

ORGANIZADORAS

Adriana Fernandes de Oliveira
Eva da Silva Alves
Neire Abreu Mota Porfiro
Rita de Cássia Pessoa Nocetti
Selena Castiel Gualberto Lima

EDUCAÇÃO DIREITOS HUMANOS E PSICOLOGIA

Múltiplos Olhares



Organizadoras:

Adriana Fernandes de Oliveira

Eva da Silva Alves

Neire Abreu Mota Porfiro

Rita de Cássia Pessoa Nocetti

Selena Castiel Gualberto Lima

**EDUCAÇÃO
DIREITOS HUMANOS
E PSICOLOGIA**

Múltiplos Olhares

Copyright© Adriana Fernandes de Oliveira, Eva da Silva Alves, Neire Abreu Mota Porfiro, Rita de Cássia Pessoa Nocetti, Selena Castiel Gualberto Lima.

Projeto gráfico: Bruno Cruz

Revisão: Adriana Fernandes de Oliveira

Conselho Editorial da EDUCAR – Editora Universitária Católica de Rondônia

Dom Roque Paloschi - *Chanceler* da Faculdade Católica de Rondônia

Márcia Abib Hecktheuer – Reitora

Eva da Silva Alves - Editora-Chefe

Pedro Abib Hecktheuer – Diretor Administrativo

Edney Costa Souza – Diretor Acadêmico

Renato Fernandes Caetano - Representante do Curso de Filosofia

Sâmia Laíse M. Benevides - Representante do Curso de Psicologia

Cléverton Reikdal - Representante do Curso de Direito

Marcelo Augusto Mendes Barbosa - Representante do Curso de Administração

José Otacílio Leite - Representante do Curso de Teologia

Miguel Nenevé - Representante da Pós-Graduação e Pesquisa

Paulo Márcio Cruz - Convidado Externo (PPGCJ/UNIVALI)

Denise Schmitt Siqueira Garcia - Convidada Externa (PPGCJ/UNIVALI)

Alfredo Alejandro Gugliano - Convidado Externo (PPGCPol/UFRGS)

Endereço da Editora: Rua Gonçalves Dias, 290 - Centro - CEP: 76801-132, Porto Velho – RO – Brasil. Telefone: (69) 3211-4505. E-mail: educar@fcr.edu.br.

Bibliotecária responsável: Júlia Cristina A. Meinhardt Queiroz - CRB11^a 1027

E24

Educação, Direitos Humanos e Psicologia: múltiplos olhares. Eva da Silva Alves *et al* (orgs). -- 1. ed. -- Porto Velho - RO: EDUCAR, 2022.
p. 186.

ISBN e-book digital: 978-65-86431-28-5

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Ensino Jurídico. 4. Psicologia I. OLIVEIRA, Adriana Fernandes de. II. ALVES, Eva da Silva. III. Porfiro, Neire Abreu Mota. IV. NOCETTI, Rita de Cássia Pessoa. V. LIMA, Selena Castiel Gualberto. VI. Título.

CDD: 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5

1 - A COR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA 12

Fernanda de Castro Borges Trindade

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Luís Alberto Lourenço de Matos

2 - A INTERFACE ENTRE DIREITO E LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS SOB O ASPECTO TRANSDISCIPLINAR 31

Wanderlei Ruffato

Adriana Fernandes de Oliveira

3 - A (IN)EFETIVIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS E O PAPEL AFIRMATIVO DO ESTADO BRASILEIRO 52

Maxwel Mota de Andrade

4 - AS INTERVENÇÕES DOS INDICADORES DO ENADE NO BRASIL ENQUANTO AVALIAÇÃO EXTERNA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NA AMAZÔNIA 72

Claudenice Ambrosio Lima de Brito

Elisandra Esteves Braga

Cesiane Camargo Maia Ribeiro

Vanderleia Pereira Nevis

5 - ESCOLAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO AMAZÔNICA RONDONIENSE: UMA ANÁLISE SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO UNIDOCENTE 87

