

CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO DIREITO EM PAUTA: INQUIETAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

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



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

CAMPOS DA EDUCAÇÃO
E DO DIREITO EM PAUTA:
INQUIETAÇÕES CONTEMPORÂNEAS



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C198 Campos da educação e do direito em pauta : inquietações contemporâneas. / Organizadores : Airton Pott... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023. 172 p. : il. ; e-book.

EISBN: 978-65-5440-114-2
DOI: 10.29327/5220188

1. Educação inclusiva. 2. Direitos humanos. 3. Educação infantil – legislação. I. Título. II. Pott, Airton. III. Corrêa, Avani Maria de Campos. IV. Aquino, Ivânia Campigotto. V. Hillesheim, Mara Cristina Piolla.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Airton Pott</i>	
<i>Avani Maria de Campos Corrêa</i>	
<i>Ivânia Campigotto Aquino</i>	
<i>Mara Cristina Piolla Hillesheim</i>	
A APRENDIZAGEM AUTOGERIDA NO PROCESSO INSTRUTIVO DE ALUNOS E PROFESSORES	10
<i>Rafael Cavalcante Timbó Medeiros</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS.....	18
<i>Avani Maria de Campos Corrêa</i>	
<i>Mara Cristina Piolla Hillesheim</i>	
<i>Ilda Cristina da Silva Costantin</i>	
<i>Geovana Ferreira Melo</i>	
A INSERÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E DISCUSSÕES.....	29
<i>Airton Pott</i>	
<i>Ivânia Campigotto Aquino</i>	
<i>Tiago Miguel Stieven</i>	
<i>Vanessa Amaral Leal</i>	
A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A DOCÊNCIA FEMININA.....	45
<i>Lígia Maria Silva Sousa</i>	
<i>Heloisa Helena da Silva Ferreira</i>	
<i>Iran de Maria Leitão Nunes</i>	
AVALIAÇÃO MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA.....	62
<i>Airton Pott</i>	
<i>Grazielle Barbosa Valença Vilar</i>	
<i>Jorge Luís da Hora de Jesus</i>	
<i>Luís Fernando Ferreira de Araújo</i>	
AMBIENTE ESCOLAR LIVRE DE TABACO, UMA REFLEXÃO SOBRE ESTE DESAFIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO NA PRÁTICA.....	71
<i>Zilmara Elaine Dante</i>	
<i>Márcia Camilo Figueiredo</i>	

DOM QUIXOTE DE LA MANCHA: A JUSTIÇA COMO MEIO DE HUMANIZAÇÃO.....	85
<i>Tiago Miguel Stieven</i>	
<i>Airton Pott</i>	
<i>Ivânia Campigotto Aquino</i>	
<i>Luís Francisco Fianco Dias</i>	
DOS PREJUÍZOS SUPOSTOS PELO JURISDICIONADO EM RAZÃO DA POSTERGAÇÃO DA ANÁLISE DO PEDIDO DE TUTELA DE URGÊNCIA ANTECIPADA NAS AÇÕES PREVIDENCIÁRIAS QUE VERSAM SOBRE BENEFÍCIOS POR INCAPACIDADE.....	103
<i>Mayla Ranna Silva Alves</i>	
ÉTICA E CIDADANIA: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO.....	118
<i>Ana Laís Montipó</i>	
ISONOMIA MATERIAL E/OU POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..	126
<i>Manoelly dos Santos Cerqueira</i>	
<i>Veridiana da Silva Cabral</i>	
<i>Cristiani Carina Negrão Gallois</i>	
O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO PANORAMA JURÍDICO CONTEMPORÂNEO.....	135
<i>Antonia Erotildes Sousa Carneiro Rocha</i>	
<i>Elizandro Mesquita Magalhães</i>	
<i>José de Sousa Farias Neto</i>	
<i>Mircéia Maria de Oliveira Bezerra</i>	
OS DESAFIOS DA POPULAÇÃO DO CAMPO AO ACESSO À UNIVERSIDADE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....	143
<i>Luciene Alves de Carvalho</i>	
<i>Carina Alves Torres</i>	
<i>Laylson Mota Machado</i>	
<i>Lavina Pereira da Silva</i>	
RESPONSABILIDADE CIVIL DECORRENTE DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA.....	151
<i>Gabriela Campos Gonçalves de Souza</i>	
<i>Mara Cristina Piolla Hillesheim</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	171

APRESENTAÇÃO

PESQUISAS DA ATUALIDADE LANÇADAS AOS RECEPTORES DOS “CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO DIREITO EM PAUTA: INQUIETAÇÕES CONTEMPORÂNEAS”

Estimados leitores e prezadas leitoras! Acalentadoras saudações neste mês em que os dias nos aquecem e nos abraçam, e, de forma similar, queremos que esta obra acolha seus leitores, sobretudo o intelecto de cada um!

Sentimo-nos provocados e inquietos quando somos convidados a pesquisar sobre vários temas e campos da abrangência da educação e do direito, os quais são amplos, complexos e, ao mesmo tempo, necessários. Afinal, o direito rege uma sociedade e a educação disciplina-a e, portanto, ambos se entrelaçam em muitas temáticas, partindo da premissa de que a educação é um direito de todos.

Sob essa concepção, convidamos pesquisadores das áreas da educação e do direito a contribuírem com seus escritos para a composição desta coletânea, que compreende diferentes temáticas ligadas à relação entre educação e direito, sob o título *Campos da educação e do direito em pauta: inquietações contemporâneas*. São inquietudes motivadas pela educação e pelo direito, cada vez mais desafiadoras e englobantes neste século de tantas diástases.

Outrossim, a coletânea *Campos da educação e do direito em pauta: inquietações contemporâneas* retrata pesquisas e estudos desenvolvidos nestas duas áreas que já se integram, pois há possibilidades de exploração científica da interface educacional e jurídica em prol de formas mais justas de convivência ética. As possíveis aproximações entre esses campos de conhecimento, indicam a necessidade de reflexões acerca dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que compreende a educação sob diversas perspectivas e áreas de estudos.

Logo, estimulados pelas temáticas diversificadas existentes nas searas da educação e do direito que surgem ou se espargem na contemporaneidade, lançamos este livro composto por treze capítulos que carregam em seu âmago resultados dos estudos de pesquisadores desassossegados diante de temas imbricados à educação e ao direito. Todos eles, por meio das suas investigações, almejam contribuir com os estudos a partir da leitura e da escrita.

Ao nos inserirmos neste mosaico de capítulos que compilamos e organizamos, nossos irmãos leitores podem se sentir motivados a lerem, de imediato, sobre *A aprendizagem autogerida no processo instrutivo de alunos e professores*, tema que inquietou o pesquisador Rafael Cavalcante Timbó Medeiros. Seus

estudos partem do conceito de aprendizagem autogerida, desde sua conceituação e definição até a aprendizagem profunda e o Método Autêntica e Dialógica Aprendizagem na Net (DIANA), o qual perpassa pelo conhecimento dialógico, a curadoria digital, o design instrucional e os cursos on-line.

Desbravando horizontes desassossegadores, as pesquisadoras Avani Maria de Campos Corrêa, Mara Cristina Piolla Hillesheim, Ilda Cristina da Silva Costantin e Geovana Ferreira Melo perscrutam a respeito de *A formação docente para a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos*. Tendo como foco o curso de Pedagogia, as autoras sentem-se motivadas a destacar sobre pontos cruciais na formação pedagógica docente inicial mediante a temática da educação inclusiva e os direitos humanos relacionados a ela. Após a fundamentação teórica, elas realizam uma breve análise a respeito do assunto, considerando leis, decretos e resoluções acerca da educação inclusiva, desafiando escolas, gestores, professores, legisladores e sociedade em geral a se preocuparem com a educação inclusiva.

No próximo capítulo, os professores Airton Pott, Ivânia Campigotto Aquino e Vanessa Amaral Leal investigaram teórica e empiricamente sobre *A inserção da linguagem escrita na educação infantil: possibilidades, desafios e discussões*. Eles partem de algumas ponderações teóricas a respeito da inserção da linguagem escrita na Educação Infantil e, depois, realizam a descrição dos elementos que subsidiam a análise embasada em materiais explorados por uma professora em uma turma de Pré-escola, mais especificamente considerando para análise as atividades em que é proporcionado aos alunos o contato com a linguagem escrita.

Logo adiante, *A legislação da Educação Infantil no Brasil e a docência feminina* é o título da pesquisa que inquieta as autoras Lígia Maria Silva Sousa, Heloisa Helena da Silva Ferreira e Iran de Maria Leitão Nunes. Ao partirem da trajetória da constituição de Educação Infantil no Brasil como etapa da educação básica, elas amparam-se teoricamente para traçar o perfil do processo histórico da Educação Infantil no Brasil e, posteriormente, demarcam sua pesquisa dentro do escopo da docência feminina na Educação Infantil, dando ênfase à legislação nessa etapa de ensino tão importante para a constituição dos sujeitos.

Na sequência desta miscelânea, Zilmara Elaine Dante e Márcia Camilo Figueiredo apuram sondagens a respeito do *Ambiente escolar livre de tabaco, uma reflexão sobre este desafio educacional contemporâneo na prática*. De início, as autoras enfatizam alguns elementos sobre a Lei Antifumo na contemporaneidade e cenários atuais da educação, seguindo com reflexões que consideram a formação do sujeito no ambiente escolar livre de tabaco, e também sobre os mecanismos formativos adotados no Estado do Paraná, o qual subsidia empiricamente a investigação que inquieta as pesquisadoras, as quais salientam, como forma de encerramento de seu texto, as principais discussões e resultados obtidos.

Em seguida, a escolha pela temática da *Avaliação mediadora no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula* inquieta os pesquisadores Airton Pott, Grazielle Barbosa Valença Vilar, Jorge Luís da Hora de Jesus e Luís Fernando Ferreira de Araújo e motiva-os a tecerem possibilidades relacionadas a esse importante assunto. De imediato, reflexionam a respeito da avaliação mediadora e a prática docente e, sequencialmente, aprofundam sobre o professor universitário, na sala de aula, perante seu papel de mediador, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no avaliativo, considerando um questionário que permeou observações a respeito de práticas avaliativas.

Incorporados pelo espírito aventureiro e quixotesco de Alonjo Quijano, Tiago Miguel Stieven, Airton Pott, Ivânia Campigotto Aquino e Luís Francisco Fianco Dias engendram tessituras significativas a respeito de *Dom Quixote de La Mancha: a justiça como meio de humanização*. Partindo de possíveis diálogos entre a literatura e o direito, os autores desenvolvem suas investigações a partir de *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, caracterizado como romance de ruptura, estabelecendo interfaces entre a realidade e a imaginação a partir dos personagens Sancho Pança e Dom Quixote. Além disso, apresentam reflexões sobre a presença da liberdade e da justiça no romance de Cervantes, que, conforme os autores concluem, permite à sociedade que seja estudada por intermédio da Literatura.

A posteriori, Mayla Ranna Silva Alves pesquisa a respeito *Dos prejuízos suportados pelo jurisdicionado em razão da postergação da análise do pedido de tutela de urgência antecipada nas ações previdenciárias que versam sobre benefícios por incapacidade*. A importância da tutela de urgência antecipada nas ações previdenciárias que versam sobre benefícios por incapacidade motiva os estudos iniciais da autora, a qual transita também nos campos do perigo de dano e o risco do resultado útil do processo, a probabilidade do direito, a reversibilidade dos direitos da medida, o momento da apreciação da tutela antecipada de urgência, concluindo que direitos são subsidiados pelos princípios da legalidade e da dignidade da pessoa humana.

Diante da relevância da Ética e cidadania: caminhos da educação, Ana Laís Montipó inquieta-se a respeito dos valores já anunciados no título de sua pesquisa. A autora, inicialmente, conceitua a escola como espaço de interação entre sujeitos, o que permeia caminhos de ética e cidadania para que os sujeitos se sintam integrados e em um ambiente motivador e harmônico. Ainda destacamos de sua pesquisa que a escola, no cenário contemporâneo, requer gestores motivados e que zelem pela prevalência da ética e da cidadania, respeitando as singularidades de cada sujeito que frequenta a instituição de ensino.

Também dentro do âmbito escolar, mas em uma perspectiva da educação inclusiva, as autoras Manoelly dos Santos Cerqueira, Veridiana da Silva Cabral e Cristiani Carina Negrão Gallois contemplam em sua pesquisa a *Isonomia*

material e/ou políticas de acessibilidade: processo de construção de uma educação inclusiva. Educação, direito e processo histórico são as palavras que norteiam a investigação a respeito da educação inclusiva e as políticas de acessibilidade. Na sequência, capacitação dos docentes na atualidade e demais medidas para receber novos alunos entremeiam as ponderações das autoras a respeito do processo de práticas de educação inclusiva.

Ainda em territórios contemporâneos que entrelaçam educação e direito, Antonia Erotildes Sousa Carneiro Rocha, Elizandro Mesquita Magalhães, José de Sousa Farias Neto e Mircéia Maria de Oliveira Bezerra propõem estudos investigativos a respeito de *O direito fundamental à educação no panorama jurídico contemporâneo*. De antemão, os autores discorrem sobre o direito à educação conforme o Supremo Tribunal Federal e como ele se posiciona diante dos cenários contemporâneos nas instituições de ensino e o papel do sistema judiciário, ressaltando a importância de um posicionamento e apoio das instituições governamentais à educação.

Agregando aos estudos epistêmicos deste mosaico de textos nos campos da educação e do direito, os pesquisadores Luciene Alves de Carvalho, Carina Alves Torres, Laylson Mota Machado e Lavina Pereira da Silva averiguam sobre *Os desafios da população do campo ao acesso à universidade: um estudo bibliográfico*. A priori, os autores realizam apontamentos sobre negociações e a questão legal do acesso à educação, enfocando, na sequência, sobre o acesso da população do campo à universidade, o que tem se mostrado um desafio constante ainda no cenário contemporâneo.

À guisa de finalização, propiciamos aos nossos estimados leitores a recepção do texto *Responsabilidade civil decorrente da violência obstétrica*, de autoria das pesquisadoras Gabriela Campos Gonçalves de Souza e Mara Cristina Piolla Hillesheim. Elas norteiam sua pesquisa no princípio da dignidade da pessoa humana e a mulher no contexto da maternidade, transitando entre diversas responsabilidades atreladas nesse contexto, partindo da responsabilidade civil subjetiva e objetiva do médico, do enfermeiro e do hospital. O caminho da pesquisa também compreende o papel do judiciário frente às demandas da violência obstétrica, o qual gera, conforme as autoras acentuam, um debate de extrema importância.

Vale ressaltar, também, que os conteúdos expostos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores. Ademais, desejamos contribuir com pesquisadores em formação, proporcionando reflexões efetivas da educação e do direito na sociedade hodierna.

Por ora, ao apresentarmos esta obra, com uma breve visão de cada capítulo, sentimos que há uma preocupação em contextualizar a educação, como regente da orquestra que determina o tom da vida familiar. Assim, ao desnudar-se

cada texto, somos direcionados a perceber que o conteúdo sinaliza para o nosso agir, ou seja, nosso fazer acontecer de docentes, de mães, de pais e de filhos, que pretendemos saber e conhecer melhor a temática da educação e do direito na contemporaneidade. Afinal, somos seres constituídos e formados por laços com outros sujeitos, muitos dos quais sonham com a educação e encontram nela o abraçar e um refúgio.

Como um carinho de pessoa especial, eis, tão logo, um livro que busca ser inserido em lares habitadores de conhecimento, educação, aconchego, futuro e muita leitura. De momento, é o que temos para desejar com alvura em meio aos lares da educação!

Maio veemente de 2023 em que as páginas desta obra acalentam seus receptores pelos abraços das páginas deste livro, aspirando afagar a cada sujeito que carece e precisa nutrir-se de conhecimento. Por que não?

Airton Pott

Mestre e doutorando

Avani Maria de Campos Corrêa

Mestre e Doutoranda

Ivânia Campigotto Aquino

Doutora

Mara Cristina Piolla Hillesheim

Mestre e Doutoranda

A APRENDIZAGEM AUTOGERIDA NO PROCESSO INSTRUTIVO DE ALUNOS E PROFESSORES

Rafael Cavalcante Timbó Medeiros¹

1. Considerações iniciais

A aprendizagem autogerida tem sido um tema cada vez mais discutido na educação, especialmente devido ao crescente uso de tecnologias digitais e ao desenvolvimento de programas de ensino à distância. Como sinaliza Tullis e Benjamin (2011), a aprendizagem autogerida é descrita como um processo no qual o aluno tem um papel ativo e autônomo na construção de seu conhecimento, sem a necessidade de supervisão direta de um professor. A aprendizagem profunda é uma abordagem que visa a compreensão mais profunda dos conceitos e habilidades, bem como sua aplicação em situações autênticas e relevantes. De acordo com Ruhalahti e Aarnio (2018), a criação de conhecimento autogerido e dialógico é uma forma eficaz de promover a aprendizagem profunda, especialmente na formação de professores.

O conhecimento dialógico é uma estratégia de aprendizagem que se baseia na construção colaborativa e autêntica de conhecimentos entre os participantes, como proposto pelo modelo Método Autêntica e Dialógica Aprendizagem na Net (DIANA). A DIANA é baseada em três pilares fundamentais: centrada no aprendiz, autenticidade e colaboração, em conformidade com Aarnio (2006), ao se envolver em atividades autênticas, os alunos são capazes de relacionar o conhecimento adquirido a situações reais de suas vidas, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro. De acordo com Ruhalahti, Aarnio e Ruokamo (2018), o conhecimento dialógico tem se mostrado eficaz na formação de professores, pois permite que eles desenvolvam habilidades importantes para sua prática docente, além de promover uma aprendizagem profunda e duradoura.

A curadoria de conteúdos digitais por meio da aprendizagem autogerida é uma abordagem eficaz e relevante para o contexto atual da era da informação. De acordo com Correia (2018), a aprendizagem autogerida permite ao usuário desenvolver habilidades de pesquisa e seleção de informações, além de favorecer a

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. E-mail: rafael2_ufc@yahoo.com.br.

construção de conhecimentos mais profundos e significativos. O método Design Instrucional (DI) é uma abordagem promissora na formação de professores, que tem sido avaliado positivamente em estudos realizados em diferentes contextos. A abordagem DI fomenta a aprendizagem centrada no aluno, a colaboração e a construção autêntica do conhecimento, tornando-se uma opção atraente para a formação de professores em comunidades de aprendizagem on-line.

Os cursos online têm sido amplamente utilizados como uma alternativa ao ensino tradicional, proporcionando aos estudantes a flexibilidade e a conveniência de aprender a partir de qualquer lugar e a qualquer momento. De acordo com Lisboa, Gomes e Rendeiro (2016), a aprendizagem autodirigida é uma característica importante em cursos online, pois permite aos estudantes controlar o seu próprio ritmo de aprendizado e se adaptarem aos seus estilos individuais de aprendizagem.

2. Aprendizagem Autogerida

A aprendizagem autogerida é um processo no qual o indivíduo é o responsável pelo seu próprio desenvolvimento e aprendizado. Segundo Ruhalahti e Aarnio (2018), esse tipo de aprendizagem pode ser potencializado através da criação de conhecimento autogerido e dialógico. Os autores ainda reforçam que a criação de conhecimento autogerido e dialógico é uma forma de ampliar a conscientização dos indivíduos sobre sua própria aprendizagem e o papel que desempenham no processo, podendo ser efetivado através de atividades que promovam a reflexão, a troca de ideias e a colaboração com os outros.

Para Ruhalahti, Aarnio e Ruokamo (2018), a aprendizagem autogerida é um meio em que o indivíduo toma o controle de sua própria aprendizagem, buscando o conhecimento e desenvolvendo suas habilidades de forma independente. Esse tipo de aprendizagem é considerado uma forma eficaz de desenvolvimento profissional, especialmente na formação de professores promovendo a busca e aplicação de conhecimentos relevantes para seu trabalho autonomamente. Este tipo de prática pode ser percebido na formação de professores de várias maneiras, incluindo a busca ativa de conhecimento, a participação em atividades colaborativas e a reflexão sobre a prática, permitindo aplicação dos conceitos aprendidos na prática docente, como a adaptação de técnicas de ensino e a utilização de recursos didáticos inovadores.

A aprendizagem autogerida também pode ser percebida através da avaliação da qualidade dos resultados obtidos, de acordo com Ruhalahti, Korhonen e Rasi (2017), a avaliação efetiva da aprendizagem autogerida requer que se considere tanto os resultados tangíveis, como o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, quanto os resultados intangíveis, como a satisfação profissional e

o senso de realização pessoal. De acordo com Tullis e Benjamin (2011), o estudo da efetividade da aprendizagem autogerida tem sido amplamente pesquisado, com resultados variados, no entanto, os autores apontam que essa pode ser efetiva quando se consideram aspectos como o ajuste do ritmo de aprendizagem ao ritmo do aluno, a motivação intrínseca do aluno e a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados.

Segundo Tullis e Benjamin (2011), o autogerenciamento da aprendizagem desponta para ser mais factual do que a aprendizagem em um ambiente presencial, pois o aluno pode ter mais tempo para reflexão e revisão dos conceitos aprendidos, além de ter mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Porém, a eficácia da aprendizagem autogerida também depende da capacidade do aluno de autogerir sua própria instrução, isso inclui aspectos como a capacidade de se motivar, a capacidade de estabelecer metas e objetivos claros, a capacidade de gerenciar seu tempo e a capacidade de buscar ajuda quando necessário. De acordo com Gibson (2013), é possível avaliar a aprendizagem autogerida em comunidades online abertas, a partir do conceito de aprendizagem profunda.

3. Aprendizagem Profunda

A era digital e o uso crescente da internet como ferramenta de ensino e aprendizagem trouxeram consigo uma mudança significativa na forma como as pessoas aprendem, no entanto, com a quantidade de informações disponíveis na rede, é importante que os professores e os alunos sejam capazes de identificar e aproveitar as oportunidades para aprendizagem profunda e autêntica. Para Enqvist e Aarnio (2003), a aprendizagem profunda é aquela que envolve o desenvolvimento de uma compreensão significativa e a construção de conhecimento através da reflexão e da exploração crítica. A aprendizagem autêntica, por sua vez, é aquela que ocorre em contextos reais, que envolvem o estudante em problemas ou desafios que são relevantes para a sua vida e que desenvolvem sua capacidade de pensar crítica e reflexivamente.

Ao utilizar este modelo de aprendizagem, os professores podem criar uma cultura de aprendizagem que valoriza a troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo aos alunos desenvolver habilidades importantes, como a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas, que são valiosas em seus futuros empregos e vidas. A aprendizagem autêntica dialógica na rede pode ser implementada em vários ambientes educacionais, incluindo escolas, universidades e treinamento corporativo. Enqvist e Aarnio (2003) sugerem que os professores podem usar a tecnologia da Internet para criar ambientes virtuais de aprendizagem, onde os alunos podem desenvolver suas habilidades e compreender melhor o conteúdo ao trabalhar juntos em projetos autênticos.

A aprendizagem centrada no aluno e colaborativa em redes e na internet é uma abordagem fundamental para a aprendizagem profunda, em conformidade com o pensamento de Aarnio (2006), é importante que os professores e líderes educacionais reconheçam e apoiem este modelo de aprendizagem, pois ele permite que os alunos desenvolvam sua habilidade de pensamento crítico e reflexivo e aprendam a partir de contextos reais e relevantes. Ainda segundo a autora, é importante a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na colaboração com outros alunos e professores, pois a aprendizagem centrada no aluno e colaborativa é especialmente importante em ambientes online, pois permite que os alunos construam conhecimentos e habilidades em uma comunidade virtual de aprendizagem.

4. Método Autêntica e Dialógica Aprendizagem na Net (DIANA)

O método DIANA foi desenvolvido com o objetivo de promover a aprendizagem profunda em ambientes online e virtuais, esse padrão se baseia em princípios de construção autêntica e colaborativa do conhecimento, e conforme Ruhalahti, Korhonen e Rasi (2017) foi testado em programas de formação de professores, com resultados positivos na avaliação da aprendizagem. A aprendizagem dialógica autêntica é caracterizada pela colaboração e construção coletiva do conhecimento, a partir de situações e tarefas reais e significativas para os participantes conforme corrobora Enqvist e Aarnio (2003). Este enfoque, de acordo com Tullis e Benjamin (2011), se opõe à aprendizagem individualizada, que é baseada em conteúdo pré-estabelecido e apresentado aos alunos, sem espaço para a construção do conhecimento de forma autêntica e colaborativa.

A aplicação do método DIANA em comunidades de aprendizagem abertas on-line também foi avaliada por Gibson (2013), com resultados positivos na avaliação da aprendizagem mais profunda, além disso, o modelo foi destacado por Aarnio (2006) por promover uma abordagem centrada no aprendiz e colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem, apontando resultados positivos na avaliação da aprendizagem profunda e na promoção de uma abordagem centrada no aprendiz e colaborativa.

5. Conhecimento Dialógico

Em conformidade com o pensamento de Ruhalahti e Aarnio (2018), a utilização do conhecimento dialógico na formação de professores pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem profunda, pois permite que os participantes troquem ideias, compartilhem suas perspectivas e construam conhecimento juntos. Ademais, a interação dialógica é uma oportunidade para os

professores desenvolverem habilidades como a escuta ativa, a empatia e a compreensão da diversidade cultural. De acordo com Ruhalahti, Korhonen e Rasi (2017), a construção dialógica de conhecimento é fundamental para promover uma aprendizagem profunda e duradoura.

A eficácia da utilização do conhecimento dialógico em um ambiente híbrido e móvel na formação de professores, conforme vislumbra Ruhalahti, Korhonen e Rasi (2017), permite a construção autêntica e colaborativa de conhecimentos promovendo uma aprendizagem profunda e duradoura, além de estimular o desenvolvimento de habilidades importantes para a prática docente. O ambiente híbrido e móvel proporciona uma maior flexibilidade e autonomia na aprendizagem, o que pode ser uma estratégia valiosa para a formação de professores, estimulando a criatividade e a inovação na prática docente.

6. Curadoria Digital

A curadoria de conteúdos digitais é uma atividade que envolve a seleção, organização e apresentação de informações relevantes para o usuário, visando suportar o aprendizado e a tomada de decisão. De acordo com Correia (2018), a curadoria de conteúdo pode ser realizada de forma autônoma pelo próprio usuário ou por especialistas, sendo esta última opção denominada curadoria humana. No entanto, a autogestão da aprendizagem tem ganhado cada vez mais espaço na era da informação, uma vez que permite ao usuário acessar e selecionar informações de acordo com suas necessidades e interesses.

A aprendizagem autogerida é caracterizada pelo controle exercido pelo próprio aprendiz sobre o processo de aprendizagem, conforme Correia (2018), a curadoria de conteúdos digitais por meio da aprendizagem autogerida permite ao usuário desenvolver habilidades de pesquisa e seleção de informações, além de possibilitar a construção de conhecimentos mais significativos e personalizados. Em outras palavras, a curadoria autogerida possibilita ao usuário apropriar-se do conhecimento de forma autônoma e personalizada, sem depender de outras fontes externas.

7. Design Instrucional (DI)

O método DI tem sido destacado como uma abordagem efetiva na formação de professores, especialmente no que diz respeito à promoção da aprendizagem profunda e autônoma. Em consonância com Ruhalahti e Aarnio (2018), percebe-se que a criação de conhecimento autogerido e dialógico é fundamental para promover a aprendizagem profunda, e é justamente isso que o DI procura fomentar. Este método tem sido avaliado positivamente em estudos realizados

por Ruhalahti, Aarnio e Ruokamo (2018), Ruhalahti, Korhonen e Rasi (2017) e Enqvist e Aarnio (2003), que destacam a sua capacidade de estimular a construção autêntica e colaborativa do conhecimento.

O DI baseia-se no princípio de que a aprendizagem é um processo ativo, e que o papel do professor é de mediador, incentivando o diálogo e a construção coletiva de conhecimento. De acordo com Aarnio (2006), a abordagem DI visa a fomentar a aprendizagem centrada no aluno e a colaboração, especialmente através de tecnologias de informação e comunicação. Em outras palavras, o DI procura aproveitar o potencial das redes e comunidades de aprendizagem on-line para promover a construção autêntica do conhecimento.

Gibson (2013) aponta a eficácia do DI na promoção da aprendizagem profunda em comunidades abertas de aprendizagem on-line, já de acordo com Tullis e Benjamin (2011), a aprendizagem individualizada pode ser efetiva, mas a colaboração e o diálogo são elementos importantes para a promoção da aprendizagem profunda e significativa. Neste sentido, o DI se destaca como uma abordagem que fomenta tanto a individualidade quanto a colaboração, tornando-se uma opção atraente para a formação de professores.

8. A aprendizagem autogerida e os cursos on-line

Os cursos online têm se tornado uma alternativa cada vez mais popular para o ensino a distância, proporcionando aos estudantes a possibilidade de aprender a partir de qualquer lugar e a qualquer momento. Tobase et al. (2018) salienta que a flexibilidade de horários e a variedade de recursos digitais disponíveis tornam os cursos online uma opção atraente para muitos estudantes, mostrando que a aprendizagem autogerida é uma abordagem que prioriza a responsabilidade do próprio estudante em buscar e utilizar recursos para o seu aprendizado, sem a necessidade de intervenção externa.

Tobase et al. (2018) discorre que a aprendizagem autogerida é uma característica importante em cursos online, pois permite aos estudantes controlarem o seu próprio ritmo de aprendizado e se adaptarem aos seus próprios estilos de aprendizagem. O autor destaca um exemplo em seu trabalho, no qual o design instrucional foi utilizado para garantir a efetividade do ensino a distância. Através de recursos pedagógicos, tais como vídeos, animações e atividades interativas, o curso possibilitou aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos e desenvolverem habilidades práticas relacionadas ao Suporte Básico de Vida.

De acordo com Lisboa, Gomes e Rendeiro (2016), um dos desafios na implantação de cursos online é garantir que os estudantes tenham acesso a recursos pedagógicos eficazes para suportar a sua aprendizagem autodirigida. Uma solução apresentada por Lisboa, Gomes e Rendeiro (2016) é o uso de mapas

de aprendizagem como tutoriais inteligentes, esse material é uma ferramenta interativa que ajuda os estudantes a planejar e monitorar o seu progresso na aprendizagem. De acordo com Lisboa, Gomes e Rendeiro (2016), os mapas de aprendizagem fornecem uma visão geral dos objetivos do curso, bem como das etapas e recursos necessários para alcançá-los. Além disso, os mapas de aprendizagem podem ser personalizados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, o que os torna uma opção atraente para a aprendizagem autodirigida. Uma linha em branco antes e depois de cada subtítulo.

9. Considerações finais

A aprendizagem autogerida na educação tem mostrado a sua importância, especialmente com o aumento do uso de tecnologias digitais e dos programas de ensino à distância, esse tipo de formação instrutiva é referenciado pelo proceder ativo e autônomo que o aluno apresenta construção de seu conhecimento. Em consonância com a autogestão do saber, a aprendizagem profunda providencia uma abordagem que busca a compreensão mais aprofundada dos conceitos e habilidades, promovendo o conhecimento dialógico como uma estratégia baseada na construção colaborativa de conhecimentos entre os participantes. O método DIANA tem sido referenciado como uma abordagem positiva nessa vertente instrucional, pois se diferencia da aprendizagem individualizada, promovendo a colaboração e construção coletiva do conhecimento a partir de situações e tarefas significativas para os participantes, sua aplicação em comunidades de aprendizagem abertas on-line também foi avaliada positivamente quanto à promoção da aprendizagem profunda e uma abordagem centrada no aprendiz e colaborativa.

Esta conduta necessita de um apoio especializado para sua efetivação, onde tem se apoiado bastante na curadoria de conteúdos digitais e o método Design Instrucional que possibilitam abordagens eficazes na formação de professores, os cursos online têm sido amplamente utilizados como alternativa ao ensino tradicional, oferecendo flexibilidade e a possibilidade de aprendizagem autodirigida. A flexibilidade de horários e recursos digitais como atrativos para muitos estudantes, reforçam a importância da aprendizagem autogerida, principalmente em cursos online, partindo da premissa que os alunos controlam o seu próprio ritmo de aprendizado e se adaptam aos seus estilos pessoais. Um dos desafios dos cursos online é garantir acesso a recursos pedagógicos eficazes, uma contribuição interessante na construção de saídas para essa dificuldade é a utilização de mapas de aprendizagem, pois fornecem uma visão geral dos objetivos e etapas do curso, além de poderem ser personalizados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Referências

- Correia, A. P. (2018). As múltiplas facetas da curadoria de conteúdos digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, 2(3), 14-32.
- Enqvist, J., & Aarnio, H. (2003). Modelo DIANA - Aprendizagem autêntica dialógica na rede. In **EdMedia+ Innovate Learning** (pp. 2090-2095). Associação para o Avanço da Computação na Educação (AACE).
- Gibson, D. (2013, março). Avaliando a aprendizagem mais profunda em comunidades de aprendizagem on-line abertas. In **Society for Information Technology & Teacher Education International Conference** (pp. 459-465). Associação para o Avanço da Computação na Educação (AACE).
- Lisboa, R. D. C. D. S. N., Gomes, A. T., & Rendeiro, M. M. P. (2016). **Mapas de aprendizagem**: tutoriais inteligentes como possibilidade de aprendizagem autodirigida. *J. health inform*, 181-186.
- Ruhalahiti, S., & Aarnio, H. (2018). Criação de conhecimento autogerido e dialógico para promover a aprendizagem profunda: o caso piloto na formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 13(esp 1), 291.
- Ruhalahiti, S., Aarnio, H., & Ruokamo, H. (2018). **Avaliação de aprendizado profundo na formação profissional de professores**: Conduzida nos princípios da construção de conhecimento colaborativo autêntico e dialógico. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8 (2), 22-47.
- Ruhalahiti, S., Korhonen, AM, & Rasi, P. (2017). **Construção de conhecimento autêntico e dialógico**: um programa de formação de professores misto e móvel. *Pesquisa educacional*, 59 (4), 373-390.
- Tobase, L., Peres, HHC, Almeida, DMD, Tomazini, EAS, Ramos, MB, & Polastri, TF (2018). O design instrucional no desenvolvimento do curso on-line sobre Suporte Básico de Vida. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 51.
- Tullis, JG, & Benjamin, AS (2011). Sobre a eficácia da aprendizagem individualizada. **Jornal de memória e linguagem**, 64 (2), 109-118.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Avani Maria de Campos Corrêa¹

Mara Cristina Piolla Hillesheim²

Ilda Cristina da Silva Costantin³

Geovana Ferreira Melo⁴

1. Considerações iniciais

Almeja-se com este estudo destacar pontos expressivos relacionados à formação inicial docente, no curso de Pedagogia, na perspectiva dos direitos humanos, dando ênfase para a educação inclusiva, no ensino básico. Pretende-se, assim, destacar a problemática que se encontra na formação inicial dos futuros professores, tendo em vista que o currículo da graduação não é suficiente para abarcar a complexidade teórico-prática desse processo formativo e os docentes recém-formados necessitam buscar cursos de extensão ou especialização para aperfeiçoar as habilidades que não foram trabalhadas durante a graduação.

Nessa perspectiva, optou-se por uma pesquisa fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa, que tem como parâmetro, no plano teórico, a pesquisa bibliográfica e a legislação relacionada à educação inclusiva. Embora a temática seja indicativa dos avanços existentes no arcabouço legal, ainda há lacunas em relação à realidade do contexto educacional inclusivo e às políticas públicas do nosso país.

Assim, para se efetivar este breve estudo, acerca do referido tema, organizar-se-á o texto da seguinte maneira: primeiro, são estas considerações iniciais;

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Mestre em Mídias na Educação (UFU). E-mail: avanimariacorrea@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. E-mail: mcpiolla@gmail.com.

3 Mestre em Saúde do Trabalhador, com foco em Promoção de Saúde e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. E-mail: ildacostantin@ufu.br.

4 Pós-doutora em Educação pela USP-SP. Professora Associada na Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Coordenadora em parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS/UFU. E-mail: geovana.melo@ufu.br.

na sequência, apresenta-se a fundamentação teórica, pautada na literatura pedagógica inclusiva e nos documentos oficiais; por fim uma análise breve sobre a formação docente para a educação inclusiva e as considerações finais.

Nesse contexto, a temática formativa de docentes se faz imprescindível, porque a educação inclusiva está se solidificando, no âmbito escolar, como uma realidade efetiva. Logo, há uma ressignificação para oportunizar uma escola aberta a todos, que tem levado em consideração uma aprendizagem alicerçada no reconhecimento das diferenças humanas. Dessa forma, torna-se necessário trabalhar com a diversidade, contrapondo a invisibilidade e segregação a que foram submetidas por um longo período essas pessoas com deficiência.

Ademais, a concepção de educação inclusiva não é nenhuma utopia e perpassa todos os níveis de ensino, pois está deliberada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 - LDB), a qual assegura o acesso e permanência dos alunos e normatiza a inclusão daqueles com deficiência, em classes regulares. Isso denota que a educação inclusiva é tema recorrente e resulta de uma construção sistemática, fundamentada em estudos e debates no Brasil e no restante do mundo, que objetiva uma sociedade mais justa, rechaça qualquer cenário de segregação escolar e social das pessoas deficientes que, conforme já salientado, por uma longa trajetória foram discriminadas e consideradas “ineducáveis” (MENDES, 2006, p. 387).

Apesar do avanço estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, referente à implantação do Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2009), ofertado na rede regular de ensino (art. 48), ainda assim se faz necessário repensar sobre a qualidade da educação inclusiva. Nessa perspectiva, é possível detectar que faltam indicadores para supervisionar o processo, que nos conduz a concordar com Mendes (2006, p. 389), cuja assertiva traduz o que se quer defender, ou seja, “[...] faltam indicadores para monitorar o processo, os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis, e outras vezes não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional”.

Com efeito, apesar da legislação vigente determinar e assegurar o direito à inclusão para alunos com deficiência, ainda assim verifica-se que a aplicabilidade fica comprometida por algumas variáveis, a saber: há lacunas na formação inicial do docente, porque não há tempo hábil para conhecer e estudar a pluralidade de deficiências existentes e as que são recém-descobertas, as quais requisitam o acompanhamento de profissionais qualificados e um atendimento específico. No tocante a essa discussão, Pimentel (2012, p. 139) assevera que:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e

a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. [...] A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender.

Referendando o que o autor apresenta, faz-se necessário ressaltar que a falta de informação e de conhecimento constituem os maiores obstáculos à prática inclusiva, exigindo, dos professores da sala regular, pesquisa e atualização permanentes. Há que se reconhecer, também, que educar na diversidade requer certa diretriz para a aquisição de saberes e práticas pedagógicas. Consoante argumenta Mantoan (2015, p. 81), “[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”.

Outro ponto que não pode ser desprezado é que a educação inclusiva ainda está em construção, daí a importância da formação contínua do docente. Considera-se que essa formação é a base primordial para que mudanças efetivas se concretizem na área educacional. Em vista disso, há que se salientar que a formação docente, como campo de produção de conhecimento, demanda novos saberes e práticas pedagógicas inclusivas que se traduzem em desafios aos docentes. Deve-se destacar ainda o papel do docente em realizar intervenções adequadas que envolvam situações singulares referentes ao potencial dos alunos.

2. Fundamentação teórica

Em uma breve retrospectiva, verifica-se que a inclusão escolar tem se desenvolvido em movimento crescente e despertado reações de discriminação, na sociedade e no próprio seio familiar, tendo em vista que as pessoas com deficiência, repetidas vezes, foram consideradas incapazes e, ao longo da história, registraram-se casos de misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, na contemporaneidade, estamos em movimento de inclusão (PESSOTI, 1984). Para Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013, p. 102):

Durante séculos, os “diferentes” ficaram à margem dos grupos sociais, mas, na medida em que o direito do homem à igualdade e a cidadania tornou-se motivo de preocupação, a percepção em relação à pessoa com deficiência começou a mudar. A rejeição cedeu lugar a atitudes de proteção e filantropia que até hoje prevalecem, apesar dos esforços do movimento das pessoas com deficiência e seus apoiadores para que essa postura seja substituída pelo reconhecimento da igualdade de direitos e acessos.

Desse modo, com o passar do tempo, após um longo período de medidas caritativas e assistencialistas, foram suscitadas diversas iniciativas que culminaram em lutas sociais e reivindicações em prol do respeito à diferença numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, tendo em vista que os princípios inclusivos são contrários às práticas excludentes e a negação da diferença.

Na década de 90, iniciou-se um amplo debate sobre integração/inclusão em que ocorreram avanços relevantes, em termos de documentos internacionais, que legitimaram as discussões sobre políticas de inclusão. Houve assim estudos significativos e debates referentes a: Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes/ONU/1975; Conferência Internacional do trabalho/1983; Declaração Mundial de Educação para Todos/1990; Declaração de Salamanca/1994; Carta para o Terceiro Milênio/1999; Convenção de Guatemala/2001; Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão Quebec/Canadá/2001; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006 - aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Vale ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos fixa, em seu artigo 1º, que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1948. p. 2), denotando valorização e reconhecimento das pessoas com deficiência.

Os documentos citados serviram de referenciais para a elaboração de políticas públicas, na perspectiva da educação inclusiva e dos direitos humanos em nosso país. Do mesmo modo, os movimentos sociais, educacionais e políticos tiveram uma contribuição fundamental ao reivindicarem debates e questionamentos acerca da referida temática. Com tal movimento, iniciou-se um processo de mudanças em termos de políticas públicas direcionadas à educação inclusiva. A própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 versa sobre a dignidade da pessoa humana, assim como o direito à igualdade e educação para todos, indistintamente. Acrescente-se, ainda, que o artigo 208, III, determina que haja o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, favorecendo ao discente o acesso aos recursos pedagógicos e acessibilidade, suprimindo a discriminação. Em outras palavras, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi o ponto de partida para que a legislação assegurasse os direitos dos alunos com deficiência no decorrer do tempo.

Desse modo, a Lei nº 7.853/1989 dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Instituiu, também, o conceito de deficiência ao definir quem são esses sujeitos e de que modo se deve assegurá-los legalmente. E ressaltou-se ainda que, por meio da Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do

Adolescente, legitimou-se, no artigo 55, a competência aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Outrossim, a Lei nº 10.098/1994 teve sua importância ao estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Já a Portaria nº 1.793/1994 dispôs sobre a necessidade de complementar os currículos de formação docente e de outros profissionais que interagem com alunos com deficiência.

A Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) priorizou essa nova visão educacional, principalmente com a prescrição do artigo 58, a qual define a Educação Especial como: “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. É inegável que a referida lei foi um avanço expressivo para a educação inclusiva, uma vez que dedicou atenção ao tema da Educação Especial. Igualmente, representa um marco referencial por ser o ponto de partida para os debates e elaborações de políticas públicas, a fim de subsidiar a concepção de um sistema educacional inclusivo.

A Resolução do CNE/CEB nº. 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pois de acordo com o artigo 2º: “Os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

É significativo evidenciar que vários decretos, portarias, resoluções e pareceres foram aprovados no Brasil, a fim de garantir a educação inclusiva. Merece destaque a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação e que estabeleceu vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência. O Decreto nº 3.956/2001 promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (Convenção da Guatemala).

De igual maneira, o Decreto nº 6.949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30/03/2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma Constitucional Brasileira e conforme o artigo 24, item 2, alinha a esse documento que: “Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...]”. Também traz em seus artigos disposições sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais, tendo como princípios: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e a independência das pessoas; b) A

não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2009).

Do ponto de vista das políticas públicas, verifica-se que a Educação Especial ultrapassou os paradigmas segregacionistas concebidos nas décadas anteriores e se estabeleceu como modalidade de ensino que compreende todo o sistema educacional brasileiro. E, em se tratando da formação docente, observa-se que esse campo se renova pela produção de conhecimento sobre a temática, assim como pelos estudos e debates que emergem no Brasil. No que se refere à legislação, pode-se fazer referência à Declaração de Salamanca (1994), a qual prioriza a formação docente, por se constituir em um elemento-chave para a ascensão da escola inclusiva, valorizando o respeito à diferença.

Nesse contexto, em atenção também a formação docente, a Portaria 1.793, de dezembro de 1994, considerava sobre “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;” (BRASIL, 1994). Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu artigo 3º, já trazia um indicativo de que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observarão princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (BRASIL, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 61, que a formação docente deverá atender às especificidades do exercício de suas atividades e os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Também a LDB ressalta a junção entre teoria e prática, visto que, no artigo 63, está fixada a obrigatoriedade das instituições de ensino superior oferecerem educação continuada aos docentes em diversos níveis, a qual deve ser uma forma de valorização do trabalho docente, obrigando, assim, as instituições em que trabalham a liberá-los e remunerá-los para que se dediquem a essa

formação, como previsto no artigo 67 da referida lei. Nesse sentido, é notória a responsabilidade dos municípios em “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”, como assegura o parágrafo 3º, inciso III, do artigo 87 do mesmo diploma legal (BRASIL, 1996).

