atos.

Ainda sobre a decisão do STJ, ao final, o Ministro Relator por força do precedente do STF atendido pelo CNJ, mediante o provimento nº 63 de novembro de 2017, decidiu com base no princípio do melhor interesse da criança e reconheceu a possibilidade do registro simultâneo ao pai biológico e ao pai socioafetivo. Não obstante, Lôbo (2021) expõe que:

[...] a matéria de tal magnitude não pode ser regulamentada em Provimento, o qual, pretendendo uniformizar procedimentos pelos oficiais de registros civis, invade área reservada à lei. Não se trata apenas de procedimento do registro civil, mas sim de atribuição de parentalidade (quem é a mãe; quem são os pais), com a conseqüente imputação do estado de filiação, em razão da reprodução assistida, e os decorrentes direitos e deveres jurídicos. O sistema jurídico brasileiro é o da natalidade, como estabelece o art. 2º do CC/2002 (“A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida”), estabelecendo-se o vínculo de maternidade necessariamente com a parturiente, não podendo o registro civil atribuí-lo a outra mulher, sem quebra da legalidade.

Por todo o exposto neste trabalho, pode-se depreender que a gestação por substituição (cessão de útero) desde que não seja em caráter comercial, consiste em uma via legítima de filiação paterno-materno-filial, assegurando a todos aqueles que desejam terem filhos a materialização da filiação, independentemente da identidade sexual ou de gênero, tampouco, do arranjo familiar em que está inserido. Cumpre destacar que a falta de legislação não pode configurar

um cerceamento do direito à liberdade de constituir família e constituir filiação, por meio das técnicas de reprodução humana assistida, sobretudo, por força da constitucionalização da entidade familiar, do planejamento familiar e dos princípios basilares do Estado Democrático de Direito. Ademais, defende-se que o consentimento da cedente e dos beneficiários da gestação em substituição devem ser simétricos, e suficientemente informados, devendo-se atentar com o corpo, a saúde psicológica e emocional da cedente, desde o início da gestação até à entrega da criança.

É imprescindível que a temática das técnicas de reprodução humana alternativa sejam regulamentadas em legislação específica, notadamente, a gestação em substituição. Enquanto isso não acontece, entende-se ser indispensável que o Judiciário, em situações de conflito que demanda a prestação jurisdicional, faça uma leitura sistêmica do tema, perpassando por outras áreas do saber, em especial da medicina, e de suas normas deontológicas, haja vista que a peculiaridade do tema põe em evidência que o Direito, por si só, não é capaz de por fim ao imbróglio jurídico proveniente das lacunas legislativas acerca das técnicas de reprodução assistida.

Para além das questões até aqui ventiladas, em consonância com Rizzardo (2019), acredita-se que, por ser a cessão de útero um negócio jurídico de comportamento, é necessário a elaboração de um contrato de prestação de serviços, que deixe claro a não caracterização de negócio para fins lucrativos ou comercial da gestação em substituição, com a finalidade de prevenção a eventuais problemas. Nesse sentido, é imprescindível que em tal contrato seja determinados a renúncia dos poderes e deveres provenientes da maternidade, a possibilidade de a cedente receber alimentos gravídicos, além do amparo no tocante às despesas e custos realizados pela clínica, desde a implantação do embrião até o pós-parto.

Desse modo, em concordância com Ehrhardt Júnior e Rocha (2021), é necessário que, no contrato de cessão de útero, seja preservada a dignidade de forma isonômica, tanto dos beneficiários, quanto da cedente, de maneira que, além das normas contratuais estabelecidas no Código Civil, aplicadas no contrato de gestação por substituição, deve-se atentar ao caráter peculiar do objeto desse contrato, tal como o exercício legítimo da liberdade e da autonomia à própria constituição da cessão, a fim de não acarretar, necessariamente, a responsabilidade civil proveniente do descumprimento de cláusulas contratuais, como por exemplo a recusa de entrega ou de recebimento da criança, devendo-se dar maior atenção àqueles que são partes vulneráveis dessa modalidade de procriação, no caso, a cedente e a criança gerada.

5. Considerações finais

Por todo o exposto, acredita-se que além da promulgação de legislação específica para regulamentar as técnicas de reprodução assistida, especialmente, a cessão de útero, será imprescindível lidar com o tema sob uma perspectiva interdisciplinar, isto é, valer-se do auxílio de outras áreas do saber, notadamente da medicina e de suas normas deontológicas.