Josineide Macena da Silva

Neire Abreu Mota Porfiro

Suzana Rodrigues da Costa

6 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO JURÍDICO NO BRASIL, DA ORIGEM À CONTEMPORANEIDADE 102

Rita de Cássia Pessoa Nocetti

7 - ASPECTOS JURÍDICOS E PSICOLÓGICOS DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER 117

Inez Rosa dos Santos

Marizete Vieira

8 - INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA E DIREITO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO - DA ANSIEDADE À SÍNDROME DE BURNOUT 129

Basílio Leandro de Oliveira

Bruna Rocha Teberge

Maria Caroline Carvalho e Silva

Selena Castiel Gualberto Lima

9 - O LITERÁRIO PELA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO 147

Daiane Fagundes

José Marcelo Freitas de Luna

10 - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES NA AMAZÔNIA EM DETRIMENTO DAS DIVERSIDADES PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM 159

Monise Adriana Buzo Velho

Elisandra Esteves Braga

Tamara Vasconcellos de Azevedo Kasper

11 - PERICULOSIDADE E O LUGAR DO LOUCO NA MEDIDA DE SEGURANÇA 176

Zeno Germano de Souza Neto

Natália Nunes Rodrigues da Silva

SOBRE AS ORGANIZADORAS 185

APRESENTAÇÃO

Educação, Direitos Humanos e Psicologia: múltiplos olhares

Em pleno século XXI, muitas são as inquietações e mudanças em andamento nas mais variadas instâncias da sociedade relacionadas a questões que merecem nossa atenção. Essas inquietações e mudanças foram observadas e exploradas com maestria pelos autores deste livro, intitulado “**Educação, Direitos Humanos e Psicologia: múltiplos olhares**”, organizado por Adriana Fernandes, Eva Alves, Neire Abreu, Rita Nocetti e Selena Castiel.

O conjunto de capítulos que integram a referida Obra trata dos temas relacionados a três eixos temáticos: Educação, Direitos Humanos e Psicologia, a fim de estabelecer um diálogo entre estas áreas do saber a partir de reflexões sobre os possíveis caminhos de intersecções e novos olhares que permitam uma formação humana integral.

No primeiro eixo, o conceito de Educação é associado aos direitos humanos por meio do diálogo calcado na reflexão, conscientização e em ações dos sujeitos sociais sobre a realidade. Desse modo, defende-se uma práxis pedagógica que possibilite a reflexão e o conhecimento crítico do mundo, propondo, para tanto, uma sistematização educacional como relação pedagógica cultural, estabelecida por uma prática dialógica essencial para a conscientização e transformação social.

O eixo de Direitos Humanos erige-se a partir de relações transversais e interdisciplinares e tem como objetivo promover intersecções entre o Direito e outras áreas do saber. Para tanto, são duas as motivações inter-relacionadas, quais sejam, reconhecer os compromissos da ciência jurídica com os direitos fundamentais e as políticas públicas e desenvolver estudos sobre as inter-relações entre as demais áreas do conhecimento como instância reflexiva do Direito. São temas de pesquisa: (i) interfaces entre o Direito e Linguagem; Educação em direitos humanos e políticas públicas. (ii) Psicologia Jurídica em suas várias relações com o Direito, em especial o Direito Penal e o Direito de Família. (iii) interfaces entre Direito e Filosofia. (iv) interfaces entre Direito e Sociologia. (v) interfaces entre Direito e Política. (vi) interfaces entre Direito e Estudos Interculturais.

No terceiro eixo, a percepção da esfera psicológica se faz associada

aos processos subjetivos, dos direitos humanos e educacionais, pautados na compreensão de que o desenvolvimento humano passa por constantes transformações sociais, políticas e comportamentais. Desse modo, busca-se elucidar o olhar humano como agente transformador no resguardo da dimensão humana, nas intervenções sociais e desenvolvimento socioemocional.