Destarte, é possível reconhecer que a formação dos docentes é de fundamental importância para a concretização de uma escola inclusiva, levando-se em consideração os princípios norteadores das políticas públicas. Além do que, a educação inclusiva vem ratificar a democratização do ensino que assegura o respeito às especificidades dos indivíduos e os direitos humanos. Daí a necessidade docente de saber trabalhar os conteúdos fundamentados e adaptados em técnicas diferenciadas para atender à demanda dessa clientela. Sobre essa formação, teoriza Baú (2014, p. 50):

O domínio dos conhecimentos pedagógicos pelos professores torna-se essencial, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos. A atividade de ensinar é complexa e exige professores com conhecimentos atualizados. Desta forma, o grande desafio para as universidades é formar educadores preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos, não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe.

Para Santos (2002, p. 37), o curso de Pedagogia detém conteúdos teóricos, didático-metodológicos e instrumentos experienciais para formação coerente de professores com os pressupostos necessários à educação inclusiva na educação básica. Logo, na graduação, pode-se afirmar que: “[...] o curso de Pedagogia é responsável pela formação inicial da maioria dos professores que atuam no ensino da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, níveis de ensino onde se encontra o maior número de alunos da Educação Inclusiva”.

Ainda no entendimento de Santos (2002, p. 41), outro fato que não pode ser desprezado é que o curso de Pedagogia:

[...] precisa ampliar suas referências – epistemológicas, teóricas e metodológicas – para assumir o desafio de formar educadores capazes de atuar na prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência” e enfrentar a “dialética de exclusão/inclusão”, presente na história da educação desses alunos (SANTOS, 2002, p. 41).

Outrossim, a formação docente exige um profissional que esteja preparado para a diversidade, com saberes hodiernos específicos da pedagogia, da política, da ciência, do mundo, pois: “Ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade, e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino

superior” (MELO, 2009, p. 33).

Nesse contexto, Capellini e Mendes (2007, p. 123-124) asseveram que:

[...] A inclusão realmente clama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 123-124).

Depreende-se que tais legislações oferecem bases para a efetiva formação continuada dos docentes, denotando as urgências no âmbito educacional. Portanto, a formação docente deve ser materializada em ações concretas e prioritárias, a fim de atender à diversidade.

3. Breve análise

Após este estudo breve sobre a educação inclusiva no Brasil, constatou-se que houve avanços, não só na intitulação dos atendidos, mas também em relação aos direitos adquiridos no contexto escolar. Além disso, detectou-se a necessidade de se investir na formação docente, tendo em vista a lacuna que há na formação inicial, em virtude dos desafios enfrentados pelo professor, pois o preparo para atuar com a diversidade é imprescindível. Conforme Ramalho e Beltrán Núñez (2011, p. 73), esse tipo de formação docente é:

[...] mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos-chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

De acordo com os resultados encontrados nesta pesquisa, relacionados à formação inicial docente, verificou-se que foi aprovada a Resolução nº. 1, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006). Apesar disso, o referido documento define a extinção das habilitações dos cursos de pedagogia. Também, no que tange à formação em Educação Especial, esta deverá ocorrer em cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento.

Convém admitir que, apesar de haver cursos de licenciatura que oferecem disciplinas direcionadas para a Educação Inclusiva, em virtude de resoluções, há pesquisas salientando a necessidade de aprimoramento nessa área. Entretanto, vale ressaltar que há universidades com ações objetivando a formação continuada e que estão aliadas às novas demandas educacionais em nosso país. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por exemplo, oferece cursos de aperfeiçoamento na modalidade a distância, a saber: Altas habilidades/Superdotação; Atendimento

Educacional para alunos Surdos e Aperfeiçoamento em Libras; os referidos cursos possuem carga horária de 180 horas/atividades. Observa-se, na plataforma virtual, que a aprendizagem é colaborativa, tendo em vista que os Fóruns são interativos, favorecendo a troca de experiências entre o tutor e os cursistas. Também se destaca como exemplo de formação docente, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), que oferece o curso de especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

A análise indicou que ainda há lacunas na formação docente, na perspectiva da educação inclusiva, haja vista que a inclusão é um processo complexo e com muitos desafios pela frente. Sendo assim, faz-se necessária a efetivação de políticas públicas específicas, que favoreçam a formação continuada, a fim de assegurar condições para que esta se concretize. Além disso, esta pesquisa apontou também que o processo formativo não se esgota na etapa inicial, mas se deve considerar o caráter gradativo e sistemático de tais processos. Outro aspecto relevante, é o fato de que apesar das Instituições de Ensino Superior terem procurado traçar modificações nos currículos, de modo a inserir a educação inclusiva, ainda assim constata-se que não são suficientes para instituir práticas pedagógicas inclusivas na escola.

Por outro lado, não basta que a escola esteja aberta a todos. Mas, é preciso assegurar além do acesso, as condições de permanência, o que subtende condições concretas para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural dos estudantes para que possam concluir todas as etapas da educação básica. Nesse sentido, a escola, ao se constituir também lócus de formação para os professores e espaço para discussões referentes à prática ali vivenciada, contribuirá para a construção de uma cultura escolar que valorize a dimensão humana e profissional. Até porque, a forma de pensar e agir modifica-se no decorrer dos tempos, pois está relacionada ao contexto político, econômico e social. Daí ser imprescindível compreender o processo de desenvolvimento, os avanços e as dificuldades na formação docente, considerando as mudanças ocorridas na sociedade e que não são espontâneas, mas determinadas e determinantes.

4. Considerações finais

Este estudo teve por objetivo destacar aspectos relacionados à formação inicial docente, no curso de Pedagogia, na perspectiva dos direitos humanos, enfatizando a educação inclusiva, no ensino básico. A partir do diálogo com os referenciais teórico-legislativos, verificou-se que a formação inicial docente, centrada nos princípios constitucionais e de direitos humanos para inclusão, necessita abranger, na perspectiva curricular da graduação, conteúdos concernentes à educação inclusiva em cada conteúdo disciplinar a ser ministrado.

Isso porque, há vários desafios constantes no desenvolvimento das políticas públicas referentes à educação inclusiva em nosso país. Como salientado alhures, a fragilidade da formação docente ainda é crucial, visto que a inclusão trouxe para a escola um alunado com multiplicidade de deficiências, que necessita ser atendido com atenção específica, isto é, há a necessidade de o professor saber trabalhar com estratégias e propostas adaptadas à realidade de cada estudante.

Nessa perspectiva acredita-se que a formação docente, ratificada pelas políticas públicas, deixa rastros de novas possibilidades para a educação inclusiva, novos tempos e novos olhares. Eis o desafio para os gestores, docentes, sociedade e para os legisladores.

Referências

BAÚ, M. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Medianeira Volume 02 - Número 10 - 2014 49 ISSN 2175-1846 p. 49-57.

BRASIL. **Ministério da justiça. Declaração de Salamanca e Linhas e Ações sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a Educação de alunos com NEE**. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 02 e outubro de 2009 que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: 2009.

_____. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 24 fev. 2020.

_____. Lei Federal nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: diário Oficial da União. N.7, ano CXXXIX, 10 Jan. de 2001.

____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 24/03/2020.

____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Brasília, 2006.

____. Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência.** Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27/12/94.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n.4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

GARGHETT, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, Julio, 2013, 101-116. Disponível em: <<http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>>.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, set./dez., 2006. p. 387-401.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz, Editor Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.; GALVÃO FILHO, G.; Teófilo A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69 -96, jan./jun. 2011.

SANTOS. J. B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, nº 17, p. 27-44, jan/jun, 2002.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 24 fev. 2020.

A INSERÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E DISCUSSÕES

Airton Pott¹

Ivânia Campigotto Aquino²

Tiago Miguel Stieven³

Vanessa Amaral Leal⁴

1. Considerações iniciais

As discussões acerca de quando se deve iniciar o ensino da escrita a uma criança é bastante complexa, uma vez que não há um único posicionamento sobre isso. Enquanto alguns estudiosos afirmam ser importante já iniciar na Educação Infantil, outros defendem que deve ser introduzida somente no Ensino Fundamental. Sendo assim, partimos do objetivo de investigar sobre as possibilidades, os desafios e as teorias sobre a inserção da linguagem escrita na Educação Infantil.

Dado o contexto, norteamos nossa pesquisa na busca de investigarmos e realizarmos estudos que contribuam com a seguinte indagação: quais as possibilidades e os desafios na inserção da linguagem escrita na Educação Infantil?

-
- 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 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.
 - 4 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.

Perguntas cujas respostas buscamos por meio de uma investigação prática, subsidiada por teóricos que já pesquisaram sobre o assunto, tais como Baptista (2022) e Gonçalves e Ferreira (2014), e consideramos principalmente os estudos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Diante de diferentes teorias e estudos, nossa investigação se fundamenta em estudos teóricos, bem como em uma investigação empírica que parte de um acompanhamento realizado em escola da Rede Municipal de Condor, cidade localizada no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e que, portanto, nos subsidia com material estudado em sala de aula em um contexto real de cotidiano em sala de aula da Educação Infantil onde foram realizadas tentativas de inserção da escrita.

A partir desta investigação realizada, subsidiada pelos estudos teóricos que realizamos, intencionamos contribuir com os estudos acerca das possibilidades e dos desafios sobre a inserção da linguagem escrita na Educação Infantil. Assunto este que gera bastantes discussões e discordâncias quanto ao tempo para se inserir a escrita na Educação infantil e, portanto, é importante a realização de estudos associados a esta temática sobretudo considerando estudos empíricos em sala de aula com professor(es) e aluno(s) da Educação infantil a fim de ratificar e exemplificar na prática as possibilidades e os desafios acerca da inserção da escrita em turma de Educação Infantil em turma(s) desta etapa de ensino.

2. Inserção da escrita na Educação Infantil: algumas ponderações

A complexidade envolta à discussão sobre o melhor momento para começar o ensino da escrita às crianças é bastante ampla sobretudo pelo fato de se envolver os sujeitos que estão no processo de aquisição de linguagem, os quais se desenvolvem manifestando seus próprios interesses, inclusive no contato com a escrita. Amparamo-nos em Gonçalves e Ferreira (2014) quando também destacam em sua pesquisa sobre o interesse das crianças pela escrita, já que ela está inserida no âmbito social. Segundo elas, “o interesse inicia pela curiosidade da própria criança, visto que ela faz parte de um meio social onde a escrita está por toda parte. E mesmo que não seja de forma intencional a criança começa a se interessar pela escrita por ter o contato frequente em seu cotidiano.” (GONÇALVES; FERREIRA, 2014, p. 120).

Um dos princípios que norteiam o exercício da cidadania de crianças de zero a seis anos, considerando os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos, conforme o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998, p. 13) é o do “acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação,

à interação social, ao pensamento, à ética e à estética.”. Tal princípio fundamenta nossa percepção sobre a escrita estar inserida no entorno da criança, seja nas mais diferentes formas em que ela se encontra, desde uma placa, uma identificação em um brinquedo ou outro objeto ao alcance das crianças, seja nos livros ou nas mídias, que estão em voga e de fácil acesso a todos, inclusive às crianças de zero a seis anos, público que compreende a Educação Infantil.

Como é salientado no próprio *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998) ele não é obrigatório, e sim flexível, tendo em vista que “seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.” (BRASIL, 1998, p. 14). Logo, percebemos que tal flexibilidade do *Referencial curricular nacional para a educação infantil* ocorre justamente devido ao contexto da heterogeneidade das crianças, respeitando a singularidade de cada uma, bem como seus interesses, ritmos e capacidades de envolvimento e aquisição da linguagem.

Nessa perspectiva, as práticas socioeducativas propiciadas na educação infantil devem considerar que “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais.” (BRASIL, 1998, p. 22). Sendo assim, tais atividades desenvolvidas com os alunos da educação infantil precisam ser interativas, lúdicas e diversificadas, as quais se complementam de forma integrada mediante as intenções dos professores em seu planejamento, que devem considerar também aspectos sociais e culturais em seu fazer pedagógico.

Ao recorrermos à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), percebemos que os verbos no infinitivo que começam cada direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais verbos coincidem com os campos de experiência da educação infantil abordados logo mais na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), dentre os quais está o de “O eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2018, p. 40), que nos remete imediatamente ao aspecto relacional entre as crianças com seus colegas, bem como com os professores e demais sujeitos que convivem com elas, que influencia no desenvolvimento da criança. Conforme o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998, p. 24):

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Portanto, é preciso prestar atenção ao desenvolvimento das crianças e se

preocupar principalmente com o cuidado para com os alunos. Afinal, eles são seres humanos que estão em desenvolvimento de seu caráter e compreensão, bem como da forma como enxergam e encaram o mundo, carecendo de cuidados relacionais, os quais são desenvolvidos na educação infantil por meio de atividades interativas e orientadas. Consoante ao *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998, p. 31), “a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças.”

Associado a este processo de interação social em situações diversas está o contato com a linguagem escrita e o possível reconhecimento da criança com este fenômeno, uma vez que, conforme também afirmam Gonçalves e Ferreira (2014), a escrita é uma das possibilidades produzidas pela cultura e que está integrada ao processo de representatividade da realidade. Pensando nisso, não só na escrita, mas em todas as atividades propostas o professor deve se preocupar com o grau de dificuldade das atividades que está propondo, tendo em vista que “o papel do professor torna-se fundamental porque ele deve identificar o nível de desenvolvimento real das crianças e desafiá-las para que possam ir além, respeitando suas possibilidades, sem exigir aprendizagens que estejam além do seu potencial.” (GONÇALVES, FERREIRA, 2014, p. 125).

Neste sentido, ao se planejarem atividades que levem em conta os aprendizados dos alunos, bem como o potencial de cada um e o que pode ser proposto para que eles aprendam cada vez mais dentro das condições que possuem e desenvolvem em processo contínuo e ao mesmo tempo gradativo, Baptista (2022, p. 19) reitera que “o que se espera priorizar, nas classes de bebês e demais crianças pequenas, são situações que despertem a curiosidade sobre as palavras, sobre os seus significados e também sobre como escrevê-las e lê-las, que façam com que as crianças gostem”.

Para tanto, ao se pensar em atividades que considerem leitura, escrita, ou quaisquer outras aprendizagens e aquisições por parte dos alunos, os professores precisam realizar uma “necessária articulação, na prática pedagógica, entre o processo de apropriação da linguagem escrita e as demais linguagens, bem como entre esse processo e as dimensões expressivo-motoras, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e socioculturais da criança.” (BAPTISTA, 2022, p. 22). Afinal, a aprendizagem constante de uma criança está ligada à sua constituição de sujeito e no contexto no qual ela está inserida, respeitando e considerando sua trajetória até o que ela já sabe no momento, vivenciou e desenvolveu nas mais diversas dimensões anteriormente mencionadas.

Ao compreendermos sobre as relações entre as diferentes habilidades sobretudo às mais amplamente associadas à escrita, podemos destacar a importância

da prática da criança com os diversos e diferentes sons das palavras. Conforme acentua Baptista (2022, p. 26), “uma das habilidades essenciais a ser perseguida na Educação Infantil é o desenvolvimento da consciência fonológica e o uso de atividades que privilegiem a instrução fônica”. Desse modo, desenvolvidas as habilidades relacionadas à consciência fonológica das palavras, a leitura e a escrita são facilitadas devido à relação que possuem com ela, sempre respeitando o tempo de cada aluno, que aprende em meio a formas e tempos diferentes.

Com relação ao tempo de aprendizagem de cada aluno, Gonçalves e Ferreira (2014, p. 134) ratificam que “diferente do que acontece nas escolas, não é a idade cronológica da criança que deve determinar se já é o momento de começar a ensinar a linguagem escrita, e sim o nível de desenvolvimento proximal dessa criança.”. Portanto, cada professor deve sentir como está o andamento de suas aulas e os níveis de aprendizados de cada aluno, respeitando o tempo de cada. Sabemos que não é uma tarefa fácil conciliar as necessidades de cada aluno mediante a heterogeneidade formada pelos alunos de uma mesma turma, mas é imprescindível encontrar alternativas que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno.

3. Corpus e coleta de dados: descrição dos elementos para análise

Selecionamos nosso corpus partindo do fato de que nossa pesquisa tem por finalidade investigar, por meio de uma pesquisa teórica e empírica, acerca das possibilidades e dos desafios sobre a inserção da linguagem escrita na Educação Infantil. Para tanto, reportamo-nos aos acompanhamentos que realizamos nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Condor, cidade localizada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, a qual possui quatro escolas com Educação Infantil: duas localizadas na zona rural do Município, atendendo alunos dos Prés I e II e também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; uma localizada na zona urbana e que atende alunos de Pré-II e também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e uma localizada na zona urbana e que atende alunos do berçário, maternais I, II e III e do Pré I.

Entretanto, devido à grande quantidade de material e turmas nas escolas acima mencionadas, delimitamos nossa pesquisa empírica a uma dessas escolas, que está localizada na Linha Mambuca, interior do município de Condor, a qual, na Educação Infantil, possui uma turma de Pré-Escola I e uma de Pré-Escola II.

Devido a nossa proposta de investigação a respeito da inserção da linguagem escrita na Educação Infantil considerar estudos teóricos, mas ao mesmo tempo material estudado com turma(s) de Pré-escola em uma escola, nossa pesquisa é quali-quantitativa. Entretanto, a quantidade de material investigado é

utilizado não por ênfase em quantidade de materiais observados, mas sim para subsidiarem nossa pesquisa qualitativa.

Nossa proposta de investigação sobre a inserção da linguagem escrita na Educação Infantil tem caráter sobretudo exploratório pelo fato de realizarmos nossos estudos também em material(is) empírico(s) realizado(s) por professor(es) e aluno(s) da Educação Infantil. Tais estudos práticos são importantes para sondarmos a respeito das possibilidades e dos desafios sobre a inserção da linguagem escrita na Educação Infantil.

Nossa proposta de investigação a respeito da inserção da linguagem escrita na Educação Infantil parte de uma pesquisa bibliográfica e teórica subsidiada em teóricos que propõem reflexões a respeito desse assunto, potencializados pelos estudos de caso a partir do material coletado junto às turmas de Pré-escolas que acompanhamos para a realização de estudos sobre nossa proposta de investigação.

Nosso corpus de pesquisa é formado por material estudado e produzido com uma turma de Pré-Escola I e uma de Pré-Escola II em uma escola da rede pública municipal do município de Condor que está localizada na Linha Mambuca. Entretanto, não consideramos o número de alunos em si e nem a quantidade de material total produzida ao longo do ano letivo de 2022, mas sim os materiais produzidos voltados a uma possível inserção da linguagem escrita nessas turmas de Educação Infantil.

Os principais instrumentos de coleta de dados são a observação do fazer pedagógico das professoras e o portfólio de um aluno de cada turma produzido semestralmente pela professora regente da turma por meio da compilação do material estudado pelo aluno neste período, com a autorização da professora, bem como dos pais desse aluno em específico.

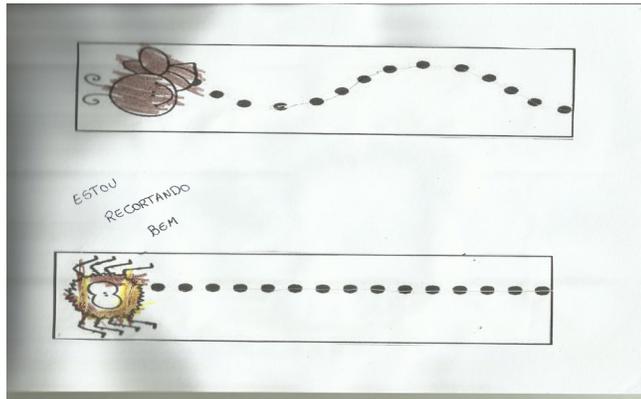
4. Possíveis leituras e análises a partir do material coletado

A partir do portfólio que compilamos com as atividades realizadas que envolvem a inserção da escrita na turma de Pré I, cujo material de aluno coletamos, mediante autorização dos pais, sem identificar seu nome completo para fins de preservação de imagem, observamos algumas questões bastante pertinentes e que permitem identificar e analisar o contato desse aluno e de seus colegas com a escrita já na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, compartilhamos, por meio de fotografias, atividades a respeito desse primeiro contato com a escrita na Educação Infantil, e que permitem algumas percepções bastante interessantes que são voltadas inclusive à curiosidade da criança, conforme amparamos teoricamente em Gonçalves e Ferreira (2014). Além do mais, o contato com a escrita na Educação Infantil facilita

a conexão/passagem do aluno para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Conforme podemos perceber na *Figura 1*, a turma de Educação Infantil tem contato com a escrita envolvida com outras atividades e habilidades amparadas pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

Figura 1: Contato com a escrita da professora em letras maiúsculas e a atividade de recortar



Fonte: de autoria própria, 2023.

Recortar é uma das atividades condizentes com a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, pois desenvolve a motricidade, noções de espaço, lateralidade e, ao mesmo tempo, pode se tornar lúdico para a criança. Conforme podemos perceber na imagem acima, o recortar se dá seguindo os pontinhos, que, na parte da aranha é uma linha reta e na parte da abelha é ondulado, despertando nos alunos a necessidade de realizarem diferentes movimentos com a tesoura.

Além do mais, a atividade envolve a imagem da abelha, sendo que uma das principais atividades integradoras realizadas nessa escola é um projeto de meliponicultura – cultivo de abelhas sem ferrão. Logo, pode ser trabalhado a partir dessa atividade inclusive uma questão ambiental, em que o professor pode estudar com os alunos sobre as funções da abelha, da aranha, bem como demais insetos.

Além da atividade de recortar, podemos perceber que a professora registra, a partir de palavras que escreve em letras maiúsculas, comentários motivacionais aos alunos, passando-lhes contato com a escrita, em que, devido ao fato de eles ainda não lerem, a professora pode lhes falar e mostrar o que está escrito, diferentemente das intencionalidades pedagógicas implícitas na atividade representada na *Figura 2*.

Figura 2: Contato com vogais e escrita do nome do aluno



Fonte: de autoria própria, 2023.

Em momento sobre estudos das vogais, a professora motivou os alunos a repetirem a escrita de cada vogal, conforme podemos verificar na *Figura 2* a exemplo da vogal E. A vogal E está disposta em tamanho grande, com imagem de um elefante ao lado e a escrita da palavra “elefante” logo abaixo da imagem, a fim de que o contato com a letra se torne atraente ao aluno através da imagem, e nos corações no final da folha o aluno pode repetir a escrita da vogal E para treinar sua grafia.

Já no cabeçalho da atividade, sabendo escrever seu nome, o aluno preencheu a escrita do seu nome, que, visivelmente foi ele quem fez, diferentemente de muitos demais, em que a professora escrevia o nome também com todas as letras maiúsculas para intensificar o contato dos alunos com o primeiro tipo de letra que aprenderão. A fim de praticar sobre as letras do nome, a professora da turma que observamos as produções realizadas propunha diferentes atividades que envolvessem demais habilidades e objetivos, como representado na *Figura 3*.

Figura 3: Bolinhas com as mãos e colagem para formar letra inicial

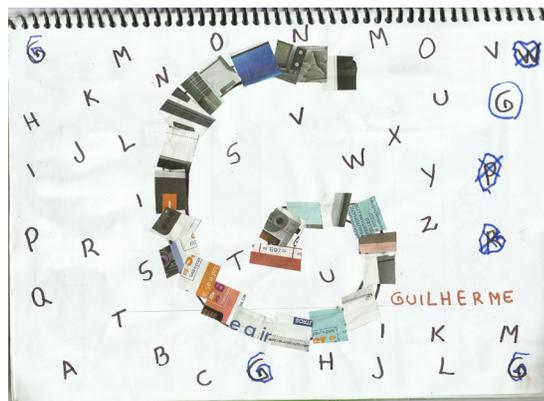


Fonte: de autoria própria, 2023.

A partir de atividades realizadas conforme a representada na Figura 3, o aluno pode aprender a letra inicial de seu nome, ao mesmo tempo em que desenvolve a motricidade, as noções de colagem de espaço e a destreza em realizar habilidades manuais, com movimentos contínuos a partir dos pedaços de papel rasgados e sendo moldados em pequenas bolinhas que, coladas uma ao lado da outra, vão formando a letra inicial do nome da criança, conforme esboço pré-moldado e que guia a criança para conseguir realizar a formação da letra inicial de seu nome.

Consoante averiguamos nas atividades propostas pela professora da turma em que observamos o material coletado, vários são os momentos e os meios proporcionados aos alunos para que eles construam o conhecimento e a noção das letras do alfabeto, partindo das letras do nome do aluno e das vogais, aliadas a demais conteúdos, objetos do conhecimento e habilidades, como recortar, dobrar, amassar, pintar, desenhar, traçando formas, movimentos, espaços e tempos, em uma interação também com traços, cores, formas, amparadas pela Base Nacional Comum Curricular por meio dos campos de experiência, contemplados também na atividade representada na *Figura 4*.

Figura 4: Colagem e letra do nome, comparado a outras letras



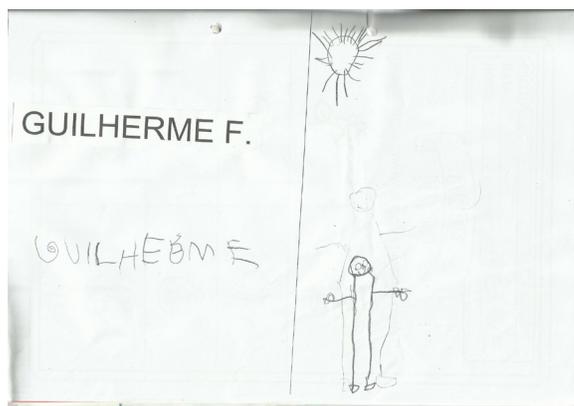
Fonte: de autoria própria, 2023.

Recorte e colagem, conforme percebemos ao longo das atividades aqui dispostas nas imagens, foram explorados por meio de diferentes atividades, englobando principalmente a letra inicial do nome do aluno. Na *Figura 4*, por exemplo, temos a letra G ao centro, formada por vários retalhos de papel recortados em proporções semelhantes a fim de que a letra pudesse ser formada através de suas colagens no papel.

Finalizada a colagem da letra, atividade realizada pelo aluno, a professora escreveu o nome completo do aluno, para que ele pudesse visualizar a letra

inicial do seu nome, que ele formou através do recorte e da colagem, e pudesse compará-la as demais letras do seu nome, e também com outras letras, haja vista que a professora espalhou por toda a folhas diferentes letras, sendo que destas, estavam algumas vezes repetidas a letra inicial do nome do aluno, que, no caso do aluno cujo material foi cedido pela família, é a letra G, a qual foi contornada pelo aluno como forma de atividade complementar sobre identificação e treino da grafia da letra inicial do nome do aluno.

Figura 5: Escrita do nome do aluno conforme modelo



Fonte: de autoria própria, 2023.

Na *Figura 5* temos disposto uma atividade que consiste na disposição do nome inicial do aluno e a primeira letra de se sobrenome a fim de que o aluno reproduza de sua forma tais letras para que possa treinar a escrita do seu nome, ao mesmo tempo em que pode reconhecê-las e diferenciá-las. Ao lado da escrita do nome, na segunda metade da folha, vemos o desenho de um sol e uma pessoa, que, principalmente pelo cabelo curto, é uma figura masculina, o que nos leva a imaginar sendo uma representação do próprio aluno, devido ao nome. Logo, temos nessa atividade, uma associação de letras e nome do aluno com sua figura, aliando elementos verbais e não verbais associados ao aluno.

Novamente, deparamo-nos com uma atividade que permite o contato da criança com a escrita explorando as letras de seu nome a demais elementos, o que condiz com o despertar a curiosidade, salientado por Baptista (2022), a respeito das palavras, de seu significado de uma forma interativa e envolvente às crianças. Logo, quando tais atividades são associadas ao nome da criança, é possível despertar nela a vontade de aprender a escrever e ler seu nome, de seus familiares, entre outras palavras.

Além do mais, esse conjunto de atividades proporcionadas aos alunos almeja o desenvolvimento integral dos alunos, já amparado pelo *Referencial*

curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), respeitando os cuidados relacionais do aluno, e trabalhando o social, o cognitivo e o aspecto afetivo do aluno. Logo, as oportunidades de acesso do aluno a conhecimentos variados precisa ser planejado para que faça sentido ao aluno e que, conseqüentemente, possa aprender dentro de seu contexto familiar, em que aprenda sobre si e sua família, por exemplo.

Figura 6: Contato com a escrita e o desenho pela árvore genealógica



Fonte: de autoria própria, 2023.

Já familiarizado com a escrita das letras do alfabeto e de palavras, a atividade representada na *Figura 6* é relacionada à produção da árvore genealógica do aluno, o que motiva o aluno ao interesse pela escrita por estar intimamente ligado ao aluno e à sua família. Novamente o desenho complementa a escrita e vice-versa a fim de que haja uma produção maior de sentido ao mesmo tempo em que diferentes habilidades são exploradas por meio da realização dessa atividade.

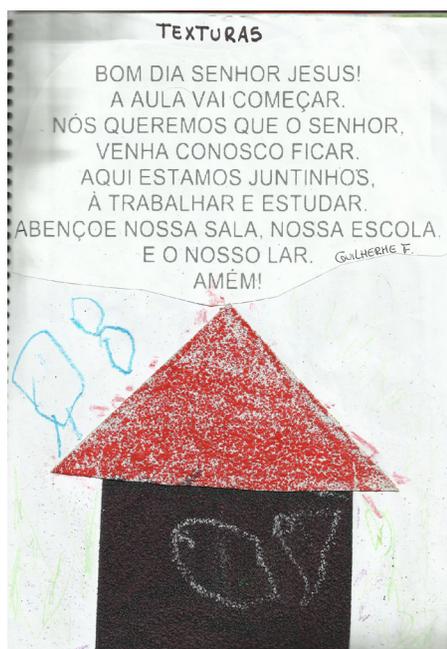
Atividades como essa da árvore genealógica do aluno remetem à interação da escola com a família, aliando estes diferentes segmentos, mas ambos essenciais aos alunos. Esta atividade de interação é, conforme anuncia o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998), uma importante estratégia ao qual o professor pode recorrer para potencializar as aprendizagens dos

alunos. Afinal, é importante aproveitar o contexto do aluno para lhe motivar aos estudos, a fim de que seu entorno social e realidade sejam entrelaçadas ao fazer pedagógico na escola para que o aluno perceba o sentido da realização das atividades e ao mesmo tempo esteja disposto a realizá-las.

A partir das atividades que representamos, descrevemos e analisamos ao longo desta investigação, percebemos o importante papel do professor da Educação infantil em perceber quando e como pode ir introduzindo a escrita aos alunos. Afinal, o professor deve desafiar os alunos, segundo Gonçalves e Ferreira (2014), entretanto, os desafios devem ser condizentes com as possibilidades e a capacidade dos alunos para que as atividades se tornem significativas aos alunos e estejam dentro de suas condições e potencialidades de realização.

Da mesma forma, contextos investigativos explorando outros elementos são importantes, como é o caso do brincar, do expressar, do conhecer-se, do participar e do explorar, dentre outros elementos ligados aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil amparados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Aliás, cada um destes direitos é aprimorado a partir de diferentes atividades, em que eles são resgatados continuamente, como e o caso do explorar, em que novamente o universo da escrita, das letras, é associado a outro(s) elemento(s), como no caso da textura na atividade representada na *Figura 7*.

Figura 7: Contato com letras maiúsculas e atividade com texturas

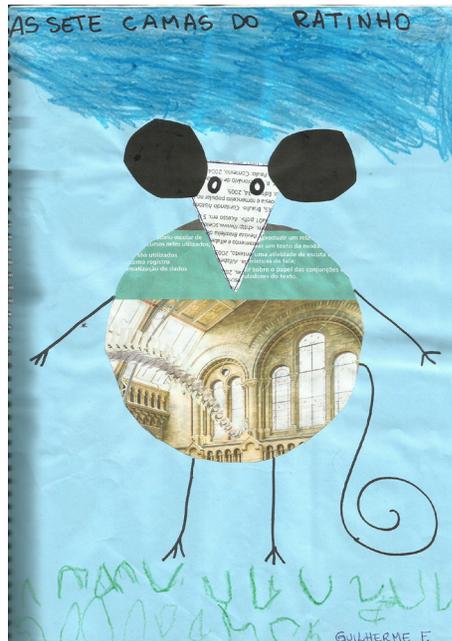


Fonte: de autoria própria, 2023.

Em uma atividade como a representada na Figura 7, o aluno pode desenvolver atividades dentro dos direitos de aprendizagens e de desenvolvimento do expressar, por exemplo, e principalmente do explorar, uma vez que o aluno está utilizando diferentes materiais. A textura, por exemplo, é explorada no material produzido com o auxílio de uma lixa para confeccionar a casa disposta no papel, o que oportuniza o contato do aluno com o áspero, que produzirá algo com textura diferente do que se simplesmente pegasse um giz e pintasse a casa.

A fim de que possa explorar as texturas, é interessante também, a nosso ver, explorar contextos na natureza em que o aluno tenha contato com diferentes elementos, como folhas, galhos, cascas, terra, etc, para que possa experimentar diferentes vivências no contexto escolar dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, participativo e dinâmico, podendo ou não ter o contato com contexto verbal. No caso da atividade disposta na *Figura 7*, a atividade de textura é voltada ao desenho, com um texto disposto em letras maiúsculas que anuncia o início da aula e o desejo da professora de que seja uma aula abençoada, sendo que os textos podem ser explorados de diferentes formas nas aulas.

Figura 8: Contato com escrita e leitura/contação de livros/histórias



Fonte: de autoria própria, 2023.

Nos contatos com o contexto verbal já na Educação Infantil é importante explorar contações de histórias a partir de livros infantis, preferencialmente

com ilustrações convidativas aos alunos, como é o caso do livro *As sete camas do ratinho*, da autora Susanna Isern, que originou a proposta da atividade ilustrada na *Figura 8*. O nome da história na atividade realizada pelo aluno, conforme podemos examinar, é realizado pela professora, haja vista que o aluno ainda não consegue escrever tais palavras. Entretanto, a atividade de recorte e colagem para a confecção do ratinho no papel é feita pelo aluno a fim de que ela possa realizar uma representação da história contada pela professora.

Logo, temos a partir da prática de leitura/contação de história uma atividade que abrange campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular, assim como vários direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em que a exploração e a expressão permeiam o desenvolvimento da atividade, acompanhadas das intencionalidades pedagógicas por meio da sequência didática realizada. Além do mais, atividades como esta da contação da história *As sete camas do ratinho* implicam em uma noção e curiosidade dos alunos referente aos números, os quais também já foram introduzidos pela professora em diversas atividades com essa turma cujo material coletamos para nossos estudos.

Figura 9: Ligação de números e quantidades



Fonte: de autoria própria, 2023.

A fim de explorar os estudos a respeito dos números, a professora da turma possibilitou atividades de ligação, estilo sequência numérica, que formou o jacaré, conforme representação na *Figura 9*, e também de associação de quantidade com o número/algarismo correspondente, conforme segunda metade da folha de atividades disposta acima. Logo, a aprendizagem dos números também pode ser realizada de diferentes formas com o intuito de que o aluno sintam-se motivado a realizar as atividades.

Logo, discorreremos, descritiva e analiticamente, a respeito de atividades realizadas em uma mesma turma, com material de um dos alunos, para verificarmos sobre as possibilidades da inserção da escrita na Educação Infantil, e concretizaremos o que já é anunciado por teóricos como Gonçalves e Ferreira (2014), de que podem ser inseridos, desde que o professor observe as possibilidades e potencialidades do aluno. Ao mesmo tempo, o professor deve tornar essa inserção da escrita algo interessante e atraente ao aluno, com o objetivo de que ele se envolva nesse processo de ensino e aprendizagem, e não ao contrário, que perca o interesse pelos estudos, uma vez que tudo tem se tempo para ser aprendido.

5. Considerações finais

A inserção da escrita na Educação Infantil gera polêmicas, controvérsias e diversidade de opiniões. Entretanto, o professor deve ter capacidade de compreensão e avaliação sobre as potencialidades e especificidades de cada aluno de sua turma a fim de que possa desenvolver as habilidades necessárias com cada criança. Para tanto, o professor precisa estar atento, disposto a ouvir, dialogar, pesquisar e planejar contextos de aprendizagem que tornem os estudos convidativos aos alunos, ao mesmo tempo em que proporcione vivências pertinentes às crianças.

Mediante o que temos acompanhado junto às escolas, percebemos que os alunos da Educação Infantil desenvolvem diversas habilidades por meio de atividades que abarcam os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (2018): o eu, o outro, o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, corpo e imagem; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Associados aos campos de experiência da BNCC, do lúdico, do brincar e do inventar também está a realização de atividades com letras do alfabeto, propostas por muitas professoras de Pré Escola da Rede Municipal de Condor, conforme acompanhamos com periodicidade.

Conforme averiguamos, um dos resultados que têm se mostrado muito exitoso em Pré Escola, inclusive relatado pelas próprias professoras, é de que muitos dos alunos dos Prés estão conseguindo escrever seu nome, bem como reconhecendo outras letras do alfabeto por meio de diferentes formas, como colagens, pinturas, traçados, etc. Logo, percebemos nestas atividades certo dinamismo, ludicidade associadas aos estudos de aquisição da escrita, o que tem se mostrado satisfatório e pertinente.

Em vista à explanação teórica e também às análises dos casos observados, concluímos que não existe uma resposta certa para quando iniciar o período de inserção da escrita e de alfabetização e que, conforme já verificamos nos teóricos aos quais recorreremos, não há um momento certo, cabendo ao professor perceber o momento adequado para iniciar a alfabetização e atividades para aquisição

da escrita, e se estas podem ser realizadas em sua turma de Educação Infantil. Enfim, na educação não há receitas e nem métodos prontos, imexíveis, o que faz com que os planejamentos devam ser flexíveis e de acordo com as necessidades de cada aluno da turma, fazendo os professores refletir sobre seus alunos, analisando também seu fazer pedagógico.

Portanto, possibilidades, desafios e discussões sempre existirão, e eles devem ser construtivos, dinamizadores de boas práticas docentes, em sequências didáticas que abrangem o contexto e a realidade em que os alunos se encontram. Nesta perspectiva, está a possibilidade, o desafio e a discussão a respeito da inserção ou não da escrita na Educação infantil, o que, a partir do que observamos, é suscetível de ser realizado, respeitando os demais direitos de aprendizagem e desenvolvimento amparados na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Referências

- BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S.l.], n. 16 (Edição Especial), p. 15-32, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vo11.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2022.
- GONÇALVES, Josiane Peres; FERREIRA, Josiani Alves Barbosa. Linguagem escrita na educação infantil: quando se deve iniciar esse processo?. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 120-136 set./dez. 2014. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_6.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A DOCÊNCIA FEMININA

Lígia Maria Silva Sousa¹

Heloisa Helena da Silva Ferreira²

Iran de Maria Leitão Nunes³

1. Considerações iniciais

Este artigo apresenta discussões sobre a constituição da docência feminina e sua relação com o atendimento à criança pequena, partindo inicialmente da contextualização histórica da educação infantil no país e seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais, bem como reflexões atravessadas pela categoria de gênero⁴.

A trajetória da constituição de Educação Infantil no Brasil como etapa da educação básica é demarcada por várias nuances de entendimento da concepção de infância e o perfil do profissional responsável pelo ensino. Historicamente a educação da criança era compreendida como atribuição da família, especificamente para a mulher que cuidava de todo trabalho doméstico, ficando restrita

- 1 Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro nos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA) da Universidade Federal do Maranhão. Professora de educação infantil no município de Santa Quitéria do Maranhão-MA. E-mail: lgsousamil@gmail.com.
- 2 Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero-GEMGE. Secretária escolar no município de Caxias-Ma. E-mail: heloisahsf@hotmail.com.
- 3 Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Mestrado em Administração e Supervisão Escolar - American World University of Iowa, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-doutorado na Universidade Aberta de Lisboa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA.
- 4 “O termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.” (SCOTT, 1995, p. 75).

ao espaço privado. Contudo, com a ingresso das mulheres no trabalho operário, a crescente urbanização e entre outros fatores econômicos, políticos e sociais significaram novas configurações na sociedade brasileira, como a inserção da mulher como professora.

Nesse interim as leis, decretos e documentos oficiais do Estado legitimam os aspectos inerentes à criação, à institucionalização e ao funcionamento da educação infantil. Assim, para construção desse trabalho fizemos pesquisa bibliográfica e documental, pois esta “auxilia a entender o movimento histórico, as ideias mestras das diretrizes educacionais de um determinado tempo e conduz a investigação das origens, das tendências, das influências e das ressignificações envolvidas na elaboração dos documentos” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 179).

Portanto, o objetivo do presente artigo é compreender o processo histórico-legal da educação infantil no Brasil e sua relação com a docência feminina, além de descrever o processo histórico-legal da educação infantil, refletindo sobre as questões de gênero e a constituição da docência feminina, e ainda, identificando nas legislações, Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o perfil docente nessa etapa da educação básica. De forma que este artigo tem o intuito de ampliar as pesquisas acerca de educação, direito da criança, mulheres e relações de gênero.

2. O processo histórico da Educação Infantil no Brasil

Conforme Saviani (2013), um dos períodos mais relevantes na história da educação no Brasil teve seu marco fixado no ano de 1549, desde a chegada dos primeiros padres jesuítas em território brasileiro, dando início às profundas transformações e implementações na cultura e na civilização da sociedade brasileira, marcando assim os primeiros registros da relação entre Estado e educação.

Entretanto, é preciso registrar a existência do processo educativo dos povos originários daquela época, os Tupinambá - que representavam a maioria daquele grupo no território – em que eles separavam os homens e mulheres por idade. Nesse sentido, Saviani (2013), destaca que:

Até os 7-8 anos de idade, tanto os meninos como as meninas dependiam estritamente da mãe. Os meninos não podiam, ainda, acompanhar os pais; mas recebiam deles arcos e flechas e formavam, com outras crianças da mesma idade, grupos infantis nos quais, informalmente, se adestravam no uso do arco e da flecha, além de muitos outros tipos de folguedos e jogos, entre os quais se destacava a imitação dos pássaros. As meninas dessa mesma idade também residiam com a mãe e, assim como os meninos, formavam grupos da mesma idade, adestrando-se nos jogos infantis em tarefas como a fiação de algodão e amassando barro no fabrico de utensílios de cerâmica como potes e panelas. (SAVIANI, 2013, p.37)

A Educação indígena era baseada na força do trabalho, fundamentada na configuração de sua cultura; consistia no aprender fazer de práticas rotineiras, coincidindo com uma pedagogia pragmática, ou seja, baseada nas instruções do saber fazer dos mais velhos, que ficavam responsáveis em repassar os conhecimentos de suas tradições e experiências nas práticas educativa do trabalho para as crianças.

Segundo Saviani (2013), a Companhia de Jesus tinha como objetivos: expandir a fé cristã, ensinar e catequizar os povos indígenas, e a leitura aos filhos dos colonos. Os Jesuítas foram responsáveis pela fundação das primeiras instituições de ensino do Brasil colonial. Os principais centros de exploração colonial contavam com colégios administrados dentro da colônia. Dessa forma, todo acesso ao conhecimento da época era controlado pela igreja. A ação da Igreja Católica na educação foi de grande importância para compreensão dos traços da nossa cultura, que tinha todo o respaldo dado às escolas comandadas por congregações religiosas e a predominância da fé católica em nosso país. Nesse contato inicial entre europeu e nativo, teve-se uma educação tutelada pelos padres.

Assim, o modelo de ensino jesuítico tinha a intenção de expandir a educação e fundar inúmeros estabelecimentos de ensino, escolas de ler, contar e escrever. Após terem criado algumas escolas de alfabetização para iniciantes, os padres jesuítas fundaram as escolas secundárias, organizaram as redes de colégios, que tinham uma forte aceitação da elite colonial pela organização do ensino, e chegaram a oferecer modalidades de ensino equivalentes ao nível secundário ou superior.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, abriu-se uma lacuna na sequência histórica da educação brasileira, e foram criadas as aulas régias, sobre as quais, assim Saviani (2013) destaca:

As aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimo de escolas que por sua vez, identificavam com determinada cadeira, ficando em regra, na casa dos professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia” etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente pois, além de avulsas eram isoladas, isto é, sem articulação entre si. (SAVIANI, 2013. p. 108).