O direito à liberdade de ter ou não filhos (planejamento familiar) é assegurado a todos os cidadãos, independente da identidade sexual, identidade de gênero ou modelo familiar em que esteja inserido, seja pela via tradicional, seja pelas vias alternativas médico-laboratoriais. Tal direito é originário do processo de repersonalização dos institutos do Direito das Famílias, proveniente do processo de constitucionalização, após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e de seus reflexos nas relações privadas, notadamente, no tocante ao conceito de entidade familiar, dos arranjos familiares e da liberdade de planejamento familiar.

Especificamente no tocante às técnicas de reprodução humana assistida e seus desdobramentos na esfera jurídica, apesar dos diversos projetos em trâmite no Congresso Nacional, até o momento não há uma legislação específica que abarque a regulamentação desta via alternativa de reprodução humana assistida. Contudo, sob uma perspectiva interdisciplinar, em atenção à Resolução nº 2.294 de 2021 do Conselho Federal de Medicina, é possível afirmar que a gestação em útero alheio é permitida no Brasil, desde que com finalidade médica, ou seja, como um instrumento terapêutico e não em caráter lucrativo/comercial, inclusive, tal interpretação está em perfeita consonância com o entendimento jurisprudencial do STJ.

Muito embora a questão perpassasse por outras esferas além da jurídica, tais como a ética, a moral, a religiosa, a social, etc, deve-se destacar que, por força do princípio da intervenção mínima do Estado nas relações privadas (art. 199 da CF), não há que se obstar esta via reprodutiva. Além disso, por se tratar de um contrato atípico de prestação de serviços, com obrigações comportamentais, ou seja, por tratar-se de um negócio jurídico, deve ser interpretado sob o prisma da boa-fé, dos usos e costumes do lugar (art. 133 do CC). Nesse sentido, não há também razões para obstar esta via reprodutiva, afinal, trata-se de instrumento hábil a promover a dignidade da pessoa humana, notadamente por lidar com um problema de saúde relacionado à infertilidade ou esterilidade, ou ainda, no caso das famílias homoafetivas, em que a infertilidade se dá pela orientação sexual do casal.

Referências

AMARAL, Francisco. Direito constitucional: a eficácia do Código Civil brasileiro após a Constituição. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (coord.). **Anais do I Congresso Brasileiro de direito de Família**. Repensando o Direito de Família. Belo Horizonte: Del Rey, 1999, p. 309-323.

AZEVEDO, Álvaro Villaça. **Curso de Direito Civil 6 - Direito de Família**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. E-book;

BRASIL. **Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

____. **Lei n° 9.263, de janeiro de 1996**. Regula o §7° do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19263.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

____. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Área Técnica de Saúde da Mulher. **Assistência em Planejamento Familiar: Manual Técnico**. 4 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p. 5-7. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0102assistencia1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

____. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Saúde Suplementar. **Resolução Normativa n° 465**, de 24 de fevereiro de 2021. Fixa as diretrizes de atenção à saúde; e revoga a Resolução Normativa – RN n° 428, de 7 de novembro de 2017, a Resolução Normativa – RN n.° 453, de 12 de março de 2020, a Resolução Normativa – RN n.° 457, de 28 de maio de 2020 e a RN n.° 460, de 13 de agosto de 2020. Disponível em: <http://www.ans.gov.br/component/legislacao/?view=legislacao&task=TextoLei&format=raw&id=NDaZMw>. Acesso em: 10 abr. 2022.

____. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução – RDC n. 23, de 7 de maio de 2011**. Dispõe sobre o regulamento técnico para o funcionamento dos Bancos de Células e Tecidos Germinativos e dá outras providências. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2011/res0023_27_05_2011_rep.html. Acesso em: 10 abr. 2022.

____. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução – RDC n. 72, de 30 de março de 2016**. Altera a Resolução da Diretoria Colegiada RDC n.° 23, de 27 de maio de 2011, que dispõe sobre o regulamento técnico para o funcionamento dos Bancos de Células e Tecidos Germinativos e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22561222/doi-2016-04-01-resolucao-rdc-n-72-de-30-de-marco-de-2016-22561122. Acesso em: 10 abr. 2022.

____. **Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 17 set. 2021.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 abr. 2022.

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CARVALHO, D. M. D. **Direito das Famílias.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2020a. E-book.

____. **Direito das Sucessões.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2020b. E-book.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução n. 2.294 de 27 de maio de 2021.** Adota as normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida - sempre em defesa do aperfeiçoamento das práticas e da observância aos princípios éticos e bioéticos que ajudam a trazer maior segurança e eficácia a tratamentos e procedimentos médicos, tornando-se o dispositivo deontológico a ser seguido pelos médicos brasileiros e revogando a Resolução CFM nº 2.168, publicada no DOU de 10 de novembro de 2017, Seção 1, pág. 73. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cfm-n-2.294-de-27-de-maio-de-2021-325671317>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Provimento n. 63, de 14/11/2017.** Institui modelos únicos de certidão de nascimento, de casamento e de óbito, a serem adotadas pelos ofícios de registro civil das pessoas naturais, e dispõe sobre o reconhecimento voluntário e a averbação da paternidade e maternidade socioafetiva no Livro –A|| e sobre o registro de nascimento e emissão da respectiva certidão dos filhos havidos por reprodução assistida. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2525>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CUNHA NETO, Marcílio Jose da. **Considerações Legais sobre Biodireito: A Reprodução Assistida a Luz do Novo Código Civil.** Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/9564-9563-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 2011.