Assim, foi pensando em ampliar o campo das discussões que este livro foi concebido. Seu objetivo principal é trazer para o centro do debate o caráter plural dos estudos aqui apresentados, de significativa relevância para uma sociedade que, situando-se num contexto sócio-histórico, está atenta às mudanças de seu tempo. Esta constatação, por si só, justifica a relevância desta publicação que ora se disponibiliza para educadores, operadores do Direito, psicólogos e, de uma forma ampla, para leitores direta ou indiretamente envolvidos com as diversas áreas das ciências humanas.

Os onze artigos que compõem este livro constituem, enfim, diversas perspectivas teóricas para uma análise crítico-reflexiva dos fundamentos que orientam os conceitos e os objetos de conhecimento em análise. Passamos, a seguir, a apresentar as particularidades de cada um dos textos, na relação com as temáticas exploradas.

“A cor da educação superior no Brasil: mulheres negras na docência”, de Fernanda de Castro Borges Trindade, Maria Ivonete Barbosa Tamboril e Luís Alberto Lourenço de Matos, é o texto que abre os capítulos. Nele, os autores esclarecem que atualmente, a maior parte da população brasileira é composta por pessoas negras, incluindo pretos (8,2%) e pardos (46,7%), em comparação aos que se autodeclararam brancos (44,2%). No entanto, apesar da população de negros ser maior que a de brancos, essa realidade não se reflete na educação superior. Trata-se de um estudo que, pautado na análise dos enfrentamentos e as superações para a ascensão das mulheres negras na docência do ensino superior no Brasil, se debruça sobre pesquisas referentes à presença de mulheres negras na docência, ao mesmo tempo em que discute noções como as de racismo e sexismo presentes no ensino superior e pelo discurso do mérito. Como ressaltam os autores, são necessárias mais pesquisas sobre esta realidade no Brasil para que se tenha uma maior democratização dos espaços acadêmicos.

No segundo capítulo, Wanderlei Ruffato e Adriana Fernandes abordam o tema **“A interface entre Direito e Literatura: contribuições para a formação em ciências jurídicas sob o aspecto transdisciplinar”**. Mais precisamente,

discorrem sobre possíveis intersecções existentes entre Direito e o fenômeno literário como práticas transdisciplinares contribuidoras para a produção do conhecimento e para a formação do pensamento reflexivo necessário na formação do operador do Direito. Ruffato e Fernandes afirmam que, no Direito, aulas tradicionais e expositivas tornam-se ineficientes, pois elas basicamente mostram o resultado de uma construção, que é a norma. Para os autores, é possível vislumbrar uma compreensão madura e mais completa das múltiplas dimensões do fenômeno jurídico a partir do uso da linguagem artística, composta pelos diversos gêneros literários, servindo de apoio para a compreensão necessária à lógica funcional do Direito, haja vista que existem influências e intersecções entre estes dois campos do saber.

Maxwel Mota de Andrade, em seu texto intitulado **“A (in)efetividade dos direitos fundamentais nas sociedades contemporâneas e o papel afirmativo do Estado brasileiro”**, pautado no método dedutivo de abordagem, traz para o debate a análise da efetividade dos direitos fundamentais positivados na Constituição de um país. Para o referido autor, a simples positivação dos referidos direitos no texto constitucional não assegura a sua eficácia, isto é, a sua efetividade. Em seu texto, Andrade verifica que atualmente se vivencia uma crise de efetividade em relação aos direitos fundamentais contemplados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que demandam recursos financeiros por parte do Estado para se concretizarem, principalmente os direitos sociais. Contudo, o autor nos elucida que, na prática, há um grande déficit na efetividade concretizadora dos direitos fundamentais, sobretudo, diante da alegação da reserva do possível por parte do Estado. Ocorre que o Estado deve satisfazer os direitos fundamentais sociais na medida em que o orçamento público permita e, ao mesmo tempo, dar guarida aos direitos previstos constitucionalmente, sobretudo, em situações em que está em risco o mínimo existencial.