Portanto, as aulas régias eram ministradas por meio de um professor com nível de ensino elementar, professores mal pagos e com carga horária extensa; os alunos não tinham um controle nas disciplinas. Cada aula-régia constituía uma unidade de ensino, em que as disciplinas eram autônomas e isoladas, pois não se articulava com outra e nem pertenciam a qualquer escola.

Neste contexto, vemos que a educação infantil no cenário brasileiro não foi prioritariamente contemplada, pois era entendida como no mundo europeu: como sendo de responsabilidade das famílias. E, de acordo com Oliveira (2011), só haverá uma discreta modificação neste quadro, a partir da segunda metade do século XIX

A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil.

No meio, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãos ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a Proclamação da República como forma de governo (OLIVEIRA, 2011, p. 91).

Por outro lado, ainda segundo Oliveira (2011), o projeto social de construção de uma nação moderna surgido e difundido pelo pensamento liberal (fim do século XIX), favoreceu a absorção pelos detentores dos meios de produção, dos princípios pedagógicos do movimento escolanovista, pensados no cerne das mudanças sociais sofridas no continente europeu e que chegaram ao Brasil pela influência americana e europeia.

Convém recordar Kuhlmann (1998) ao destacar que, após a Revolução Industrial, ocorreram mudanças na sociedade, houve uma expansão da urbanização e o sistema capitalista estava se consolidando com o processo de industrialização. Com o crescimento da indústria houve a necessidade de muitas mulheres fazerem a transição da esfera doméstica para o mundo do trabalho industrial. Nesse sentido Oliveira também esclarece que:

Com a urbanização e a industrialização [...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, as fabricas criadas na época tiveram que admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2002, p. 94 e 95)

Nesse contexto operário surge o desafio feminino em saber onde deixar seus filhos para poder trabalhar. Então, a figura das mães mercenárias emerge

nesse momento, como alternativa para acolher as crianças dessas mães trabalhadoras. Elas eram assim chamadas, tendo em vista que, ao optarem por não trabalharem nas fábricas, “vendiam” seus serviços para cuidarem dos filhos das mulheres. E, apesar da evidência do assistencialismo, das creches, das maternais, e dos denominados centros educativos, por muito tempo as crianças não tinham seus direitos defendidos e preservados.

Desde então, ocorreu um longo percurso de lutas pelo direito das crianças a uma educação de qualidade e gratuita. E, não obstante o governo brasileiro oferecer educação pública para as crianças de mães trabalhadoras, a obrigatoriedade dessa oferta ainda não era prevista por lei.

Logo nos anos 1980 começaram, por parte da população, movimentos políticos reivindicando a ampliação na busca da especificidade educacional de creches e pré-escolas como um direito. Vários movimentos sociais e feministas pressionaram o Estado para o comprometimento legal para com a educação da criança. (KUHLMANN, 1998). Porém, foi com a Constituição de 1988 que a Educação Infantil se tornou responsabilidade do Estado, e direito da criança de zero a seis anos de frequentar Educação Infantil (BRASIL, 1988).

Com a Constituição Federal, de 1988, no artigo 227, foi reconhecida a educação: como

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”. (BRASIL, 1988).

E, no inciso IV do Art. 208 a referida Constituição expressa claramente que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”. (BRASIL, 1988).

Assim, a Constituição 1988 reconhece que a educação em creches e pré-escolas sendo dever do estado o direito de família, assim como o acesso gratuito e garantido na Educação Infantil, ou seja, crianças de 0 a 6 anos de idade poderiam, desde essa data, frequentar as instituições que disponibilizavam o atendimento.

Conforme Frabroni, (1998) o cuidado com a criança teve que ser encarado com outra perspectiva a partir de sua importância para a sociedade como indivíduo que precisa ter seus direitos assegurados enquanto ser social compreendendo suas transformações físicas, cognitivas, psicológicas e emocionais garantidas. O autor salienta que especificamente as crianças de 0 a 6 anos teriam de ser inseridas no sistema de ensino.

Nesse cenário surgiu, a partir de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o qual regulamentou os direitos da criança, enfatizado Constituição Federal, assim efetivados, respeitando as particularidades da infância. Desse modo, garantiu às crianças um sistema de fiscalização e políticas públicas voltadas para a infância, proporcionando de fato o direito da criança.

Ressaltamos que, apesar dos avanços alcançados pela educação brasileira, principalmente no que se refere à infância, por muito tempo houve uma visão de um modelo assistencialista/higienista no tratamento do desenvolvimento infantil.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, a Educação Infantil ficou estabelecida como 1ª etapa da Educação Básica (Art. 29), convocando a realidade brasileira na organização de fazeres e formulação de políticas que buscassem garantir o direito das crianças à qualidade no cotidiano das instituições que trabalham com a faixa etária de 0 a 6 anos.

Ainda segundo o Art. 11. da LDB de 1996, a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade, como disposto no Art. 30.

A LDB também garante a educação como princípio de igualdade de condições para o acesso, e a obrigação da família e do Estado a responsabilidade pela promoção educação infantil como primeiro nível da Educação Básica, e sendo de responsabilidade nos municípios, contando com assistência técnica e financeira da União e dos Estados.

E, no que se refere às atuais legislações voltadas para a Educação Infantil, podemos destacar: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2009, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) publicados em 2006 e 2018, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Decorridos treze anos da promulgação da LDB, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Conforme Kramer (2009), as DCNEI/2009 estabelecem que a criança é o centro do planejamento curricular na Educação Infantil e o eixo do trabalho coloca-se a partir de experiências com a linguagem, as interações e as brincadeiras.

Por outro lado, as práticas, muitas vezes são recorrentes às ações disciplinadoras com uma forte presença da “cultura escolar”, apresentadas nas diversas formas de atividades escolares impostas no currículo que apagam comportamentos e expressões livres oriundas do anseio natural de brincar que é peculiar em toda acriança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definem os procedimentos na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas e princípios éticos da Educação Infantil, no intuito do exercício da cidadania e vinculados aos princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, diversidade. (BRASIL, 2010).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, “foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.” (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI), de 2006, tiveram como finalidade: “definir parâmetro de qualidade [...] de modo a estabelecer [...] os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. (BRASIL, 2006)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2018, também apontam a importância do início da escolarização em relações às questões que envolvem a diversidade, a democracia e a inclusão, pois destacam que é nesta fase que as crianças constroem suas identidades de valores.

Para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2017, é uma referência para o desenvolvimento da criança atendidas na educação infantil e uma síntese dos saberes, conhecimentos e valores que todas as crianças brasileiras que frequentam a creche e pré-escolas têm o direito de se apropriar. O documento apresenta o binômio educar e cuidar, compreendendo o cuidado como inseparável no processo educativo desta etapa de ensino, e destaca o vínculo familiar como essencial na educação infantil, e a importância do ato de brincar e interagir. (BRASIL, 2017).

Assim, continua a luta para que os governos municipais venham a atender e a fazer esforços para que se cumpra a valorização da primeira infância, baseada no diálogo e no objetivo de determinar caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade para esta faixa etária. Cumpre salientar que essa etapa do ensino tem como protagonista profissional as mulheres, na grande maioria das vezes. Nesse sentido, a docência feminina destaca-se como a base da educação brasileira e que deveria ter todo reconhecimento profissional possível.

3. Docência feminina e educação infantil

A construção da docência na educação infantil é abordada por discussões históricas, pedagógicas e sociais que são atravessadas pelo conceito de gênero, em que a profissionalização, identidade e perfil docente eram constituídas como uma

profissão essencialmente feminina. E assim comenta Nunes (2006, p. 177): “A concepção das qualidades de docilidade, ternura, abnegação, dentre outras como atributos da Virgem Maria, construídos histórica e socialmente no Ocidente, será referência para o exercício de profissões ditas ‘femininas’, como o magistério”.

Em consonância com esse pensamento, Vianna (2016) aborda os pressupostos do gênero articulado à docência em duas decorrências: a primeira, articulando o sexo com a reprodução de práticas preconceituosas. Nesse aspecto, o fenômeno da feminização⁵ no magistério é associado à precariedade do trabalho docente e rebaixamento salarial, com relação ao prestígio social do trabalho na carreira docente, visto que as mulheres ocupam maioria na educação infantil, enquanto os homens ocupam maioria no ensino superior. E, a segunda decorrência, é que os significados postos são construções do que são atividades consideradas para mulheres e homens, e como as relações de poder estão permeadas nesse contexto, visualizando algumas profissões como própria do feminino, como no caso da educação infantil em que o cuidar e o educar se relacionam.

Esses pressupostos foram se materializando por meio de um processo histórico, cuja concepção consistia numa visão com bases religiosa e biológica, assistencialista até à legitimação pela legislação brasileira. Nele, é possível constatar o marco histórico da inserção da mulher no magistério na segunda metade do século XIX, pois caberia às professoras instruir as crianças por ter sua natureza “maternal”, paciente e bondosa, características estas tidas como biológicas, sendo mantenedora dos bons costumes e enraizados em uma educação cristã que pudesse formar bons homens. De modo que as mulheres professoras seriam modelos para formação intelectual e moral das crianças que eram vistas como filhos espirituais.

Nesta perspectiva, a dedicação e amor à profissão apresentavam-se como importantes fatores na docência, vista como “sacerdócio” e “vocação”, o que denotava “irrelevante” as questões salariais (SHAFFATH, 2000; LOURO, 2006;). Sendo que esse elemento vocacional propagado intensificava a ideia de mulher maternal, “natural” desse espaço que, mesmo sendo uma via pública, possibilitaria certa autonomia à mulher. Entretanto, ainda eram mecanismos de submissão, porque a sociedade exigia uma mulher que fosse cuidadora, boa esposa e boa filha, dentro dos parâmetros considerados coerentes para época e a função de professora não desmaculava essa imagem.

Essa percepção de função “natural” da mulher no magistério é mais evidente na concepção social do qual seria a imagem ideal da mulher professora de

5 “Significado qualitativo (que denominaremos de feminização propriamente dita): refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão.” (YANOULLAS, 2011, p. 283)

Educação Infantil. Arce (Apud SOUSA, 2018, p.02) descreve que:

A imagem ideal da professora para educação infantil como da mulher “naturalmente” educadora nata passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho como doméstico, o privado, e a deficiência na formação aparecem como resultado desta imagem, que traz na sua base as determinações de gênero e a divulgação de uma figura mitificada deste profissional, que não consegue se desvincular dos mitos que interligam a mãe e a criança. (ARCE, apud SOUSA, 2018, p.02)

Para compreensão da origem desse perfil com relação à docência nessa etapa da educação básica, faz-se necessário uma reflexão sobre a dinâmica política, social e econômica do país ligada ao ingresso das mulheres no trabalho operário, tendo em vista a função inicial das creches no início do século XX (BATISTA; ROCHA, 2018), bem como as transformações ao atendimento da criança pequena voltadas para saúde e bem-estar (OLIVEIRA et al 2012).

Com a inserção da mulher no trabalho operário e as muitas lutas e reivindicações de grupos populares o governo começou a dar atenção às creches, as quais eram marcadas pelo assistencialismo e pela caridade, visto que, antes desse período, não era pensado o cuidado de crianças longe da mãe, e as creches eram mantidas por instituições filantrópicas ou religiosas para crianças pobres. A preocupação também veio de médicos que defendiam um local seguro para crianças que estavam propensas às doenças e às epidemias, por viverem em moradias insalubres e o país não dispunha de saneamento básico para população carente. Com esse discurso sanitarista outros grupos da elite começaram a ver esse espaço como meio para manter a ordem, evitando a marginalização.

Em meio à concepção sanitarista, o Movimento das Escolas Novas colocou em discussão a Educação Pré-Escolar, tendo intelectuais como Mário de Andrade que, “propunham a disseminação de *praças de jogos* nas cidades, à semelhança dos jardins de infância de Fröebel, que deram origens aos *parques infantis* criados em várias cidades brasileiras” (OLIVEIRA et al, 2012, p. 24).

Na história da educação infantil os manuais estiveram presentes não apenas como forma de instruir o corpo docente acerca de seu trabalho na escola, mas carregavam em seu escopo os ideais sociais em determinada época e local, como ratifica Gonzalez (2020, p. 80) eles “desempenharam papel importante na constituição de identidades nacionais, sendo portadores de ideologias e de propostas para a formação de uma sociedade”. Os manuais evidenciavam a mulher sendo a profissional responsável pela educação da infância, como é constatado nas páginas do manual “O que é Jardim de Infância”, de autoria de Nazira Féres Abi-Sáber, publicado em 1963.

Convém frisar que o termo “jardim de infância” foi pensado tendo por base a concepção da mulher como primeira educadora, seguindo a lógica de Rousseau, que apresentou a figura mistificada da rainha do lar substituta. Fröebel trouxe o conceito de jardineira, em que a infância deveria ser cultivada por esta com amor e o trabalho voltado para os interesses da criança, pois tendo a mulher qualidades naturais de maternidade estabelecidas pelo Criador, ela prestará auxílio a outras mães como um dever e vocação de mãe (ARCE, 2001). Com esse pensamento a profissionalização das professoras não era necessária, tendo em vista que era algo próprio de sua natureza, em que a educadora seria “meio mãe” ou “tia”, que criaria laços afetivos e cuidaria da criança na ausência da mãe, destacando uma educação religiosa.

De forma que vários teóricos enfatizaram o “mito da educadora nata” como explicita Arce (2001), tendo como exemplo Maria Montessori que:

absorve o mito da maternidade como fonte da educadora nata [...], acrescentando a esse mito à psicologia do desenvolvimento [...]. Ao mesmo tempo em que operava este acréscimo [...] estabelecia, de forma radical, que a função da mulher não é a de ensinar, mas apenas orientar e facilitar o processo de aprendizagem e, em decorrência disso, não caberia dar ênfase à formação teórica desse profissional, pois o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesses e necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha. (ARCE, 2001, p. 172)

Nesse contexto, a formação teórica da mulher professora não seria relevante, em detrimento da observação das fases da criança. Arce (2001), dando continuidade sobre Montessori, destaca algumas aptidões necessárias à “professorinha”, as quais deveriam ser pautadas na moral inabalável, observação, calma, delicadeza e outros atributos femininos. Atuando como coadjuvante para autoformação da criança, promovendo o compartilhamento do ensino com o ambiente.

Com a Lei 9394/96 (LDB), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, foi definida a formação de nível superior para docência na educação básica. Contudo, ainda prevalece o caráter separatista da educação infantil, quando é dada abertura de uma formação mínima de ensino médio para o exercício do magistério nessa etapa e nos primeiros anos do ensino fundamental. Apesar dessa consideração com relação à formação para a educação infantil, se constitui um importante avanço estar estabelecida em lei o nível mínimo de formação para a docência na mencionada etapa.

Mas a herança da falta de formação para atuar na educação infantil é indicada no volume 1 do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), principalmente em creches, em que são denominadas outras nomenclaturas para a docência como: babás, pajens, auxiliar, monitora e entre outros. Nesse sentido, no referido documento são discutidas as diversas reformulações

que vêm ocorrendo sobre a concepção de infância e, conseqüentemente, a função e o perfil docente, em que o referencial aponta que, mesmo tendo predominância de mulheres no corpo docente, é utilizado o termo **professor de educação infantil** com formação ou não (RECNEI, 1998).

O documento supracitado traz uma seção dedicada à formação docente específica para atuar nessa fase de ensino, como uma formação polivalente, pois “ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p.41). Interessante que esse documento, sendo um referencial e não obrigatório, enfatiza que o gênero feminino não é um determinante para a regência em instituições de educação infantil, e descreve que o perfil profissional seja pautado na competência polivalente, posto que irá trabalhar articulando o cuidar e educar a criança.

Na atualidade, o magistério na Educação Infantil ainda é compreendido como um espaço predeterminado para professora mulher, mas compreendemos que assim o espaço educacional perde sua função social e seus princípios éticos, políticos e estéticos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), sendo estes não validados.

Importante destacar que, no ano de 2012, foi publicado um documento técnico intitulado: “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches – Manual de Orientação Pedagógica”, elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, o qual demarca a docência na educação infantil como espaço feminino ao afirmar, em várias partes do texto as orientações somente para **professoras e educadoras**. Entretanto, ao se reportar à gestão escolar generaliza utilizando a palavra **gestores**, como é possível constatar na apresentação da finalidade do referido documento:

Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar **professoras, educadoras e gestores** na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontado formas de organizar espaços, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Em primeiro momento pode parecer uma forma de reconhecimento pela maioria feminina na docência nessa etapa da educação básica. Porém, deve se atentar que as palavras e expressões têm história e sentidos, sendo constituídas pelo e no cotidiano das práticas discursivas, “isso significa que toda palavra traz em si marcas socio discursivas de esferas, de situações de interação que [...] constituem seus sentidos, seus efeitos de sentido, integrando-a organicamente à situação de interação e à esfera da atividade humana da qual faz parte (PEREIRA;

BRAIT, 2019, p. 129)”. Atentando, também, para as palavras que são dispostas socialmente e que atribuem uma imagem da mulher enquanto professora.

Recorremos à Fávero e Centaro (2019, p. 180) ao comentarem que as “palavras não são postas por acaso nos documentos, elas importam e fazem a diferença. A pesquisa deve estar atenta a esse pressuposto, pois não poderemos realizar uma satisfatória análise documental sem dar atenção à linguagem utilizada”. Nessa perspectiva os discursos hegemônicos e as representações políticas e sociais estão presentes nas legislações e são por elas legitimadas e é na sutileza das palavras e das expressões que vão sendo internalizadas as ideologias que, no decorrer do tempo, vão sendo “naturalizadas”.

Nessa dimensão, analisar a constituição do perfil docente na Educação Infantil significa desconstruir justificativas que evidenciam a categoria de gênero como divisão binária dos sexos masculino e feminino, com atribuições específicas às características biológicas, de maneira que esses discursos também evidenciam as relações de poder. O que nos remete a Nunes (2006) ao comentar sobre a feminização docente:

Faz-se necessário, portanto, compreender este processo sem desconsiderar que a saída dos homens da sala de aula não significou sua ausência do campo educacional, no qual permaneceram e permanecem em cargos de comando e poder, o que denota uma significativa presença da dominação masculina no âmbito da docência (BOURDIEU, 2002). (NUNES, 2006, p. 25)

Paulo Freire, em seu livro “Professora sim tia não”, visa desmistificar e afastar o caráter ideológico da profissão como extensão do lar, em que recusar essa informalidade da palavra “tia” torna-se um ato político. Como ele explicita ao afirmar:

A recusa, a meu ver, se deve, sobretudo duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. O ideal será quando, não importando qual seja a política da administração, progressista ou reacionária, as professoras se definam sempre como professoras. (FREIRE, 1993, p. 244)

Essa reflexão agrega o caráter de uma emancipação política profissional feminina, pois retira o âmbito do privado como responsabilidade da mulher, e que acompanha na dimensão pública, sendo um processo que engloba e exige reflexão não somente de sua profissionalização, mas a percepção das influências trazidas pelas representações que são constituídas historicamente e atribuídas

significados por uma intersecção de fatores. Por conseguinte, a formação crítica requer uma apropriação também da dimensão política e ética, para romper com funções estabelecidas culturalmente e indiretamente reproduzidas nos discursos pedagógicos do espaço escolar.

Nesse sentido, os discursos que estão sendo propagados em documentos oficiais devem ser revisitados e questionados, principalmente quando estes são antagônicos aos dispositivos da legislação educacional brasileira, ao mesmo tempo, em que deixam de lado os processos educativos da criança e a pesquisas voltadas para a formação docente.

Em relação à formação docente para atuar na Educação Infantil, ela se mostra ainda fragmentária havendo, em geral, pouco aprofundamento nos cursos de Pedagogia, em que as “crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos currículos, as disciplinas metodológicas centram-se em áreas de conhecimento acadêmicas nem sempre pertinentes à creche” (BARBOSA, 2016, p. 133 *apud* BOURSCHEID; BARBOSA, 2020). Apesar desse cenário, as instituições de ensino superior têm papel fundamental no percurso formativo das/os professoras/es e contribuem em pesquisas e inovação científica na área de Educação Infantil, buscando participar ativamente na reformulação das políticas públicas e ainda fazendo parcerias e convênios que possam promover mudanças na sociedade.

Diante desse panorama, é preciso conceber que o desenvolvimento das crianças do século XXI é diferente do ocorrido no passado e que a escola, como espaço vivo e social, também está mudando. Logo, as intuições e educação infantil têm um papel educativo e não doméstico, sendo assim, o profissional de educação infantil não pode ser mais caracterizado como exclusivo ao trabalho feminino.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os diferentes documentos curriculares estaduais e municipais os desafios e possibilidades se mostrarão maiores, pois influenciarão a formação inicial e continuada de professores e professoras. Posto que, no entendimento que a criança é um ser social, que participa e produz cultura, seus direitos fundamentais de conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se têm que ser garantidos e construídos de forma significativa, articulando com os campos de experiência dispostos na BNCC. Mas para que ocorra esse processo de aprendizagem, faz-se necessário romper com paradigmas tradicionais, o perfil, a identidade e o trabalho docente têm que ser revistos, porque as nuances de funcionamento para qualidade de ensino nessa etapa da Educação Básica requerem um profissional que tenha também plena ciência de seu papel político.

Portanto, repensar a docência na educação infantil condiz também em refletir como as políticas educacionais são efetivadas e como o Estado busca romper com o cenário de desigualdades que estão historicamente emaranhadas

em práticas de preconceitos sexistas, se atentando também em como as questões de gênero estão sendo desenvolvidas no espaço escolar.

4. Considerações Finais

Considerando os dois aspectos abordados neste estudo sobre o processo histórico da Educação Infantil no Brasil e à docência feminina, constatamos que o cuidado com a infância carece de providencias institucionais, ou seja, a sociedade necessita avançar nesse sentido. Percebemos que essa etapa constitui a base da formação e no desenvolvimento integral da criança. Diante disso, ressaltamos a importância de a docência nesse espaço não ser mais visto como espaço de exclusividade feminina.

Para tanto, as lutas sociais em prol de educação de qualidade, direitos da criança, valorização docente, bem como dos direitos de mulheres permanecem atuais de acordo com o nosso percurso histórico, o que revela a negligência de políticas públicas. Segundo Oliveira (2011) a transição política do Império para República, com considerável desenvolvimento cultural e tecnológico, propicia iniciativas de proteção infantil, justamente para atender ao processo de desenvolvimento da economia capitalista. No entanto, a luta por uma formação educacional, alicerçada na garantia de proteção e defesa da criança, depende muito de um poder capaz de gerir a construção do crescimento e desenvolvimento de cidadãos capazes de aprenderem e construir saberes.

Fica claro, por meio dessa produção teórica, que a docência ainda requer políticas públicas que contemplem todo o processo de formação infantil e, a respectiva valorização profissional da docência. Assim, percebemos que o processo histórico-legal, existe, mas na realidade, mas ainda precisar avançar.

Desse modo, conforme Saviani (2013), toda sociedade deve ter todo empenho no sentido de apoiar e garantir que as famílias busquem, juntamente com os governos municipais, esforços no sentido de que as crianças alcancem todo o seu potencial de desenvolvimento, para que se cumpra a valorização na primeira infância baseadas no diálogo e no objetivo de cumprir o direito à educação de qualidade desde a Primeira Infância, especificamente na Educação Infantil oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, superar lacunas do passado constituído por rudimentos educacionais nocivos ao desenvolvimento psíquico social das crianças.

Com isso, a análise do processo histórico, tendo em vista, a legislação e a docência da educação infantil, permitiu percebermos que o desenvolvimento da educação infantil deve também estar em articulação em como a docência está sendo construída e refletida, para que haja as mudanças efetivas nessa área tão marcante e importante na vida de cada ser humano.

Referências

- ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=html>. Acesso em: 23 de ago. de 2022.
- BATISTA, R. R.; ROCHA, E. C. **Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 95-111, maio 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006019>. Acesso em: 23 de ago. 2022.
- BOURSCHEID, C. de C.; BARBOSA, M. C. S. **Por uma formação estético-poética de professores de crianças pequenas: elementos para discussão**. Perspectiva, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 1-17, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e65286. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65286>. Acesso em: 1 set. 2022.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Senado Federal, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 23 de ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil: o debate e a pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.
- FÁVERO, A. A., CENTENARO, J. B. **A Pesquisa Documental nas Inves-**

tigações de Políticas Educacionais: Potencialidades e Limites. Revista Contrapontos. Itajaí, V. 19, n 1, p. 170-184, jan./dez. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Infor%20Delta/Downloads/marianass,+11%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Infor%20Delta/Downloads/marianass,+11%20(1).pdf). Acesso em: 18 de ago. de 2022.

FREIRE, P. **Professora Sim Tia Não** - Cartas a Quem Ousa Ensinar, Editora: Olha D'agua 1993.

GONZALEZ. K. C. A. V. **Concepções de infância:** um estudo do manual para os jardins de infância do dr. Menezes Vieira (1882). 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216563>. Acesso em: 23 ago. 2022.

KRAMER, Sonia (et all). **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica/diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil.** Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Brasília, 2009a. Disponível em: mavi.org.br/arquivos/amavi/areas-tecnicas/educacao-desporto/freivi/Subsidios_RCENEI.pdf. Acesso em 02 de ago.2022.

KUHLMANN, Jr. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** São Paulo: Mediação, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6a ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência:** a identidade feminina da Proposta Educativa Marista. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, Z.M.R. et al. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo. SP: Cortez, 2011.

PENAFIEL, K. J. Q.; DA SILVA, C. A.; ZIBETTI, M. L. T. Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento - Diálogos em Educação**, /S. l./, v. 28, n. 3, p. 65–86, 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i3.8814. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8814>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PEREIRA, R. A.; BRAIT, B. **Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p. 125-141, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200108-3219>. Acesso em 23 de ago. 2022.

SABI-SÁBER, N. F. **O que é Jardim da Infância.** Belo Horizonte: Departamento de Educação Pré-Primária –PABAAE, 1963. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134519>. Acesso em: 18 de ago. 2022.

SCHAFFRATH, M. **Profissionalização do magistério feminino:** uma história

de emancipação e preconceitos. Artigo apresentado em 23a Reunião Anual da Anped. Anais, 2000. Disponível: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0217t.PDF>> Acesso em: 11/03/2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUSA, A.; MELO, J C. **Educadora ou tia**: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. *Revista Inter Ação*, 43(3), p. 697-709, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977/32790>> Acesso em 11/03/2021.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência**. *Cadernos Pagu*, [S. l.], n. 17-18, p. 81–103, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>. Acesso em: 23 ago. 2022.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. IN: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

AValiação Mediadora no Processo de Ensino-Aprendizagem na Sala de Aula

Airton Pott¹

Grazielle Barbosa Valença Vilar²

Jorge Luís da Hora de Jesus³

Luís Fernando Ferreira de Araújo⁴

1. Considerações iniciais

A avaliação mediadora se tornou um assunto necessário para ser debatido, analisado e pensado principalmente por docentes, agentes transformadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. A partir disso, esse trabalho de cunho investigativo e reflexivo tem a intenção de discutir sobre a avaliação que os professores aplicam no dia a dia da sala de aula com seus alunos. E, neste contexto, reportamo-nos aos Estudos de Bakhtin (2003, p. 410) para compreendermos sobre o contexto dialógico, essencial à avaliação mediadora:

Não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico. Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis: eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão de forma renovada (em

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. E-mail: airton_pott@yahoo.com.br.

2 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.

3 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.

4 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.

novo olhar). Não existe nada absolutamente morto (certo ou errado): cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

A partir dos momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo mencionados por Bakhtin (2003), a nós vistos como imprescindíveis no processo de avaliação mediadora no processo de ensino-aprendizagem, percebemos que eles implicam em uma avaliação compreendida como contínua, curricular, reflexiva, e que englobe o protagonismo dos alunos. Diante do exposto, muitas vezes ainda utilizamos a avaliação baseada em notas e provas, porém isso não fornece um resultado coerente e satisfatório à aprendizagem do aluno, pois com essa avaliação não verificamos o rendimento do aluno no aspecto dos valores qualitativos, e sim focado nos valores quantitativos.

Além do mais, percebemos que os professores possuem costumeiramente resistência às novas alternativas de avaliações no processo de ensino-aprendizagem. A respeito disso, Hoffmann (2003, p. 16), reitera que “Os educadores reagem a questões de inovação que digam respeito à metodologia tradicional de aplicação de provas e atribuição de notas/conceitos periódicos”.

Afinal, na avaliação tradicional, o aluno é classificado como um depósito de conteúdos e utiliza a memorização para fazê-la, sem uma compreensão e nem participação. Essa avaliação tem a forma de medir a aprendizagem e não a reflexão do que o aluno aprendeu em sala de aula.

A partir dos pressupostos teóricos, verificamos os conceitos a partir da aplicabilidade de um questionário a alunos do curso de graduação de Publicidade e Propaganda, Gastronomia e Administração, nas disciplinas Repertório Publicitário, Cozinha Brasileira e Gestão de Pessoa, na instituição de ensino superior Centro Universitário Senac-Santo Amaro-SP, a fim de averiguarmos sobre o processo de avaliação mediadora no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Diante desse contexto, propomos, à luz teórica selecionada, averiguarmos sobre o processo de avaliação mediadora no processo de ensino-aprendizagem como revolucionária, reveladora, necessária, dinamizadora e eficaz no cenário contemporâneo. Logo, tais adjetivos, tão necessários à avaliação mediadora, embasam nossa investigação, bem como o processo de avaliação contínua, realizada ao longo do período letivo, e não somente em períodos normalmente conclusivos e finais.

2. A avaliação mediadora e a prática docente

A fim de compreendermos sobre a avaliação mediadora em meio ao dia a dia dos professores, seguimos da premissa de que a “avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de

construção do conhecimento” (HOFFMANN, 2003, p.60). Portanto, a avaliação mediadora requer do professor uma atenção e um olhar a todos os alunos individualmente para que possa acompanhar a aprendizagem e a evolução de cada um.

Logo, avaliação mediadora é um processo em que o professor deve diagnosticar, as manifestações dos alunos em relação à aprendizagem, ou seja, desenvolver com os alunos atividades como escritas, seminários, discussões, podcast, jogos, vivências, interpretações e roda de conversas em sala de aula, com a finalidade de aproximar o aluno do conteúdo programático, oferecendo ao aluno possibilidade e suporte pedagógico para novas descobertas do conhecimento no seu dia a dia.

Na prática docente da avaliação mediadora, o professor deve prestar atenção no aluno, ouvi-lo, propor-lhe temas desafiadores, questionamento, pensamento crítico e dialogar em sala de aula com o conhecimento de ambos para uma reflexão sobre o conteúdo programático.

Ainda Hoffmann (2003, p.56) propõe alguns princípios para a avaliação mediadora para o aluno, a saber:

- 1- Momento de expressão e associação livre de ideias.
- 2- Discussão com os alunos sobre temas propostos, a partir dos planos curriculares de cada semestre.
- 3- Propor atividades diversificadas para que os alunos possam investigar teoricamente, a fim de fortalecê-los no caminho da autonomia e segurança de si mesmo.
- 4- Estar ao lado dos alunos nas atividades realizadas e atribuir comentários que auxiliam nas dificuldades e oferecendo feedback para outras soluções.
- 5- Alterar o registro de notas por anotações em um formulário de acompanhamentos dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. Onde os alunos possam perceber e sentir seu crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir dos princípios para a avaliação mediadora de Hoffmann (2003), ratificamos que suas ideias precisam ser conscientizadas com os professores, para que elas possam ser difundidas e colocadas em práticas dentro do processo ensino-aprendizagem dos alunos, mas isso ainda está longe de acontecer, pois encontramos professores preocupados com notas e provas dentro de um sistema escolar tradicional e opressor, colocando o aluno dentro de uma passividade de conhecimento.

Para Vasconcelos (2006, p. 53), a mobilização para o conhecimento em sala de aula, além das características do sujeito, está relacionada: a) “assunto a ser trabalhado; b) forma como é trabalhado; c) relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno)”. Logo, o que é trabalhado com os alunos e de que forma, considerando as relações interpessoais do professor com os alunos, e estes entre si é primordial.

À nossa percepção, a mobilização para o conhecimento em sala de aula tem a ver, portanto, com o trabalho com conhecimento (assunto e forma), com a organização da coletividade e com relacionamento interpessoal, as três dimensões básicas do trabalho de sala de aula. Isto significa que, na sala de aula, a mobilização é um complexo e dinâmico processo de interpretações entre interações entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, etc.), os objetos de conhecimento (temas, assuntos, objetos, etc.) e o contexto em que se inserem (sala de aula, escola, comunidade, realidade em geral, etc.).

Desse modo, o professor faz isso pela sua proposta de trabalho, pela organização do contexto aprendizagem. Nesse movimento pedagógico, o aluno e o professor trabalham de maneira participativa e unida, pois essa atividade desenvolve a curiosidade, o esmero que precedem a construção do conhecimento por meio das relações dialética.

3. O professor universitário em sala de aula

No ensino superior, observa-se que há professores sem nenhum preparo para a sala de aula, contratam professores que não passaram em nenhum curso de licenciatura e nem possuem didática para ensinar e lecionam disciplinas sem terem noções dos conteúdos e entram em sala de aula com arrogância e achando dono do conhecimento e dificultam o aprendizado dos alunos.

O professor deve, portanto, estar atento e sensível a cada nova demanda que a realidade lhe apresenta. Planejar significa olhar para realidade que circunscreve o ato educativo, buscando interferir, adequada e competentemente, nessa mesma realidade (VASCONCELOS, 2012, p.79).

O professor universitário ainda continua avaliando seus alunos de uma forma imperativa e radical, pois usa do autoritarismo em sala de aula e não permite o diálogo, impossibilitando a troca de conhecimento. Infelizmente, ainda há muito difundido na sociedade a avaliação meramente quantitativa, baseada em números, e não na evolução e construção do conhecimento dos alunos, o que evidenciamos também nos estudos de Masetto (2003, p. 148):

Na prática docente, seja pela cultura escolar, seja pelas experiências pessoais, seja pela tradição dos cursos universitários, a avaliação traz consigo a ideia de nota, de poder, de aprovação ou reprovação, de autoridade, de classificação de alunos para os mais diversos.

Com base nas palavras de Masetto (2003), corroboramos que precisamos mudar na sociedade e na escola a concepção já cultural de uma avaliação sistêmica, cujo foco é a nota, e não a qualidade dela, assim como precisamos rever sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Afinal, ao avaliar de forma

mediadora recorre-se a procedimentos didáticos e dinamizadores que se estendem continuamente ao longo das aulas desenvolvidas sequencialmente e podem, inclusive, ocorrer em diferentes espaços escolares, permitindo a realização de diversas atividades diferenciadas, reforçando o caráter complexo e múltiplo do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação mediadora.

Ademais, a avaliação mediadora tende a trazer maior sentido principalmente aos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, afinal, “esse sentido é um sentido para alguém que é um sujeito” (Charlot, 2000, p.56). E se o sujeito sentir a importância e a eficácia por meio daquela atividade e da forma como ela é desenvolvida o sujeito se sentirá satisfeito, o que implicará em uma aprendizagem mais prazerosa e até mesmo aprofundada no assunto, estando em consonância ao seu desejo despertado na realização desta atividade. Afinal, “pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevem nesse nó de desejos que o sujeito é” (Charlot, 2000, p. 67).

A aprendizagem por meio dos desejos do aluno vai além da necessidade de aprender e da relação do sujeito com o mundo, uma vez que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (Charlot, 2000, p. 80). Neste sentido, em um processo de aprendizagem e avaliação mediadora, temos um sujeito motivado diante da necessidade de aprender e de sua relação com o mundo, o que implica em um sujeito disposto a aprender.

Conforme Charlot (2000, p. 09) os ensinamentos tradicionais, clássicos, são um “*campo saturado de teorias construídas e opiniões de senso comum*” (p. 9), e, portanto, procuram abordá-la de uma forma nova. Mediante tantas inovações, tecnologias e demais mudanças na sociedade, é impossível a escola ficar separada e afastada deste cenário. Logo, a escola é inerente aos avanços na sociedade e, desse modo, deve acompanhar a evolução, o que acarreta em afirmarmos que a escola deve buscar dialogar com a sociedade e o processo de ensino-aprendizagem ir além das paredes da escola por meio de parcerias com empresas e a sociedade em geral.

Sendo assim, um processo de ensino-aprendizagem baseado na mediação privilegia “as situações, as histórias, as condutas, os discursos” em meio aos *processos* de produção de aprendizagem. Em outras palavras, Charlot (2000, p. 30) propõe uma “leitura positiva” do fenômeno, “*que é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica*”. E, em questões de métodos de ensino-aprendizagem, o processo fundamentado na avaliação mediadora tende a se mostrar eficaz e necessário mediante o cenário social e escolar, agregando para a experiência dos alunos e inclusive do professor.

4. Professor universitário e sua experiência sobre avaliação mediadora

A partir das reflexões teóricas, salientamos que este trabalho visa descrever a aplicação da avaliação mediadora no curso de graduação de Publicidade e Propaganda, Gastronomia e Administração, nas disciplinas Repertório Publicitário, Cozinha Brasileira e Gestão de Pessoa, na instituição de ensino superior Centro Universitário Senac-Santo Amaro-SP.

Os professores procuraram nessas disciplinas um ensino dinâmico e significativo com o conteúdo programático, no começo, eles selecionaram com os alunos os temas que seriam discutidos em sala de aula e depois foram divididos em grupos cada tema para ser apresentados. A avaliação foi construída a partir dos temas e das apresentações dos alunos. O que foi observado na prática avaliativa foram:

- 1- Os alunos pesquisaram sobre os temas e trouxeram o contexto histórico ligado aos anúncios publicitários e expressaram suas ideias, possibilitando discussões com os colegas em sala de aula.
- 2- Os colegas auxiliaram nos debates e trouxeram argumentos que foram provocados nas apresentações.
- 3- Professores retornavam depois das apresentações, discussões sobre o que foram apresentados e contribuía novos caminhos para a pesquisa que os alunos fizeram e davam sugestões para aquilo que faltavam nas apresentações.
- 4- Os professores, como mediadores de aprendizagem, organizavam suas comunicações com os alunos e faziam uma integração pelos diálogos entre ambos.

O referencial para o desenvolvimento do processo da avaliação mediadora da apresentação consistiu em verificar:

- 1) o que os alunos aprenderam para a criação da apresentação dos anúncios publicitários;
- 2) a efetividade da utilização dos anúncios como recurso pedagógico para o ensino aprendizagem dos alunos;
- 3) as possibilidades gastronômicas baseando-se nas técnicas culinárias, contextos históricos e hábitos alimentares do Brasil.
- 4) os alunos gostaram dessa maneira de ser avaliados e segue os comentários abaixo, com nossas respectivas análises e considerações.

O sujeito BS⁵ emitiu a seguinte consideração *“Adorei fazer esse trabalho, aprendi analisar a estrutura da Storytelling dos anúncios publicitários”*. Logo, esse

5 Adotamos a metodologia de mencionarmos os sujeitos apenas pelas iniciais do nome a fim de preservar a imagem dos sujeitos.

sujeito emitiu um parecer de aprovação a respeito de uma atividade que visava um processo sequencial de produção, e que, portanto, vai ao encontro de uma avaliação contínua e ao mesmo tempo mediadora. Aliás, o processo de avaliação mediadora foi resultante das etapas de realização da atividade e que, inclusive, foi permeada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Já o sujeito LA enfocou exclusivamente na análise de anúncios publicitários: *“Eu aprendi a fazer uma análise dos anúncios publicitários. Foi o que eu mais gostei”*. Em duas frases curtas percebemos a percepção do sujeito LA a respeito da atividade de análise de anúncios publicitários. Na primeira frase, percebemos que ele aprendeu a realizar uma análise de anúncios publicitários; e na segunda frase, ele salienta que gostou de realizar a atividades. Pela estrutura da resposta, presumimos que ele gostou de fazer a atividade inclusive ou talvez principalmente pelo fato de ter aprendido a realizar análise de anúncios publicitários.

O sujeito TG também faz um interessante registro sobre sua percepção a respeito da atividade: *“Com esse trabalho, tiro proveito para eu definir a profissão que eu quero fazer, pois gostei muito de ficar na análise da Storytelling dentro dos anúncios”*. Como podemos perceber, o sujeito TG também gostou das atividades, e ressalta que ela lhe foi bastante útil porque ajudou a fazer a definição de qual profissão quer exercer. Logo, percebemos que a avaliação mediadora também tem a função de auxiliar os alunos quanto a seu amadurecimento, conhecimento e definições de estratégias e ações, assim como na escolha ou confirmação da profissão que quer exercer, como é o caso do sujeito TG.

O sujeito TO, por sua vez, revela suas percepções a respeito do estudo sobre as religiões de matrizes africanas: *“A possibilidade de estudar as religiões de matrizes africanas em sala de aula foi uma surpresa muito agradável, pois me senti acolhida”*. Para este sujeito, foi surpreendente e agradável estudar sobre um assunto que permitiu a ela se sentir acolhida naquele espaço, pressupostamente pelo fato de ela ser destas matrizes ou pelo menos se identificar com elas.

O sujeito CS abordou questões interessantes sobre sua visão a respeito da avaliação mediadora realizada: *“Foi uma avaliação diferente, prendeu a minha atenção em sala de aula e não precisei ficar decorando teorias. Pude entender melhor o processo de um anúncio publicitário”*. Conforme escreve em seu comentário, o sujeito CS revela algo muito pertinente e importante no processo de avaliação mediadora em sala de aula, que é a realização de avaliações diferentes, e não as tradicionais provas que impõem ao aluno a famosa “decoreba”, que, além de maçante, não faz com que o aluno assimile os conteúdos, apenas os decore e, depois de um tempo, acabe esquecendo-os. Além do mais, esse sujeito ainda revela que através deste processo de avaliação diferente ele pode compreender melhor sobre o anúncio publicitário, provavelmente por ter sido estudado com os alunos de

forma dinamizadora, envolvente e aprazível aos alunos.

À guisa de finalização dos comentários selecionados para análise, trazemos a resposta do sujeito RA: *“Nunca imaginei que pudesse ter tantas possibilidades com os ingredientes de cozinha brasileira. Poder observar o que outros colegas podem fazer foi muito rico. Avaliações como essa possibilita desenvolver novos olhares”*. Na resposta deste sujeito percebemos sua surpresa quanto às diferentes possibilidades de atividades sobre o assunto mencionado em sua resposta, o que revela que até então ele tinha contato com um sistema de avaliação sistêmico, regrado e fechado. No fechamento de seu comentário ele ressalta que tais avaliações, as mediadoras, subentendidas em sua resposta, permitem novos olhares, ou seja, aprendizados novos e mais significativos.

Diante das respostas e das análises que realizamos, concatenamos que o papel do professor nesta proposta de avaliação mediadora foi uma aproximação mais intensa com os alunos em sala de aula. Logo, esta aproximação ocorreu por meio de interações professor-aluno, que permitiram diálogo e experiências, auxiliando os alunos na preparação das apresentações em sala de aula, o que também contribui para o protagonismo e a autonomia dos alunos, características e habilidades essenciais desenvolvidas com eles para estarem preparados para sua inserção na sociedade.

5. Considerações finais

Em vista às investigações que realizamos, concluímos que é evidente que muitos professores estão falhando com a avaliação como instrumento autoritário e que não dão possibilidade ao aluno a construção de seu aprendizado. Apoiando o olhar de Luckesi (2000) quando ele afirma que o professor necessita compreender o que é avaliar e, ao mesmo tempo, praticar essa compreensão no cotidiano escolar, e que repetir conceitos de avaliação é uma atitude simples e banal, sendo que o difícil é praticar a avaliação.

Tais compreensões relacionadas à avaliação mediadora exigem mudanças não só do professor, mas também do sistema de ensino. E que a escola necessita praticar a avaliação, prática essa que realimentará novos estudos e aprofundamentos que possibilitem identificar sucessos e deficiências e, desse modo, orientar novas situações motivadoras e com significação de ensino aprendizagens para os alunos.

Dessa forma, evidenciando-se, a partir destas percepções, a prática refletida, investigada. Afinal, a maioria dos professores universitários fica preocupada com correção de provas e atribuição de notas, sem se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não avalia o que realmente o aluno assimilou em sala de aula. Sendo assim, é imprescindível ultrapassar postura

autoritária e conservadora e desenvolver consciência do papel da prática docente da avaliação mediadora numa possível transformação.