____. **Manual de Direito das Famílias.** 14 ed. Salvador: Editora JusPodvim, 2021.

____. **Manual das Sucessões.** 4. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro.** 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

FARIAS, Cristiano Chaves de. Direito Constitucional à família (ou famílias sociológicas) famílias reconhecidas pelo Direito: Um bosquejo para uma aproximação conceitual à luz da legalidade Constitucional. *In: Revista Brasileira de Direito de Família*, Porto Alegre: Síntese e IBDFAM, v. 23, p. 15, 2004.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Direito das famílias**. Salvador: Juspodivm, 2012.

FIGUEIREDO, Luciano Lima; FIGUEIREDO, Roberto Lima. **Direito Civil – Família e Sucessões – Coleção Sinopses para Concursos v. 14**. 3. ed. Salvador: Juspodivm, 2016.

GAGLIANO, P. S.; FILHO, R. P. **Novo Curso de Direito Civil - Direito de Família**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

_____. **Novo Curso de Direito Civil - Direito das Sucessões**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro 6 – Direito de Família**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

_____. **Direito Civil Brasileiro v. 7 – Direito das Sucessões**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. **Direito Civil: Estudos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Entidade Familiares Constitucionalizadas: para além do *numerus clausus***. Jus Navigandi, Teresina, ano 6, n. 53, jan. 2002. Disponível em: <http://jushttps://jus.com.br/artigos/2552/entidades-familiares-constitucionalizadas>. Acesso em: 16 set. 2021.

_____. **Direito Civil, Volume 5, Famílias**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

_____. **Direito Civil, Volume 6, Sucessões**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

MADALENO, Rolf. **Direito de Família**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

_____. **Sucessão Legítima**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

MAL, A. C. D. R. F. D.; MALUF, C. A. D. **Curso de Direito de Família**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2021. E-book.

MASCARENHAS, Igor De Lucena et. al. Fertilização in vitro e o direito ao Planejamento Familiar: A ilegalidade do enunciado 20 da 1 Jornada de direito da Saúde do Conselho Nacional de Justiça e a Teoria da Captura Aplicada à ANS. **Revista de Direito do Consumidor**, 2020.

MEIRELLES, Ana Thereza. **Neoeugenia e reprodução humana artificial: limites éticos e jurídicos**. 1. ed. Salvador: JusPodivm, 2014.

NADER, Paulo. **Curso de Direito Civil: Direito de Família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de Direito Civil: Direito de Família**. Vol. V. 16 ed. rev. e atual. de acordo com o Código Civil de 2002 por Tânia da Silva Pereira. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em 10 mar. 2022.

RIZZARDO, Arnaldo. **Direito de Família**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

SOUZA, Marise Cunha. As Técnicas de Reprodução Assistida. A Barriga de Aluguel. A Definição da Maternidade e da Paternidade. Bioética. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 50, p. 348-367, 2010. p. 350. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista50/Revista50.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

ORGANIZADORES



AIRTON POTT - Doutorando, bolsista CAPES, em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas e em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor / RS, atuando 20 horas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Condor / RS. E-mail: airton_pott@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4714801667387527>.



AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA - Doutoranda em Educação, vinculada a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação (UFU). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPa). Especialista em Supervisão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em Psicopedagogia Escolar e Clínica pela Faculdade de Educação da Bahia. Especialista em Mídias na Educação (UFU). Especialista em Educação Tecnológica e Inclusiva - (IFTM - Uberaba). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9013882002694008>.



IVÂNIA CAMPIGOTTO AQUINO - Possui graduação em Curso de Letras pela Universidade de Passo Fundo, mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, atuando no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, e professora efetiva da rede municipal de ensino de Passo Fundo, atuando na Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando

principalmente nos seguintes temas: literatura, crítica literária, romance, história e leitura. E-mail: ivania@upf.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9144020963534684>.