No texto seguinte, **“As intervenções dos indicadores do Enade no Brasil enquanto avaliação externa no ensino superior: uma reflexão na amazônia”**, Claudenice Ambrosio Lima de Brito, Elisandra Esteves Braga, Cesiane Camargo Maia Ribeiro e Vanderleia Pereira Nevis realizam, inicialmente, uma contextualização sobre os indicadores do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no Brasil. Ressaltam as autoras que as avaliações de larga escala ainda perfazem inúmeras discussões no mundo educacional em decorrência de ser uma prática nova para municiar aos sistemas de ensino um

retrato estratificado do diagnóstico acerca do processo de ensino e aprendizagem para que as decisões possam ser efetivadas e, assim, garantir a qualidade e a seguridade do direito ao desenvolvimento e à integralização dos saberes da futura profissão no Ensino Superior. Para tanto, a pergunta problema norteadora do estudo em questão consistiu, segundo as autoras, em encontrar respostas sobre quais as implicações das Teorias de Avaliação da Aprendizagem junto ao Exame nacional de desempenho dos estudantes do ensino superior (Enade) no Brasil? Para respondê-la, os procedimentos metodológicos adotados buscaram verificar as intervenções da referida avaliação externa através de uma abordagem qualitativa com objetivo descritivo, por meio de uma revisão bibliográfica.

O artigo **“Escolas multisseriadas na região amazônica rondoniense: uma análise sobre o fazer pedagógico unidocente”**, de Josineide Macena da Silva, Neire Abreu Mota Porfiro e Suzana Rodrigues da Costa, traz como enfoque as discussões sobre a atuação do professor unidocente e infraestrutura em escolas multisseriadas no espaço rural amazônico, em Porto Velho, considerando as atribuições necessárias no cotidiano escolar objetivando que as aprendizagens dos estudantes aconteçam, como forma de garantir não somente o acesso à educação, mas também a permanência. Assim, o objetivo geral do estudo consistiu em refletir acerca da atuação do professor unidocente e sobre a infraestrutura em escolas multisseriadas na região Amazônia rondoniense. As autoras elucidam que, historicamente, essas escolas no Brasil estão presentes no meio rural. Apresentam caracterizações específicas, diversificação em suas estruturas e modos de representações específicos. Face a isto, as principais indagações do texto correspondem a saber “em que cenário se encontram as escolas multisseriadas na Amazônia? Em que condição de infraestrutura escolar o professor exerce a unidocência na escola multisseriada?” Os resultados obtidos apontam que o desenvolvimento da unidocência é realizado em condições desfavoráveis, o que ressoa negativamente na aprendizagem dos estudantes, uma vez que, além da função de professor, executa outras tarefas concomitantes ao processo educativo; somado a isto, as condições da estrutura escolar são precárias, evidenciando ausência da presença do poder público nesse ambiente, o que se pode compreender que o acesso à educação nessas localidades está sendo protelado no sentido da ineficiência.

Rita de Cássia Pessoa Nocetti, no artigo **“Instituições de Ensino Jurídico no Brasil, da origem à contemporaneidade”**, defende que, diante do caráter

basilar e da importância da Educação perante a sociedade, mister se faz uma digressão teórica a respeito da criação das primeiras instituições de Ensino Superior Jurídico no Brasil. Para tanto, Nocetti traça um paralelo do ensino jurídico do Brasil nos seus primórdios até a contemporaneidade; ou seja, a partir da Independência do Brasil que foi um movimento predecessor para os atuais cursos de Direito em nosso país. Desta forma, por via de revisão bibliográfica, a autora buscou traçar uma linha cronológica até os tempos atuais, a partir da qual foi possível concluir que houve um crescimento indiscriminado de cursos jurídicos nas últimas décadas, na busca de suprir anseios políticos, econômicos e sociais emergentes, fator este que impacta diretamente na qualidade de ensino jurídico brasileiro.