Enfim, o caminho para o dia a dia da sala de aula nas questões das avaliações, qual o método utilizar, tem sido traçar dedicação aos estudos dos princípios da avaliação mediadora e rever a prática docente que tenha sabor de vida e cheiro de gente. Os alunos frequentam a escola, mas não vivem a escola. É necessário e urgente repensar sobre o significado da prática docente realizada e partir para a construção de uma prática que se adapte a cada realidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Entrevista sobre Avaliação da Aprendizagem**, concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/2000. Disponibilizada no site WWW.luckesi.com.br. Acesso em 30/01/2023 às 20h.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Educação básica**: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

AMBIENTE ESCOLAR LIVRE DE TABACO, UMA REFLEXÃO SOBRE ESTE DESAFIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO NA PRÁTICA

Zilmara Elaine Dante¹
Márcia Camilo Figueiredo²

1. Introdução

Sabe-se que as leis são dinâmicas, pois devem acompanhar os interesses e mudanças da sociedade. Tendo em vista as amplas mudanças na contemporaneidade em relação às leis que protegem o ambiente livre de tabaco, no campo da educação, fazer cumprir a Lei Antifumo, especificamente, passou a ser um desafio para a equipe escolar diante da necessidade de priorizar a saúde dos que compartilham destes ambientes.

A proposta do trabalho é proporcionar uma reflexão em torno da necessidade de fazer cumprir a Lei Antifumo no ambiente escolar, em face da problemática de tornar o discurso teórico em prática que hoje se aplica devido aos mecanismos Internacionais e Nacionais para o Controle do Tabaco, o qual, também se propõe uma reflexão sobre o avanço da legislação no campo do tabagismo e conseqüentemente, no meio educacional, mais especificamente, no Estado do Paraná.

Contudo, o presente estudo se fundamenta no sentido de que é no ambiente escolar que se forma a consciência cívica do aprendiz, uma vez que, a escola incumbe o papel de transformar a sociedade, e sendo um dos primeiros ambientes de convívio social, faz-se necessário o fortalecimento informativo e

1 Graduada em Letras Português/Inglês e literaturas - UEL/Londrina; Bacharel em Direito - PUC/Londrina. Especialização nas áreas da Educação e do Direito. Mestranda no programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN pela UTFPR/Londrina. Professora na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná e Advogada nas áreas Cível e Trabalhista. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5342763303608066>. E-mail: zil.elainedante@gmail.com.

2 Doutora em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Câmpus Bauru, São Paulo. Professora Adjunta na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Londrina, Paraná. Atuação no curso de Licenciatura em Química e no programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN - UTFPR. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8814487039461438>. E-mail: marciafigueired@utfpr.edu.br.

prático das normas que regulamentam este direito de tutelar a saúde e vida das pessoas, sendo imprescindível o convívio social ambiental livre de tabaco.

Com efeito, é preciso que o discurso teórico esteja aliado à prática, visto que, em se tratando de convívio social, certamente é necessárias regras para estabelecer limites aos sujeitos que compartilham do mesmo ambiente, porém, estas normas não podem ficar apenas no “papel”, é preciso colocá-las em prática para que o direito de todos sejam respeitados.

Por consequência, como a função da escola é estabelecer normas de convívio social, e estas devem ir muito além da teoria, faz-se necessário que educadores e educandos reflitam sobre como aplicar a Lei Antifumo na teoria e prática, pois segundo Freire (1987, p.15), “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano”, sendo assim, compreende-se que é no processo de ensino e de aprendizagem que a escola fundamenta a formação do sujeito capaz de conviver em ambientes sociais, respeitando os limites impostos.

Neste sentido, a Lei nº 9.795/99, artigo 10 (BRASIL, 1999), que institui a Política Nacional de Educação Ambiental a todos os níveis e modalidades do processo educativo como componente essencial e permanente a todas as disciplinas, referencia a possibilidade do educador aplicar a Lei antifumo no ambiente escolar em consonância à Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996, art. 2), inspirada no princípio da liberdade e solidariedade humana, ampliou como parte do processo educativo, o direito à educação ambiental para além da área das Ciências.

A responsabilidade passou a ser de todas as áreas e disciplinas de ensino, o engajamento aos diálogos contemporâneos que sejam transversais e transdisciplinares, recomendados na Base Nacional Comum Curricular a fim de consolidar a proposta de uma educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagens (BRASIL, 2019).

Assim, estabeleceram-se diretrizes ou demandas sócio educacionais, esta última, nomenclatura utilizada na Educação Pública do Estado do Paraná, que contempla o tema em discussão: Educação Ambiental e Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, temáticas estas que devem ser contempladas no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Estado do Paraná, e trabalhada de forma interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino para a construção de conhecimento de todos, num diálogo dos saberes, combinadas as ações individuais e coletivas, para a necessária transformação da escola em um espaço educador sustentável.

Com a finalidade de promover a reflexão e o entendimento crítico da realidade socioambiental, educadores são instigados a conhecer a legislação e debater assuntos presentes em nosso cotidiano que reportam direta ou indiretamente

a esse desafio educacional contemporâneo por meio de ações e programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR, com a produção de materiais didáticos produzidos por educadores acerca das questões ambientais que são compartilhados no site (PARANÁ, [20--]).

Do exposto, refletindo sobre a importância de o professor trabalhar o tema tabaco no meio escolar, a questão problema foi elaborada: Trabalhar os fundamentos da Lei Antifumo - Lei nº.16.239/09 e demais normas que tutelam o ambiente escolar livre de tabaco, a partir de um produto educacional em construção, proporcionando mudanças no comportamento de alunos de terceiro ano do Ensino Médio em relação ao consumo do tabaco no ambiente social escolar.

2. Formação do sujeito no ambiente escolar livre de tabaco: Teoria e Prática

Fazer cumprir a Lei antifumo no ambiente escolar é um desafio diante da dificuldade que muitos educadores têm em fazer com que o discurso se torne prática, como nos ensina Freire (1996) citando que a educação transforma e liberta o sujeito ao adquirir uma nova postura por meio da formação e reflexão dos problemas do país e do mundo.

Isto posto, a proposta dos diálogos contemporâneos transversais e transdisciplinares, recomendados na Base Nacional Comum Curricular, objetiva preparar o educando para o exercício da cidadania como princípio norteador de aprendizagens (BRASIL, 2019).

Com efeito, é preciso se engajar aos temas transversais para formar a consciência cívica do aprendiz, vez que, à escola incumbe o papel de transformar a sociedade, neste sentido, faz-se necessário o fortalecimento informativo e prático das normas que regulamentam o direito de tutelar a saúde e vida das pessoas, imprescindível ao convívio social ambiental livre de tabaco.

Neste sentido, na rede Pública de Ensino do Estado do Paraná as Demandas Socioeducacionais dentro dos programas Cidadania e direitos humanos; Educação Ambiental; Prevenção ao Uso Indevido de Drogas entre outras, envolvem a temática ambiental e devem ser inseridas no Projeto Político Pedagógico Escolar para que seja trabalhado em todas as disciplinas, contemplados em conteúdos, a fim de formar a consciência cívica do sujeito diante das questões ambientais e de saúde. Portanto, incumbe à escola formar o sujeito reflexivo e crítico a exigir convivência social em ambiente livre de tabaco, pois, na medida em que o indivíduo pratica normas de convívio social, a sociedade se transforma.

Sabe-se que o tabagismo é um problema global que traz sérias consequências à saúde e foi reconhecido pela comunidade internacional como epidemia (OPAS, 2022), para tanto, a Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco (CQCT), que é um mecanismo internacional, foi elaborado e assinado pelos

Membros da Organização Mundial de Saúde e das Nações Unidas, em Genebra no ano de dois mil e três com o objetivo de priorizar o direito de proteção à saúde pública (BRASIL, 2003).

Dentre os países membros participantes, o Brasil, que, junto ao objetivo de cooperar para a redução do elevado número de consumo de tabaco, tanto entre mulheres, quanto entre meninas, grávidas, crianças, adolescentes, povos indígenas e população em geral, vem adotando medidas para o controle do tabaco (BRASIL, 2003).

Com efeito, antes da elaboração da Convenção-Quadro já existiam alguns mecanismos legais no Brasil com objetivo de coibir o consumo do tabaco, a Lei Federal nº 9.294, de 15 de julho de 1996, elaborada nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal de 1988, a fim de restringir propaganda e uso de produtos fumíferos entre outros (BRASIL, 1996; 1988) .

Contudo, a Lei Federal, que é “um marco no controle do fumo no Brasil” (INCA, 2016), previa no artigo 2º proibição do consumo do tabaco em recinto coletivo, privado ou público, salvo em área destinada, devidamente isolada e com arejamento, porém, a norma não especificava se o recinto era aberto ou fechado, logo, não produzia o efeito desejado de coibir o consumo do tabaco nestes ambientes (BRASIL, 1996) .

Porém, no âmbito escolar, o que se presenciava é que para determinados eventos possuíam sinalizações, como por exemplo, quando era realizada a aplicação de prova vestibular, momento em que eram disponibilizadas placas com avisos de proibido fumar em corredores e na lousa da sala de aula e após o evento, eram retiradas.

Portanto, antes da tão esperada lei antifumo, na prática, o que se presenciava, eram consumidores do tabaco fumando livremente em bares, boates, corredores de escolas, ambientes laborais etc., desrespeitando a legislação de âmbito Federal.

Com o passar dos anos, a Lei Federal nº 9.294/1996 foi sofrendo alterações e, com o advento da Lei nº 12.546, de 2011, houve especificação no artigo 2º proibindo produto fumígeno em recinto fechado. Nascia assim, a tão esperada LEI ANTIFUMO (BRASIL, 1996; 2011).

Em suma, a legislação brasileira que desde 1996 vinha proibindo fumo em ambientes públicos e privados, com exceção dos fumódromos, após alterações, passou a proibir o consumo do tabaco e seus derivados em ambientes fechados, sem fumódromos (BRASIL, 1996, art. 3º), e com o DECRETO Nº 2.018, DE 1º DE OUTUBRO DE 1996 definiu que recinto coletivo fechado é o local público ou privado acessível ao público em geral, conforme artigo 2º, I (BRASIL, 1996).

Assim, o Brasil antes de ser membro parte da presente Convenção Quadro

- CQCT (BRASIL, 2003), que passou a vigorar em 2003, já contava com medidas restritivas ao consumo do tabaco, regulamentando a norma geral prevista na Constituição Federal que em 1988 no artigo 225 trouxe o direito à proteção do meio ambiente, atribuindo competência ao ente Público e à coletividade o dever de garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações por meio de ambiente equilibrado e sadio (BRASIL, 1988).

Por conseguinte, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 22), previu “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, neste sentido, a principal referência curricular para o ensino básico no território brasileiro, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999, p. 5), incorporou essa tendência, explicitando em sua página de apresentação, que as transformações que ocorrem no Brasil, em função da consolidação do regime democrático, da imersão de novas tecnologias, e demais mudanças que impactam o cenário contemporâneo “exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”.

3. Mecanismos normativos do Estado do Paraná no campo educacional para o Controle do Tabaco e seus derivados nos estabelecimentos de Ensino

No Estado do Paraná, em consonância à Lei Federal 9294/96 (BRASIL, 1996) já se aplicava a Lei Estadual n.º 11.385, de 21 de maio de 1996 proibindo a venda de cigarro para menores nos estabelecimentos comerciais do Estado do Paraná (PARANÁ, 1996), contribuindo assim, para reeducação dos jovens paranaenses ao não consumo do tabaco.

Entretanto, mesmo com a proibição de venda de cigarros aos menores, ainda assim, era possível encontrar alunos portando maços de cigarros e consumindo tabaco no meio escolar.

Com efeito, em 30 de janeiro de 1998 foi regulamentada a Lei Estadual antidrogas n.º 12.026, com o objetivo de atribuir competência aos estabelecimentos de ensino do Estado do Paraná nos termos do artigo 1º: “advertir, de forma clara e explícita, através da exposição de matérias, em lugares acessíveis, das consequências do uso de [...] fumo” (PARANÁ, 1998, p. 1) e outras drogas.

Neste sentido, ainda com a finalidade de restringir o consumo do tabaco em ambiente escolar, a Lei Estadual n.º 11.991, de 06 de janeiro de 1998 (PARANÁ, 1998, p.1), trouxe o dispositivo vide art. 1º proibindo “alunos, professores e demais funcionários das escolas públicas ou privadas de ensino fundamental de fumar cigarros de qualquer espécie nos recintos das escolas, mesmo nos pátios e áreas de lazer, em dias de aula”.

Outrossim, a mesma Lei supra, no artigo 2º, determinou que “as escolas

deverão afixar em local visível, os avisos indicativos de proibição” do consumo de tabaco (PARANÁ, 1998, p.1). Do exposto, a mesma norma que estabelece padrão para os informativos, também culminou punição aos infratores, prescrevendo nos artigos 3º e 4º que estes “ficam sujeitos às penalidades impostas pelo Regimento Escolar” (PARANÁ, 1998, p.1).

Na sequência, ainda em 1998, a Assembleia Legislativa do Paraná sancionou a Lei Estadual nº 12.338, de 24 de setembro, autorizando o Poder Executivo por meio da Secretaria de Estado da Educação, “incluir no currículo dos níveis de ensino fundamental e médio, conteúdo referente a informações e estudos sobre a dependência de drogas e seus efeitos físicos, neuro-psicológicos e sociais”, vide artigo 1º, aplicando-se esta lei tanto as escolas da rede pública, quanto a da rede privada de ensino (PARANÁ, 1998, p.1), o que protagonizou aos gestores escolares convidar especialistas no assunto, a fim de garantir aos estudantes o acesso à informação, no caso específico, sobre o consumo do tabaco, que também é uma droga.

Contudo, as normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná - Lei Estadual nº 17.505/2013 que versa sobre a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná, em consonância com a Lei Federal nº 9.795/1999 e Resolução CNE/CP nº 02/2012, tem consolidado leis anteriores, com objetivo de proporcionar aplicação na prática, inclusive, no âmbito escolar, em observância à garantir ambiente livre de tabaco.

Em relação às normas que asseguram a Educação Ambiental nas Escolas, o artigo 225, parágrafo 1º, VI da Constituição Federal apregoa que é preciso viabilizar e conscientizar ecologicamente a população, atribuindo a todos o direito e o dever de tutelar pelo ambiente equilibrado na medida que o país progride, contudo, educar o sujeito é primordial (BRASIL, 1988). Portanto, pode-se concluir que a educação ambiental seja ela formal ou informal passa a ser um dever de todos na medida em que é de interesse da população o ambiente equilibrado, pois, “A educação ambiental não se limita a tratar de questões somente científicas, ela forma a consciência cívica dos educandos e da população [...]” (MACHADO, 2003, p. 107-108).

Por todo exposto, conclui-se que a informação do conteúdo da Lei no ambiente escolar deve acontecer em concomitância à teoria e prática para que atinja o objetivo de transformar o sujeito e conseqüentemente, o ambiente que queremos.

4. Lei Antifumo do Estado do Paraná nº 16.239/09 no Ambiente Escolar

No Estado do Paraná, a Lei Estadual 16.239 - 29 de Setembro de 2009, a qual vigora até hoje, conhecida como Lei Antifumo em consonância à Constituição Federal de 1988, estabelece, no artigo 2º, criação de ambientes de uso coletivo livres de produtos fumígenos (PARANÁ, 2009).

Para criar o ambiente livre de tabaco é preciso educar as pessoas que do mesmo ambiente compartilham. Neste sentido, a escola é o ambiente apropriado para informar o educando sobre esta temática e promover a consciência crítica e cívica. Sendo assim, é um grande desafio para o educador, gestor e toda equipe escolar fazer cumprir a legislação diante da falta de medidas punitivas.

Ademais, essas Demandas Socioeducacionais referentes à vida e saúde devem estar inseridas no Projeto Político Pedagógico Escolar e conseqüentemente, no Plano de Trabalho do Docente (PTD) para ser trabalhada não como uma disciplina, mas sim, em todas as disciplinas no decorrer do ano letivo em cumprimento a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - Resolução CNE/CP n.º 02/2012 (BRASIL, 2012), contemplando o tema ambiental que deve ser inserido em todos os níveis e modalidades de ensino.

Neste diapasão, a Lei Estadual 16.239/09 prevê no artigo 10, competência ao Governo do Estado promover em todos os níveis de ensino e dar incentivo às ações educativas específicas que visem abordar os malefícios provenientes do tabagismo (PARANÁ, 2009).

No mesmo sentido, o Conselho Estadual de Educação em 2013, por meio da Deliberação nº 04/13 e com base, no contido na Política Estadual de Educação Ambiental e no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), institui no art. 1º, “normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a serem desenvolvidas nas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná” (PARANÁ, 2013, p. 1).

Do exposto, faz-se necessário o fortalecimento informativo e prático de normas que tutelam a saúde e vida das pessoas, sendo imprescindível o convívio social ambiental livre de tabaco. Portanto, o tema “ambiente livre de tabaco” que é específico da temática Educação Ambiental que contempla os desafios socioeducacionais devem ser inseridos no Projeto Político Pedagógico escolar visando o trabalho contínuo no ambiente escolar como proposta e responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional.

5. Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa aplicada, qualitativa e descritiva, adotou-se como procedimentos de coleta de dados o estudo de campo (o pesquisador utiliza mais técnicas de observação do que de interrogações) e o estudo de caso, por se tratar de uma pesquisa empírica que ocorre dentro do ambiente real, a partir de um fenômeno contemporâneo inseridos no contexto da vida real (GIL, 2008; YIN, 2005), no caso, o tabaco no ambiente escolar.

Partindo dessa perspectiva, a narrativa está presente por meio de registros

escritos pela primeira Autora-Pesquisadora (A-P) deste trabalho, os quais foram efetivados durante a sua prática pedagógica – coleta de dados. De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 18), “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

Para a coleta de dados, a A-P utilizou como instrumento a observação participante do tipo “[...] artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação” (GIL, 2008, p. 103). Portanto, durante a coleta de dados, a A-P, tomava notas por escrito do que observava ao explorar situações de seu cotidiano.

O local da pesquisa ocorreu em um colégio da rede pública estadual, local de trabalho da A-P, com três turmas de terceiro ano do Ensino Médio, período noturno, totalizando aproximadamente 120 alunos. A Autora-Pesquisadora aplicou o seu produto educacional (PE) ainda em construção, intitulado: “ambiente livre de tabaco, um ato de consciência cívica” na disciplina de língua Portuguesa na semana que antecedeu ao 29 de agosto de 2022, dia Nacional de Combate ao Fumo (BRASIL, 2013). Foram utilizadas quinze horas-aulas para desenvolver o tema tabaco, ultrapassando a semana de 29 de agosto, e, conforme as atividades e conteúdos eram aplicados, o produto educacional, passava por alterações, sendo realizadas as adequações de acordo com a prática.

Foram aplicados conteúdos de forma resumida desde a história da institucionalização do tabaco na sociedade; conceitos; formas e início do consumo do tabaco; classificação; efeitos na saúde; como o tabaco se propagou na sociedade; documentos legais que limitam as propagandas; classificação de meio ambiente; comportamento social: plantação de tabaco; convívio entre fumantes e não fumantes; mecanismos legais que tutelam o ambiente livre de tabaco; até a aplicação da lei antifumo no ambiente escolar; coordenado num trabalho de teoria e prática com a aplicação de algumas sugestões de atividades propostas no PE.

6. Resultados e Discussões

A Autora-Pesquisadora é professora e mestranda em um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza na Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Londrina; licenciada em Letras pela UEL/Londrina e bacharel em Direito pela PUC/Londrina, logo, tem conhecimento na área da Educação e do Direito. Leciona na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná há aproximadamente 27 anos.

Por considerar a Lei Antifumo estadual um dos maiores avanços da legislação no tema, defende que o ambiente onde há concentração de pessoas deve ser livre de tabaco e que além do ambiente familiar, é no ambiente escolar que o sujeito

deve formar consciência crítica e reflexiva sobre o tema tabaco. Neste sentido, há alguns anos vem incluindo em seu programa de trabalho docente escolar na parte diversificada dos desafios socioeducacionais, a temática Ambiente e Saúde, com o tema Tabaco, a fim de promover a reflexão e o entendimento crítico do sujeito, nos termos do artigo 225 da Constituição Federal de 1988 e Lei n. 16.239/09.

Neste sentido, a professora A-P tem desenvolvido seu trabalho nas datas sugestivas de 31 de maio, dia Internacional contra o Tabaco e/ou 29 de agosto, dia Nacional do Combate ao Fumo, de forma singela aos seus conhecimentos, uma vez que viu no ambiente escolar a insistência ao desrespeito à normas vigentes, sendo que é no meio escolar onde muitas vezes o sujeito inicia o consumo do tabaco, lugar onde deveria formar a consciência crítica e cívica do sujeito contra o consumo do tabaco.

Contudo, a A-P aplicou o produto educacional, um manual de orientações em quinze aulas para desenvolver o tema tabaco, iniciando no dia 08 de agosto com o objetivo de finalizar na semana de 29 de agosto, porém, conforme as atividades e conteúdos eram aplicados na prática, o manual de orientações, em fase de construção, passava por alterações, sendo que, as aulas também passaram por adequações, ultrapassando a data prevista.

Deste modo, percebeu a professora, que durante o processo de aplicação, no início das aulas, *os alunos do terceiro ano do ensino médio que consomem tabaco participavam das aulas se “vangloriando” por serem consumidores do tabaco, como se isto fosse algo positivo, de “status” perante a turma.*

Entretanto, com o avanço dos conteúdos teóricos e práticos em sala, aos poucos, estes mesmos alunos foram vencidos pelos pontos negativos apresentados, até mesmo em debates, ao não conseguirem argumentos positivos sobre o consumo do tabaco. Por conseguinte, durante *as aulas, os alunos que consomem tabaco foram mudando o comportamento, a ponto de manifestar em alguns momentos, que já estavam parando de fumar, principalmente após a explanação da professora sobre os malefícios que o consumo do tabaco causa à saúde e após informação das leis que protegem o direito à vida e saúde.* Assim, estes alunos foram vencidos e convencidos de que não havia argumento favorável ao consumo do tabaco.

A mudança comportamental, inclusive, pôde ser percebida nos intervalos, entradas e saídas dentro do colégio, que antes era de maior consumo de tabaco, após os estudos relacionados a temática tabaco, o ambiente passou a ser mais livre de poluentes, só não foi totalmente livre de poluentes, pois nem todas as séries foram envolvidas na aplicação do produto educacional, mas junto com o trabalho efetivo da professora A-P, dentro e fora da sala, alertando fumantes e equipe escolar sobre o uso indevido do tabaco, o ambiente tem se tornado mais livre de poluentes tabagistas.

7. Considerações Finais

Como cada indivíduo advém de núcleos familiares diferentes, estes trazem consigo, educação familiar distinta que, durante o convívio escolar, será compartilhada, portanto, incumbe a escola o papel de orientar os educandos, dentro dos limites legais para que seja possível a convivência harmônica e respeitosa entre os envolvidos.

Neste sentido, garantir ambiente livre de tabaco aos que do mesmo ambiente compartilham é um dever legal do gestor, equipe escolar e professores. Porém, esta garantia ainda é um desafio aos responsáveis pelo ambiente escolar, haja vista que, disciplinar o indivíduo não é tarefa fácil.

Para tanto, comungamos da lei que versa sobre a educação ambiental a garantir uma prática educativa integrada, contínua e permanente em “todos os níveis e modalidades do ensino formal”, como prevê o art. 10 (BRASIL, 1999, p. 1), ou seja, quando no ambiente escolar é abordado o tema tabagismo, promove-se o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996) a fim de instruí-lo como sujeitos inseridos à prática social de forma crítica e reflexiva na busca pelo ambiente livre de tabaco.

Diante disto, observou-se que a produção de um manual de orientações aos educadores da rede pública de ensino intitulado: Ambiente livre de Tabaco, um ato de consciência cívica, elaborado pela professora no mestrado da UTFPR contempla as diretrizes ou demandas sócio educacionais com a temática Ambiente e saúde na Educação Pública do Estado do Paraná, o qual, sugere-se que no futuro seja inserido no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Estado do Paraná, para que seja trabalhado de forma interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino para a construção e transformação da escola em um espaço educador sustentável.

Do exposto, as narrativas da A-P ao colocar em prática o tema tabaco com seus alunos, evidenciaram que no ambiente escolar, por meio do fortalecimento informativo e prático das normas, é possível formar o pensamento crítico e reflexivo do aprendiz a fim de que estes exijam o direito à vida e saúde por meio de nossos representantes, requerendo que produzam mecanismos legais mais eficientes com o objetivo de reduzir o consumo do tabaco no Brasil, mais precisamente, no Estado do Paraná, priorizando o ambiente escolar livre de tabaco. Portanto, estas são medidas práticas que iniciadas no meio educacional, transformam a sociedade na busca pelo convívio social ambiental livre de tabaco.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 16 de Mar. de 2023.
- _____. **LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente [...]. Brasília, DF, [1981] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em 23 de mar. de 2021.
- _____. **A Lei Federal nº 7.488 de 1986 criou o “Dia Nacional de Combate ao Fumo” que é comemorado no dia 29 de agosto (2013)**. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/3206/1/Debora%20Ribeiro%20Maciel%20Porto%20-%202018.pdf>. Acesso em 20 de mar. de 2021.
- _____. **LEI Nº 9.294 DE 15 DE JULHO DE 1996**. Dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos [...]. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19294.htm. Acesso em 15 de mar. de 2022.
- _____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, [1996] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 de mar. de 2022.
- _____. **DECRETO Nº 2.018, DE 1º DE OUTUBRO DE 1996**. Dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumígenos (...). Brasília, (1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2018.htm. Acesso em 22 de maio de 2022.
- _____. **LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental [...]. Brasília, DF, [1999] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em 20 de mar. de 2021.
- _____. **CONVENÇÃO-QUADRO PARA O CONTROLE DO TABACO**. Genebra, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/tabaco/convencao-quadro/arquivos/convencao-quadro-tabaco>. Acesso em 22 de dez. de 2021.
- _____. **LEI Nº 12.546, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre Valores Tributários [...]. Brasília, DF, [2011] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12546.htm#art49. Acesso em 15 de mar. de 2022.

____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, [2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/rcp002_12.pdf. Acesso em 01 de fev. de 2022.

____. **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Deliberação n.º 04/13,** aprovada em 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre: Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR, [2013]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-04-13_5f995627bf08d.pdf?query=NORMAS. Acesso em 10 de set. de 2021.

____. **LEI Nº 13.840, DE 5 DE JUNHO DE 2019.** Dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas [...]. Brasília, DF, [2019] Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.840-de-5-de-junho-de-2019-155977997>. Acesso em 04 de abril de 2022.

____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em 16 de mar. de 2023.

CLANDININ, D. JEAN.; CONNELLY, F. MICHAEL. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INCA, Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. **Cigarros eletrônicos: o que sabemos? Estudo sobre a composição do vapor e danos à saúde, o papel na redução de danos e no tratamento da dependência de nicotina.** Rio de Janeiro: INCA, 2016. Disponível em: <http://www.pneumologia.med.br/downloads/cigarros-eletronicos-oque-sabemos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

LEIS ESTADUAIS. **LEI Nº 17505 - 11 DE JANEIRO DE 2013.** Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental [...]. Curitiba, PR, [2013] Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17505-2013-parana-institui-a-politica-estadual-de-educacao-ambiental-e-o-sistema-de-educacao-ambiental-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 01 de fev. de 2022.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro.** 11.ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS lança campanha de um ano para ajudar 100 milhões de pessoas a pararem de fumar.** Genebra 08

de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/8-12-2020-oms-lanca-campanha-um-ano-para-ajudar-100-milhoes-pessoas-pararem-fumar>. Acesso em: 05 abr. 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Tabaco**. Publicado em 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/node/4968#:~:text=A%20epidemia%20de%20tabaco%20%C3%A9,milh%C3%B5es%20de%20pessoas%20por%20ano>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Educação ambiental**. [20--]. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=607>. Acesso em: 16 mar. 2023.

_____. **Lei 16239 - 29 de setembro de 2009**. Dispõe sobre normas de proteção à saúde e de responsabilidade por dano ao consumidor [...]. Curitiba, PR, [2009] Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=52411&codItemAto=405728>. Acesso em 21 de mar. de 2021.

_____. **Portal Democrático de Atos Normativos da Educação - Deliberação n.º 04/13**. Dispõe sobre Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná [...]. Curitiba, PR, [2013] Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-04-13_5f995627bf08d.pdf?query=NORMAS. Acesso em 01 de fev. de 2022.

_____. **Lei Estadual n.º 11.385, de 21 de maio de 1996**. Dispõe sobre a Proibição de venda de cigarros a menores de 18 anos [...]. Curitiba, PR, [1996] Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4732&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 21 de março de 2022.

_____. **Lei Estadual n.º 12.026, de 30 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre advertência, pelos estabelecimentos de ensino, das consequências do uso de drogas [...]. Curitiba, PR, [1998] Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=3307&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 21 de março de 2022.

_____. **Lei Estadual n.º 11.991, de 06 de janeiro de 1998**. Dispõe que os alunos, professores e demais funcionários das escolas públicas ou privadas de ensino fundamental, ficam proibidos de fumar cigarros [...]. Curitiba, PR, [1998] Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=3406&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 21 de abril de 2022.

_____. **Lei 12338 - 24 de setembro de 1998**. Dispõe sobre autorização ao Poder Executivo incluir no currículo dos níveis de ensino fundamental e médio, conteúdo referente a informações e estudos sobre a dependência de drogas [...]. Curitiba, PR, [1998] Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=848&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 04 de abril de 2022.

____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Demandas Socioeducacionais**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=613>. Acesso em 21 de mar. 2023.

WHO, World Health Organization. **WHO global report on trends in prevalence of tobacco use 2000-2025, third edition** ISBN 978-92-4-000003-2. Geneva: World Health Organization; 2019. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1263754/retrieve>. Acesso em 02 de maio de 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DOM QUIXOTE DE LA MANCHA: A JUSTIÇA COMO MEIO DE HUMANIZAÇÃO

Tiago Miguel Stieven¹

Airton Pott²

Ivânia Campigotto Aquino³

Luís Francisco Fianco Dias⁴

1. Palavras iniciais

O presente artigo tem por objeto de análise a obra *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), de Miguel de Cervantes (1547-1616), a qual fora publicada pela primeira vez 417 anos atrás. O autor do romance faleceu em 22 de abril de 1616, em Madrid, na Espanha, passados 406 anos. Transcorrido tanto tempo e

-
- 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 – 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.
 - 2 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.
 - 3 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.
 - 4 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.

Dom Quixote continua a atrair leitores e estudiosos que se debruçam sobre a obra literária que é considerada um divisor de águas no que se refere à prosa romanesca.

Dom Quixote (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) narra a história de D. Alonso Quijano, um fidalgo residente na aldeia da Mancha que, depois de ler exorbitante número de livros de novelas de cavalaria, perde o juízo, identificando-se como cavaleiro andante Dom Quixote de La Mancha, convertendo assim a ficção em realidade. Acompanhado de seu fiel escudeiro Sancho Pança, um camponês da Mancha, e de seu cavalo Rocinante sai de sua aldeia desbravando o mundo em busca de aventuras.

A narrativa de Dom Quixote de La Mancha foi concluída no século XVI, época em que as novelas de cavalaria, na Espanha, eram uma espécie de febre nacional. O romance encontra-se envolto em imagens das novelas de cavalaria com o intuito de nos fazer refletir acerca dos valores da vida no mundo antigo e simultaneamente indica o mundo moderno que se aproxima. Nesse sentido, é perceptível que as aventuras vividas por Dom Quixote estarão carregadas de tensões que, serão manifestadas, por exemplo, por meio de oposições como trágico x cômico, justiça x direito, realidade x imaginação, entre inúmeras outras plausíveis.

Nesse contexto, o presente artigo se propõe a analisar justamente essas tensões e oposições manifestadas no romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) com a finalidade de compreender como essa obra transformou-se em um marco para a prosa romanesca, além de como os diferentes imaginários contribuem na construção de sentidos para o Direito. Assim, destaca-se que a liberdade imaginativa e de expressão tornam-se atributos essenciais ao escritor do texto literário moderno.

Com a finalidade de desenvolver a questão proposta, o artigo estrutura-se em cinco partes, quais sejam, na primeira, desenvolver-se-á uma breve exposição acerca do diálogo possível entre os campos de conhecimento da Literatura e do Direito; na segunda, procurar-se-á desenvolver um panorama sobre o surgimento da forma romanesca em *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616); na terceira, intentar-se-á evidenciar como realidade e imaginação dialogam no romance; na quarta, buscar-se-á demonstrar como efetivamente ocorre o diálogo entre Literatura e Direito, baseando-se em referências jurídicas existentes na obra literária; e, por fim, serão tecidas as considerações finais.

2. Literatura e direito: possíveis diálogos

A relação existente entre os campos do conhecimento da Literatura e do Direito é essencial para o aperfeiçoamento das relações humanas. Essa relação serve como fonte de reflexão e análise, possibilitando práticas cotidianas inovadoras (TRINDADE, BERNST, 2017). Nesse sentido, importante mencionar

que o Direito necessita de formas artísticas como, por exemplo, a Literatura, para alcançar o seu objetivo, considerando a rígida visão que se tem de seus escritos e estudos, complexos, muitas vezes, até para seus próprios operadores.

As aventuras vividas por Dom Quixote, mesmo que de forma indireta, trazem em seu bojo indagações acerca do espaço e do tempo da justiça, que se mostram presentes, também, hoje, visto que são distintivos da própria condição humana, revelando-nos as contradições e o sentido peculiar de nossa humanidade. Nessa perspectiva, o jurídico procura abordar a lei através da Literatura, efetuando um empreendimento para compreensão do elemento jurídico e de sua linguagem, sendo esta última, na maioria das vezes, o elementar escopo de análise.

A literatura universal, em seus textos clássicos, se encontra repleta de referências a temas variados do universo jurídico, o que nos leva a crer que o distanciamento entre Literatura e Direito, muitas vezes, acontece em virtude do elevado grau de racionalidade jurídica, o qual acaba por aprisionar o jurídico em um ângulo de objetividade normativa. Nessa compreensão, Radbruch (2004, p. 157) entende que a linguagem jurídica é

[...] fria: renuncia a todo tom emocional; é áspera: renuncia a toda motivação; é concisa: renuncia a todo doutrinamento. Desse modo, surge a pobreza propriamente buscada de um modo lapidar, que expressa de modo insuperável a segura consciência de força do Estado autoritário, e que, em sua exatíssima precisão, pode servir de modelo estilístico a escritores de primeira ordem como Stendhal. Se a linguagem jurídica é o estilo frio e lapidar, em estranho contraste, a linguagem da luta pelo direito, do sentimento jurídico combativo, é retórica e ardorosa.

Os estudos literários com enfoque na natureza e na função da Literatura abarcam uma gama maior de manifestações humanas e, dessa maneira, conforme Godoy (2007, p. 02), constituem-se em uma espécie de *cultural studies*, momento em que o Direito se institui como campo privilegiado para compreensão dos contextos sociais.

Dworkin (2001, p. 220-221) assevera que a interpretação é o elo que aproxima e une Literatura e Direito. Para o autor, a Literatura coopera com o Direito para um melhor entendimento de seu universo, não compreendendo a interpretação jurídica de modo *sui generis*, mas sim percebendo-a como a racionalidade imanente do Direito. Nesse entendimento, os operadores do Direito poderiam utilizar-se tanto da análise como do discurso literário, além de outros meios de interpretação artística para interrogar e melhor entender o jurídico, principalmente, nos casos concretos de maior complexidade.

A Literatura, por sua natureza, possui um caráter emancipatório e, nessa ótica, pode contribuir para a formação de um olhar crítico por parte do Direito. Além disso, levando em conta esse caráter emancipador da Literatura no que diz

respeito à recomposição da condição humana, logo, nos aparenta não somente plausível uma aproximação entre Literatura e Direito, mas também significativa e profícua do prisma da construção do saber e do conhecimento jurídico que tenciona questionar a formação jurídica tradicional.

Portanto, a leitura e o estudo dos clássicos literários, como é o caso de *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), não apenas é essencial e necessária, mas apresenta-se como uma provocação à formação e à construção do saber e do conhecimento jurídico, visto que, segundo Leminski (1997) é unicamente a obra aberta que suscita o engajamento do leitor na criação e na atribuição de sentido, que pode ser considerada como democrática.

3. *Dom Quixote*: romance de ruptura

Os romances de cavalaria deleitavam tanto aos homens como às mulheres, à época da publicação de *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), em virtude das representações sociais e culturais em seu conteúdo e das façanhas que narradas, considerando que a sociedade cultuava o herói guerreiro como expressão maior das virtudes cristãs. Esse herói combatia e venciam monstros, infiéis e bandidos. O herói das novelas de cavalaria é uma espécie de “advogado” dos menos favorecidos, de alguém que vai salvar sua amada e que busca fazer justiça. Por sua vez, a ação militar desempenhava atração e encanto entre os homens de modos mais rudimentares e a temática romântica das novelas de cavalaria conquistava o coração das mulheres.

Em 1605, período da publicação inaugural da primeira parte de *Dom Quixote*, os romances de cavalaria se encontravam “à beira da morte”. Ou seja, na Espanha, as novelas de cavalaria se encontravam no começo de sua decadência, visto que, paulatinamente, estavam sendo desbancadas por outras produções literárias como, por exemplo, o teatro. Em tempos anteriores a esse cenário de declínio, a produção literária dos romances de cavalaria foi significativa, e eram produzidos textos desse gênero tanto de boa como de qualidade contestável.

Ao tratar do romance de cavalaria, Buendía (1954, p. 09) assegura que este gênero seria uma extensão da poesia épica. Esse autor baseia seu entendimento no fato de que os componentes épicos foram agregados às particularidades e traços nacionais e, dessa forma, acabaram por compor um arranjo com características próprias.

Huizinga (1978, p. 74) explica que, nos romances de cavalaria, existe algo mais que simplesmente ferocidade e força:

O cavaleiro e sua dama, ou, por outras palavras, o herói que serve por amor – é este o motivo primário e invariável de onde a fantasia erótica partirá sempre. É a sensualidade transformada em ânsia de sacrifício, no

desejo revelado pelo macho de mostrar a sua coragem, de correr perigos, de ser forte, de sofrer e sangrar diante da amada.

Nessa perspectiva, ao se analisar as novelas de cavalaria, de um modo geral, percebe-se que esse gênero resulta da junção de elementos distintos e que cada produção literária se constituía em uma obra aberta. Ou seja, cada livro desse gênero poderia agrupar, de forma inerente, o modelo aventureiro das epopeias homéricas, as emoções e os sentimentos do período trovadoresco, os elementos terrestres e profanos do picaresco, além de inúmeros aspectos de outras formas literárias. Dessa maneira, fica claro que o romance de cavalaria incorpora componentes profanos e sagrados, tais como, amores, guerras, aventuras, milagres, etc.. Esses elementos constituíam-se nos mais importantes componentes desse tipo de produção literária.

Dom Quixote de La Mancha pode ser compreendido como um conservador, uma vez que vive suas aventuras em um período que não mais admite a lógica que pratica. Dominado pela euforia, Dom Quixote decide corrigir os erros e desfazer as ofensas e injúrias, não levando em conta a austeridade da realidade, a qual o responde de forma rude e severa. Desse modo, quanto mais duro o golpe recebido, maior será a sua tenacidade e persistência em continuar na luta. Além disso, o que chama atenção é a teimosia da personagem, porém, mais que isso, sua vontade e aspiração de implantar um novo ciclo na história humana, fazendo renascer a antiga idade de ouro, segundo o seu fiel escudeiro, Sancho Pança, nos narra. Nesse sentido, veja-se a passagem do romance transcrita a seguir:

[...] concluídos, pois, todos estes arranjos, não quis retardar mais o pôr em efeito o seu pensamento, estimulando-o a lembrança da falta que estava já fazendo ao mundo a sua tardança, segundo eram os agravos que pensava desfazer, sem-razões que endireitar, injustiças que reprimir, abusos que melhorar, e dívidas que satisfazer (CERVANTES, 1978, p. 32).

O romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) necessita ser entendido como uma ironia, uma sátira às novelas de cavalaria que, à época dos séculos XVI e XVII, ainda eram uma tendência na Espanha. Tanto assim o é que, à beira da morte, Dom Quixote diz ter restaurado seu juízo e se reconhece livre não somente dos enganos e ciladas dos inúmeros romances de cavalaria que lera no decorrer de sua vida, mas também de todos os desatinos e delírios resultantes de sua loucura. Assim, Dom Quixote torna-se novamente Alonso Quijano.

Com base nos argumentos de Lukács (2000) e de Bakhtin (1998), constatou-se que *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) pode ser compreendido como um romance de ruptura. Tanto Lukács quanto Bakhtin afirmam ser necessário, para compreensão do desenvolvimento e evolução da forma romanesca, partindo das epopeias homéricas até os dias atuais, a determinação de

características e particularidades que diferenciem o mundo antigo do mundo moderno. Na percepção de Lukács (2000), é a fragmentação, a artificialidade e a individualidade que assinalam a ruptura para o mundo moderno. Por sua vez, no mundo moderno, não há mais espaço e nem tampouco lugar para a epopeia, como havia no mundo antigo. Logo, o fim da épica, que produzia uma totalidade que se mostrava como perfeita, comunica também o fim da antiguidade, assinalando o início da modernidade.

Bakhtin (1998, p. 397) reputa a epopeia não apenas como algo criado há muito tempo, mas também como um gênero demasiadamente envelhecido. Watt (1996) cita três romancistas como modelos – Fielding, Defoe e Richardson –, os quais em suas obras não mais buscaram construir seus enredos tendo como fonte a lenda, a história, a mitologia ou quaisquer outras fontes literárias do mundo antigo. O parâmetro essencial que passará a nortear o romance, a partir desses três autores, é a observância da experiência individual, que se apresenta como única e, por consequência, sempre nova. Nessa compreensão, em *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) está presente todo esse contexto de ruptura, que na obra eleva-se e se mostra como um sinal de que o mundo está em transformação. A visão de mundo de Dom Quixote – divinizado, antigo, idealizado – é bem distinta e se contrapõe ao modo como seu fiel escudeiro, Sancho Pança, o percebe: em sua forma real, repleta de inacabamentos e irrealizações.

Os referenciais consistentes que, por longo tempo, guiaram a relação do homem consigo mesmo e com o mundo, acabaram sendo dissolvidos em insegurança e imprecisão. Surge, dessa forma, o homem moderno levado por uma visão de mundo originária das intensas e significativas transformações. O que antigamente era compreendido como fechado, rígido, acabado, a partir de *Dom Quixote*, passa a ser aberto, flexível, inacabado.

Dom Quixote, após observar a formalidade necessária a todo e qualquer cavaleiro andante – nome, cavalo, armas, dama e pátria –, demonstra inquietude, a qual é manifestada na inevitável e inadiável necessidade de ação. As novelas de cavalaria possuem como natureza substancial a aventura e esta, por sua vez, serve como protótipo a Dom Quixote. Armado como cavaleiro – armadura, adaga, elmo, lança –, e montado em seu cavalo Rocinante, o protagonista dá início a sua viagem em busca de aventuras. De imediato, o primeiro pensamento que assalta Dom Quixote irá ser contraditório com seus próprios devaneios e delírios, o que o faz, mesmo que momentaneamente, inquirir o intento que pretende realizar, isto é, o olvidamento da circunstância que almeja – o primeiro lapso de seus entendimentos, pode ser definitivo:

Contudo, mal se viu no campo, assaltou-lhe um pensamento terrível, que por pouco não o fez abandonar a empresa: veio-lhe à memória que não era

armado cavaleiro e que, conforme a lei da cavalaria, nem podia nem devia pegar em armas contra nenhum cavaleiro; e, mesmo que o fosse, tinha de levar armas brancas, como cavaleiro estreante, sem divisa no escudo, até que com sua coragem a ganhasse (CERVANTES, 2012, p. 67).

Assim, Dom Quixote, no decorrer de toda a narrativa do romance, segue aventureiro e rebelde. Sem medo de nada e de ninguém, ele enfrenta a tudo e a todos até o final. Para todos os momentos e circunstâncias, o protagonista tem uma explicação para dar, por mais descabida que seja. Sancho Pança, por diversas vezes, lhe recordará da realidade, mas Dom Quixote sempre terá uma justificativa para lhe fornecer. E se alguma aventura não saiu como esperado foi exatamente porque ele foi o culpado em virtude de ter infringido determinada lei da cavalaria, pois àquele que não observa as leis da cavalaria, são imputados castigos. E nessa espiral, Dom Quixote segue até o findar do romance.