MARA CRISTINA PIOLLA HILLESHEIM – Possui graduação em Licenciatura em Letras Anglo Portuguesas pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (1987), graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (1997) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Tem experiência na área de Linguística, cuja pesquisa apresenta ênfase nos seguintes tópicos: Linguística; Análise do Discurso de Linha Francesa; os sentidos do signo família; o direito de família; dispersão, ideologia, argumentação e discurso. Durante o período de 2001 a 2019, atuou como professora titular da Universidade de Uberaba, nos Cursos de Letras e de Direito, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Linguagem Jurídica, Argumentação Jurídica e Hermenêutica, Direito Civil, Metodologia da Pesquisa em Direito. Atualmente é professora efetiva no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM - Campus Patos de Minas) das disciplinas de Língua Portuguesa, Redação Comercial, Comunicação e Expressão, nos cursos de Técnico em Logística e Técnico em Eletrotécnica, ambos integrados ao Ensino Médio, e no Curso Superior em Administração. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1542856286697810>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono 8, 148, 149, 156, 161

Abandono afetivo 3, 5, 7, 90, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

Altas habilidades 4, 8, 138, 139, 140, 141, 142, 145

aprendizagem colaborativa 3, 6, 23, 24, 25, 28

B

Bildung 4, 8, 9, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223

Bloom 3, 23

BNCC 5, 11, 14, 15, 17, 21, 88

Brincadeira 3, 5, 10

BURNOUT 4, 224, 234, 235

C

Cidadania 5, 7, 31, 33, 34, 36, 42, 77, 79, 81, 82, 84, 86, 87, 99, 196, 209

Constituição 6, 7, 31, 38, 40, 44, 45, 51, 56, 59, 62, 64, 65, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 101, 102, 105, 106, 107, 110, 113, 114, 115, 163, 164, 166, 172, 229, 234, 235, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 257, 258, 259

COVID 4, 173, 174, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188

D

Direito 1, 3, 5, 31, 32, 43, 44, 45, 51, 56, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 115, 116, 162, 170, 172, 189, 199, 224, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263

Direito à educação 3, 6, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43

Direito digital 58, 60, 63, 64

Direito fundamental 3, 5, 6, 31, 32, 33, 37, 44, 62

E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 52, 54, 55, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 119, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 164, 167, 175, 182, 184, 185, 186, 187, 191, 193, 194, 199, 201, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 222, 223

Educação Básica 26, 35, 36, 42, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 141, 142, 146, 193

Educação inclusiva 4, 7, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 189, 201

Educação Infantil 10, 21

Ensino-aprendizagem 6, 8, 11, 13, 14, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 39, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 87, 138, 139, 144, 145, 146, 173, 181, 183, 185, 200, 203

Ensino fundamental 34, 35, 36, 37, 39, 40, 81, 84, 140, 142

Ensino público 35, 39, 40, 42

Ensino superior 7, 30, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 81, 143, 185

Escola 10, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 28, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 52, 70, 76, 80, 84, 86, 125, 135, 138, 144, 145, 146, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 194, 200, 201, 225

F

Família 5, 7, 8, 14, 16, 21, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 50, 80, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 99, 101, 103, 105, 162, 163, 164, 165, 169, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 187, 200, 211, 212, 213, 227, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 253, 256, 260, 263

Feminismo 195, 197, 202

Fonológico 4, 117

Formação 3, 4, 46, 138

Formação educacional 3, 46

G

Genealogia 4, 148

Goethe 4, 205, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223

Guarda compartilhada 4, 162

H

Herança cultural 32, 41, 67

I

Igreja 3, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 106, 159, 242

L

LDB 31, 33, 34, 36, 38, 39, 42, 43, 79, 80, 81, 84

Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais 62, 63, 64

LGBTQIAP+ 4, 5, 8, 189, 199

linguagem 7, 118, 119, 122, 123, 129, 174, 175, 181, 184, 205, 206, 207, 208

M

Marco civil da internet 6, 62

Marginalização 4, 189

Mulheres 4, 117, 189

N

Nietzsche 4, 5, 8, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

O

ORDENAMENTO JURÍDICO 3, 58

P

Personalidade digital 5, 6, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64

Personalidade digital 3, 58

Poder familiar 8, 98, 162, 163, 164, 165, 166, 171, 244, 254

Professores universitários 3, 7, 67, 73, 74, 75

Proteção legal 3, 58

S

Sequência didática 14, 16, 17

Síndrome de Burnout 4, 9, 224, 234, 225, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238

Sociolinguística 4, 7, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 133, 134

Superdotação 4, 7, 8, 138, 139, 140, 141, 142

T

Tarântulas 4, 148

Taxonomia 3, 23, 24, 27, 28

TDIC's 6, 27, 59, 61

Tecnologias digitais 3, 6, 23, 24, 26, 28, 30, 60

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação 6, 59, 61

Z

Zaratustra 4, 8, 148, 149, 156, 161



EDITORA
SCHREIBEN