“Aspectos jurídicos e psicológicos da violência psicológica contra a mulher” é o título do texto de Inez Rosa dos Santos e Marizete Vieira. Nele, as autoras objetivam refletir sobre a violência psicológica contra mulher, demonstrando também a importância dos dispositivos legais como Lei Maria da Penha e as alterações trazidas na lei 14.188/2021, que tipificou o crime de violência psicológica contra a mulher, e as perspectivas das leis anteriores no que concerne ao combate à violência contra a mulher. Desse modo, as referidas autoras realizaram a pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica em livros e artigos científicos sobre a temática. De acordo com Santos e Vieira, pode-se perceber que a criminalização da violência psicológica com a Lei 14.188/2021 se tornou um avanço tanto legislativo como histórico na luta das mulheres pelos seus direitos, concernindo na proteção das mulheres no direito brasileiro; contudo, há, conforme as autoras, um grande caminho a ser percorrido no que se refere à luta para a minimização da violência contra as mulheres

O texto de Basílio Leandro de Oliveira, Bruna Rocha Teberge, Maria Caroline Carvalho Silva e Selena Castiel Gualberto Lima tematiza sobre a **“Interface entre psicologia e direito nas relações de trabalho - da ansiedade à síndrome de burnout”**. De acordo com os autores, a Síndrome de Burnout é a grande responsável por trazer graves consequências para o indivíduo, afetando seu contexto físico, emocional e mental, levando ao resultado o distanciamento das relações, baixa realização pessoal e esgotamento. Buscando compreender a correlação entre a síndrome e a ansiedade nas relações de trabalho, utilizou-se a revisão bibliográfica através de informações que datam a partir de 1970. Pode-se concluir que ansiedade e Síndrome de Burnout se relacionam diretamente,

principalmente por encontrarmos reações emocionais ligadas à ansiedade como fatores sintomáticos da doença.

“O literário pela Educação Intercultural e a Internacionalização do Currículo” é o título do ensaio teórico de Daiane Fagundes e José Marcelo Freitas de Luna, para quem o processo educativo que vivemos requer análises mais profundas devido à diversidade cultural e às subjetividades dos sujeitos. Constatam os autores que num mundo plural, nada mais viável que um currículo internacionalizado e intercultural. A educação internacionalizada e intercultural, conforme Fagundes e Luna, possibilitaria ao sujeito não somente ser um integrante social, como também um ser global, envolvido nas diferenças, tanto suas, quanto do outro e aprendendo com elas. Em seu texto, os autores buscam enxergar esses sujeitos que estão ocultos, através de um romance intitulado “Vidas Provisórias”, de Edney Silvestre, fazendo um paralelo entre a personagem Bárbara e os alunos da realidade. O literário pela ótica da interculturalidade e a internacionalização do currículo.

No texto intitulado **“Currículo e educação integral: definições e concepções na Amazônia em detrimento das diversidades para garantir a aprendizagem”**, Monise Adriana Buzo Velho, Elisandra Esteves Braga e Tamara Vasconcellos de Azevedo Kasper versam, a partir de uma busca de literaturas, acerca da compreensão sobre currículo e educação integral que são atividades que poucos educadores se debruçam para entender e defender o real sentido no âmbito educacional. Nesse sentido, a questão investigativa consistiu em: Quais as definições de Currículo e Educação Integral são apresentadas na literatura em tempos contemporâneos? Tão logo, o objetivo geral consistiu em analisar as definições de currículo e educação integral. Conforme concluem as autoras, nessa busca, proposituras discursivas devem acontecer na Amazônia para que todos os profissionais da educação possam participar e ter o entendimento significativo para o processo de aprendizagem, especificamente diante de um quadro de diversidades e desafios na educação brasileira.

Finalizamos o livro com o artigo **“Periculosidade e o lugar do louco na medida de segurança”**, para trazer ao centro das discussões uma reflexão sobre a situação de pessoas em medida de segurança instituída pelo Poder Judiciário em Porto Velho, Rondônia. No texto, Zeno Germano de Souza Neto e Natália Nunes Rodrigues da Silva abordam o termo periculosidade e o que entendem ser sua fragilidade conceitual para servir como justificativa ao sistema penal. Os

autores criticam o quanto a proposta da medida de segurança, enquanto uma forma de tratamento das pessoas às voltas com o crime e a loucura, não se traduz no que os Direitos Humanos visam garantir a estes pacientes. Ao mesmo tempo em que apontam as limitações da medida de segurança, os autores se servem da Psicanálise para compreender o lugar do louco enquanto um ser impossibilitado de sua subjetividade. Por fim, o texto traz a seguinte indagação: “será o louco infrator o mais perigoso ou o Estado que o ignora naquilo que lhe deveria ser ofertado?”