4. Realidade e imaginação: Sancho Pança x Dom Quixote

A partir da leitura do romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), é perceptível que em todo o desenrolar do texto literário está presente a constante tensão entre o real e o ficcional. Ou dizendo de outra forma, entre um passado que estava esquecido e um presente que almejava escoar o mundo das forças emancipatórias. Note-se, na passagem citada anteriormente, a qual nos narra o armamento de Dom Quixote como cavaleiro andante, que o olvidamento da circunstância que tanto almeja e que ainda não detém o faz por em dúvida o seu intento, ao mesmo tempo em que enaltece o que vai ocorrer e de que maneira o autor dirige a cena da armadura da personagem, nesse plano fracionado entre o real, que nada mais é que a “fantasia perceptiva” (ISER, 1996, p. 331) de Alonso Quijano, e o real, de como deveria ser, isto é, o processo histórico em si. Convicto de que está no caminho correto, Dom Quixote decide ser armado cavaleiro andante segundo o que for possível.

Em *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), a realidade é flexível, pois possui a capacidade de ser aumentada e alterada como se plástica fosse. Assim, um moinho de vento pode transformar-se em um gigante; uma camponesa, em uma princesa; uma estalagem, em um castelo; etc.. A leitura dos livros de cavalaria causa efeitos “entorpecentes” em Dom Quixote. Por conseguinte, tudo o que Dom Quixote enxerga é aumentado e distorcido, bem como ligeiramente convertido em uma ocasião para o exercício da cavalaria andante, mostrando a força e o vigor de seu braço. A coragem e o destemor do cavaleiro andante Dom Quixote são tão vigorosos e pujantes que não resta tempo para seus amigos e companheiros demovê-lo de seus intentos. A imaginação de Dom Quixote é essencialmente transformadora e não existe nada que se possa fazer contra ela.

Dom Quixote dismantela o ser do homem como alguém que era visto como um ideal de perfeição. A personagem pode até ser louca e desvairada quando combate moinhos de vento como se fossem gigantes, ou liberta condenados que lhe “agradecem” com uma saraivada de pedras, porém, tais circunstâncias denotam uma grande perspicácia e até mesmo certa lucidez frente a um novo mundo que se originava, o qual rompia com determinadas normatividades até então compreendidas como perfeitas, eternas e imutáveis.

Hauser (2007, p. 405) salienta a excelência da obra de Cervantes colocando-o ao lado de autores como Shakespeare, Calderón e Tasso. Esse reconhecimento ocorre em função de que esses autores possuem a capacidade de conceberem um mundo fictício não apenas como válvula de escape da realidade diária, mas, sobretudo, como perspectiva para um novo homem, o qual se encontra transtornado por suas oposições internas, por seus antagonismos, por seus conflitos e sentimentos paradoxais. Segundo Hauser (2007, p. 405), esse homem novo foi difundido “heroicamente ampliado, mas continuou aprisionado na esfera humana, e expressou como nenhuma figura heroica de épocas anteriores o fizera, o trágico conflito entre suas limitações naturais e suas ilimitadas aspirações sobrenaturais”.

A Literatura possui como um de seus papéis o de ensinar e o de proporcionar a experiência estética. Através das personagens do romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), essa função da Literatura é explorada por Cervantes, uma vez que face às loucuras e desvarios de Dom Quixote motivados pelas novelas de cavalaria, as personagens não são capazes de identificar qual seria o limiar entre razão e loucura. No desenrolar do romance, é perceptível uma leve insinuação do que venha a caracterizar de fato um bom romance de cavalaria. Uma cena do romance que retrata bem essa questão é o evento da queima dos livros, momento em que a escolha de um grupo de obras ocorre segundo os pressupostos da Teoria Literária aceita à época, principalmente, da *Poética* de Aristóteles.

Em *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), Sancho Pança apresenta-se como um antípoda em relação a Dom Quixote, uma vez que, opostamente, Sancho revela-se gordo e baixinho. Em muitas passagens do romance, mostra-se mais próximo do que denominaríamos de uma concepção da realidade, como que seu peso acima do normal parecesse querer trazer à realidade o seu amo.

Dom Quixote, no desenrolar de suas aventuras, como bom cavaleiro andante, leva em conta a palavra dada, o compromisso assumido ou o juramento efetuado. Diante disso, recordamos o que nos afirma Derrida (1994), que tais situações vinculam o emitente, de modo que não podem ser desfeitas ou descumpridas, como nos é contado no episódio do “curioso impertinente”. Além

disso, conforme Fachin (2017, p. 160), Dom Quixote exhibe-se como a personificação do menos favorecido, do excluído, convencido da difícil e complexa incumbência de revelar o ideário de transformações sociais, para as quais à época e, tampouco hoje, estamos preparados.

O romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) se encontra estruturado em torno da fantasia. No que se refere a essa questão, veja-se a passagem transcrita a seguir:

Deu-se pressa em caminhar, e chegou a tempo, que já a noite se ia cerrando. Achavam-se acaso à porta duas mulheres moças, destas que chamam de boa avença, as quais se iam a Sevilha com uns arrieiros, que nessa noite acertaram de pousar na estalagem. E como ao nosso aventureiro tudo quanto pensava, via, ou imaginava, lhe parecia real, e conforme ao que tinha lido, logo que viu a locanda se lhe representou ser um castelo com suas quatro torres, e coruchéus feitos de luzente prata, sem lhe faltar sua ponte levadiça, e cava profunda, e mais acessórios que em semelhantes castelos se debuxam. Foi-se chegando à pousada (ou castelo, pelo que se lhe representava); e a pequena distância colheu as rédeas a Rocinante, esperando que algum anão surgiria entre as ameias a dar sinal de trombeta por ser chegado cavaleiro ao castelo (CERVANTES, 1978, p. 33).

Nessa cena, Dom Quixote destemidamente nos demonstra o ponto nevrálgico sobre o qual a trama do romance se organiza. Ou seja, tudo o que não existe ou não poderia existir, ele engendra e concebe ao seu estilo, seguindo a precisão de sua fantasia. É justamente a partir dessa cena que todas as demais adversidades e tribulações que Dom Quixote terá de enfrentar terão a mesma proveniência, qual seja, a sua limitação em não enxergar a realidade exatamente como ela é, mas sim da forma como deveria ser, ou em outras palavras, do modo como ele almejaria que fosse.

Dom Quixote juntamente com Sancho Pança, a quem prometeu grande número de despojos e bens, além do governo de uma ilha, a fim de que aceitasse acompanhá-lo, se defronta com tantos outros acontecimentos não diferentes dos que já havia vivenciado, isto é, enxergando a realidade de modo ampliado. Nessa conjuntura, Sancho Pança consegue realizar uma leitura do mundo que o cerca, a qual em momento algum, é correspondente à visão que tem Dom Quixote desse mesmo mundo. Dom Quixote e Sancho Pança, amo e escudeiro, são dois opostos de uma mesma realidade. Ou seja, ao passo que o amo se atém ao exercício das armas para beneficiar os necessitados e prestar assistência aos pobres e injustiçados, o escudeiro opta pelo percurso mais fácil e mais cômodo para encarar as contrariedades e os dissabores que se lhe apresentam.

O afeto que une Dom Quixote e Sancho Pança torna ambos como se fossem princípios complementares, isto é, um não existe sem o outro. São diferentes ao mesmo tempo em que são complementares. Em decorrência de sua

inaptidão de atuar sobre o mundo, Dom Quixote pode ser entendido como um herói da duplicidade moderna, isto é, ele malogra no arremedo de unir um ideal à realidade. Fica então perceptível a representação de um homem em dois, pela junção de duas personagens que em nada se parecem ao mesmo tempo em que são complementares (BRAVO, 1997, p. 267-268).

Sancho, mesmo com toda a sua simplicidade, consegue entrever a discrepância que existe entre a realidade por ele vista e a relatada por Dom Quixote. Todavia, prontamente, aceita e admite as justificativas e razões expostas pelo seu Senhor, visto que a simplicidade não lhe possibilita maiores arazoados. Ambas as personagens exprimem o caráter antitético do pensamento humano, em função de que a realidade de Sancho implica na ilusão de Dom Quixote, da mesma maneira que este, ainda que iludido, não se abstém de integrar a realidade de seu fiel escudeiro. Portanto, a cada aventura e a cada peripécia vivenciada, Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança movem-se como referência um para o outro na compreensão e interpretação da realidade.

Hauser (2007, p. 411) afirma que através de Cervantes a Literatura desvendou não apenas o “dinamismo existente por trás de todo o ser e toda a ação, mas também toda unidade foi dissolvida em dualismo, todo o ser em vir-a-ser e todo o repouso em movimento”. Reitera-se: Dom Quixote e Sancho Pança são tão diferentes quanto complementares. A mobilidade interna de um em paralelo ao do outro demonstra a relevância do duplo como medida tanto para entendimento de si mesmo, do outro e do mundo.

O romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) demonstra que a personagem não pode ser tomada como totalmente louca, uma vez que não apresenta inabilidade para se relacionar com a realidade. Dom Quixote somente compreende de modo deslocado a realidade ao utilizar como referência os preceitos, os padrões e as normas adotadas pelos romances de cavalaria. Com base nas leis da cavalaria andante, Dom Quixote metamorfoseia a relação entre os eventos, apreendendo somente o que lhe serve e desprezando aquilo que não lhe interessa. Nesse universo ilusório, isto é, no modo mais ordinário de distanciamento do real, não se constata uma renúncia de percepção de fato. Nele, de acordo com Rosset (1999, p. 14), a coisa não é negada, mas somente deslocada, posta em outro local. Contudo, no que diz respeito à habilidade para enxergar, o iludido enxerga, a seu modo, tão compreensível como qualquer outro.

Segundo Foucault (2007, p. 64 et seq.), no romance de Cervantes se estabelecem pela primeira vez relações diferentes entre a linguagem e o mundo, momento no qual se abandonam as antigas relações entre as coisas, suas semelhanças e os signos que as marcam, novas relações emergem na *epistêmê* ocidental moderna, de maneira a constituir-se tanto na primeira obra do classicismo

quanto na última obra da renascença (CALMON, 2003, p. 117). O protagonista é chamado de “o herói do Mesmo”, exemplificando o que já havia sido colocado a respeito da linguagem, que a narrativa de Cervantes se desenvolve sob o signo da auto-referência, não mais uma linguagem que aponta para o mundo e sim um sistema de signos que se volta sobre si mesmo em um processo infinito e infundável. Novamente: a linguagem, representada aqui pela literatura, não mais representa o mundo, senão que o enuncia e, nesse processo, recorre a si mesma como fundamentação, transformando aquilo que deveria representar. Por isso, Dom Quixote recorre aos livros e a suas histórias de cavalaria para descobrir como o mundo deve ser, para guiar-se em suas ações, pois o seu acesso direto ao mundo foi barrado pela rede imperscrutável da linguagem.

Mas, se ele quer ser-lhes semelhante, é porque deve prová-los, é porque os signos (legíveis) já não são semelhantes a seres (visíveis). [...] Cabe-lhes refazer a epopeia, mas em sentido inverso: esta narra (pretendia narrar) façanhas reais prometidas à memória; já Dom Quixote deve preencher com realidade os signos sem conteúdo da narrativa (FOUCAULT, 2007, p. 64).

Dom Quixote não faz mais uma leitura do mundo que será colocada nos livros, senão ao contrário, uma leitura dos livros para interpretar o mundo. Nesse sentido, ele inverte radicalmente o pensamento renascentista, pois a linguagem deixou já de ser representação adequada do mundo. Ela pode ser doravante apenas uma representação fantasiosa, dele, momento no qual o moinho será um gigante porque é isso que está nos livros, os rebanhos de carneiros serão um exército de inimigos, a camponesa será uma dama (CALMON, 2003, p. 125). Tudo isso porque nessa nova configuração do pensamento, os textos são mais importantes, têm mais poder de efetivação, do que a realidade empírica. Em seu desenvolvimento a linguagem não representa mais o mundo que se vê, senão que cria alucinadamente o mundo que deseja. Tal esquizofrenia epistemológica passa a ser a base do pensamento ocidental moderno, criando a clivagem radical entre as palavras e as coisas.

[...] a história de Dom Quixote de la Mancha é a história da ascensão de uma outra epistêmê, a representação, que, na passagem da Renascença para o período clássico, justamente quando o romance foi escrito e publicado (1605 a 1615), passa a substituir a velha ordem de saber baseada na analogia, [...] (CALMON, 2003, p. 131).

Porém, ao passo que as coisas não são mais do que elas são, individual e isoladamente, não representando nenhuma semelhança, nenhuma analogia, da mesma forma as palavras erram vazias de significado imediato. A linguagem ganha a sua independência do mundo ao voltar-se para seu isolamento solipsista, “dormem entre as folhas dos livros, no meio da poeira” (FOUCAULT, 2007, p.

65). Percebamos que a mesma condenação que nossa subjetividade contemporânea faz em relação aos delírios do Cavaleiro da Triste Figura, alinhando-se ao seu fiel escudeiro para rir de sua inventividade e nobre ingenuidade, é a crítica que fazemos ao pensamento das relações universais invisíveis das semelhanças entre as coisas cristalizada no conjunto de conhecimentos da magia e da erudição, ou seja, desacreditamos uma visão “não científica do mundo”, que crê em bruxas, poções do amor e astrologia, sem percebermos que ela não é a-científica no sentido de não pertencer a um conjunto coerente e sistêmico de organização dos conhecimentos e pensamentos, e sim que ela pertence a um modelo epistemológico diferente do nosso, a uma outra ordenação da enciclopédia celestial de saberes benévolos, por assim dizer.

O louco, entendido não como doente, mas como desvio constituído e mantido, como função cultural indispensável, tornou-se, na experiência ocidental, o homem das semelhanças selvagens. [...] É o jogador desregrado do Mesmo e do Outro. Toma as coisas pelo que não são e as pessoas umas pelas outras; ignora seus amigos, reconhece os estranhos; crê desmascarar e impõe uma máscara (FOUCAULT, 2007, p. 67).

Duas alternativas se descortinam então à frente deste pensamento das semelhanças, uma é a loucura, como acabamos de demonstrar, e a outra é a poesia e a literatura, nas quais igualmente se reconhecem as relações entre as coisas, as metáforas que as unem, os significados obscuros que elas escondem. Essa pode ser a base da conexão entre poesia e loucura na produção cultural da modernidade ocidental, mas não em forma de um delírio inspirado, e sim como capacidade epistemológica de reconhecimento das semelhanças entre as coisas em um mundo de elementos radicalmente isolados.

Às margens de um saber que separa os seres, os signos e as similitudes, e como que para limitar seu poder, o louco garante a função do *homossemantismo*: reúne todos os signos e os preenche com uma semelhança que não cessa de proliferar. O poeta garante a função inversa; sustenta o papel *alegórico*; sob a linguagem dos signos e sob o jogo de suas distinções bem determinadas, põe-se à escuta de ‘outra linguagem’, aquela, sem palavras nem discursos, da semelhança (FOUCAULT, 2007, p. 68).

Mas, algo a mais no romance de Cervantes, o romance por excelência, acontece: ele se dobra sobre si mesmo, ele se fecha no círculo infinito da auto-referência no momento em que as personagens da segunda parte do livro entram em cena tendo já lido a primeira parte, libertando o cavaleiro da observação dos romances de cavalaria alheios e prendendo-o ao seu próprio texto, de maneira que a literatura, que já não representava o mundo, não faça referência a uma outra narrativa, senão a si mesma.

5. Liberdade e justiça: a literatura como possibilidade de aperfeiçoamento da prática jurídica

No romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), uma marca inconfundível que caracteriza a personagem é a defesa plena que realiza da liberdade. O fundamento da plataforma de cavaleiro andante que Dom Quixote adota é a ética da honra alinhada à liberdade individual. Nesse sentido, a liberdade, no romance, é compreendida como o direito de ir e vir; liberdade de não ser incomodado pela burocracia do monarca; liberdade de amar e de se divertir com os amigos; liberdade para os prisioneiros; liberdade dos impedimentos trazidos com a contrarreforma para o direito filipino e nas hostilidades e perseguições da inquisição. Dom Quixote, em um de seus diálogos com Sancho Pança, afirma que a liberdade é

[...] um dos dons mais preciosos, que aos homens deram os céus; não se lhe podem igualar os tesouros que há na terra, nem os que o mar encobre; pela liberdade, da mesma forma que pela honra, se deve arriscar a vida, e, pelo contrário, o cativo é o maior mal que pode acudir aos homens. Digo isto, Sancho, porque bem viste os regalos e a abundância que tivemos neste castelo, que deixamos; pois no meio daqueles banquetes saborosos, e daquelas bebidas nevadas, parecia-me que estava metido entre as estreitezas da fome; porque os não gozava com a liberdade com que os gozaria, se fossem meus; que as obrigações das recompensas, dos benefícios e mercês recebidas, são ligaduras que não deixam campear o ânimo livre. Venturoso aquele a quem o Céu deu um pedaço de pão, sem o obrigar a agradecê-lo a outrem que não seja o mesmo Céu! (CERVANTES, 2012, p. 300).

Dessa maneira, Dom Quixote pode ser entendido como um herói libertário. Além disso, como um cavaleiro andante que busca a realização da justiça. São esses dois valores que norteiam a prática cavaleiresca de Dom Quixote: liberdade e justiça. Atente-se para o fato de que a justiça buscada pela personagem consiste no que, atualmente, nomeamos como democracia, isto é, igualdade diante da lei e inexistência de privilégios. Dom Quixote, da mesma forma que Tocqueville (1805-1859), posteriormente o fará, luta por um liberalismo que harmonize a proteção da liberdade com a justiça, aqui entendida como igualdade (TOCQUEVILLE, 1977, p. 329). Assim, o liberalismo de Dom Quixote é como o de Tocqueville: essencialmente social.

Ao observar o desenrolar de toda a ação de Dom Quixote ao longo do romance, constata-se que a justiça nos é mostrada não como uma concepção oclusa, mas sim, como um sentimento. Ou seja, um sentimento como o do cavaleiro andante, que em suas saídas e viagens, ia à procura de ultrajes, agravos e injúrias para desfazer. E mais, uma vontade de ousar a sua vida, colocando em risco, na maioria das vezes, sua integridade física e psicológica para reparar qualquer

injustiça infligida aos menos favorecidos. A justiça pleiteada por Dom Quixote é aquela que procura abandonar a concorrência doentia, a inveja, a ganância para ceder espaço e lugar à solidariedade, à cidadania, à humanidade e à proteção aos menos favorecidos socialmente. Em outras palavras, trata-se da justiça social de quem não busca nada em troca, mas que, verdadeiramente, almeja socorrer e acudir os que não possuem amparo algum.

Tomado pelo maneirismo e pelos contrastes de sua época, Miguel de Cervantes, com Dom Quixote de La Mancha, enfatizou o duelo entre as ações do homem e o ambiente, instituindo assim o caráter dialético do pensamento e permitindo a defrontação da realidade interna com a realidade externa. Nessa linha de entendimento, segundo Llosa (2009, p. 29) “ao mesmo tempo em que nos arranca de nossa prisão realista, conduz e guia pelos mundos da fantasia, abre-nos os olhos sobre aspectos desconhecidos e secretos da nossa condição, e nos dá os instrumentos para explorar e entender os abismos do que é humano”.

A leitura do romance demonstra que a justiça de *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) é essencialmente inquieta e se contrapõe à justiça ordinária, aquela constante dos Códigos, Legislações e Tribunais, que teríamos a possibilidade de denominar como a justiça de Sancho. Com a finalidade de concretizar seus intentos, Dom Quixote transgride a doutrina; altera a hierarquia social; transforma Aldonza Lorenzo, uma simples camponesa, em Dulcineia del Toboso, uma princesa que encerra em si todas as virtudes e belezas que uma mulher pode possuir; além de reputar como verdadeiras todas as demais situações e desatinos que lhe são narrados. Para Dom Quixote, a razão estava sempre com o demandante que pleiteasse por primeiro a sua causa ou o demandado que buscasse abrigo no seu prejulgamento. Note-se que a benevolência na fraqueza determinava o estado de espírito e o temperamento do julgador, o que pode ser comprovado por meio do conselho que Dom Quixote dá à Sancho Pança, quando este assume o governo da Ilha Baratária, no sentido de que Sancho tenha cautela em face da generosidade na fraqueza, nos diversos momentos do governo da ilha.

As sentenças prolatadas por Dom Quixote são, à primeira vista, disparatadas e incoerentes, em função de que se apoderam da jurisdição processual, apressam prazos, coagem e cerceiam a defesa de outrem, porém, sempre proferridas em prol dos menos favorecidos socialmente. As causas e os motivos são idênticos aos que comunicam o espírito espanhol em sua revolta e rebelião em face da justiça positiva. Dom Quixote, simultaneamente, à compreensão da austeridade e severidade da justiça, tão comedida que necessita abdicar aos louvores e à popularidade, aconselhava Sancho Pança de que a mais arriscada propina para o juiz é a bajulação, a qual não possui valor monetário algum àquele que a exerce, porém, custa alto preço ao que é subornado, a ignorância de seu próprio

valor. A técnica jurídica é desempenhada, no último capítulo do romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), com o mais exímio rigor. Ou seja, esta situação se concretiza pela realização do testamento de Dom Quixote, perfeitamente redigido que se o tivesse sido por diversos escrivães, com notória e competente fidelidade aos princípios e cláusulas universais com o intuito de precaver possíveis causas de nulidade no que se refere à cláusula restritiva do eventual casamento da sobrinha de Dom Quixote, o testador.

No que concerne ao exercício do governo da Ilha Baratária por Sancho Pança, é possível constatar que este deixou uma sólida e vasta jurisprudência que, ainda, hoje, pode ser levada em consideração por qualquer estadista que seja. A carta do governador Sancho Pança a Dom Quixote revela uma plataforma e um programa de um estadista equilibrado e moderado. Logo, Baratária era sua ilha e não almeja outra que não àquela. Credo na justiça, declarando que é preciso que ela exista até mesmo entre os ladrões, no decorrer do seu fugaz governo, realizou audiências com toda a formalidade e solenidade que o ato o exigia, instaurando, desse modo, a justiça itinerante preconizada por Dom Quixote.

A personagem de Dom Quixote acabou por consolidar o ideal cavaleiresco, o qual opera em virtude da honra e do sentimento de justiça, por mais que na sua execução se mostre deslocado no tempo e no espaço, bem como seja classificado por seus pares como um doido varrido. Some-se a isso o fato de que, conforme Llosa *apud* Cervantes (2004, p. XX), o romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) está cheio “de episódios em que a visão individualista e libérrima da justiça conduz o temerário fidalgo a desacatar os poderes, as leis e os usos estabelecidos, em nome do que para ele é um imperativo moral superior”.

Por derradeiro, o comportamento libertário de Dom Quixote alcança as linhas divisórias da anarquia, momento em que o herói se dá conta que a autoridade desempenhada em nome do monarca acaba por escravizar sem qualquer possibilidade de discernimento ou ampla defesa, mesmo tendo os fatos delituosos já sido devidamente reparados ou a pena devidamente cumprida pelos condenados, os quais são levados à galés para complementarem sua pena. A libertação, por Dom Quixote de La Mancha, dos doze cativos que eram conduzidos às galés, soa como uma “sirene”, um “alarme”, um lembrete em face do demasiado rigor e intransigência da autoridade, segundo o que evidencia a passagem: “porque dura coisa me parece o fazerem-se escravos indivíduos, que Deus e a Natureza fizeram livres” (CERVANTES, 2012, p. 131).

6. Considerações finais

Dom Quixote é um romance aberto a inúmeras e distintas leituras, sobrepunhando o autor Miguel de Cervantes, que, por meio da publicação de seus

escritos, coloca os mesmos para dialogar com seus leitores, os quais por meio do ato da leitura, tornam-se, também, autores. O romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616) nos conduz a refletir acerca do humano, do sentido e da abrangência da justiça, em função de que a personagem protagonista é tomada por grande humanidade, em muitos momentos paradoxal, mas mesmo assim humana, alumiando a debilidade e a vulnerabilidade da vida, que, de forma transparente e clara, destaca a possibilidade emancipatória que a ação de resistir ao determinado pode vir a consolidar.

Fachin (2017, p. 156) elucida que “a literatura como produto humano, tal qual a ciência jurídica, reflete indubitavelmente, em maior ou menor escala, as vicissitudes, peculiaridades e idiossincrasias de seus sujeitos, bem como o contexto no qual está inserida”. Em *Dom Quixote*, é notório que a personagem possui características antigas, num mundo que não é mais antigo, mas que está em constante transformação, no qual a percepção das demais personagens do romance não encontra correspondência na visão de mundo de Dom Quixote. Nesse contexto, Sancho Pança simboliza essa nova visão do mundo, o qual pode ser nomeado de moderno ou real. De forma sucinta, o idealismo de Dom Quixote se contrapõe ao realismo de Sancho Pança.

Nos romances denominados modernos, posteriores a Dom Quixote de La Mancha, extenso número de heróis que surgirão serão caracterizados pela vivência dos dramas internos, predominando assim a individualidade, além de se encontrarem permanentemente em desacordo com o mundo. O herói moderno experienciará no rol de seus dramas individuais sentimentos como a desilusão, a desolação, a angústia, a melancolia, etc., de forma como nunca antes experimentou. Estes sentimentos assinalarão a vida do herói no mundo moderno.

No que se refere ao possível diálogo entre os campos do conhecimento da Literatura e do Direito, compreende-se que este não é unicamente puro, não se caracteriza apenas como uma ciência objetiva que se amolda em determinado artigo, código ou lei, mas também, como campo do conhecimento que, em sintonia e diálogo com outras ciências e áreas do conhecimento, como é o caso da Literatura, bem como transpassado por sentimentos, pode ser mais humano. Os operadores do Direito, no desenrolar de sua prática jurídica, podem e devem agir como nos ensina a Literatura e, especificamente, o romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), isto é, do mesmo modo que o Direito necessita ser: solidário, humano e justo. Miguel de Cervantes, por meio do romance *Dom Quixote* (Parte I: 1605 e Parte II: 1616), criou algo totalmente distinto aos procedimentos e classificações literárias de sua época, ou seja, utilizou-se das novelas de cavalaria para abdicar do passado e instaurar um novo gênero: o romance moderno.

O Direito é muito mais abrangente do que as determinações legais

constantes dos Códigos e das Legislações, isto é, a lei não comporta o Direito. Essa assertiva deve nortear a prática de todo e qualquer operador do Direito, porém, é manifesto que parcela relevante dos operadores jurídicos ainda não tomaram consciência dessa realidade. Nesse sentido, a Literatura pode tornar-se a ferramenta que possibilitará ao jurista a tomada de consciência acerca dessa assertiva. Destaca-se que a Literatura pode ser uma fonte para o Direito, não se almejando que a obra literária venha a tomar o lugar de outras fontes, mas no sentido de que possa ser um excelente canal para aperfeiçoamento do discurso científico do Direito. Por fim, é incontestável que a Literatura se apresenta como um meio necessário ao operador do Direito, uma vez que lhe fornece a possibilidade de estudar de forma real e objetiva a sociedade da qual faz parte e na qual exerce seu papel de jurista.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance (sobre a metodologia do estudo do romance). In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BRAVO, Nicole. Duplo. In: BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de mitos literários**. Trad. Carlos Sussekind et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997, p. 261-287.

BUENDÍA, Felicidad (org.) **Libros de caballerías Españoles: El caballero Cifar, Amadís de Gaula y Tirant el blanco**. Madrid: Aguilar, 1954.

CALMON, Jean. **O Dom Quixote de Foucault**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais Ltda, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional**. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FACHIN, Melina Girardi. Utopia quixotesca dos direitos humanos. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 03, n. 01, p. 153-169, jan-jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. [Les Mots et les Choses] Tradução de Salma Tannus Muchail. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Direito e literatura.: Os pais fundadores: John Henry Wigmore, Benjamin Nathan Cardozo e Lon Fuller. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 12, n. 1438, 9 jun. 2007. Dis-

ponível em: <https://jus.com.br/artigos/9995>. Acesso em: 31 ago. 2022.

HAUSER, Arnold. **Maneirismo**: a crise da Renascença e o surgimento da arte moderna. 2. ed. Trad. J. Guinsburg; Magda França. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HUIZINGA, Johan. O sonho do heroísmo e do amor. In: HUIZINGA, Johan. **O declínio da idade média**. São Paulo: Verbo/Edusp, 1978.

ISER, W. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: UERJ, 1996.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios críticos**. Curitiba: Pólo Editorial, 1997.

LLOSA, Mário Vargas. Una novela para el siglo XXI. In: CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Edição do IV Centenário. Estudos introdutórios de Mario Vargas Llosa, Francisco Ayala e Martín de Riquer; notas de Francisco Rico; posfácio de José Manuel Blecua, Guillermo Rojo, José Antonio Pascual, Margit Frenk e Cláudio Guillen. Madri: Alfaguara/Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, pp. XIII-XXVIII, 2004.

LLOSA, Mário Vargas. É possível pensar o mundo moderno sem o romance? In: MORETTI, Franco. **O Romance**: a cultura do romance. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, v. 1, 2009, p. 17-32.

LUKÁCS, George. **A Teoria do Romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

RADBRUCH, Gustav. **Filosofia do direito**. Tradução de Marlene Holzhausen. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROSSET, Clément. **O real e seu duplo**: ensaio sobre a ilusão. Trad. José Thomaz Brun. Porto Alegre: L&PM, 1999.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **Dom Quixote de La Mancha**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **Dom Quixote de La Mancha**. Tradução ao português de Ernani Ssó. São Paulo: Schwarcz, 2012.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 2. ed. Tradução e introdução e notas de Neil Ribeiro da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1977.

TRINDADE, André Karam; BERNSTES, Luísa Giuliani. O estudo do Direito e Literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **Anamorphosis – Revista Brasileira de Direito e Literatura**, v. 3, n. 2, p. 225-257, 2017.

WATT, Ian. O realismo e a forma do romance. O público leitor e o surgimento do romance. In: WATT, Ian. **A Ascensão do Romance**: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DOS PREJUÍZOS SUPOSTOS PELO JURISDICIONADO EM RAZÃO DA POSTERGAÇÃO DA ANÁLISE DO PEDIDO DE TUTELA DE URGÊNCIA ANTECIPADA NAS AÇÕES PREVIDENCIÁRIAS QUE VERSAM SOBRE BENEFÍCIOS POR INCAPACIDADE

Mayla Ranna Silva Alves¹

1. Considerações iniciais

A tutela de urgência antecipada é regulamentada pelo art. 300 do Código de Processo Civil de 2015 e, por sua própria finalidade, tem a função de auxiliar àquele provável detentor do direito, que não tenha o objeto do seu pleito perecido pela demora na prolação de uma decisão definitiva. No âmbito das ações previdenciárias, que versam sobre benefícios por incapacidade, isso se torna ainda mais palpável, haja vista o caráter alimentar da pretensão.

Desse modo, devido à atitude de alguns magistrados, pelo acúmulo de demandas ou mesmo pela falsa sensação de segurança prestada ao jurisdicionado, eles têm optado por postergar a análise do pedido de tutela antecipada para sentença.

No presente artigo, apresenta-se como objetivo fazer uma abordagem sobre o conceito da tutela de urgência antecipada, sua finalidade, as características processuais do instituto e os impactos da adoção deste padrão de entendimento na vida dos segurados, com a adoção da metodologia teórico-descritiva, a fim de proceder a uma análise a respeito dessa temática, com base na doutrina jurídica de relevância teórica.

2. Tutela de Urgência Antecipada

A tutela de urgência é regulamentada pelo art. 300 do Código de Processo Civil de 2015 e para sua concessão é necessária a comprovação do preenchimento dos requisitos de probabilidade de direito e perigo de dano ou risco útil do

¹ Advogada, inscrita nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil sob o nº 170.568/MG; Bacharel em Direito pela Universidade de Uberaba; Pós-graduada em Direito Previdenciário pelo Instituto de Estudos Previdenciários. Presidente da Comissão de Direito Previdenciário da 14ª Subseção da OAB/MG – triênio 2022/2024. E-mail: maylaranna@hotmail.com.

processo. Correlacionada à tutela do próprio direito, a jurisdição tem o dever de dar à parte, que tem seu direito submetido a perigo de dano, a tutela antecipada para salvaguardá-lo. Sua finalidade é abrandar os males do tempo e garantir a efetividade do direito tutelado.

Logo, como já antecipado, os requisitos necessários para a concessão da medida de urgência são o perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo, bem como a demonstração da probabilidade do direito pleiteado. Em que pese o legislador ter se utilizado de expressões sem exato conceito técnico-jurídico, o perigo de dano ou risco ao resultado útil do processo, em sede de tutela antecipatória, pode ser interpretado como situações ou ocorrências que ponham em risco o que se pretende ao final da demanda.

Embora a análise da tutela de urgência se assemelhe ao objeto pretendido, não pode esta ser confundida com uma decisão de mérito definitiva. Trata-se de uma decisão interlocutória que, a partir da análise superficial dos fatos e provas apontados, visa garantir a parte que ao final da demanda, caso seja ela vencedora, possa dar aplicabilidade a sentença.

É crucial que o magistrado, quando da análise da existência de perigo de dano, tenha um olhar sensível e atento à situação concreta vivenciada pela parte que, caso não tenha proteção, poderá sofrer com os riscos da privação ou perecimento do direito pleiteado. Isso se aplica especialmente nos casos de benefícios previdenciários por incapacidade, os quais nutrem caráter puramente alimentar. Contudo, não se pode considerar que esse olhar mais atento aos fatos seja uma personificação daquele que é certo ou errado na lide, mas apenas que haja uma análise da situação vivenciada, naquele momento, em relação à pessoa que se diz titular do direito discutido².

Já a probabilidade de direito, também conhecida como fumaça do bom direito ou *fumus boni iuris*, trata-se do conjunto da argumentação coesa e da análise sumária das provas documentais inicialmente apresentadas pela parte. Admitir que haja, por convicção, uma probabilidade de direito e não a comprovação exata do direito pleiteado, tem por fundamento o próprio perigo de dano, haja vista que muitas vezes a produção de prova leva tempo extenso e, que, muito provavelmente, fará com que o direito pereça ou que a parte ao final vencedora sofra prejuízos irreversíveis.

O instituto da tutela antecipada é incompatível com a instrução do processo, com o desenvolvimento do contraditório e com o exaurimento da matéria fática para formação convicção judicial justamente por ir de encontro com a urgência que a medida exige. Em momento algum, a tutela de urgência supre o devido

2 MARINONI, Luiz Guilherme. Tutela de urgência e tutela de evidência. 1. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

processo legal, afinal a parte contrária, em momento oportuno, poderá apresentar defesa de forma ampla, por meio de contestação e/ou agravo de instrumento. Seu objetivo, conforme já mencionado, é garantir que a parte não sofra danos e/ou que a sentença, posteriormente proferida, tenha resultado prático.

3. A Importância da Tutela de Urgência Antecipada nas Ações Previdenciárias que Versam sobre Benefícios por Incapacidade

É indiscutível a importância da ferramenta processual da tutela de urgência antecipada, visto que, mais do que garantir o resultado útil do processo ou evitar o dano, sobretudo nas ações que versam sobre benefício por incapacidade, a tutela tem função social, garantindo a dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. Embora seja de suma importância essa medida nas ações que versam sobre benefícios previdenciários por incapacidade, os requisitos para a concessão da tutela antecipada, nestas ações, não divergem da especificidade já imposta no normativo processual.

Mesmo diante da necessidade da análise cuidadosa do pedido da tutela antecipada nas ações previdenciárias, pelas razões anteriormente destacadas, alguns magistrados têm optado por postergar a análise da medida de urgência até a sentença. Ocorre que tal entendimento acaba por mitigar a finalidade real do instituto, que é evitar dano ao direito pleiteado ou o risco de inutilidade da prestação jurisdicional ao final da demanda, seja pelo decurso do tempo ou pelo perecimento do direito.

Saliente-se, aqui, que o tempo é um mal necessário para a boa tutela dos direitos, desde que esse lapso temporal seja razoável para ser realizado o devido processo legal, garantindo a segurança jurídica, mas que também seja possível a produção de resultados justos e com fins práticos. Nesse sentido, a demora não razoável na duração dos processos, seja em virtude do exacerbado número de demandas e/ou ausência de servidores lotados nas serventias, tem despertado uma grande preocupação entre os operadores do direito quanto à gestão de tempo dos processos judiciais. O desrespeito à razoável duração do processo previstas da Carta Magna de 1988 tem colocado em risco a efetividade da tutela jurisdicional, especialmente em casos de urgência, em que se destacam aqueles que versam sobre benefícios previdenciários oriundos de incapacidade e que têm natureza puramente alimentar.

Questões como a definição de quem arcará com o ônus de reparar o jurisdicionado que teve seu direito mitigado em virtude da morosidade processual tem acrescido mais clamor ao debate, especialmente no que se refere à concessão da tutela provisória de forma liminar. Nesse sentido, a concessão liminar de tutela provisória *inaudita altera pars*, ou seja, aquela concedida antes mesmo

de ouvir a parte ré, prevista no §2º, do art. 300, do Código de Processo Civil, se faz necessária e mais do que nunca tem sido pleiteada rotineiramente nas ações que versam sobre benefícios previdenciários por incapacidade, justamente pela necessidade iminente de proteção jurisdicional.

Em que pese ser de extrema importância que o magistrado tenha cautela na concessão da medida, o condicionamento da análise do pedido somente em sede de sentença usurpa a finalidade para a qual a tutela antecipada foi inserida no ordenamento. Muito embora a apreciação da tutela provisória, em sentença, tenha sua importância ante a função de permitir a execução provisória, especialmente nas ações de reexame necessário e/ou com recurso recebido sob o efeito suspensivo, no âmbito do direito previdenciário, ela perde completamente a finalidade de proteger o jurisdicionado dos males do tempo e do risco de dano.

4. O Perigo de Dano e o Risco do Resultado Útil do Processo

Para um segurado que teve seu benefício de auxílio-doença cessado, o período entre a distribuição da petição inicial até a prolação da sentença pode demorar anos. Tempo este que coloca a parte em situação de extrema fragilidade e miserabilidade, haja vista a impossibilidade de retorno ao trabalho em virtude da incapacidade ou mesmo pela não autorização do retorno pelo empregador, situando o segurado empregado, nesse caso, em situação de limbo trabalhista previdenciário.

A conduta de postergar a análise do pedido de tutela provisória de urgência *inaudita altera pars*, sem qualquer justificativa plausível, além de ferir princípios processuais e constitucionais como o do acesso à justiça e da motivação das decisões judiciais, rompe com a dignidade da pessoa humana e afasta a garantia do mínimo existencial. Ademais, a situação do jurisdicionado que litiga em face da autarquia previdenciária tornou-se ainda mais prejudicial, quando do fim da vigência da Lei nº 13.876/2019, que regulamentava o pagamento das avaliações periciais judiciais. Muitos magistrados têm suspenso a análise dos processos até que o PL nº 4.491/21 seja votado. Não bastasse, ainda que não haja a suspensão, muitos segurados não possuem condições financeiras para arcarem com os custos dos honorários periciais e acabam sendo obrigados a aguardar a providência do Poder Legislativo, a qual caminha a passos lentos e incertos.

Esse cenário, acrescido à crise sanitária e à crise econômica que assola o país, tem colocado os segurados do INSS em condições sub-humanas, além de gerar um sentimento de injustiça e frustração, haja vista que o Poder Judiciário, efetivado no papel interpretado por alguns magistrados, tem fechado os olhos para realidade enfrentada pelos segurados. O lapso temporal entre a distribuição da ação e a prolação de sentença, em algumas comarcas, tem ultrapassado o prazo médio de 12 meses.

Logo não é crível que o segurado, que apresenta laudos de especialistas e exames médicos que demonstram um indício da existência de incapacidade laborativa, comprovando sua condição de segurado e o preenchimento da carência, tenha seu pedido de antecipação de tutela injustificadamente postergado para apreciação em sentença. Destaque-se que, no presente trabalho, não se questiona o indeferimento da tutela antecipada, quando não são preenchidos os requisitos do art. 300 do CPC/15, mas sim, a simples e injustificada postergação da análise para a sentença.

É inegável que toda essa demora na conclusão da análise de mérito do processo, seja pela falta de servidores, exacerbado número de demandas e/ou ausência de regulamentação do custeio das perícias, coloca a parte litigante em enorme prejuízo, podendo, inclusive, agravar o quadro clínico do jurisdicionado. Muitas vezes, o segurado se vê obrigado a paralisar o tratamento por falta de recursos, ou ainda, desenvolve doenças psicológicas, como a depressão e a ansiedade. Isso porque, encontra-se em situação de vulnerabilidade diante da falha da autarquia previdenciária e pela morosidade daquele que era sua esperança na solução do conflito, isto é, do Poder Judiciário.

Nas ações previdenciárias que versam sobre benefícios por incapacidade, o risco de dano e/ou da ausência de resultado útil do processo é quase que *in re ipsa*, ou seja, provem do próprio fato, afinal de nada vale uma decisão de mérito procedente, que ordene a implantação de uma aposentadoria por incapacidade permanente, se a parte litigante tenha ido a óbito no curso do processo, por este ter extrapolado os limites temporais da razoabilidade.

5. A Probabilidade do Direito

Muitos magistrados também fazem uso da postergação da apreciação do pedido de tutela antecipada, na sentença, sob o argumento de que se faz necessária a realização de produção de prova pericial. Assim, no que tange à prova pericial, esta é de extrema importância para verificação da incapacidade laborativa, pela sua classificação (total ou parcial), duração da incapacidade (temporária ou em definitivo), fixação de data do início da doença (DID) e data do início da incapacidade (DII), na prolação da sentença. Todavia podem os laudos médicos particulares e/ou do SUS, juntados pela parte, ser utilizados para confrontar os laudos SABI emitidos pelo INSS, mitigando sua presunção relativa de veracidade.

O instituto da tutela antecipada requer uma análise sumária da demanda, sem o aprofundamento cabível na instrução, haja vista que a probabilidade é inerente à própria medida de urgência. Admitir ser necessária para apreciação da tutela a elucidação total dos fatos com a produção de prova concreta e complexa, equivale a dar ao juízo condições, antes mesmo da contestação, de

prolatar decisão de mérito definitiva.

O Tribunal Federal da 1ª Região tem entendido que é completamente possível a concessão da medida antecipatória, antes mesmo da produção da prova pericial, com base tão somente em laudos médicos, inclusive sem diferenciá-los entre particulares e/ou oficiais:

BRASIL. Tribunal Federal da 1ª Região (Segunda Turma). Agravo Regimental. 0019936-21.2015.4.01.0000. PREVIDENCIÁRIO. PROCESSUAL CIVIL. EMBARGOS DE DECLARAÇÃO RECEBIDOS COMO AGRAVO REGIMENTAL. BENEFÍCIO PREVIDENCIÁRIO. AUXÍLIO-DOENÇA. ANTECIPAÇÃO DOS EFEITOS DA TUTELA (ATUAL TUTELA PROVISÓRIA DE URGÊNCIA). PERÍCIA MÉDICA JUDICIAL. 1. Consoante entendimento jurisprudencial dominante, os embargos de declaração opostos contra decisão proferida pelo Relator, objetivando sua reforma, com caráter infringente (caso dos autos), devem ser recebidos como agravo regimental, em homenagem ao princípio da fungibilidade recursal (AGA 0002667-03.2014.4.01.0000/BA, Rel. Des. Fed. MARCOS AUGUSTO DE SOUSA, OITAVA TURMA, e-DJF1 de 10/06/2016). 2. O benefício de auxílio-doença/aposentadoria por invalidez traduz-se em benefício de natureza alimentar, na proteção da subsistência e da vida. e, havendo atestados/laudos médicos (particulares e/ou oficiais) que afirmem estar o segurado impossibilitado de exercer suas atividades laborativas - por si só - demonstram, em um juízo provisório, prova da verossimilhança de suas alegações que aliados ao risco de dano irreparável (necessidade do próprio sustento) autorizam a concessão da antecipação dos efeitos da tutela (atual tutela provisória de urgência). 3. A questão deve ser interpretada em favor do segurado, a fim de lhe assegurar o direito à percepção do benefício cabível (com base em documentos juntados aos autos) até a produção de prova pericial judicial, em observância ao princípio do in dúbio pro misero, amplamente adotado em sede de ação previdenciária, com vistas a aproximar-se do quanto previsto do art. 5º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (antiga LICC): “Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum” 4. Agravo Regimental não provido. Rel. Desembargador Federal Francisco Neves da Cunha, 04/10/2016. Disponível em: <<https://trf-1.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/392889408/agravo-regimental-no-agravo-de-instrumento-aga-199362120154010000-0019936-2120154010000/ementa-392889425>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

Exigir a produção de prova pericial para análise da tutela antecipada inviabiliza a apreciação sumária da probabilidade do direito e acaba por proporcionar o aprofundamento do direito em si, trazendo aos autos um exame mais denso da demanda e possibilitando, portanto, a prolação de decisão definitiva. A tutela de urgência não tem essa finalidade, mas sim, salvaguardar probabilidade de direito de risco de dano, por meio de uma visão geral, com base em provas documentais já acostadas aos autos, que permite apenas, em alguns casos, a justificação prévia, prevista no §2º do art. 300 do CPC/15.

Em seu conceito puro, a expressão probabilidade trazida no *caput* do art. 300 do CPC/15, que significa ‘perspectiva favorável de que algo venha a ocorrer, uma possibilidade’, mostra justamente isto, que o legislador exige do requerente apenas a demonstração de chance daquilo que pleiteia. Portanto, descabido é a exigência de produção de prova pericial para análise da tutela antecipada, quando presentes laudos e exames médicos capazes de evidenciarem, de forma mínima e sumária, a probabilidade de a parte estar incapaz para o trabalho.

6. A Reversibilidade dos Efeitos da Medida

Não bastasse a demora demasiada dos processos judiciais, inclusive nos Juizados Especiais Federais, muitos magistrados, especialmente após a alteração da redação do inciso II do art. 115 da Lei nº 8.21/91, dada pela Lei nº 13.846/19, que permite o desconto em salário de benefícios, de valores provenientes de outros benefícios recebidos a título de decisão judicial, posteriormente revogada, têm se esquivado de tomarem a decisão em sede liminar, insistindo em postergar a análise da tutela antecipada para o momento da prolação da sentença como uma medida de segurança para o próprio segurado.

Mais uma vez, é imperioso destacar que a presente pesquisa não visa contestar a discricionariedade do magistrado em deferir ou indeferir o pedido liminar, mas sim, a postergação injustificada da sua análise para sentença, usurpando de forma explícita o caráter urgente da medida. Embora haja preocupação dos magistrados, quanto a uma possível sentença desfavorável, que acarrete ao jurisdicionado a obrigação de devolver os valores recebidos a título de liminar, esta não pode ser a motivação para postergar a análise do pedido até a sentença, afinal, até mesmo uma sentença pode ser cassada ou reformada em sede recursal.

A reversibilidade da medida de urgência é de conhecimento do jurisdicionado que a pleiteia. A suposição de que a parte não possuirá recursos para promover a restituição dos valores, caso a medida seja futuramente revogada e/ou o receio de onerar o erário, não é fundamento plausível para não apreciar o pedido liminarmente. Ademais, nas ações que versam sobre benefício por incapacidade, a concessão da tutela de urgência tem puro e simples caráter alimentar. O segurado que a pleiteia, quase sempre, se encontra em situação de vulnerabilidade, haja vista a ausência de renda pela impossibilidade de trabalhar, inclusive, muitas vezes sendo impedido pelo empregador de retornar ao labor, em virtude de atestado ocupacional com parecer diverso do emitido pelo INSS, que se enquadra na triste realidade do limbo trabalhista previdenciário.

Ainda que haja bastante discussão entre os tribunais, quanto à possibilidade ou não de devolução dos valores recebidos de boa-fé pelo segurado, tendo

em vista que o Superior Tribunal de Justiça está revisando o Tema 692 que fixou a tese de que “[...] a reforma da decisão que antecipa a tutela obriga o autor da ação a devolver os benefícios previdenciários indevidamente recebidos”, o último entendimento do Supremo Tribunal Federal diverge disso por si só, pois não pode ser utilizado como fundamento para justificar a não apreciação do pedido, em sede liminar, sobretudo diante da sua natureza alimentícia.

Em que pese toda essa discussão jurisprudencial sobre a devolução ou não dos valores recebidos de boa-fé, o instituto da tutela antecipada continua existindo no ordenamento jurídico, sendo o art. 300 do CPC/15 completamente aplicável ao direito previdenciário e à Fazenda Pública. A possibilidade de reversibilidade da liminar, por sua vez, também se mantém, e, desde a promulgação da Lei nº 13.846/19, tem expressa previsão legal no inciso II do art. 115 da Lei nº 8.21/91, apesar das suas contestações e conflitos constitucionais.

Logo, não se justifica a postergação da análise da tutela antecipada de urgência com base no receio infundado do jurisdicionado não possuir recursos para devolução dos valores, caso a decisão futuramente seja revogada. Admitir tal entendimento coloca fim ao instituto da tutela antecipada, não só dentro do direito previdenciário, mas para todos os ramos do direito em que o objeto da lide envolva algum tipo de pecúnia.

7. O Momento da Apreciação da Tutela Antecipada de Urgência

A tutela de urgência pode ter caráter cautelar ou antecedente. No presente estudo, a análise tratou exclusivamente da tutela antecipada e, como o próprio nome já diz, deve ser apreciada de forma prévia, antes mesmo do contraditório, sob pena de perder sua finalidade que é evitar dano ou risco útil ao processo. Sua finalidade deixa explícito o momento adequado para apreciação da medida, tal seja, quando do requerimento, ainda que no início do processo. Nesse mesmo sentido, ponderam Fredie Didier *et al*³ que:

Decisão liminar deve ser entendida como aquela concedida *in limine litis*, isto é, no início do processo, sem que seja havido ainda a citação ou a oitiva da parte contrária. Assim, tem-se por liminar um conceito tipicamente cronológico, caracterizado apenas por sua ocorrência em determinada fase do procedimento: o seu início.

Nas palavras de Nelson Nery Júnior⁴, o pedido de tutela antecipada deve

3 DIDIER JR., Fredie; BRAGA, Paula Sarno; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. **Curso de direito processual civil**: teoria da prova, direito probatório, decisão, precedente, coisa julgada e tutela provisória. 14. ed – Salvador: Ed. Jus Podivm, 2019

4 NERY JÚNIOR, Nelson. **Atualidades Sobre o Processo Civil**. 2ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

ser concedido antes mesmo da citação do réu:

A liminar pode ser concedida com ou sem a ouvida da parte contrária. Quando a citação do réu puder tornar ineficaz a medida, ou, também, quando a urgência indicar a necessidade de concessão imediata da tutela, o juiz poderá fazê-lo *inaudita altera pars*, que não constitui ofensa, mas sim limitação imanente do contraditório, que fica diferido para momento posterior do procedimento.

Nesse contexto, os tribunais federais têm partilhado do entendimento pelo qual é cabível o deferimento da tutela antecipada de urgência, antes mesmo da realização da perícia médica, justamente pelas peculiaridades da situação e o caráter social da medida, afinal, exigir como demonstração da probabilidade de direito outras provas, além das documentais, é o mesmo que se exigir a comprovação absoluta do direito, colocando a causa em estado maduro para decisão definitiva e não provisória como é o caso da tutela.

Ainda que o magistrado não vislumbre o preenchimento dos requisitos para concessão da medida de forma liminar, deve fundamentar sua negatória e não apenas postergar a análise do pedido para sentença, sobretudo pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 5º, inciso XXXV, que garante ao cidadão o acesso à justiça.

Desse modo, mesmo que o magistrado não se sinta confortável em proferir decisão favorável ou não, haja vista a existência de laudos médicos de ambas as partes, segurado e INSS, com pareceres antagônicos, o mínimo razoável para cumprimento da finalidade da medida é a realização de justificativa prévia prevista no §2º do art. 300 do Código de Processo Civil de 2015.

Ainda que se admita a necessidade de realização de perícia médica judicial, especialmente em casos em que o requerente não logrou êxito na demonstração da incapacidade, a análise do pedido de tutela antecipada de urgência deve ocorrer imediatamente, após a realização da perícia médica e não em sentença, como se tem observado. Nota-se que, especificamente, nas ações que tramitam sob a ótica dos Juizados Especiais Federais, a formação do contraditório dar-se-á somente após a perícia, ou seja, embora reste comprovado nos autos a incapacidade laborativa do segurado, a autarquia previdenciária ainda será citada para apresentar sua contestação, e as partes poderão requerer esclarecimentos periciais se necessário para, então somente, os autos encontrarem-se maduros para sentença. Logo, este procedimento pode ser bastante moroso a depender da comarca, fazendo aumentar ainda mais a situação precária experimentada pelo segurado.

À luz da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, cabe ao ente estatal garantir ao jurisdicionado a apreciação do pedido em um processo com razoável duração. Contudo, aqueles que lidam com o judiciário diariamente conhecem de perto a morosidade do sistema. Vários são os fatores que

interferem na duração do processo. No caso dos Juizados Especiais Federais, uma das principais causas é o próprio INSS. A autarquia previdenciária, de forma totalmente arbitrária e sem o mínimo de planejamento institucional, nega benefícios em que o segurado preenche cabalmente os requisitos e estende processos por anos, ao interpor recursos processuais com temas já pacificados. Não é por acaso que atualmente o INSS é o maior réu do país!

Essa prática autárquica, somada com a ausência de servidores suficientes, o alto volume de demandas, a falta de concurso público para complementação de pessoal, a ausência de fornecimento de material de trabalho adequado e, agora, tudo isso agravado pela pandemia do Covid-19 e variantes, faz com que a prestação jurisdicional não seja eficaz e não tenha a razoável duração que se espera para preservação satisfatória do direito.

Nesse cenário, dentre outros meios, para o Estado minimizar os efeitos da morosidade jurisdicional, até que consiga combatê-la, talvez uma utopia social, é com o uso das medidas cautelares e antecipatórias.

Nesse sentido, o professor Humberto Theodoro Júnior⁵, explica o seguinte:

Assim, para evitar que o agravante se veja completamente desassistido pelo devido processo legal, procede-se a medidas como as cautelares e as de antecipação de tutela. Isto se faz logo, porque não há outro caminho para assegurar a tutela de mérito ao litigante que aparenta ser o merecedor da garantia jurisdicional. No entanto, o adversário não fica privado do devido processo legal, porque depois da antecipação, que se dá em moldes de provisoriedade, abre-se o pleno contraditório e ampla defesa, para só no final dar-se uma decisão definitiva à lide.

Logo, cumpre ao Poder Judiciário, fazendo uso dos instrumentos éticos voltados à concretização dos direitos, garantir ao jurisdicionado que tenha seu pedido devidamente apreciado pela justiça e em razoável prazo. Como esse razoável prazo não tem sido possível pelas inúmeras questões já apontadas, a tutela de urgência nas demandas previdenciárias, adere uma função ainda maior pois, por meio delas, além de ter o seu direito ao benefício salvaguardado até a instrução, o jurisdicionado terá suas garantias fundamentais resguardadas. Independente do ângulo pelo qual se analisa o tema, nas ações previdenciárias que versam sobre benefícios por incapacidade, ou até mesmo sobre aposentadorias programáveis e pensões por morte, é crucial que a tutela seja analisada de forma absolutamente liminar, no início no processo e antes mesmo da citação do réu para, somente então, ser sua finalidade respeitada e evitar os danos a parte.

5 THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil – Teoria Geral do Direito Processual Civil e Processo de Conhecimento**. Vol. 1. 44. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

8. A Confusão entre a Concessão de Tutela Antecipada de Urgência na Sentença e os Efeitos de Recebimento do Recurso

Por todo o exposto, também não se pode ignorar que a concessão de tutela antecipada, em sede de sentença, confunde-se de forma demasiada com os efeitos dos recursos que são recebidos perante as turmas recursais e/ou câmaras de julgamento. Mesmo que não haja a concessão da tutela antecipada, a grande maioria dos recursos, em sede de direito previdenciário, são recebidos em seu efeito meramente devolutivo, por ser completamente possível que a parte proceda ao cumprimento provisório da sentença e exija o restabelecimento ou a concessão do benefício, independentemente do deferimento de medida liminar na sentença.

Essa postura conservadora que vem sendo adotada por alguns magistrados, é extremamente preocupante, vez que descarta a real finalidade da tutela antecipada, que é resguardar o demandante que consegue demonstrar, de forma mínima, a probabilidade de seu direito, bem como coloca o segurado previdenciário, que já se encontra em uma situação de necessidade, em eminente risco social, podendo, em alguns casos, contribuir para o agravar considerável do quadro clínico do segurado, com a paralização de tratamentos não ofertados pelo SUS ou mesmo com o desenvolvimento de doenças de caráter emocional, como depressão e ansiedade.

Para Teori Albino Zavascki⁶, não é razoável apreciar o pedido de tutela de urgência antecipada em sede de sentença, haja vista que a matéria se confundiria com o cumprimento provisório de sentença e/ou os efeitos de recebimento de eventual recurso, caso seja conhecido. Dessa maneira, a concessão de tutela antecipada, somente na sentença, perde ainda mais o sentido, quando proferida em sede dos Juizados Especiais Federais, em se tratando da dispensa da remessa necessária, conforme a Lei nº 10.259/2001. Caso o Instituto Nacional do Seguro Social opte por não apresentar recurso inominado, a sentença rapidamente transita em julgado e pode ser iniciado o cumprimento definitivo.

Ainda, quando da interposição de recurso, por opção ou pela remessa necessária, em se tratando de rito ordinário, a manutenção desse entendimento permanece gerando confusões. Assim, muito embora a tutela antecipada em sentença tenha sua importância, permitindo o cumprimento provisório em caso de recebimento do recurso em efeito suspensivo, em regra, no que versa sobre direito previdenciário, os recursos são recebidos no seu efeito meramente devolutivo, não havendo impedimentos para o cumprimento provisório.

Araken de Assis, apud Athos Gusmão Carneiro⁷, é categórico ao não

6 ZAVASCKI, Teori Albino. **Antecipação da Tutela**. São Paulo: Saraiva, 1997.

7 CARNEIRO, Athos Gusmão. **Da Antecipação de Tutela no Processo Civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

admitir a apreciação de tutela em sentença afirmando que “[...]o magistrado que deixa para apreciar a antecipação de tutela na sentença incorre em reprovável burla à lei”. Nesse mesmo sentido, posiciona-se Sérgio Sahione Fadel⁸, ao aduzir que: “[...] constitui erro grosseiro o juiz que deixa para deferir a tutela no momento de encerrar o seu ofício jurisdicional, juntando numa única peça, a decisão antecipatória e a sentença”.

Se etimologicamente a palavra antecipar significa ‘fazer chegar ou ocorrer antes do tempo marcado, adiantar’, não poderá a tutela de urgência, em absoluto, ser outorgada simultaneamente com a sentença, sob pena de renegar a própria natureza do instituto. Ou seja, admitir a apreciação do pedido de tutela de urgência antecipada, em ações previdenciárias, somente na sentença, quando presentes os requisitos de probabilidade de direito e risco de dano e/ou resultado útil do processo, exclui por completo o caráter antecipatório e ignora a urgência da medida.

9. Considerações finais

A tutela de urgência antecipatória tem a finalidade de garantir ao requerente a proteção do seu provável direito pleiteado, evitando dano irreparável ou de difícil reparação. Assim, diante dos fatores que contribuem para a morosidade excessiva na duração do processo, seja em virtude da pandemia da Covid-19, que manteve os tribunais praticamente sem atividade presencial durante quase um ano, seja pelo fim da vigência da Lei nº 13.876/2019 e/ou pela falta de estrutura de pessoal do Poder Judiciário, em razão da ausência de concursos públicos, os pedidos de tutela antecipada de urgência se tornaram ainda mais comuns e necessários, exigindo um olhar mais atento dos magistrados.

Diante desse cenário que contribui para uma demora não razoável dos processos, a tutela de urgência antecipada, além de dar proteção ao direito tutelado, ainda que de forma provisória, torna-se instrumento garantidor de dignidade da pessoa humana, protegendo o segurado de possíveis e, infelizmente não incomuns, danos causados pelas arbitrariedades cometidas pela autarquia previdenciária.

Além disso, a postura conservadora adotada por alguns magistrados de postergar a análise dos pedidos de tutela antecipada até a sentença, extirpa a finalidade da medida e agrava ainda mais a situação dos segurados, haja vista que a devida apreciação do instituto faz as vezes de políticas públicas para assegurar aos cidadãos um mínimo existencial. Ademais, o risco de dano e/ou a perda do resultado útil do processo, no âmbito das ações previdenciárias que versam sobre benefícios por incapacidade, remontam ao próprio fato. A natureza alimentar do benefício e/ou a condição de vulnerabilidade que, muitas vezes, se

8 FADEL, Sérgio Sahione. **Antecipação da Tutela no Processo Civil**. São Paulo: Dialética, 1998.

encontra o requerente que não possui condições de trabalhar ou mesmo que é impedido de retornar ao labor pelo empregador em virtude da divergência entre o parecer de médico do trabalho e o perito do INSS, são elementos capazes de demonstrarem a probabilidade do direito.

Nesse sentido, a medida liminar requer uma análise sumária e sem o aprofundamento vertical dos fatos para a constatação da probabilidade do direito que se deseja salvaguardar. A exigência de produção de prova pericial, para apreciação do pedido, acaba por impor ao jurisdicionado que faça prova do seu direito e não mais que demonstre a sua probabilidade, dando, inclusive, condições ao magistrado de prolatar sentença definitiva, extirpando a finalidade urgente do instituto.

Ainda, em que pese seja válida a preocupação dos magistrados, quanto ao teor artigo 115 da Lei nº 8.21/91, cuja disposição permite o desconto em salário de benefícios de valores provenientes de outros benefícios recebidos a título de decisão judicial posteriormente revogada, a mera suposição de que o segurado não terá condições de devolver os valores recebidos ou o receio em onerar o erário, não podem e nem devem ser fundamento para justificar a postergação da análise do pedido de tutela, sobretudo em razão do próprio artigo 115 da Lei de Benefícios, que visa garantir a reversibilidade da medida exigida pelo art. 300 do Código de Processo Civil de 2015.

Nesse sentido, parte da doutrina admite a concessão de tutela de urgência na sentença, a concessão da liminar em muito se confunde com os efeitos de recebimento do recurso. Embora a tutela antecipada em sentença garanta a execução provisória, a grande maioria dos recursos nas ações que versam sobre benefícios previdenciários são recebidos em seu efeito meramente devolutivo, permitindo, portanto, o cumprimento de sentença provisória, independentemente da concessão da medida. Imperioso destacar também que a massa dessas ações, pelo baixo valor dos benefícios, tramita em sede de Juizados Especiais Federais onde não há remessa necessária e, muitas vezes, as decisões de primeiro grau transitam em julgando sem interposição de recursos.

Dito isso, o momento adequado para apreciação do pedido é antes mesmo da formação do contraditório, ou seja, no início do processo, antes da citação do réu. Seja para deferir ou mesmo indeferir o pedido pela ausência do preenchimento dos pressupostos, é crucial que o magistrado garanta ao jurisdicionado o acesso à justiça e a devida apreciação do pleito, no momento em que ele se faz estritamente necessário, nesses casos, em sede liminar.

A conduta adotada por alguns magistrados, de postergar a análise do pedido de tutela de urgência antecipada para a sentença, usurpa a função do juiz atribuída pelo legislador, na medida que este deve salvaguardar direito sob

risco. Ademais, a tendência à extinção da tutela provisória, no âmbito do direito previdenciário, é situação extremamente gravosa e que fere princípios constitucionais, tais como a garantia à razoável duração do processo, a legalidade e a dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.491/2021. Altera o caput do art. 1º da Lei nº 13.876, de 20 de setembro de 2019, para dispor sobre o pagamento de honorários periciais em ações em que o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) figure como parte até 31 de dezembro de 2024. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2314499>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

____. **Código de Processo Civil**. Lei nº 13.105. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16. Mar. de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 05 mar. 2022.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5. Out. de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 mar. 2022.

____. **Lei nº 8.12, de 24 de Julho de 1991**. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24. Jul. de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18212cons.htm>. Acesso em: 05 mar. 2022.

____. **Tribunal Federal da 1ª Região**. Agravo Regimental. 0019936-21.2015.4.01.0000. Rel. Desembargador Federal Francisco Neves da Cunha, 04/10/2016. Disponível em: <<https://trf-1.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/392889408/agravo-regimental-no-agravo-de-instrumento-a-ga-199362120154010000-0019936-2120154010000/ementa-392889425>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CARNEIRO, Athos Gusmão. **Da Antecipação de Tutela no Processo Civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

DIDIER JR., Fredie; BRAGA, Paula Sarno; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. **Curso de direito processual civil: teoria da prova, direito probatório, decisão, precedente, coisa julgada e tutela provisória**. 14. ed – Salvador: Ed. Jus Podivm, 2019.

FADEL, Sergio Sahione. **Antecipação da Tutela no Processo Civil**. São Paulo: Dialética, 1998.

LAZZARI, João Batista; KRAVCHYCHYN, Jefferson Luis; KRAVCHYCHYN, Gisele Lemos; CASTRO, Carlos Alberto Pereira de. **Prática proces-**

sua previdenciária: administrativa e judicial. 13. ed., ver., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Tutela de urgência e tutela de evidência.** 1. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

NERY JÚNIOR, Nelson. **Atualidades Sobre o Processo Civil.** 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil – Teoria Geral do Direito Processual Civil e Processo de Conhecimento.** Vol. 1. 44. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

ZAVASCKI, Teori Albino. **Antecipação da Tutela.** 1.ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

ÉTICA E CIDADANIA: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

Ana Laís Montipó¹

1. Considerações Iniciais

A escola é um espaço no qual os sujeitos convivem a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, para tanto, é necessário que essa interação ocorra de maneira harmônica e prazerosa, seja entre alunos ou demais funcionários da escola.

A gestão é a base da instituição escolar, composto por diretor e pedagogo, sendo o gestor quem soluciona os problemas referentes aos docentes e discentes, buscando um ambiente agradável, resultante de diálogos, reflexões diárias e convivência.

O presente artigo visa proporcionar uma reflexão e discussão sobre a ética na perspectiva escolar e colocar em prática ações que evidenciem a cidadania. Segundo Michaelis (p. 327, 2002), ética significa um conjunto de princípios morais que devem ser respeitados, e cidadania está conceituada no dicionário como o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais.

Dentre todos os objetivos da educação, é imprescindível a construção do pensamento ético e de atitudes que conduzam toda a comunidade escolar à compreensão de um sujeito e cidadão, que reconheça e perceba seus deveres e direitos no contexto da sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 72): “A ética é um eterno pensar, refletir e construir”. Portanto, é preciso que os profissionais da área da educação, desenvolvam uma metodologia pautada nesses aspectos, além de demonstrar em suas atitudes as mesmas.

Diante dessa relevância de tais temáticas na escola, compreende-se que a criticidade, discussão, reflexão e exercício da ética e cidadania na escola são essenciais e fundamentais. Assim, por meio de observação participativa, foram

1 Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná *Campus* União da Vitória. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Pós-graduada em Gestão Escolar - Administração, supervisão, orientação, e inspeção, pela Faculdade Integrada Qualis. Professora dos Anos Iniciais na rede privada de ensino. Psicopedagoga Institucional na rede municipal de ensino. E-mail da autora: analaismontipo11@gmail.com.

geradas considerações sobre o trabalho da Gestão Escolar na Escola Municipal P. S. (os dados serão omitidos para preservar a escola observada), notou-se qualidades e falhas visíveis, dentro da instituição escolar. Para tanto, as falhas podem ser solucionadas, por meio de um projeto de intervenção.

O presente projeto justifica-se a partir da importância de se enfatizar na família, escola e demais espaços sociais, os valores morais, a ética e a cidadania, a fim de promover um suporte aos sujeitos inseridos nesses âmbitos.

É preciso que o trabalho desenvolvido nas escolas, objetivem o convívio organizado de forma com que os conceitos de respeito e solidariedade, sejam vivenciados e compreendidos pelos alunos e profissionais da área.

Segundo Taille (2003, p. 53): à escola atual compete:

Lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos.

Diante do exposto, é de relevância primordial exercer a ética e a cidadania na escola, por meio de atitudes e ações que levem a esse entendimento, desse modo, este projeto apresenta ações para alunos, professores e toda comunidade, família e sociedade.

Dessa maneira, busca-se, por meio desse artigo, vivenciar valores, demonstrando em situações do cotidiano um olhar crítico e ético, desenvolvendo ações que promovam a cidadania, bem como, promover ações educativas que levem à formação ética e moral, apresentar reflexões sobre a ética, seus valores e fundamentos e desenvolver a construção de relações interpessoais democráticas na escola.

2. Desenvolvimento

A realidade e rotina escolar traz inúmeras particularidades que devem ser pontuadas e observadas com um olhar atento, é necessário que todo o contexto educacional seja permeado pela ética e cidadania, pois é nesse espaço que se desenvolve pequenos cidadãos conscientes e críticos.

Sabe-se que conflitos são habituais, entretanto, é necessário que a equipe escolar esteja preparada para solucioná-los da melhor maneira, e o caminho para isso é a ética e a cidadania. A instituição observada tem 109 anos, antes Grupo Escolar, tombada patrimônio histórico em 1940, atualmente a escola contempla Ensino Fundamental, do Infantil V até o 5ª ano pela manhã e tarde, e modalidade EJA a noite.

Sendo esta composta por uma equipe multidisciplinar, que se dispõe em

professoras regentes, efetivas ou contratadas, professora de hora atividade e estagiárias, tal como gestoras e serviços gerais.

Um problema observado envolve docentes e gestora, havendo conflitos originários de problemas pessoais de duas professoras, afetando toda a equipe, que se divide em dois lados, sendo que um deles é favorecido pela pedagoga da escola, tornando-se assim um trabalho coletivo inviável.

Segundo Nascimento e Sayed (2002) conflitos são atitudes e sentimentos negativos, que prejudicam as pessoas envolvidas. Conforme Luck (2008, p.96) “[...] gestão é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, colectivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados”.

Assim, destaca-se que o papel do gestor, não é em momento algum de sua atuação instigar conflitos ou privilegiar determinado indivíduo, baseando-se em seu afeto pessoal e sim tratar todos de maneira igualitária, sendo neutro.

Buscando práticas que favoreçam o ensino de qualidade, para isso faz-se necessário um trabalho em equipe de todos os envolvidos no processo escolar e a promoção da ética de diferentes formas, envolvendo alunos, docentes e comunidade, a fim de repassar conhecimentos utilizados para a vida cidadã do educando.

A aplicabilidade de ações que promovam os objetivos supracitados, deve ser mediada por cursos de formação, palestras e reuniões, a fim de demonstrar ações éticas e de respeito. Além de ações interdisciplinares, para que professores, funcionários e estudantes possam compreender os princípios éticos necessários para conviver de forma cidadã e moral no meio social.

Por sua vez, os Referenciais para Formação de Professores, afirmam que:

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 26)

Assim, os cursos de formação são viáveis dentre deste contexto, a fim de debater o desafio e incentivar a ética como princípio vigente dentro e fora do ambiente escolar.

Torres (2007), corrobora dizendo que as reuniões pedagógicas são um ambiente de privilégio para a gestão e os docentes possam dividir opiniões, acerca de questões plausíveis, buscando soluções para os problemas, aprendizagens e reflexões.

De acordo com Haidt (2001, p. 56): “[...] a escola é um local de encontros

existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida”. No qual alunos, professores e gestores aprendem juntos, em momentos adequados de socialização, podendo ser desenvolvidos por meio de palestras e reuniões juntamente com toda comunidade extraescolar.

Weiss (1994, p.100) evidencia que:

[...] a maneira saudável de administrar a maioria dos conflitos ou conflitos potenciais inclui o uso da confrontação construtiva, técnicas de comunicação eficiente, métodos eficientes de solução do problema e um plano de ação eficiente. Esses métodos também o ajudarão a impedir que discordâncias comuns ou diferenças de opinião ou de valores resultem em conflito.

Portanto, parte da gestão, propiciar momentos de diálogo para solucionar os problemas existentes entre os profissionais da escola, fazendo com que os mesmos debatam também separadamente, sobre os problemas e entrem em um consenso único.

O procedimento metodológico adotado na presente pesquisa teve como base o estudo teórico bibliográfico, que segundo Silva e Silva (2016), é baseada em literaturas e textos já publicadas, como exemplo em livros, revistas, dissertações, artigos ou teses relacionadas com o tema e objetivo do estudo.

A pesquisa contou também com o método dialético e qualitativo. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 101): “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”.

Compreende-se, portanto, que a dialética é uma abordagem adequada para se utilizar, pois é a partir dela que se estabelece os diversos pontos de vista e verdades de cada sujeito.

A pesquisa foi realizada por meio da análise e pesquisa de campo, que segundo Gil (2002, p.129):

Embora existam procedimentos comuns a todos os estudos de campo, não há como definir a priori as etapas a serem seguidas em todas as pesquisas dessa natureza. Isso porque a especificidade de cada estudo de campo acaba por ditar seus próprios procedimentos.

Entende-se então que, a pesquisa de campo possibilita uma aproximação e relação com o que se pretende investigar ou solucionar, seja por meio da observação ou da aplicação no meio em que se pesquisa.

A educação escolar acontece por meio de uma organização de pessoas e de materiais, ou seja, de recursos humanos e físicos, que juntos, criam possibilidade de ensino e aprendizado. Não existe escola sem um espaço concreto, tal como sem pessoas. Porém, é necessária uma boa relação entre professores,

gestores, alunos e comunidade para que ela ocorra.

Portanto, destaca-se a relevância de uma harmonia entre toda a escola, para que aconteça um trabalho em equipe em prol do aluno, em termos de participação, diálogo e reflexões. Baseando-se em processos éticos, fundamentados no respeito mútuo entre os indivíduos.

Freire (1996, p. 17/18) afirma que:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez, são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar.

Assim, com a ética sendo aplicada no dia a dia pelos docentes, consequentemente o mesmo sentimento será adquirido pelo aluno, que enquanto cidadão usará desse preceito em sua vida.

Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelo comportamento dos próprios alunos, e assim por diante. [...] Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema ética nas preocupações oficiais da educação. (RIOS, 2002, p. 70)

Portanto, essa moral e ética é repassada e adquirida no ambiente da escola, pelo indivíduo que está formando sua personalidade, sendo assim essencial. Nesse sentido, Benedetti (2008, p. 142) complementa que: “Há características individuais, além de sociais e ambientais, que concorrem para moldar a personalidade ou definir comportamentos, sobretudo a qualidade dos relacionamentos humanos”.

O papel dos gestores, professores e funcionários não é apenas uma função particular e indissociável das demais do âmbito escolar, pelo contrário, é necessário que haja uma relação entre todos os profissionais da escola e também comunidade escolar, para que possam compreender todas as realidades presentes em seu contexto e desenvolver um trabalho pautado no respeito à essas particularidades.

Boccia (p. 81, 2013) afirma que:

Cabe destacar que o comprometimento, envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários, alunos, pais) são fatores determinantes para o sucesso destes projetos pedagógicos, uma vez que eles dependem do

trabalho coletivo de todos os segmentos, sendo praticamente impossível obter os mesmos resultados individualmente.

Compreende-se, portanto, que é necessário que se recorde de que a escola é um âmbito social, cujas suas modificações se dão conforme as demandas da realidade em que está inserida, ou seja, cada aluno, funcionário ou comunidade em geral que faça parte do público escolar, carrega aspectos sociais, afetivos, políticos e emocionais singulares e a escola deve respeitar conforme cada um.

O gestor da escola precisa estar aberto às transformações e oportunizar esses momentos de troca de experiências e pensamentos referentes à ética na escola, bem como desenvolver metodologias que adentrem às temáticas referidas.

De acordo com Paro (2010, p. 770): “É esse mesmo conceito de direção, pelo menos em suas linhas mais gerais, que vigora em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor de escola”. O gestor da instituição escolar deve pautar seu exercício em questões políticas, sociais, afetivas e emocionais, pois sua função reflete em todos os âmbitos, não apenas no administrativo, mas também, em aspectos estruturais, materiais e de socialização, pilares para uma gestão democrática e de interação.

Portanto, é necessário que o gestor oportunize momentos de reflexão acerca de problemas da instituição escolar em que estão inseridos, por meio de convites à palestrantes especializados na área da ética e cidadania, com toda a comunidade escolar.

Também, faz-se necessário, aprendizagens significativas através de diálogos em reuniões pedagógicas, a fim de refletir sobre os desafios emergentes e procurar soluções para os mesmos, com trocas de conhecimentos e vivências.

Além disso, torna-se relevante, que os membros da instituição educacional, busquem por formações continuadas referentes ao tema, bem como, o gestor possibilite esses momentos. Para que dessa forma, todos os sujeitos participantes da comunidade escolar, estejam preparados e cientes de sua relevância enquanto construtores de cidadãos conscientes e éticos.

Percebe-se, portanto, que é necessário que haja uma gestão e uma política educacional reflexiva e coerente, que possibilite uma análise de sua própria prática dentro de toda comunidade escolar, para somente assim expressar a função social da escola e construir uma educação emancipatória.

3. Considerações Finais

A gestão educacional, deve trabalhar em conjunto com todos os envolvidos no âmbito escolar, destacando seu comprometimento e envolvimento tanto da gestão quanto dos que estão em sua volta. Para que haja um bom trabalho na escola é necessário que o gestor saiba direcionar e realizar a distribuição

de atividades havendo colaboração e desempenho de todos, agindo sempre de maneira organizada, pois assim se torna mais descomplicado a resolução de problemas cotidianos que podem ocorrer no espaço escolar.

O papel do gestor escolar não é apenas uma função particular e indissociável das demais do âmbito educacional, pelo contrário, é necessário que haja uma relação entre todos os profissionais da escola e também comunidade escolar, para que o gestor possa compreender todas as realidades presentes em seu contexto e desenvolva um trabalho pautado nessas particularidades.

É necessário que se recorde de que a escola é um âmbito social, cujo suas modificações se dão conforme as demandas da realidade em que está inserida, ou seja, cada aluno, funcionário ou comunidade em geral que faça parte do público escolar, carrega aspectos sociais, afetivos, políticos e emocionais singulares e a escola é moldada e construída a partir de cada um.

Sabe-se que a escola é singular, não possui um caminho único de construção que leve ao processo de ensino e aprendizagem, para tanto, a gestão é fundamental para instrução de toda equipe e é essa que faz o ensino de qualidade ocorrer.

Assim, a instituição de ensino além de suas atribuições na família, comunidade e instituições sociais, também faz um papel fundamental na cultura dos indivíduos, formando a personalidade dos mesmos pouco a pouco, de acordo com as vivências que geram aprendizados significativos, desenvolvendo o aluno de maneira ampla.

O gestor da instituição escolar deve pautar seu exercício em questões políticas, sociais, afetivas e emocionais, pois sua função reflete em todos os âmbitos, não apenas no administrativo, mas também, em aspectos estruturais, materiais e de socialização, pilares para uma gestão democrática e de interação.

É preciso que a escola e todos os seus envolvidos estejam sempre atentos às singularidades que cada educando carrega consigo, para que percebam quais as ações que devem ser tomadas para que seu desenvolvimento seja integral, progressivo e dinâmico, bem como, estimulante para o mesmo.

A escola permite ao ser humano, um desenvolvimento integral e progressivo, que estimula a plena evolução de habilidades dos sujeitos, além de promover uma interação social e afetiva, que constrói e fortifica ainda mais as relações existentes no ambiente educacional, para tanto, a gestão escolar necessita ser democrática e objetiva.

Referências

BENEDETTI, Ieda; URT, Sônia da Cunha. **Escola, ética e cultura contemporânea**: reflexões sobre a constituição do sujeito que ‘não aprende. *Psicologia da Educação*, n. 27, p. 141-155, 2008.

- BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marle Rose; LACERDA, Sandra da Costa. **Gestão Escolar em Destaque**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.
- BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC / SEF, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes Editora, 2008.
- MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2002. - (Dicionário Michaelis).
- NASCIMENTO, Eunice Maria; EL SAYED, Kassem Mohamed. **Administração de Conflitos**. Revista FAE, Curitiba, v. 04, p.47-56. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/AULA%204%20-%20Texto%20-%20Conflito.pdf>. Acesso em 04/11/2019.
- PCN. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a06v30n1.pdf>>. Acesso em: 26 de outubro de 2019.
- PARO. Vitor. **A educação, a política e administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, set./dez. 2010.
- RIOS, Terezinha. **Ofício de professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade**. In: ALMEIDA, Ana Maria B.; LIMA, Maria Socorro; SILVA, Silvina P. (orgs.). *Dialogando com a escola*. Edições Demócrito Rocha/ Uece. Fortaleza, 2002.
- SILVA, E. P., SILVA S. S. **Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes**. Curitiba: Íthala, 2016.
- TAILLE, Yves de La. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: Indisciplina da escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera. M.N.S. (Orgs). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2007.
- WEISS, Donald. **Como resolver (ou evitar) conflitos no trabalho**. São Paulo: Nobel, 1994.

ISONOMIA MATERIAL E/OU POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Manoelly dos Santos Cerqueira¹

Veridiana da Silva Cabral²

Cristiani Carina Negrão Gallois³

1. Considerações Iniciais

Na primeira vez que pensamos na palavra marginal de maneira alguma pensamos que essa pessoa está à margem da sociedade e tentamos compreender o porquê. A lógica homogenia é pensar o outro como menor, inapto, tutelável, ou seja, incapaz de realizar-se e aprender e ensinar a sociedade novas maneiras de ver o mundo. 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 consideradas especiais que estiveram no lugar de marginalizados, codependentes, improdutivos presos a estereótipos por diferentes do padrão social, e ainda hoje mesmo que saibamos não existe um padrão ainda é delicado falar como a multiplicidade de quem são os seres humanos, principalmente dentro da educação que foi criada para atender crianças que inicialmente tinham por função observar o professor que era o detentor do saber e reproduzir o que se era ensinado sem consciência crítica.

Após novas teorias e a nova posição do professor como quem ajuda o aluno a chegar nas suas próprias conclusões o tornando protagonista existe novas questões contemporâneas em relação aos alunos que estão fora do padrão e que tem necessidades específicas.

Vivemos uma crise na educação, pois não existe uma teoria que possibilite atendermos de forma única cada indivíduo e é um período de aprendizagem,

1 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Unilab, Licenciatura em Pedagogia, Intervale, Neuropsicopedagogia, Intervale, Arte-Educação Facuminas e Licencianda em Educação Inclusiva UNEB. Menstranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação 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.

3 Licenciada em Pedagogia e História – UNEB. Licenciada em Licenciatura Inclusiva pela UNEB. E-mail: negrao.gallois@hotmail.com.br.

no qual o professor aprende como ensinar para criar estratégias para que seu aluno possa compreender o que ele propõe para que com ele cheguem ao conhecimento.

2. Educação, Direito e Processo Histórico

Ao longo da história tudo que era remetido a diferença era visto de forma preconceituosa. Durante décadas houve estudos sobre indígenas e africanos para saber se era possível que eles tivessem cognição para serem considerados humanos. Isso fez com que os indígenas na sua época fossem alfabetizados para saberem e possuíam habilidades e para que a cultura eurocêntrica fosse assimilada por eles. Mas antes da colonização já se tinham ideias preconceituosas sobre pessoas, como a diferenciação do canhoto e do destro o considerando deficiente e isso resultou na perseguição desses.

A diversidade sempre foi vista com mãos olhos diante da sociedade e pessoas eram subalternizadas e separadas da civilização por deficiências e transtornos. Durante os séculos os leprosários se tornaram lugares que eram colocados homens e mulheres com transtornos e deficiência e os demais que pensavam contra a corrente daquela época.

A partir disso compreendemos que a sociedade afastou pessoas com deficiência do convívio social por muito tempo, contudo isso mudou a partir da percepção de médicos que acreditavam que a educação podia ser um estímulo para a pessoa com deficiência. O sentido inicial da educação para pessoas com deficiências e transtornos nada tinha a ver com conduzir pessoas para inclusão, mas porque seus estudos apontavam que isso serviria como uma “fisioterapia” para eles, e foi daí que surgiram as primeiras classes especiais.

Mas isso tudo mudou com estudos de Vygotsky e Urie Bronfenbrenner que passaram a observar o sujeito dentro do seu contexto social dando origem a duas teorias Histórico- Social Cultural e a Biopsicossocial. Ambas as teorias se complementam, mas antes dela acreditava-se que o conhecimento era algo externo como behavioristas e cognitivistas compreender que o biológico, psicológico e social trabalhavam juntos para o desenvolvimento de uma pessoa foi fundamental.

Com a constituição de 1988 que resultou na igualdade de todos e equiparação para os que historicamente foram debatidos assuntos que outrora só movimentos sociais buscavam e a história da educação de fato inclusiva diferentemente da proposta na década de 70, foi colocada em pauta como um assunto que dizia respeito ao direito do cidadão.

Não obstante as transformações sociais, advindas da transição do Modelo Médico para o Modelo Social da Deficiência, é inegável que a educação, como uma garantia constitucional positivada, ainda precisa evoluir a fim de alcançar o

ápice da hegemonia evolutiva: a democratização. Logo, apesar de a educação ser um direito de todos, apenas uma pequena parcela da população consegue exercê-lo.

Se a democratização do ensino não é observada com relação aos educandos tidos como “típicos”, apenas a boa vontade não irá concretizá-la em face de alunos cuja heterogeneidade extrapola as órbitas do conceito de “normalidade”. Isso não significa que o Estado, enquanto ente despersonalizado, deva deixar de criar aparatos para instrumentalizar a isonomia formal, segundo a qual “todos são iguais perante a lei”.

Pelo contrário, a grande questão é que garantir a matrícula não significa que, de fato, os educandos terão acesso à educação ou serão incluídos ao ambiente de ensino. É preciso que, além do acesso à escola, haja uma reformulação da dicotomia ensino-aprendizagem, no sentido de ser indispensável que a escola acolha o estudante e as especificidades inerentes à ele.

Na prática, é clarividente que a pessoa com deficiência continua a ser concebida como um empecilho medicinal, que deve continuar conscrito ao “conforto” do seu próprio lar. Nessa linha, é de salutar importância transcrever o art. 205, da Constituição Federal, segundo o qual a educação deve ser estendida a todos os corpos: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A interpretação do artigo em lide, torna imprescindível e urgente a necessidade de a educação, enquanto instrumento de autonomia e emancipação, encontrar amparo financeiro e instrumental do Estado, para alcançar o seu objetivo de ser acessível a todos.

Analisando a questão sob o prisma Humanista, é importante pontuar que a sua hipertrofia garantista ainda não é erga omnes. Isto implica destacar que, mesmo após o período de redemocratização, vivenciado pela democracia brasileira, a educação continua a ser um privilégio de poucos.

É imprescindível mencionar que a Escola, concebida como uma das primeiras Instituições sociais que a criança estabelece contato, é responsável por garantir o seu amplo acesso ao ensino, sob pena de fomentar a educação inter partes. Por consequência, ainda que a Lei estabeleça o acesso, das crianças com deficiência, aos estabelecimentos de ensino, o mais costumeiro é que ela continue fadada ao exílio participacional.

Premiando a Igualdade Aristotélica, introduzida, no Brasil, por Rui Barbosa, podemos concluir que a Justiça é uma consequência dos mecanismos que tornam possível a Isonomia Material, já que tais instrumentos permitem que as particularidades dos sujeitos sejam levadas em consideração, para, a

partir desta constatação, conduzi-los à igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, as Tecnologias aparecem como um incremento ao ensino regular. Acontece que a situação é diferente quando os educadores se deparam com corpos que fogem a todas as regras, visto que a heterogeneidade e o grau da deficiência impedem a uniformização do ensino.

Ocorre que é uma premissa, do Estado Democrático, que a educação alcance todos os indivíduos. Dessa maneira, as tecnologias podem auxiliar o desenvolvimento da criança com deficiência, projetando-a para o ápice da autonomia e emancipação.

Por conseguinte, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem permitir que a criança com deficiência seja autora do seu próprio processo de ensino, e não mera coadjuvante em um ensino estático. E, mais do que isso, as Tecnologias possibilitam um ensino personalizado, que respeita as singularidades humanas, já que as mesmas são responsáveis pela condução do indivíduo à autonomia.

Destaco que a reformulação da educação é necessária e urgente. Consoante leciona Gilberto Freyre, a questão da educação perpassa a tentativa constituinte de garantir a igualdade de condição e permanência na escola, pois “o ornamento da vida está na forma como um país trata suas crianças”. Diferentemente da frase do sociólogo Gilberto Freyre que acreditava que tinha belas frases que foram utilizadas até mesmo como referência para redação do ENEM que tinha um vislumbre utópico da sociedade brasileira acreditando que esta era igualitária e branda em sua colonização, o autor Paulo Freire propõe descolonizar os olhares tornando mais que meras palavras ditas pelo autor da polêmica e famosa obra: *Casa Grande e Senzala*. Freire dispunha de argumentos em relação a educação que possibilitavam o olhar dela como um instrumento ou para muitos o caminho para a emancipação do cidadão e considerando que com a formação correta o indivíduo tornar-se-ia autônomo e não tutelado como tem fora feito durante décadas as pessoas que são consideradas especiais.

Com isso há implicações para que a educação atual não seja somente uma promessa, portanto não adianta garantir o acesso à escola sem que haja uma requalificação profissional, dos educadores, e das metodologias de ensino, aplicadas nestes espaços.

Destarte, é imperiosa a articulação entre os seguintes eixos: família, escola e Estado, para melhor atender as necessidades de sujeitos em fase de crescimento. Sujeitos estes que, na maioria das vezes, contam unicamente com o poder regimental da escola, para prepará-los para a vida em sociedade.

3. Capacitação do professorado na atualidade e medidas para receber novos alunos

Instituições Públicas e Particulares estão oferecendo cursos para que a

diversidade que é encontrada nas salas de aulas. Licenciaturas, Pós-graduações e Cursos de Extensão foram ofertados por todo país com o intuito de preparar esses professores para auxiliar os novos alunos. Uma dessas Instituições é a UNEB que pretende formar professores licenciados na área de Educação Inclusiva para contribuir principalmente na Educação Básica. Além disso, é oferecido material que possibilita que o estudante tenha apoio para acompanhar as aulas. Exemplo disso são as lupas e os Computadores para pesquisas na internet e tivesse reconhecimento de voz, ou seja UCA “Um computador por aluno” que são programados especificamente para a aprendizagem do aluno.

Editais também são abertos pelas instituições garantindo o auxílio Inclusão e Acessibilidade para que não ocorra a evasão escolar. A nova política da instituição foi adotada recentemente pela UNILAB que em 2022 garantiu aos alunos com deficiências e transtornos auxílios específicos. No contexto geral do Estado da Bahia temos encontrado diretrizes que possibilitam a inclusão e permanência de alunos em sala de aula. Com base em uma educação para todos foi as diretrizes de educação inclusiva da Bahia foram feitas com a estratégia de contemplar todos os profissionais da educação inclusiva e possibilitar que o Estado garanta uma educação de qualidade dando o suporte a todos.

A Secretaria Da Educação Do Estado Da Bahia Superintendência De Desenvolvimento Da Educação Básica Diretoria De Ensino E Suas Modalidades Coordenação De Educação Especial da Bahia a partir da cartilha de Diretrizes Da Educação Inclusiva No Estado Da Bahia (Pessoas Com Deficiências, Transtornos Globais Do Desenvolvimento E Altas Habilidades/Superdotação têm possibilitado que profissionais sejam solicitados para atuar nas escolas, compreender o que será feito por eles e as contribuições que esse projeto terá em toda Bahia, sendo um manual que permite com que a escola possa estar criando um ambiente, no qual todos serão acolhidos e professores poderão ter segurança para realizar as ações propostas e as avaliações e como fazê-las. Além de orientar toda questão burocrática que envolve o aluno e o comprometimento do governo com sua aprendizagem, sendo um material de alta qualidade, pois ele trata de todos os assuntos pertinentes e de como lidar por exemplo com múltiplas deficiência como a Surdocegueira e detalhando a ação dos profissionais que serão parte da equipe pedagógica para fazer adequações curriculares, pois todo documento é um instrumento para ensinar a ensinar o aluno, compreender o papel que cada profissional irá desempenhar nesse projeto e amparar as escolas para que possam compreender como terão que tomar decisões a partir das novas políticas.

No ano de 2023 houve contribuições na área para professores do nosso Estado e de todo Brasil com o curso de Extensão Formação de profissionais da educação para inclusão escolar: as bases pra construção de uma escola inclusiva

com três módulos que instruem o professor para que esse possa compreender ainda mais as possibilidades que ele terá em sala de aula e aprender de forma dinâmica sobre os conteúdos. Além do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela UFRB. Ou seja, tanto a Educação Básica, quanto a Superior estão se adequando para possibilitar que todas as pessoas tenham acesso ao ensino gratuito e qualidade como é garantido pela nossa constituição.

4. A Importância da Formação Continuada e Formação em Serviço na Educação Inclusiva

No Brasil a Educação Inclusiva é assegurada por leis, decretos e portarias, que recomendam a criação e implementação de políticas públicas de preparação de professores para a atuar com esse público (alunos NEEs), no esforço de limitar os efeitos da exclusão e cumprir a nova ordem vigente de ensinar a todos indistintamente.

Com a implantação da legislação educacional no Brasil conhecida como LDB 9.394/96, inicia um novo período para a educação especial brasileira pois em seu artigo 59, a referida legislação define que os sistemas de ensino devem fornecer aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender às suas necessidades; garantir a terminalidade específica para o indivíduo que por sua deficiência, não alcançaram a pontuação necessária para concluir o ensino fundamental; e oferece aceleração de estudos para pessoas superdotadas para concluir o programa escolar.

A educação inclusiva exige mudanças no ensino e na aprendizagem. São caminhos com grandes desafios para que a educação inclusiva seja realmente eficaz, dentre eles destaca-se a formação de professores, uma vez que os mesmos devem estar preparados e confiantes para atuar na docência com alunos com NEE. Com base nos princípios e leis, o professor deve ser adequadamente preparado por meio de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual inclui-se formação inicial e continuada para acolher aos estudantes com necessidades especiais.

Com relação a formação de professores, Souza e Silva (2005) declaram que a qualificação profissional é fundamental e se faz urgente para que o trabalho em termos de inclusão social possa ocorrer. Esta é uma nova tendência que está sendo promovida em diferentes países em um processo contínuo de discussões, mesas redondas, debates sobre questões teóricas e práticas no que refere a atuação do professor no processo de inclusão.

Desde então, a docência tornou-se complexo e diversificada, deixou de ser uma profissão baseada apenas na transmissão de conhecimento existente nos livros, trabalhar com alunos especiais requer do professor a troca de experiências,

o diálogo, a construção de saberes entre professor e aluno, ou seja, uma atenção maior em relação à sua prática pedagógica, uma vez que não se pode seguir planos padronizados. As especificidades do aluno especial exigem a necessidade de novas e diferentes formas de planejar e realizar atividades didáticas, organizando o espaço da sala de aula de maneira a oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem aos alunos com NEE.

Dessa forma, outras leis e decretos garantem melhores oportunidades de desenvolvimento para crianças com deficiência e garantem a qualificação de professores para trabalhar na Educação Especial através da educação continuada e em serviço, um dos principais componentes para a diferença na qualidade do ensino e aprendizagem relacionados inclusão. Dentre estes destacam-se:

A LDB 9394/96 no seu Art. 59 garante que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: 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. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

A legislação demonstra a obrigatoriedade de matricular e acolher todas as crianças em uma escola inclusiva, mas o atendimento e o acolhimento devem ir além da formalidade é preciso proporcionar aos alunos condições adequadas buscando assim atender as especificidades e potencialidades de cada um.

Para Marchesi (2004, p.44) é muito difícil mudar para escolas inclusivas se os professores como um todo não estão adquirindo habilidades suficiente para ensinar aos alunos. Esse conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial, é necessário que todos os envolvidos na educação tenham conhecimentos e habilidades participar da adequação do currículo, desenvolver estratégias diferenciadas, superar problemas cotidianos e intervir junto ao aluno, buscar alternativas para corrigir as dificuldades. Essas prerrogativas são consideradas como um dos fatores fundamentais na atuação desses professores no ambiente escolar, proporcionando condições de ensino e aprendizagem adaptadas às necessidades e particularidades desses alunos, inclusão e socialização escolar.

Apesar dos avanços nos programas de ensino de ideias e políticas, muitas instituições educacionais ainda não tomaram medidas para financiar o treinamento de professores para empregos inclusivos. Por isso, é importante que compreendam o contexto sócio-histórico da exclusão e dos novos projetos de

inclusão. Além disso, é fundamental que os professores tenham conhecimentos e habilidades fundamentais que os permitam interagir com pessoas com deficiência e obter apoio para atuar de forma pedagógica.

Sendo assim, é crucial que os educadores continuem a receber treinamento de alta qualidade, que é realizado por meio de instrução teórica, atividades práticas e compartilhamento de experiências. Isso permitirá aos educadores obter novas perspectivas e motivá-los a trabalhar com seus alunos de maneira diferente em um ambiente livre de preconceitos e valorizando a diversidade.

Referências

ASSIS, Diana Cavalcante Miranda de; FORNASIER, Rafael Cerqueira; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. **Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças.**

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.294, de 20 e dezembro de 1996). Brasília, 1996.

CONFORTO, Débora; SANTAROSA, Lucila Maria Costi **Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos e Espectro Autista** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 21, N. 4, P. 349-366, Out.-Dez., 2015.

EDITAL Nº 01/2022, 16 DE MAIO DE 2022 – Unilab < https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/SEI_UNILAB-0462501-Edital-01-2022.pdf>.

ESTADO DA BAHIA; Secretaria Da Educação Do Estado Da Bahia Superintendência De Desenvolvimento Da Educação Básica Diretoria De Ensino E Suas Modalidades Coordenação De Educação Especial: **Diretrizes Da Educação Inclusiva No Estado Da Bahia (Pessoas Com Deficiências, Transtornos Globais Do Desenvolvimento E Altas Habilidades/Superdotação).**

JÓFILI, Zélia: **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola.** Universidade Católica de Pernambuco, Ano 2, nº 2, dezembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCHESI, Álvaro. **A Prática das escolas inclusivas. In: Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

Mestrado Em Educação Científica, Inclusão E Diversidade < <https://www2.ufrb.edu.br/posedinter/noticias/39-ufrb-abre-inscricoes-para-selecao-de-mestrado-em-educacao-cientifica-inclusao-e-diversidade-2>>.

SOUZA, Rita de Cácia e SILVA, Greice Santos. **Desafios para o educador inclusivo: o educador frente à diversidade e à inclusão**. Revista da FAGED, nº 09, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO PANORAMA JURÍDICO CONTEMPORÂNEO

Antonia Erotildes Sousa Carneiro Rocha¹

Elizandro Mesquita Magalhães²

José de Sousa Farias Neto³

Mircéia Maria de Oliveira Bezerra⁴

1. Considerações iniciais

A educação sem dúvida é um processo fundamental na vida dos indivíduos, e que ao longo do tempo vem se modificando, conforme os novos arranjos sociais, ou seja, o processo educacional não é algo estático e padrão, pelo contrário, conforme a sociedade vem mudando, as formas de se educar também precisam se adequar àquela realidade nova.

Pensar a educação no panorama jurídico contemporâneo é quebrar barreiras e transpor limites socialmente impostos, sendo esse o principal objetivo desse estudo, entender como esse direito fundamental se configura no cenário jurídico contemporâneo.

Duarte (2007) vai descrever que o direito a educação está primeiramente inserido no artigo 6º da Constituição Federal, sendo um dos direitos fundamentais da sociedade. É nela que se vê uma gama de aspectos que são necessários

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.

para que a educação se efetive em todas as instâncias, desde os Municípios até a União. Esse detalhamento na CF é de suma relevância, pois se trata dos parâmetros que o poder judiciário deve seguir para que a atuação do legislador e do administrador público, tenham como se respaldar no momento de implementação deste direito.

Para além da Constituição Federal, que é a fundamentação de todo esse processo,

Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros (DUARTE, 2007, p. 692).

Percebe-se desde já que a educação no cenário jurídico contemporâneo está totalmente subsidiada legalmente, não se trata de ações aleatórias, mas que têm um respaldo, e que está garantida e regida em todo o contexto legal vigente.

Nesse contexto, a LDB Lei no 9.394/1996, vai descrever em seu texto, o que é a educação, os princípios e finalidades nacionais, bem como enfatiza sobre o Direito à Educação e do Dever de Educar, bem como da organização e da competência dos órgãos federativos em ofertar esse serviço.

Duarte (2007) em suma percebe-se que a educação como direito fundamental tem seu espaço de destaque no ordenamento jurídico, servindo como motivo de toda ordem jurídica, junto com os demais direitos fundamentais, além disso pode ser aplicada de forma imediata, mesmo que sua realização seja de modo progressivo, além disso não pode ser retirada do ordenamento jurídico através de emendas constitucional, também pertence a todos, porém tem como prioridade algumas categorias de pessoas que estão numa situação de vulnerabilidade, assim como tem como sujeito passivo o Estado, existe por meio de políticas públicas ou programas de ação do governo e tem vínculo com todos os poderes públicos desde o executivo ao judiciário.

Silva (2007) em consonância com esse entendimento, relata que a afirmação da educação como direito fundamental social no artigo 6º da Constituição Federal, junto à declaração da educação como direito de todos e dever do Estado no artigo 205 do referido documento, formou um cenário jurídico subjetivo, onde o Estado tem a obrigatoriedade indiscutível de promover o serviço público essencial da educação para todos os cidadãos, podendo inclusive ser exigido judicialmente para que esse dever seja efetivado.

2. Supremo Tribunal Federal – STF e o direito à educação

Observa-se que a educação é um direito, porém em muitas situações esse direito não é garantido de forma equânime para todas as crianças e adolescentes, sendo necessário a intervenção do poder judiciário para que esse seja realmente efetivado. Scaff e Pinto (2016) vão descrever que o judiciário através do STF tem tomado um posicionamento favorável para a efetivação do direito a educação, tendo declarado unanimemente que a educação, de um modo geral, é sim um direito social fundamental, sendo de imediato judicialmente exigível do Estado.

Esse assunto é de suma importância, dada a sua relevância para a formação da cidadania, é indispensável que crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação de qualidade, e quando essa não acontece, por qualquer que seja o motivo ou circunstância, o poder judiciário necessariamente precisa entender e defender essa causa, pois é um dos órgãos que pode exigir que esse direito social seja vigorado.

É certo [...] que não se inclui ordinariamente no âmbito das funções institucionais do Poder Judiciário – e nas desta Suprema Corte, em especial – a atribuição de formular e de implementar políticas públicas [...] impende assinalar, no entanto, que tal incumbência poderá atribuir-se, embora excepcionalmente, ao Poder Judiciário. (Brasil, 2005, p. 9).

Assim é importante que o judiciário tenha esse diálogo estabelecido com os setores educacionais, para que ambos caminhem juntamente em prol da efetivação de um sistema educacional igualitário e não excludente, onde crianças e adolescentes tenham acesso a escola e a educação de forma a se desenvolverem como indivíduos empoderados e formadores de opinião, por meio de um processo de formação sem desigualdades, e com as mesmas oportunidades.

Nesse cenário Scaff e Pinto (2016) relatam que o poder judiciário brasileiro nunca havia sido tão debatido, como vem sendo contemporaneamente, eles têm sido palco de importantes decisões relacionadas a várias temáticas relacionadas a questões do poder executivo e legislativo, porém o judiciário tem assumido esse novo papel, de judicialização das políticas públicas. O que torna cada vez mais visível seu trabalho, ao passo que poderá também tornar essa judicialização uma incógnita, em se compreender até que ponto, esse processo é benéfico, e o porque ele vem acontecendo nos últimos tempos? Desse modo:

É de se destacar, ainda nesse contexto, que, pela primeira vez na história do STF, a corte “flertou” com o tema de qualidade do ensino. Trata-se do agravo regimental no recurso extraordinário n. 635.679, julgado em 6/12/2011 e proposto pelo estado de Goiás objetivando a reforma de decisão do tribunal de justiça daquele estado, que acatou a ação civil pública proposta pelo Ministério Público de Goiás pleiteando a construção de salas de aula em número suficiente ao adequado atendimento da

população e em cumprimento ao artigo 4º, inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino – definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem – e também em cumprimento ao artigo 34 da LDB de Goiás, que estabelece a relação adequada entre o número de alunos e o professor, de modo que esse seja prestado com qualidade e no prazo de seis meses (SCAFF, PINTO, 2016, p. 442).

Mesmo sendo considerado um direito fundamental, verifica-se que a educação não estava muito presente na história do STF, sendo algo novo a ser trabalhado pelo poder judiciário.

Uma outra questão de suma relevância foi também tratada pelo poder judiciário, quanto ao processo educacional, que vale ser descrita na íntegra:

Outra importante questão, de extrema atualidade e relevância na área educacional, também foi objeto de análise pelo STF, a relação entre o público e o privado na educação. Ao discutir sobre o poder de regulação do Estado em relação aos estabelecimentos privados de ensino, ou seja, sobre a possibilidade de intervenção estatal na atividade exercida pela iniciativa privada no âmbito da educação, nota-se que, embora os ministros tenham travado ferrenha discussão quanto à natureza jurídica dos serviços educacionais – se serviço público, privado ou de natureza dupla – e também em relação à natureza jurídica da relação entre os estabelecimentos privados de ensino e seus usuários – se contratual, se relação de consumo ou pautada no direito fundamental à educação –, a posição majoritária da corte é de que a atuação da iniciativa privada na educação básica não está desatrelada da observância das regras estabelecidas pelo Estado. Em outras palavras, a corte entendeu, por maioria, que a iniciativa privada no âmbito do ensino deve suportar a regulação estatal, inclusive a estabelecida pelos estados membros (SCAFF, PINTO, 2016, p. 447).

Verifica-se que o poder judiciário nessa questão, relacionada ao ensino público e ensino privado, também submeteu as instituições privadas aos regimentos estabelecidos pelo Estado, para que não haja nenhum tipo de disparidade no processo de educação, mesmo que em um destes os responsáveis tenham que pagar.

Vale ressaltar que (Ranieri, 2013) para além do importante aumento de demandas judiciais referentes ao direito à educação que foram examinadas pelo Supremo Tribunal Federal, houve também uma mudança nas questões analisadas sobre o tema, bem como no posicionamento tomado pela corte ao longo dos tempos.

Verifica-se que no início de 1990 haviam mais decisões relativas à regulação do Estado na prestação dos serviços educacionais por instituições privadas de ensino, porém na última década tem havido um crescimento no número de demandas que envolvem a efetivação do direito à educação em si, principalmente no âmbito da educação básica.

Observa-se que a interferência do poder judiciários no âmbito das políticas públicas educacionais já é uma realidade, antes estava a margem dessa questão, porém contemporaneamente tem se expandido, o que ocasiona a formação de uma decisão judicial que possa realmente refletir na prática social, e que construa um diálogo no espaço educacional, sendo esse o sentido da Constituição Federal quanto a educação social e fundamental.

3. A educação e o direito

O entendimento que o direito à educação perpassa o âmbito individual e chegou a outras esferas que reconhecem sua importância, se caracterizando-se como um direito coletivo pois interfere em aspectos sociais, políticos e econômicos. Desse modo:

Depreende-se, portanto, que o Supremo Tribunal Federal se alinha à teoria que defende a possibilidade de intervenção judicial diante de omissão do Poder Público em zelar pela observância do direito fundamental à educação encartado na Constituição Federal, não devendo prevalecer o arbítrio estatal quanto ao juízo de disponibilizar ou não aparato voltado a realizar esse direito. Desse modo, a preocupação do constituinte em prever direitos fundamentais de natureza social, dentre eles o direito à educação, afirma a caracterização de um Estado Social e Democrático de Direito que impõe a concretização dos direitos enunciados através da formulação de políticas públicas e do controle pelos órgãos estatais incumbidos de zelar pela garantia desses direitos (SOUSA, 2021, p. 425).

A sociedade ao evoluir com o passar do tempo, veio passando por diversas fases, não sendo assim recente o entendimento que a educação é de fato um instrumento de transformação social, sendo buscado incessantemente tendo como objetivo garantir o exercício da cidadania que tem como base o acesso a educação.

Sendo assim Sousa (2021) descreve que a educação é entendida como um instrumento de socialização e de desenvolvimento cognitivo do ser humano, como meio de proporcionar crescimento social, intelectual bem como a construção do ceto comunitário e ético nos relacionamentos interpessoais, além de ser potente na produção econômica. Sendo assim a educação não pode ser utilizada como meio de segregação e de propagação das desigualdades.

Desse modo, sem a educação pode-se dizer que não há a possibilidade de existência de um Estado Democrático de Direito, pois a educação seria a base para a existência dele, pois onde há a educação consequentemente também há o respeito pelo direito do outro, e o zelo pelas leis.

Frente esse contexto,

Atualmente, a escola, da maneira como se apresenta, encontra-se em profunda transformação frente ao crescimento de novas tecnologias como a

internet, e as ferramentas que ela possibilita: enciclopédias online, redes sociais, fóruns, ferramentas de compartilhamento de vídeos, imagens e textos, dentre tantas outras que surgem a cada dia. Essas ferramentas trazem mudanças culturais na forma de ler, aprender e ver o mundo. As informações estão disponíveis o tempo todo, em todo lugar e em escala massiva, acessíveis a todos que possam dispor de acesso às diversas mídias existentes. Surgem, na contemporaneidade, diversas iniciativas para a recuperação e adaptação ao processo escolar diante dessa nova realidade, na tentativa de manter e fortalecer a escola como espaço de formação por excelência (ARRUDA, PAIVA, 2017, p. 10).

Nesse processo de acessibilidade educacional de forma igual para crianças e adolescentes se torna um desafio mais intenso, frente essa realidade, que é o crescimento e avanço tecnológico, acontecimento esse que não pode ficar a parte do processo educacional, pois os estudantes necessariamente precisam ter domínio e propriedade desses recursos tecnológicos, sabendo-se que, contraditoriamente, essa não é uma realidade para todas as instituições educacionais.

Visto esse crescimento vertiginoso no processo educacional, uma outra questão se apresenta. Arruda e Paiva (2017) relatam que tem havido um clamor social pela retomada das antigas formas de educação familiar, que têm como fundamentação os ideais libertários,

Em um mundo onde a aprendizagem é ininterrupta, a crise da (e na) escola é eminente e a violência de toda sorte alcança patamares epidêmicos, trazendo problemas igualmente de toda a sorte. Com o avanço dos fenômenos sociais em questão, aumenta cada vez mais a pressão pela regulamentação e oferta da educação domiciliar - mais conhecida como homeschooling - no sistema educacional brasileiro, que é oferecida há muitos anos em alguns países como os Estados Unidos da América, onde a modalidade tem sido bem sucedida (ARRUDA, PAIVA, 2017, p. 11).

Esse contexto sem dúvidas, é um terreno fértil para a atuação do poder judiciário em regulamentar ou não esse processo educacional, frente a essas demandas existentes no contexto social contemporâneo.

Frente a isso, pode-se dizer que a discussão sobre a educação no Brasil sempre teve uma grande relevância devido a função que ela representa, bem como as paixões que desperta quando se fala sobre o futuro da Nação. Principalmente por parte daqueles que defendem a educação domiciliar como algo libertador.

Desse modo, uma visão mais atenta pode mostrar que a busca pelo ensino domiciliar é motivada por ideais libertários, pró-liberdade individual, e em muitos momentos por anti Estado, sendo a intervenção estatal tida como desconfiança pelos pais que não confiam que a educação escolar seja legítima, mas que a têm como forma de doutrinação em massa.

Para além disso, várias outras questões se apresentam nesse contexto, tais como a violência, qualidade do ensino e outras. De todo modo, o Estado está

sob a égide do poder judiciário, que o faz ofertar um ensino de qualidade e segurança, tendo também a família essa ferramenta de recurso para ser utilizada, caso ache necessário, para benefício do processo educacional de seus membros.

Cury (2002) descreve que a ligação direta que há entre educação escolar e direito, e a democracia tem como um de seus amparos a legislação e trará o Estado para prover esse bem, seja na garantia de igualdade de oportunidades, ou seja para mantê-los.

A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. Essa intervenção, posteriormente, se fará no âmbito da liberdade de presença da iniciativa privada na educação escolar, de modo a autorizar seu funcionamento e pô-la sub lege (CURY, 2002), p. 249).

Em suma o diálogo entre o direito educação escolar e o judiciário na contemporaneidade como dever do Estado e direito do cidadão, observa-se que não é uma relação simples, porém extremamente necessária, pois como direito precisa ser efetivado, porém não seira necessário a intervenção judiciária se o mesmo se fizesse cumprir pelos órgãos que lhe é inerente.

4. Considerações finais

De acordo com o que foi analisado o direito fundamental à educação no panorama jurídico contemporâneo tem se tornado cada vez mais uma realidade, conforme a modernização da educação e o incremento nos padrões educacionais, e o conseqüentemente aumento das desigualdades nesse espaço.

Verificou-se que anteriormente o poder judiciário era demandando para resolver outros tipos de questões, porém atualmente tem sido chamado também para o campo educacional como meio de fazer com que essa política pública, de direito social essencial seja realmente efetivada e mantida na sociedade, e para a sociedade, eliminando o máximo possível as barreiras que distanciam os padrões educacionais entre crianças e adolescentes.

Em suma essa demanda educacional é necessária ser atendida pelo judiciário, porém não considero positivo esse processo, visto que tal deveria ser naturalmente exercido pelo Estado, sem intervenções judiciais, porém trata-se de um assunto não esgotado e que necessita ser cada vez mais analisado de forma crítica e propositiva.

Referências

_____. Supremo Tribunal Federal. **Agravo regimental no recurso extraordinário n. 410.715**. Relator Ministro Celso de Mello. Brasília, DF, 2005.

ARRUDA, João Guilherme da Silva; PAIVA, Fernando de Souza. **Educação domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo**. EccoS Revista Científica, n. 43, p. 19-38, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, v. 28, p. 691-713, 2007.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

RANIERI, N. B. S. **O direito educacional no sistema jurídico brasileiro**. In: Kim, R. P.; Ferreira, L. A. M. (Orgs.). Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-103.

SCAFF, Elisângela Alves Da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. **O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 431-454, 2016.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SOUSA, Moraes Vínicius. **O direito à educação no panorama jurídico contemporâneo** Revista Eletrônica do Ministério Público do Estado do Piauí Ano 01 - Edição 01 - Jan/Jun 2021.

OS DESAFIOS DA POPULAÇÃO DO CAMPO AO ACESSO À UNIVERSIDADE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Luciene Alves de Carvalho¹

Carina Alves Torres²

Laylson Mota Machado³

Lavina Pereira da Silva⁴

1. Considerações Iniciais

O presente trabalho tem por objetivo analisar os desafios do acesso e a permanência na universidade enfrentado pelas populações do campo, tendo como campo de análise os/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes e Música, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Partindo de um estudo bibliográfico sobre a temática, buscando contribuições acerca da educação formal propostas por Libâneo et al (2012), enfatizando o debate da educação escolar pública e seus avanços e transformações na atualidade, as questões legais acerca da educação com base em Oliveira (1999). Ancorando-se nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Ensino Superior, com base em Saviani (2011), e adentrando no campo específico da educação do campo destacando as contribuições de Santos et al (2019); Oliveira et al (2019); Almeida (2018) e Tagliavini (2016).

Por meio disso, pretende-se destacar como nas últimas décadas o acesso ao ensino superior tem enfrentado uma série de desafios, especificamente se tratando das populações do campo e todo o processo de acesso e permanência na universidade. Com isso, os debates educacionais sobre a educação escolar pública se faz de suma importância para as discussões educacionais na

1 Acadêmica de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Norte do estado do Tocantins-UFNT. e-mail: lucienfofa@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação em Educação-Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. E-mail: carinatorres123alves@gmail.com.

3 Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. e-mail: laylson-mm@hotmail.com.

4 Mestranda em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Norte do estado do Tocantins-UFNT. e-mail: lavinasilva@hotmail.com.

contemporaneidade, sobretudo, em relação aos enfrentamentos tidos no presente século e nas novas medidas para acesso e permanência ao ensino superior.

2. Educação Escolar: Apontamentos sobre Negociações e a Questão Legal do Acesso à Educação

A educação é direito de todos, sendo constitucionalmente detalhada na Constituição Federal de 1988. Conforme destaca Oliveira (1999), essa declaração representou um salto em relação à legislação anterior, tendo introduzindo instrumentos jurídicos para sua garantia. No entanto, a permanência ao acesso na escola fundamental continua como promessa não efetivada.

Diante desse debate, do acesso à permanência especificamente no Ensino Superior que este trabalho pretende se desdobrar. Entretanto, é necessário que se fale sobre as questões legais que se desenrolam para a efetivação desse acesso a educação escolar pública.

Nas contribuições de Romualdo Oliveira (1999), destaca que a declaração do direito à educação aparece no artigo 6º da Constituição frisando que pela primeira vez na história constitucional enfatiza-se a declaração dos Direitos Sociais, pondo em destaque a educação. Em vista disso, o autor destaca que tais prerrogativas:

trata-se de entender a educação como uma responsabilidade de toda a sociedade procurar estimular formas de organização e mobilização que encaminhem nesse sentido, o da construção de um amplo movimento social em defesa da educação pública de qualidade para todos. Este processo permite visualizar que a existência de organização da sociedade civil é capaz de fazer transcender a disputa estritamente do terreno jurídico para o âmbito da luta social (OLIVEIRA, 1999, p. 69).

Diante disso, observam-se os desafios constitucionais que o acesso à educação em perspectivas legais tem enfrentado desde a Constituição Federal até o presente século. Portanto, para além das reflexões acerca do acesso ao ensino básico, cabe destacar as prerrogativas evidentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no que diz respeito ao Ensino Superior.

Saviani (2011) destaca que para entender a educação como uma questão nacional é necessário que se fixe diretrizes e bases de educação nacional, ou seja, estabelecer metas e parâmetros de organização educacional a serem seguidos, compreendendo que a educação se constitui e se desenvolve como foco a se colocar como um problema de caráter nacional, tendo em vista que “[...] a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem”. (p. 01).

Para além do acesso e do direito a educação, existe um amplo debate

sobre os desafios que a educação pública de qualidade tem enfrentado na sociedade contemporânea. Acerca disso, Libâneo et al (2012), aponta uma série de questionamentos a este debate, tais como que objetivos educacionais devem ser estabelecidos para uma educação pública de qualidade? Em resposta a isso, o autor destaca que a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania. Para tanto, é necessário ter:

[...] uma articulação da escola com o mundo do trabalho torna-se a possibilidade de realização de cidadania, pela incorporação de conhecimentos, de habilidades técnicas, de novas formas de solidariedade social, de vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização do Estado (LIBÂNEO et al, 2012, p. 133).

Portanto, para Libâneo et al (2012) na sociedade atual a educação pública tem tríplice responsabilidade, sendo agente de mudança ao gerar conhecimentos e desenvolver a ciências e a tecnologia, trabalhar os valores e tradições nacionais e preparar os cidadãos no processo de entendimento do mundo, do seu país e da realidade a sua volta, vendo capaz de ser agente transformador desta.

Em vista disso, compreendem-se todos os desdobramentos legais e os desafios que o acesso à educação escolar pública tem enfrentado historicamente. Ao fato que, constitucionalmente a educação é direito de todos, mas ainda existe um amplo debate acerca desse acesso e para quem essa educação tem chegado.

3. Desafios da População do Campo ao Acesso à Universidade

O Brasil é um país com representatividade cultural diversa, situando diversas comunidades tradicionais e suas particularidades, tais como territorialidade, língua e rituais. É perceptível que a região norte do estado do Tocantins, conhecida como bico do papagaio, concentra várias populações tradicionais representada pelos povos indígenas Apinajé, comunidade quilombola Ilha de São Vicente, camponeses/camponesas, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos e pescadores/as. Ao se pensar a inserção desses públicos a universidade nos departamentos com as interfaces que demarcam as especificidades culturais dessas comunidades e seus modos tradicionais de transmissão de conhecimento e saber, pois a educação formal está centrada. A partir dessa acepção é notório que a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo é atender as demandas dessas comunidades. A partir dessa elucidação apresento a localização territorial da cidade de Tocantinópolis⁵, onde se localiza o campus universitário UFNT:

5 Tocantinópolis é uma cidade de Estado do Tocantins. Os habitantes se chamam tocanopolinos. O município se estende por 1 077,1 km² e contava com 22 870 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 21,2 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Porto Franco, Campestre do Maranhão e Aguiarnópolis, Tocantinópolis se situa a 2 km a Norte-Oeste de Porto Franco a maior cidade nos arredores.

Mapa 1: Localização territorial do estado do Tocantins, com destaque a cidade de Tocantinópolis, Fotografia 1: prédio da Universidade Federal do Norte do estado do Tocantins (UFNT):



Fonte: Mapa do estado do Tocantins: www.wikipédia.org.br, Acesso:05/03/2023 Fotografia do prédio da UFNT, <https://ww2.uft.edu.br/> acesso: 05/03/2023.

A região norte do Tocantins possui caracterização territorial demarcada pelo cerrado, babaçuais e área de pastagens delineando o avanço da agropecuária nas últimas décadas. No que concerne o público do campo, é notável que após as políticas públicas de inserção ao ensino superior, passaram a ocupar esses espaços, como na realidade dos alunos do curso de licenciatura em educação do campo.

É importante ressaltar que, a partir da década de 1990, os povos do campo do Brasil, com apoio dos movimentos sociais, mobilizaram-se e passaram a reivindicar uma modalidade de educação que seja no e do campo. Parafraseando Caldart (2002), no campo justifica-se porque as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde elas vivem e convivem com seus familiares; do campo, pois compreende-se que os povos do campo têm direito a uma educação pensada sob a ótica das demandas da comunidade local e com a sua participação, vinculada à sua cultura, aos saberes e às suas necessidades humanas e sociais. (SILVA, 2020, p.04).

Sem dúvida os movimentos sociais, foram essenciais para a criação da modalidade de educação que atendesse a demanda dessa população, assim como suas especificidades.

A educação como direito constitucional já debatida no presente trabalho,

Situado a 162 metros de altitude, de Tocantinópolis tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 6° 19' 46" Sul, Longitude: 47° 24' 59" Oeste. Fonte: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-tocantinopolis.html>. Acesso 28/02/2023.

pode-se observar os desafios enfrentados para sua concretude. Cabe ressaltar que para além das questões de acesso à educação escolar pública, existem outros parâmetros a serem considerados, tais como o ingresso ao Ensino Superior, em específico para as populações do campo.

Dentro desse debate, destaca-se especificamente o curso de licenciatura em Educação do Campo (LEDoCs), criados no Brasil a partir de 2000, tendo sua principal proposta a formação de professores que atendessem as demandas das populações do campo brasileiro (OLIVEIRA et al, 2019). Para tratar sobre esse debate, usa-se como foco principal a criação curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), para fundamentar o debate sobre os desafios da população do campo na busca pelo acesso à universidade.

A criação da Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins possibilitou a entrada de estudantes do campo, das terras indígenas, das terras quilombolas, das cidades, povoados e vilas rurais típicos da região do Bico do Papagaio, como também a entrada de docentes com trajetórias profissionais ligadas aos movimentos sociais e à pedagogia libertadora de Paulo Freire. A Licenciatura também viabilizou a entrada de professores e professoras com perfis mais tradicionais, alguns (mas) mas abertos (as), outros (as) mais fechados (as), a compreender os princípios da Educação do Campo (OLIVEIRA et al, 2019, p. 85).

O curso materializa-se no campus de Tocantinópolis no início de maio de 2014, tendo sua consolidação e institucionalização se consolidado na universidade, formando a sua primeira turma. Para Oliveira et al (2019), é de fundamental importância para se alcançar os propósitos do curso ocorre especificamente através do perfil dos docentes e suas relações com os movimentos sociais, que conjuntamente lutam pelo preceito de uma educação libertadora e comprometida com suas causas, defendendo um projeto político de curso que possa refletir e buscar alcançar seus propósitos.

Entre os principais desafios da Educação do Campo se dá justamente ao acesso dessas populações ao âmbito universitário, por essa razão que a Alternância Pedagógica é fundamental, sendo ela:

Um fator preponderante na decisão dos discentes em permanecer no curso. Porém, ainda há incompreensão sobre a finalidade do Tempo Comunidade e sua importância metodológica para a formação do educador e da educadora do campo. É necessário intensificar a formação sobre os princípios da Educação do Campo com discentes e docentes do LEdoC (OLIVEIRA et al, 2019, p. 90).

Acerca disso, Almeida (2018), em experiência ocorrida na disciplina de História da Educação do Campo, ministrada no curso de Educação do Campo,

em 2017. Destaca a sistematização de uma pesquisa realizada com alunas e alunos no Tempo Comunidade, tendo como temática a trajetória de formação de professores do campo e sua história de vida. Os resultados do estudo da autora apontam que as relações entre a pesquisa do tempo comunidade e as análises dos dados da realidade podem proporcionar outros percursos formativos, elaborados a partir de temas geradores e círculos de cultura, um debate sobre a formação dos professores do campo e sua práxis educativa (ALMEIDA, 2018).

O direito a educação de qualidade no campo estão previstos no artigo 28 da LDB que garante a educação do homem do campo, levando em consideração suas características, conforme destaca Taviaglini (2016, p. 189): “Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especificamente”. Com isso, a Pedagogia da Alternância visa a partir desses pressupostos de adequação viabilidades de acesso e inclusão das populações do campo ao Ensino Superior, tendo em vista seu trabalho e relação com o campo, possibilitando para além do acesso a permanência nessa modalidade de ensino, estando nas diretrizes a flexibilidade do Projeto Pedagógico, assim como, permitindo que se estabeleçam uma relação profunda com os movimentos sociais e a comunidade local (TAGLIAVINI, 2016).

No contexto vivenciado em Tocantinópolis “A Licenciatura concentra a atenção na valorização das manifestações culturais dos povos do campo como instrumento de fortalecimento das identidades e, por conseguinte, da luta por território (OLIVEIRA et al, 2019, p. 95). É notável, a partir das vivências dos/as docentes do curso o fortalecimento da Educação do Campo na região, estando articulada com o Fórum Estadual de Educação do Campo e com os movimentos sociais e as Escolas Família Agrícola.

[...] o compromisso assumido e não atendido pela UFT de oferecer infraestrutura básica, como alojamento e refeição para os discentes, além das dificuldades encontradas para acesso à bolsa permanência, o que só foi obtido no início do curso para todos os discentes, mas a queda de orçamento no período pós-golpe de 2016 vem afetando o atendimento aos alunos e alunas para quem esses benefícios são imprescindíveis (OLIVEIRA et al, 2019, p. 97).

Por meio disso, observam-se os desafios enfrentados para a permanência do corpo discente que compõe o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFNT para a permanência e continuidade no curso. Nota-se que para que isso ocorra é necessário que se amplie uma série de políticas estudantis que auxiliem na efetivação e acesso dessa comunidade à universidade.

4. Considerações Finais

O presente trabalho propiciou diálogos para compreender os desafios do acesso à educação escolar pública, pautando-se especificamente nas políticas, diretrizes e leis que regem os direitos e o acesso à educação. Com isso, podemos refletir como os debates educacionais ainda são urgentes e emergentes no contexto atual, visando novas perspectivas a serem enfrentadas e políticas educacionais a serem conquistadas.

A população do campo é exemplo dos desafios enfrentados a chegar a universidade, e conseqüentemente permanecer nesse espaço. Esse trabalho destacou a forma como o curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) tem articulado formas de institucionalizar o curso, da mesma forma que proporcionar políticas e acesso a essas populações, propiciando diálogos constantes com os movimentos sociais e as regiões as quais os/as discentes fazem parte.

Referências

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. Educação do campo: uma experiência metodológica na perspectiva da alternância. IN: ARAÚJO, Gustavo Cunha de; MIRANDA, Cássia Ferreira; RUAS JÚNIOR, José Jarbas; SILVA, Mara Pereira da. (Org.). **Educação do Campo: artes e formação docente**. 1ed. Palmas: EDUFT, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLE, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J. F.; TORCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez: São Paulo, 2008.

SANTOS, Ana Roseli Paes dos; STEPHANI, Adriana Demite; SANTOS, Wilson Rogério dos. **Educação, cultura e etnodesenvolvimento: saberes em diálogo**. Palmas: EDUFT, 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Cícero. **Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 46, e219182, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, nº 11, 1999.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de; MEDEIROS, Rejane; COVER, Maciel; MIRANDA, Cássia Ferreira. Construindo um caminho: potencialidades e riscos na Licenciatura em Educação do Campo da UFT – Tocantinópolis. IN: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej.(Org.). **Licenciaturas em Educação no Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**: constituição, leis e diretrizes. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2016.

Sites acessados:

<https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-tocantinopolis.html>. Acesso 28/02/2023. www.wikipédia.org.br, Acesso:05/03/2023.

<https://ww2.uft.edu.br/> acesso: 05/03/2023.

RESPONSABILIDADE CIVIL DECORRENTE DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

Gabriela Campos Gonçalves de Souza¹

Mara Cristina Piolla Hillesheim²

1. Considerações iniciais

O instituto da responsabilidade civil, no direito brasileiro, tem como escopo, em síntese, garantir que aquele que causar dano a outrem seja obrigado a repará-lo. Os requisitos e as formas de reparação, amplamente explanados por doutrina e jurisprudência, variam de acordo com o grau de culpa e causalidade dentro de cada caso concreto (CAVALIERI FILHO, 2012, p. 26). Entretanto, existem situações em que a discussão sobre a responsabilidade civil torna-se ainda mais intrincada, quando inserida num contexto que envolve danos causados a mais pura manifestação e criação da vida humana, contexto este configurado pelos danos provenientes da violência obstétrica.

A violência obstétrica, enquanto desrespeito à saúde materna, é tema que se encontra, pertinentemente, cada vez mais centralizado no debate acerca da dignidade humana da mulher enquanto pessoa de direitos. Tais atos atentatórios ao bem-estar da gestante (seja durante a gestação, parto, nascimento e puerpério) podem ser de cunho físico ou psicológico e, ainda, variam da forma branda até a mais gravosa em relação às más condições do sistema de saúde para cuidados com a gestante, que compreende também abusos sexuais, dentre outras formas de violência (HABIGZANG et al, 2017, p. 5). Violar a saúde psíquica e mental da mulher, especialmente em momento de tamanha fragilidade como o da maternidade, caracteriza clara afronta à dignidade e integridade feminina.

É neste cenário, de infringência à dignidade da mulher, que a ocorrência da violência obstétrica enseja a discussão referente à responsabilização dos que a cometem, responsabilização esta que encontra respaldo legal (para além da previsão constitucional do princípio da dignidade da pessoa humana) no Código Civil brasileiro, bem como no Código de Ética Médica (CARVALHO

1 Bacharel em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), com especialização em Direito de Família (IBDFAM). E-mail: <gabi_csouza13@hotmail.com>.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. E-mail: <mc-piolla@gmail.com.com>.

et al, 2018, p. 297). Orientar-se-á o presente artigo, assim, pela discussão em relação à possibilidade de responsabilização de médicos, enfermeiros e hospitais que causam danos à saúde da mulher gestante, e pela análise do posicionamento do judiciário do Brasil em relação tais demandas.

A importância da abordagem deste tema encontra-se não somente na necessidade de se discutir e problematizar o cenário epidêmico de violência generalizada contra a mulher, como também nas formas e na gravidade com que tal violência se manifesta (CARVALHO et al, 2018, p. 298). Assim, o debate contemporâneo sobre a violência obstétrica insere-se tanto no âmbito dos danos psicológicos, quanto na seara dos danos materiais e morais que tal violência causa à gestante, fazendo da ciência jurídica um campo aliado para o desenvolvimento do debate frente ao problema e de suas possíveis soluções.

Dessa forma, este texto tem como objetivo, a partir de um método de revisão bibliográfica, discorrer sobre o respaldo jurídico principiológico-constitucional que a proteção à saúde materna encontra na Carta Magna brasileira, bem como nas abordagens infraconstitucionais acerca da responsabilização daqueles que incorrem em tais atos violentos, com embasamento na discussão que a doutrina jurídica tem oferecido em relação à problemática, fazendo, ainda, apontamentos sobre jurisprudência e políticas públicas voltadas para punição e prevenção da violência obstétrica. Pretende-se, portanto, divulgar a temática a respeito da existência de responsabilização civil, decorrente da violência contra a mulher no contexto da maternidade, bem como viabilizar uma pequena contribuição no estudo jurídico acerca da luta contra esse tipo de violência.

Em razão do exposto, este artigo se inicia com um paralelismo entre a mulher no contexto da maternidade e o princípio da dignidade da pessoa humana, pontuando-se sobre o caráter basilar de tal princípio para a proteção das gestantes. Em seguida, sinaliza-se sobre as variadas manifestações e características da violência obstétrica. Na sequência do artigo, aborda-se sobre a responsabilização da conduta médico-hospitalar em tal contexto obstétrico, complementando-se com a discussão jurisprudencial sobre a temática. Por fim, serão apresentadas algumas considerações, a fim de contribuir diretamente com os estudos jurídicos acerca do tema e com possíveis mudanças legais que visem, cada vez mais, proteger a saúde da mulher gestante.

2. O princípio da dignidade da pessoa humana e a mulher no contexto da maternidade

Um dos momentos mais marcantes na vida da mulher é a maternidade, definida como um acontecimento entrelaçado ao parceiro, à família ou a ela mesma com o seu bebê. Existem muitas esperanças, dúvidas, pretensões

e inseguranças diante de todo esse episódio, que será vivido com intensidade. Quando se refere à assistência e à parturição, acontecem muitas mudanças em relação à conduta dos profissionais que participam de todos os procedimentos, dentre os quais, alguns são intervenções desnecessárias. O parto já não é considerado como um processo fisiológico e sim como uma indústria do nascimento, em que os médicos induzem as pacientes a fazer o parto pela via da cirurgia cesárea e não pelo parto natural. Para o médico, é muito mais simples tirar o bebê em minutos e voltar para o seu consultório.

Com o grande avanço da medicina, houve muitos progressos para a saúde materna e fetal. Por outro lado, essas inovações se relacionaram com as parturientes e trazem uma grande desumanização na assistência ao parto, por meio de atitudes indesejadas. E ainda, é desgastante saber que existem hospitais que preferem optar pelo isolamento da gestante, colocada longe de seus familiares, deixando-a em situação vulnerável e sem autonomia. Todas essas considerações apontam para um cenário de violência obstétrica.

Pode-se afirmar, desse modo, que a violência obstétrica se constitui como ato de violência física, psicológica e emocional cometida contra mulheres durante o período gestacional, até o processo de parto e puerpério. As demonstrações desse tipo de violência vão das mais leves às mais graves, e algumas são bastante comuns, atingindo uma em cada quatro parturientes. Infelizmente, esta realidade faz com que as mulheres sofram todas essas dores caladas, por total desconhecimento de seus direitos.

A violência sofrida pelas gestantes/parturientes demonstra com nitidez uma violação ao artigo 1º, III, da Constituição da República Federativa de 1988, cujo texto evidencia a dignidade da pessoa humana como o princípio fundamental, garantidor da autonomia da mulher, durante o procedimento obstétrico. Além disso, os profissionais, relacionados à especialização obstétrica, são resguardados pelo conselho de ética, por meio de parâmetros adequados de atuação profissional da área de saúde, com o intuito de coibir a prática da violência obstétrica.

Por consequência, acaba ferindo outros princípios constitucionais, dentre os quais o princípio da igualdade. São feridos ainda os direitos à integridade física, à proteção da honra e a inviolabilidade da intimidade. O fato é que a mulher não consegue nem ao menos dar a sua opinião, os seus medos são ignorados e o seu corpo é tratado apenas como um objeto.

Para Rocha (2006, p. 49):

O princípio da dignidade da pessoa humana entranhou-se no constitucionalismo contemporâneo, daí partindo e fazendo-se valer em todos os ramos do Direito. A partir de sua adoção se estabeleceu uma nova forma de

pensar e experimentar a relação sociopolítica baseada no sistema jurídico; passou a ser princípio e fim do Direito contemporaneamente produzido e dado à observância no plano nacional e no internacional.

Nos dizeres de Azevedo (2002, p. 10): “[...] o princípio jurídico da dignidade fundamenta-se na pessoa humana e a pessoa humana pressupõe, antes de mais nada, uma condição objetiva, a vida. A dignidade impõe, portanto, um primeiro dever, um dever básico, o de reconhecer a intangibilidade da vida humana”.

Nesse sentido, entende-se que as mulheres possuem algumas garantias em relação à assistência completa à saúde durante o período gestacional, até o processo de parto e puerpério, que possibilita um nascimento saudável. Mesmo em situações de abortamento, elas devem ter a total proteção para que seja protegida sua vida e a do bebê. No artigo 196, da Constituição da República Federativa de 1988, está solidificado que:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

O direito à saúde constitui meio de efetivação da proteção à dignidade da pessoa humana. Este último, princípio basilar da Constituição da República Federativa de 1988, reflete um dos papéis do Direito, que se configura em garantir o mínimo de dignidade ao ser humano, e é aplicável a qualquer tipo de violência. Contudo, o direito à saúde extrapola o direito individual, para assegurar ao indivíduo um direito específico, que possibilite à sociedade o acesso à justiça, quando se demanda tal direito, a fim de ver implementadas prestações que o garantam.

Conforme argumentam Socorro, Matos e Machado (2018), a violação dos direitos das gestantes ocorre quando elas sofrem alguma intervenção indesejada ou não consentida. O objeto tutelado acaba sendo a problemática, uma vez que está representado pela necessidade de implementação de políticas públicas de reconhecimento dos atos violentos praticados antes, durante e após o parto. A realidade brasileira é que inexistem mecanismos, bem como espaços próprios para identificar e notificar a violência obstétrica, o que acaba fortalecendo a sua invisibilidade social.

Prova disso é que, hoje em dia, no Brasil, os serviços ativos como o disque violência contra a mulher (180), o disque saúde (136) e a agência nacional de saúde complementar para os casos de atendimento por plano de saúde, não estão aptos a receber denúncias, nem tampouco orientar as vítimas.

3. O cenário da violência obstétrica

A partir do século XIX, as antigas doulas foram substituídas por obstetras que passaram a fazer intervenções e a controlar o parto, fazendo com que este deixasse de ser um ato natural. Nesse contexto, foram “criadas” as primeiras maternidades, onde a violência obstétrica começou também a fazer parte das práticas hospitalares. Pode-se dizer que, nesse cenário, teve início também a difusão de tal violência, no Brasil. Trata-se, por conseguinte, de um assunto que está ficando cada vez mais polêmico, uma vez que tem tomado grande proporção na mídia, por meio de relatos das mulheres que tiveram seus direitos violados antes, durante ou após o parto. Isso porque, a conduta violenta efetivada pode causar efeitos e danos irreversíveis para a mãe e para o bebê.

3.1 A violência obstétrica

Nos últimos anos, ocorreu grande crescimento da violência obstétrica no Brasil. Não só no sentido da violência física, da imposição generalizada da cultura da cesariana, mas também da violência por negligência, da violência verbal, da violência psicológica, da violência em casos de abortamento, dentre outras. Todos esses tipos de violência, em um mesmo contexto e no ato da prática delituosa, não se efetivam apenas pela conduta do médico obstetra, mas de toda uma equipe, incluindo recepcionistas e funcionários da administração do hospital.

Alguns exemplos de violência obstétrica são a infusão intravenosa para acelerar o trabalho de parto (ocitocina sintética), a pressão sobre a barriga da parturiente para empurrar o bebê (manobra de Kristeller), o uso rotineiro de lavagem intestinal, retirada dos pelos pubianos (tricotomia) e exame de toque frequente para verificar a dilatação. São comuns também os relatos de humilhações praticados por parte dos profissionais de saúde que dizem frases como “se você não parar de gritar, eu não vou mais te atender”, “na hora de fazer não gritou” e outras do gênero (ALVARENGA; KALIL, 2016, p. 644).

Os procedimentos anteriormente exemplificados causam angústia e incômodo à mulher, naquele momento tão importante para a vida materna que se inicia. Assim, a opinião e os desejos da mãe não prevalecem e são interrompidos por todo um conjunto de práticas e discursos. Destaque-se, ainda, que muitas mulheres destratadas em tal situação, estão passando pela primeira experiência gestacional.

Conforme destacou-se, há uma cultura da **cesariana** imposta às gestantes brasileiras. Não se trata de crítica a esse procedimento cirúrgico, pois é inegável que a cesariana seja uma cirurgia viável, em muitos casos, que salva vidas todos os dias. Todavia, ela não deve ser feita em todas as pacientes de maneira

desnecessária e irresponsável, porque, quando não indicada, coloca em risco a vida do bebê e da paciente.

Evidencia-se, entretanto, que hospitais e médicos não encaram esse lado da questão, pois para estes é mais vantajosa uma cesariana, muitas vezes pré-agendada, ao invés de aguardar a mulher entrar em trabalho de parto, para somente depois definir a necessidade ou não de intervenção cirúrgica. Segundo explica Diniz (2004, p. 23), a cesárea é escolhida por ser considerada “[...] o parto sem dor”, porém isso não é verdade, pois é aplicada anestesia para a gestante não sentir o corte que é feito em sua barriga. O problema da intervenção cirúrgica implica um pós-operatório doloroso, com tempo de recuperação mais longo que um parto natural.

Os riscos causados pela cesárea são ocultados pelos profissionais e existem sérias consequências da escolha indiscriminada pela realização do parto, via cesariana. Embora a cultura médica afirme que seja uma cirurgia mais controlada e menos arriscada, a probabilidade de gerar violência obstétrica é muito maior.

Nesse cenário de intervenção, também aparece a **episiotomia** que consiste num procedimento cirúrgico que corta a musculatura perineal da vagina até o ânus ou em direção à perna, a fim de aumentar a área de acesso do obstetra ao canal vaginal no parto normal (CARVALHO, 2017). O problema desse procedimento é que poderá haver laceração perineal de terceiro e quarto graus, infecção e hemorragia, sem contar as complicações a médio, longo prazo de dor e incontinência urinária e fecal.

Segundo Previatti e Souza (2007, p. 198):

É fato que a episiotomia vem sendo utilizada de forma indiscriminada na assistência obstétrica. É fato também que, os profissionais de saúde arraigados a conceitos e práticas que não contemplam os resultados de evidências científicas atuais, bem como, as práticas baseadas nos direitos das mulheres, insistem na realização deste procedimento, mantêm um enfoque intervencionista e assim subtraem da mulher-parturiente a possibilidade de experienciar o parto, como um processo fisiológico e fortalecedor de sua autonomia.

Dessa forma, a falta de autorização da gestante e sem a comprovação da real necessidade, ao realizar a episiotomia, constitui uma clara violação do direito da parturiente sobre o próprio corpo, o que é reprovável.

3.2 Sequelas da violência obstétrica: física, psicológica, sexual e institucional

Constata-se que a violência obstétrica no Brasil, além da violência física, difundida e generalizada com a cultura da cesárea, também se evidencia a violência por negligência, a violência verbal, a violência psicológica, a violência da

intimidade e a violência institucional. Importante destacar que todos esses tipos de violência, em um mesmo contexto e no ato da prática delituosa não se perfaz apenas com a conduta ativa do médico obstetra, mas de toda uma equipe, inclusive de recepcionistas e de responsáveis pela administração do hospital.

Nesse sentido, as principais sequelas da violência obstétrica são as práticas dolorosas ou danos físicos no corpo da mulher ao utilizar métodos exagerados e inadequados para a conclusão do parto, tais como:

Litotomia (posição desfavorável para o nascimento), manobra de Kristeller, toques violentos ou excessivos, realização de uma episiotomia para fins de treino, o uso de ocitocina sintética e a negação da analgesia. Também constituem violência física o recebimento de autorização para intervenções com base em informações parciais ou distorcidas, como mentir para a paciente quanto à sua dilatação ou vitalidade fetal, forjando indicações que não são reais para indicar cesariana devido a interesses pessoais, a negação de informações à mulher sobre sua condição e sobre a evolução do parto e a manipulação da mulher sem orientação prévia dos cuidados realizados ou mesmo a realização de procedimentos sem o consentimento da mulher (MARTINS; BARROS, 2016, p. 217).

Dentre essas práticas abomináveis, está a utilização da ocitocina sintética que é usada de maneira desenfreada em grande parte dos partos realizados. O uso do hormônio sem indicação correta acentua significativamente o nível das dores durante as contrações. Isso pode causar sérias complicações para a parturiente e o feto, como aumento da frequência cardíaca da mãe, dificuldades de oxigenação do neonato, sem contar danos cerebrais e irreversíveis ao recém-nascido.

Além das sequelas físicas, são evidenciadas as de caráter psicológico, as quais se constituem em todo tipo de ação que resulta em constrangimento, medo, sensação de abandono, inferioridade, insegurança, desconforto na mulher, as quais ocorrem por meio de ameaças, piadas, situações vexatórias e desmotivação. Ainda caracterizam-se pela privação de informações à parturiente sobre os procedimentos realizados, e pela ocorrência de comentários ofensivos, afrontosos, discriminatórios, grosseiros ou agressivos.

A violência psicológica causa grande vulnerabilidade à mulher e é uma das mais recorrentes no ambiente médico-hospitalar. Por isso, a OMS enfatiza a respeito desse tipo de violência e estabelece, de forma evidente e objetiva seus limites, condenando as práticas médicas que são adotadas no ambiente dos hospitais públicos ou privados³.

3 De acordo com CARVALHO et al (2019, p. 53), “[...] em 2014, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou uma declaração de alta relevância sobre a prevenção e eliminação do desrespeito e abuso durante o parto, ressaltando a importância do direito que todas as mulheres possuem de terem acesso a cuidados de saúde dignos e respeitosos”.

Também existe notoriamente a violência sexual, referente à intimidade, ao pudor, ao próprio corpo da mulher no aspecto sexual, com o intuito de violar a integridade sexual e reprodutiva. As práticas estão ligadas a exames de toques invasivos, assédio, insinuações, incitações sexuais, atos libidinosos e estupro. É inadmissível pensar na falta de respeito dos profissionais da saúde, diante da sensibilidade da mulher em momentos tão esperados como o da gestação e o do parto. Assim, essas práticas delituosas devem ser punidas com os rigores da lei.

Por último, apresenta-se como seqüela da violência obstétrica a violência institucional. Esta se caracteriza pela falta de preparo das instituições hospitalares, no que tange à estrutura física, à capacitação da equipe, e à estrutura de assistência social. Ou seja, são práticas que podem ser exercidas pelos profissionais de saúde que prestam atendimento à mulher, no período gestacional, as quais vão do desrespeito aos agendamentos de consultas e exames de pré-natal, até as cobranças indevidas ou não atendimento imediato em estados graves de complicações gestacionais. Abrange, ainda, as atitudes de médicos que fazem as gestantes reduzir ao máximo o tempo de restabelecimento físico pós-parto, para que seja liberado o quanto antes um leito, ou mesmo impedir que a parturiente tenha um acompanhante durante o parto, entre outros direitos da mulher gestante que são violados na instituição hospitalar.

4. A conduta médico-hospitalar em relação ao dano gerado à mulher

Quando uma paciente procura o médico, ela entrega o seu estado físico a ele e confia que esse profissional dará toda atenção e o melhor de seu trabalho para o caso. Assim, como resposta, acredita-se que o médico exercerá sua função com a devida cautela e a paciente, por sua vez, será resguardada pela responsabilidade civil, caso tenha que reparar algum dano causado por outrem.

Todavia, a realidade é que há um caminho longo entre os direitos da mulher e a conduta médico-hospitalar. Nesse sentido, vale dar destaque aqui à temática da responsabilidade civil e salientar que esta é a incumbência de reparar os danos em uma circunstância de prejuízos, seja no cunho moral ou na parte patrimonial. Essa responsabilidade surgiu para reconciliar o dano causado por um ato de violação do dever jurídico originário. O artigo 927 do Código Civil Brasileiro preceitua: “Aquele que, por ato ilícito, causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo”. E ainda em seu parágrafo único declara que: “Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem”.

Já o artigo 186 do Código Civil elucida a definição do ato ilícito comentado no artigo 927. “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou

imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito”. Desse modo, a pessoa que causa o ato ilícito tem o dever de reparar a parte lesionada, mas nem toda indenização é originária desse tipo de ato. Segundo explica Gonçalves (2015, p. 52), fica evidente que existem quatro pressupostos da responsabilidade civil: ação ou omissão; culpa ou dolo do agente; relação de causalidade; dano experimentado pela vítima.

A conduta humana é o que causa danos ou prejuízos a outrem, isto é, se perfaz por meio de uma ação ou omissão, seja por negligência, imprudência ou imperícia, seja por ato lícito ou ato ilícito. Sendo assim, é inegável que a pessoa lesionada deve ser indenizada por esse dano. O que se vai levar em conta no momento do ato praticado é se a pessoa que praticou estava ciente de seu ato e se tinha consciência que poderia prejudicar o outro. Sua forma de conduzir a situação é determinante para saber se houve uma ação voluntária (comportamento positivo) ou omissão (comportamento negativo). Assim, a conduta humana é o primeiro passo a ser pontuado, na observância de um dano, que ocasionará uma responsabilidade civil a ser reparada judicialmente.

Em relação à existência do dano, este é condição *sine qua non* para que haja a responsabilidade civil. Ele abrange a esfera patrimonial e extrapatrimonial. Desse modo, o dano patrimonial é aquele causado ao bem jurídico de valor econômico, que pode representar uma agressão diretamente à vítima e lhe causar despesas diversas. O extrapatrimonial consiste no chamado dano moral, relacionado à dor psicológica, vexame ou humilhação, na ótica subjetiva. Ou afeta o ânimo psíquico, a moral, a honra e a imagem da vítima, agindo na seara dos direitos da personalidade, na esfera objetiva.

O artigo 949, caput do Código Civil de 2002, assegura que “No caso de lesão ou outra ofensa à saúde, o ofensor indenizará o ofendido das despesas do tratamento e dos lucros cessantes até o fim da convalescença, além de algum outro prejuízo que o ofendido prover haver sofrido”. Insta aqui destacar que o dano moral é de difícil delimitação, pois mesmo com a indenização não será possível voltar ao *status quo* do dano ocorrido, pois o direito não tem o condão de reparar a dor, sendo possível apenas o ressarcimento em valores pecuniários, como forma de compensação pelo dano sofrido e, quem sabe, punir o agente causador do dano pelo seu mau comportamento.

Em relação ao descumprimento de uma ação por alguém, que origina a culpa, esta envolve não somente o ato ou conduta intencional, o dolo, mas também os atos ou condutas que giram em torno da negligência, imprudência ou imperícia. A culpa ocorre quando o agente atuar com falta de diligência, podendo ocorrer nas modalidades levíssima, leve ou grave. Já a imputabilidade é um elemento da culpa que não deve ser desconsiderado, pois trata de condições

pessoais do causador do dano. Segundo explica Diniz (2014, p. 62-63), são imputáveis a um indivíduo todos os atos por ele praticados em estado livre e consciente. Quando a vontade da pessoa for livre e capaz ocorrerá a imputabilidade.

Assim, no que concerne ao dever de indenizar pela prática de ato ilícito, pode-se afirmar que parte do princípio da reprovação da conduta do agente. A obrigação de indenizar não exige apenas que o agente tenha causado o dano e agido de forma errada, mas é necessário que ele tenha atuado com culpa ou dolo.

Nessa análise, não se pode olvidar do nexo de causalidade, que consiste na existência de uma ligação entre a ação ou omissão e o dano produzido pelo agente. Não havendo causa, também não há razão para o dever de indenizar. Desse modo, é um dos pressupostos principais para a caracterização da responsabilidade civil e para a obrigação de ressarcir, haver o nexo de causalidade que, segundo Gonçalves (2015, p. 54), é:

[...] a relação de causa e efeito entre a ação ou omissão do agente e o dano verificado. Vem expressa no verbo 'causar', utilizado no art. 186. Sem ela não existe a obrigação de indenizar. Se houve dano mas sua causa não está relacionada com o comportamento do agente, inexistente a relação de causalidade e também a obrigação de indenizar. Se, *verbi gratia*, o motorista está dirigindo corretamente e a vítima, querendo suicidar-se, atira-se sob as rodas do veículo, não se pode afirmar ter ele 'causado' o acidente, pois na verdade foi um mero instrumento da vontade da vítima, esta sim responsável exclusiva pelo evento.

Nesse sentido, quando a vítima sofre o dano é necessário que ele exista, partindo do pressuposto da ação ou omissão do agente que causou o dano, para que gere a obrigação de indenizar. Além de provar a culpa e dano sofridos, a vítima deve ainda provar o nexo causal.

4.1 Responsabilidade civil subjetiva e objetiva

Para a caracterização da responsabilidade civil subjetiva é imprescindível que a culpa seja demonstrada por meio de provas ou por meio de presunção, como na hipótese da responsabilidade subjetiva com culpa presumida em que se verifica uma inversão do ônus da prova quanto à culpabilidade. Já na responsabilidade civil objetiva, a atividade que causou o dano é lícita, mas gerou perigo a outrem, de modo que aquele que a exerce, por ter a obrigação de velar para que dela não resultasse prejuízo, terá o dever de ressarcir, pela simples ocorrência do nexo causal. Neste caso, a vítima deverá demonstrar tão somente o nexo de causalidade entre o dano e a ação que o produziu.

Ao falar sobre responsabilidade subjetiva e objetiva, Gonçalves (2014, p. 54-55) explica que:

Responsabilidade subjetiva: Em face da teoria clássica, a culpa era fundamento da responsabilidade. Essa teoria também chamada de teoria da culpa, ou “subjetiva”, pressupõe a culpa como fundamento da responsabilidade civil. Não havendo culpa, não há responsabilidade. Não havendo culpa, não há responsabilidade. Diz-se, pois, ser “subjetiva” a responsabilidade quando se esteia na ideia de culpa. A prova da culpa do agente passa a ser pressuposto necessário do dano indenizável. Responsabilidade objetiva: a lei impõe, entretanto, a certas pessoas, em determinadas situações, a reparação de um dano cometido, independentemente de culpa. Quando isso acontece, diz-se que a responsabilidade legal ou “objetiva”, porque prescinde da culpa e se satisfaz apenas como o dano e o nexo de causalidade. Essa teoria, dita objetiva, ou do risco, tem como postulado que todo dano é indenizável e deve ser reparado por quem a ele se liga por um nexo de causalidade, independentemente de culpa.

Para ratificar, então, o que foi citado, configura-se a responsabilidade civil subjetiva, pois o agente deve ser responsabilizado pelas suas condutas culposas, dolosas ou omissas. A vítima deve provar que ocorreu dolo ou culpa por parte do agente do dano. A responsabilidade objetiva, por seu turno, não deriva da discussão de dolo ou culpa do agente; apenas é necessário provar o nexo causal entre a sua conduta e o dano causado. Assim, mesmo que o causador do dano não tenha agido com dolo ou culpa, tem o dever de indenizar a vítima.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 37, parágrafo 6º, assevera:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

[...]

§6º As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurando o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.

Nota-se, portanto, que a responsabilidade objetiva exige que o agente seja uma pessoa jurídica de direito público ou mesmo privado, na condição de prestador de serviço público; e ainda, que o dano causado seja resultado de serviço de prestação pública e que o agente causador do dano esteja na qualidade de sua função.

4.2 Responsabilidade civil do médico

Os danos causados pelo médico, como já visto anteriormente, representam a forma subjetiva e estão previstos pelo artigo 951 do Código Civil de 2002. Sendo assim, se o médico tiver causado algum dano ao paciente pela imprudência,

negligência ou imperícia, a responsabilidade será sempre subjetiva. Diniz (2009, p. 317) salienta que há ainda um contrato na responsabilidade médica, isto é:

A responsabilidade do médico é contratual, por haver entre o médico e seu cliente um contrato, que se apresenta como uma obrigação de meio, por não comportar o dever de curar o paciente, mas de presta-lhe cuidados conscienciosos e atentos conforme os progressos da medicina. Todavia, há casos em que se supõe a obrigação de resultado, com sentido de cláusula de incolumidade, nas cirurgias estéticas e nos contratos de acidentes. Excepcionalmente a responsabilidade do médico terá natureza delitual, se ele cometer um ilícito penal ou violar normas regulamentares da profissão.

O embasamento da responsabilidade civil, nesses casos, é a suposição da culpa nos atos do médico, uma vez que se manifesta por meio da culpa e do dolo. Havendo a intenção consciente do médico ou o risco que ele assume, podendo causar dano ao paciente, infringirá o Código de Ética Médico (2009):

É vedado ao médico:

Art. 1º Causar dano ao paciente, por ação ou omissão, caracterizável como imperícia, imprudência ou negligência. Parágrafo único. A responsabilidade médica é sempre pessoal e não pode ser presumida.

Art. 2º Delegar a outros profissionais atos ou atribuições exclusivos da profissão médica.

Art. 3º Deixar de assumir responsabilidade sobre procedimento médico que indicou ou do qual participou, mesmo quando vários médicos tenham assistido o paciente.

Art. 4º Deixar de assumir a responsabilidade de qualquer ao profissional que tenha praticado ou indicado, ainda que solicitado ou consentido pelo paciente ou por ser representante legal.

Então, pode-se afirmar que o médico não se obriga a atingir o resultado, entretanto, deve fazer com cautela, diligência e conhecimento técnico, objetivando a melhora do paciente. Este, por sua vez, deverá comprovar a negligência, imprudência ou imperícia do profissional que não alcançou o resultado pretendido.

4.3 Responsabilidade civil do enfermeiro

O enfermeiro vem se expondo cada vez mais no atendimento multiprofissional, o que aumenta a probabilidade de ser responsabilizado pelos seus atos. Por consequência, abrange a área jurídica, no âmbito da responsabilidade civil. Vale ressaltar que a responsabilização recai sobre o próprio profissional que possui o dever de exercer sua atividade, na qualidade de responsável pelo ato médico. Diniz (2009, p. 325) considera a responsabilidade dos enfermeiros e parteiras do seguinte modo:

Aplicam-se quanto à atividade profissional dos enfermeiros (Lei nº 7.498, de 25 de junho 1986, regulamentada pelo Decreto nº 94.406/97, e CDC,

art. 14, § 4º) e parteiras os principais alusivos à responsabilidade dos médicos no que diz respeito ao erro profissional, desde que oriundo de culpa, isto é, de imprudência, negligência e imperícia.

No que se refere à violência obstétrica, o ordenamento civil está desprovido de uma legislação sobre o tema. Assim, as ocorrências advindas da conduta do enfermeiro recaem como erro médico. Por isso, exige a necessidade de provas documentais e testemunhais, a fim de permitir a apuração da ocorrência do erro médico, o que, infelizmente, dificulta a punição dos agressores desse tipo de violência.

4.4 Responsabilidade civil do hospital

A violência obstétrica não é específica da rede pública, portanto deve servir de paradigma ao sistema privado, uma vez que está amparada pela administração pública, que tem o condão de oferecer proteção efetiva à maternidade, nos termos do artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

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

Contudo, o que ocorre na realidade é uma ofensa aos princípios constitucionais, considerando a omissão do Estado, no que se refere à humanização da assistência ao parto. E, ainda, por intermédio de seus agentes, permite o cerceamento do direito de escolha da mulher no processo gestacional. Além disso, mantém-se inerte diante dos procedimentos invasivos realizados à revelia da gestante. Insta destacar que a responsabilidade do Estado advém dos riscos que a atividade por si só oferece aos administrados, imputando ao ente público o dever de indenizar, independentemente da culpa, devidamente consagrado pelo artigo 37º, §6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

[...]

§ 6º As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.

O Poder Público, mesmo respondendo objetivamente pela violência obstétrica, está autorizado a ajuizar ação regressiva contra o profissional de saúde que causou o evento danoso, desde que demonstre a atuação com dolo ou culpa

no exercício da função. É permitido ainda que a vítima inclua diretamente o profissional obstétrico no polo passivo da ação.

Caso as lesões causadas à paciente forem oriundas da culpa do profissional autônomo contratado por um hospital privado, por exemplo, somente o profissional responderá. Entretanto, se ficar comprovada a ação ou omissão culposa do hospital, realizados por seus dirigentes, empregados ou prepostos, somente este responderá. Todavia, haverá responsabilidade solidária entre o hospital e o médico, na hipótese de ambos terem agido com culpa.

Por outro lado, há que se considerar a falta de conhecimento e consciência das vítimas, que deixa muitas situações à espreita de respostas justas. A seguir será tratada a violência obstétrica aos olhos do judiciário, que ainda carece de leis que amparem as mulheres no período puerperal e pós-parto.

5. O judiciário frente às demandas de violência obstétrica

Há um desfalque na legislação brasileira, no que tange a dispositivos que amparem a violência obstétrica, visto que não ainda não existe uma Lei Federal que trate do tema. Apesar disso, alguns Estados e Municípios brasileiros possuem leis que tratam sobre a violência obstétrica, sem contar a jurisprudência, que tem avançado nesta seara. Um exemplo é o município de Diadema do Estado de São Paulo foi pioneiro ao criar a Lei Municipal 3.363/2013:

Art.1º- A presente Lei tem por objeto a divulgação, no Município de Diadema, da Política Nacional de Atenção Obstétrica e Neonatal, visando, principalmente, a proteção das gestantes e das parturientes contra a violência obstétrica.

Art. 2º - Considera-se violência obstétrica todo ato praticado pelo médico, pela equipe do hospital, por um familiar ou acompanhante que ofenda, de forma verbal ou física, as mulheres gestantes, em trabalho de parto ou, ainda, no período de puerpério.

A violência obstétrica desperta a reparação de dano moral em que o agente lesionou a mulher, de alguma forma. O médico, no exercício de sua profissão, pode ser obrigado a pagar indenização moral pelo não cumprimento de seus encargos. O Tribunal de São Paulo já decidiu:

RESPONSABILIDADE CIVIL – DANO MORAL – VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA. Direito ao parto humanizado é direito fundamental. Direito da apelada à assistência digna e respeitosa durante o parto que não foi observado. As mulheres tem pleno direito à proteção no parto e de não serem vítimas de nenhuma forma de violência ou discriminação. Privação do direito à acompanhante durante todo o período de trabalho de parto. Ofensas verbais. Contato com o filho negado após o nascimento deste. Abalo psicológico in ré ipsa. Recomendação da OMS de prevenção e eliminação de abusos, desrespeito e maus-tratos durante o parto em

instituições de saúde. Prova testemunhal consistente e uniforme acerca do tratamento desumano suportado pela parturiente. Cada parturiente deve ter respeitada a sua situação, não cabendo à generalização pretendida pelo hospital réu, que, inclusive, teria que estar preparado para enfrentar situações como a ocorrida no caso dos autos. Paciente que ficou doze horas em trabalho de parto, para só então ser encaminhada a procedimento cesáreo. Apelada que teve ignorada a proporção e dimensão de suas dores. O parto não é um momento de “dor necessária”. Dano moral mantido. Quantum bem fixado, em razão da dimensão do dano e das consequências advindas. Sentença mantida. Apelo improvido. (TJSP, 2017).

E ainda este outro julgado:

RESPONSABILIDADE CIVIL. DANO MORAL. PROIBIÇÃO DE ACOMPANHANTE DURANTE O PARTO. 1. Direito da parturiente de ter acompanhante durante o parto. Direito ao parto humanizado como direito fundamental. Consonância da RDC nº 36, de 03/06/2008, da ANVISA, e Resolução Normativa nº 428 da ANS, de 07/11/2017. Recomendação da Organização Mundial da Saúde. Ainda que se entendessem que o art. 19-J da Lei 8.080/1990, acrescido pela Lei 11.108/2005 (Lei do Acompanhante), apenas se aplica ao SUS, isso não implica dizer que a lei desobrigou as instituições privadas da garantia de possibilidade de acompanhante no parto, por uma questão de dignidade humana e com base em regulamentações de órgãos técnicos do setor. Irrelevância de se tratar de parto por cesariana. Precedentes. Direito reconhecido. 2. Danos morais. Ato ilícito reconhecido. Abalo extrapatrimonial configurado. Negativa que se deu em momento de grande vulnerabilidade da autora. Momento que corresponde a um dos mais esperados na vida de qualquer casal, de tal sorte que, quanto a esse filho, jamais poderá a autora e seu marido vivenciar novamente esse momento. Quantum indenizatório fixado em patamar razoável, de forma a compensar o dano experimentado, sem, contudo, ensejar enriquecimento sem causa. 3. Recurso parcialmente provido. (TJSP, 2019).

Como visto nas citações, a falha no atendimento médico vem sendo tratada pelas jurisprudências, especialmente essas do TJ de São Paulo. É perceptível a afronta que os profissionais da área da saúde fazem aos direitos fundamentais dispostos na Constituição Federativa do Brasil de 1988.

Os hospitais, por seu turno, estão burlando a Lei do Acompanhante nº 11.108/05, dizendo que seria aplicada somente para o SUS, todavia, na realidade, ela deve beneficiar a todos, pois foi criada para coibir a violência obstétrica contra a mulher. A mencionada lei determina que o acompanhante deverá ser indicado pela gestante, podendo ser o pai do bebê, o parceiro atual, a mãe, um amigo, ou outra pessoa de sua escolha. Somente se ela preferir, poderá decidir por não ter acompanhante. Assim, não cabe à maternidade definir pela negativa da companhia à gestante.

No que concerne à responsabilidade dos hospitais públicos,

verifica-se a caracterização na responsabilidade objetiva, conforme se analisará na jurisprudência:

APELAÇÕES CÍVEIS. RESPONSABILIDADE CIVIL. ERRO MÉDICO. AÇÃO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS. OMISSÃO NA REALIZAÇÃO DE EXAMES INDISPENSÁVEIS. DANOS MORAIS COMPROVADOS. 1. Aplica-se a responsabilidade objetiva ao Município, na forma do art. 14, caput, do CDC, o que faz presumir a culpa do apelante e prescindir da produção de provas a esse respeito, em razão de decorrer aquela do risco da atividade desempenhada. 2. O demandado apenas desonera-se do dever de indenizar caso comprove a ausência de nexo causal, ou seja, prove a culpa exclusiva da vítima ou de fato de terceiro, caso fortuito, ou força maior. 3. Não obstante, para imputar a responsabilidade ao Município réu, nos termos da legislação consumerista, tratando-se de demanda que discute a atuação técnica da médica que atendeu a vítima, cumpre verificar a ocorrência de culpa pela profissional, a qual se aplica a responsabilidade civil subjetiva, de acordo com o que preceitua o art. 14, § 4º, CDC, de sorte a se aferir o nexo causal. Precedentes do STJ. 4. A obrigação assumida pelo médico é de meio e não de resultado. O objeto da obrigação não é a cura do paciente, e sim o emprego do tratamento adequado de acordo com o estágio atual da ciência, de forma cuidadosa e consciente, o que não verificou no caso dos autos. [...] (RIO GRANDE DO SUL, TJRS, 2019).

Fica evidente a existência da falha médica, ante a omissão do corpo clínico do hospital em realizar o exame de ultrassonografia, imprescindível para avaliação do bem-estar fetal, uma vez que a parte autora procurou o hospital em razão de sangramento. A violência obstétrica restou caracterizada, pois não foi respeitado o direito da paciente em realizar a ecografia, que demonstraria o estado de saúde filho. Assim, tem-se clara a responsabilidade civil objetiva dos hospitais e demais prestadoras de serviço de assistência à saúde, independentemente de culpa no que se refere aos serviços que prestam, enquanto que a dos médicos é subjetiva.

O Estado de Santa Catarina, em 2017, aprovou Projeto de Lei Estadual sobre a violência obstétrica. A Lei 17.097/2017 se espelhou na Lei 3.363/2013 de Diadema/SP. E, ainda, existem em tramitação, na Câmara, três projetos de lei que tratam sobre a violência obstétrica, tais sejam: PL 8.219/17, do deputado Francisco Floriano; PL 7.867/17, da deputada Jô Moraes e 7.633/14, do deputado Jean Wyllys. Embora todos tratem da violência obstétrica, uns são mais abrangentes que outros, como é o caso do PL 7633/14, com 31 artigos. Já o PL 8219/17 atribui uma pena específica, em caso de descumprimento do dispositivo, se realizada a episiotomia, conforme dispõe o artigo a seguir citado:

Art. 4º. O procedimento médico denominado episiotomia é inadequado e violento, devendo ser praticado, exclusivamente, nos casos de sofrimento do bebê ou complicação no parto que coloque em risco a vida e a saúde

da mãe e do bebê, devendo ser motivada no prontuário médico da mulher. Pena – detenção, de um ano a dois anos, e multa.

Tais projetos de lei trazem à tona que a violência obstétrica é uma questão de suma importância, que deve ser reconhecida, discutida e erradicada. Eles conceituam, definem e impõem medidas para a responsabilização dos profissionais que praticarem esses atos contra as gestantes.

Apesar da falta de leis específicas, existe no Brasil uma política no combate à violência obstétrica e o Ministério da Saúde possui programas que tratam da importância de políticas públicas para o combate a esse problema. Isso demonstra que, aos poucos, o ordenamento jurídico está caminhando para consolidar um assunto de tanta relevância.

6. Considerações finais

A violência contra a mulher representa grave problema social que se perpetua com o decorrer dos anos; problema este que, de modo paradoxal, é cada vez mais amplamente debatido no âmbito da sociedade e, infelizmente, ainda não solucionado de maneira definitiva. Dentro do contexto da maternidade, este tipo de violência pode se apresentar de diversas formas (física, psíquica etc.), e é neste mesmo contexto que surge o termo “violência obstétrica”. Debateu-se, assim, a possibilidade de se responsabilizar civilmente os profissionais encarregados dos cuidados com a mulher em todos os momentos de sua gestação que, eventualmente, causem danos morais e materiais à gestante.

Por ser o Brasil um Estado Democrático de Direito fundado precipuamente no princípio da dignidade da pessoa humana, é inadmissível pensar jurídica e socialmente, que a violência obstétrica não seja considerada em suas particularidades, não dando destaque à conduta gravemente danosa de médicos, enfermeiros, profissionais da saúde no geral, que ofendem a dignidade da mulher num dos momentos de inegável importância de seu desenvolvimento pessoal, social e familiar. Assim, dada à importância da temática, devem as discussões que a circundam, serem cada vez mais abrangentes e divulgadas.

Na busca dessa divulgação, com esclarecimento de informações, demonstrou-se, por meio da pesquisa aqui reproduzida no presente artigo, uma exposição sobre a forma com que a legislação pátria lida com o tema, e sobre como os profissionais da saúde poderão ser responsabilizados civilmente, por atos de violência obstétrica. Essa responsabilidade, como dito, pode configurar-se com teor subjetivo ou objetivo, após analisar-se o caso concreto, ou seja, verificar como agem os sujeitos responsáveis pelos danos. Além disso, procurou-se apresentar o entendimento que vem sendo adotado pelo judiciário brasileiro, ao se exemplificar com demandas analisadas pelos tribunais, tendo em vista o desfalque legal

específico para o tema.

Dessa forma, resta indubitável a constatação de que, objetivando preservar a dignidade da mulher gestante, a responsabilização civil dos agentes de saúde, que incorrem em violência obstétrica, é cabível, embora existam lacunas legais acerca do tema. Ademais, foram apresentados, neste trabalho, alguns esforços estaduais e municipais na elaboração de leis que visam coibir este tipo de violência. E, ainda, destacou-se que, perante a inércia atual do poder legislativo federal, o judiciário busca agir de modo a reconhecer os danos causados às mulheres que sofrem com a violência obstétrica, amparado pelos ditames civis-constitucionais.

Portanto, é igualmente indubitável a necessidade de se movimentar as estruturas do poder público, por meio de demandas da população e de amplo debate científico, com o intuito de fazê-lo agir para a observância dos preceitos constitucionais de proteção à dignidade da mulher gestante. Por mais que o retrocesso insista em bater às portas da sociedade, legitimado por governantes que discutem até mesmo a simples propriedade e significado do termo “violência obstétrica”, cabe aos profissionais da justiça e da saúde comprometidos com a promoção integral do ser humano, conjuntamente com o povo, continuar trazendo para a luz das transformações jurídico-sociais, um debate de extrema pertinência como este.

Referências

- ALVARENGA, Sarah Pereira; KALIL, José Elvécio. Violência obstétrica: como o mito “parirás com dor” afeta a mulher brasileira. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 14, n. 2, p. 641-649, ago./dez. 2016.
- ANDRADE, Verônica Barbosa de; SANTOS, Camila da Paz; SANTOS, Sildylne dos; SILVA, Wedja Maria da. Efeitos da violência obstétrica causados às gestantes no parto e pós-parto e a humanização da assistência de enfermagem. **GEPNEWS**, Maceió, a.3, v.2, n.2, p.69-74, abr./jun. 2019.-
- ASSIS, Layara de; CARVALHO, Arthur de Sousa; KALIL, José Helvécio; PEDROGA, Augusto Gomes Ramos. Violência obstétrica: a ótica sobre princípios bioéticos e os direitos das mulheres. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR**, vol.26,n.1,pp.52-58, mar/mai. 2019.
- AZEVEDO, Antônio Junqueira de. Caracterização jurídica da dignidade da pessoa humana. **Revista USP**, São Paulo, n.53, p. 90-101, março/maio 2002.
- BITTENCOURT, A. C.; OLIVEIRA, S. L. Significado e percepção de violência obstétrica para os profissionais que atuam na assistência ao trabalho de parto e parto. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA FAPEMIG, 1., 2019, Itajubá. **Anais...** Itajubá: FWB, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, Presidência da República, 2019. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10 set. 2019.

_____. **Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília: DF, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm> Acesso em: 10 set. 2019.

_____. **Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília: DF, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm> Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo – TJ-SP. **Apelação Cível nº 00013140720158260082 SP 0001314-07.2015.8.26.0082**. 5ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. São Paulo, 11 de outubro de 2017.

_____. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo – TJ-SP. **Apelação Cível nº 10072914820178260322 SP 1007291-48.2017.8.26.0322**. 7ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. São Paulo, 28 de maio de 2019.

_____. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul – TJ-RS. **Apelação Cível nº 70079449534**. 5ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 05 de abril de 2019.

CARVALHO, Fátima Maria Ribeiro de; MELO, Jeane da Silva; OLIVEIRA, Anderson Leite de; XIMENES, Idelcelina Barros. Violência obstétrica e a responsabilidade médica: uma análise acerca do uso desnecessário da episiotomia e o posicionamento dos tribunais pátrios. **Revista da ESMAM**, São Luís, v.12, n.14, jul./dez. 2018.

CARVALHO, Luisa Damásio de. **O reconhecimento legal contra a violência obstétrica no Brasil**: análise das legislações estaduais e projeto de lei federal nº 7.633/2014. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, 2017.

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

CÓDIGO DE ÉTICA MÉDICA. **Resolução CFM nº 1.931/09**. Disponível em: <<https://portal.cfm.org.br/images/stories/biblioteca/codigo%20de%20etica%20medica.pdf>> Acesso em: 10 set. 2019.

CORREA, Jéssica Detânico. **A responsabilidade civil do médico na violência obstétrica**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2019.

DINIZ, C.S.G.; CHACHAM, A.S. O “corte por cima” e o “corte por baixo”: o abuso de cesáreas e episiotomias em São Paulo. **Revista Questões de Saúde Reprodutiva**. 2006:I (1): 80-91, 2006.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro, Vol. 4** – Responsabilidade Civil. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

GUIRALDELLO, Lidiane; GREEN, Marcia Cristina Taveira Pucci. Análise da frequência e percepção sobre violência obstétrica e suas repercussões ético-legais. **Nucleus**, v.15, n.2, out.2018.

LOPES, Graciana de Sousa; RODRIGUES, Monike Emyline Andrade; SANTOS, Andreza Mendes dos. Violência obstétrica em parturientes de Manaus: um relato de experiência. In: Congresso Científico FAMETRO. V. 1, n. 1, 2018, Fortaleza. **Anais...** Centro Universitário Fametro – Fortaleza, 2018.

MACHADO, Janaína Bastos Hurst; MATOS, Andreza Oliveira; SOCORRO, Tatiana de Carvalho. A violência obstétrica como afronta ao princípio da dignidade da pessoa humana e a necessidade de implementação de políticas públicas específicas no Brasil. In: I Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade, 2018, Alagoas. **Anais...**, Alagoas: UFAL, 2018.

MARTINS, Aline de Carvalho; BARROS, Geiza Martins. Parirás na dor? Revisão integrativa da violência obstétrica em unidades públicas brasileiras. **Revista Dor**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 215-218, Sept. 2016.

OLIVEIRA, Karina Santos. **Autonomia da gestante e prática da violência obstétrica: o necessário delineamento de limites éticos jurídicos**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2018.

PREVIATTI, Jaqueline Fátima; SOUZA, Kleyde Ventura de. Episiotomia: em foco a visão das mulheres. **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol.60, n.2, pp.197-201, 2007.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, São Paulo, vol. 2, n.2, p. 46-67, 2001.

ROMAGNOLO, Adriana Navarro, et. al. Realidade obstétrica do Brasil. In: 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. **Anais do 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde**. 25, 26 e 27 Janeiro de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2018.

SANTOS, Corina Teresa Costa Rosa; SILVA, Elizângela Cerqueira. Violência obstétrica à luz dos direitos fundamentais. **Revista Jurídica da Universidade Estadual de Feira de Santana**. V. 2, n. 2, p. 7-29, 2018.

ZANARDO, Gabriela Lemos de Pinho et al. Violência obstétrica no Brasil: Uma revisão narrativa. **Psicologia e Sociedade**. Belo Horizonte .v. 29, 2017.

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>.