Convidamos o leitor a mergulhar nesta Obra para poder compreender múltiplos olhares singulares aqui projetados, e a refletir, socializar, estimular e ampliar o debate crítico e plural sobre as questões focalizadas, possibilitando ao leitor construir outras interlocuções.

Assim sendo, boas leituras!

Adriana Fernandes
Eva da Silva Alves

A COR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA

Fernanda de Castro Borges Trindade¹

Maria Ivonete Barbosa Tamboril²

Luís Alberto Lourenço de Matos³

RESUMO

Atualmente, a maior parte da população brasileira é composta por pessoas negras, incluindo pretos (8,2%) e pardos (46,7%), em comparação aos que se autodeclararam brancos (44,2%). No entanto, apesar da população de negros ser maior que a de brancos, essa realidade não se reflete na educação superior. Com isso, este artigo tem como objetivo analisar os enfrentamentos e as superações para a ascensão das mulheres negras na docência do ensino superior. Os dados foram obtidos através de uma revisão de literatura a respeito das professoras negras que exercem a docência no ensino superior no Brasil. Conclui-se, através das pesquisas, que mulheres negras na docência ainda têm uma prevalência muito menor, isto ocorre pelo racismo e sexismo presentes no ensino superior e pelo discurso do mérito. São necessárias pesquisas sobre esta realidade no Brasil para que se tenha uma maior democratização dos espaços acadêmicos.

Palavras-chave: Professoras negras. Ensino superior. Mulheres docentes.

INTRODUÇÃO

A população brasileira é constituída por uma maior concentração de negros (54,9%), abrangendo uma combinação dos que se autodeclararam pardos (46,7%) e pretos (8,2%), segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017)⁴. Conforme estes dados, a população é constituída, em sua maioria, por negros; porém, em se tratando dos estratos sociais, verifica-se uma maior concentração dessa população fora dos espaços acadêmicos, não sendo sua

¹ Professora Ma. do Curso de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia. Porto Velho/Rondônia. E-mail: fernanda.trindade@fcr.edu.br

² Professora Dra. do Departamento de Psicologia da UNIR e Professora do Mestrado Acadêmico em Psicologia. Porto Velho/Rondônia. E-mail: ivonetetamboril@unir.br

³ Professor Dr. do Departamento de Psicologia da UNIR e Professor do Mestrado Acadêmico em Psicologia. Porto Velho/Rondônia. E-mail: lumatospvh@hotmail.com

⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Brasil: IBGE, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em 05 jul. 2018.

maioria nas universidades, assim como também nas profissões de maior poder econômico, destacando, assim, uma prevalência das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que certos grupos estão submetidos.

Quando se trata de gênero, o percentual de mulheres atuantes nesses espaços acadêmicos, comparado com os homens, é muito menor, sendo esta atuação mais vinculada às esferas do ensino básico: dos 384.094 docentes da Educação Superior em exercício no Brasil, apenas 45,5% são mulheres (INEP, 2018)⁵. A feminização do magistério aponta que as mulheres adentram nesses espaços com a imagem do cuidar, acolher com moral e ética para o desenvolvimento da sociedade. De acordo com Chamon⁶:

[...] a mulher, por seu altruísmo e pela superioridade de suas virtudes morais e espirituais deveriam responsabilizar-se pelo bem-estar físico, moral e espiritual de suas famílias e sua pátria. A missão civilizatória atribuída às mulheres fez crescer o debate sobre a educação nacional, a educação das meninas em particular [...] e o papel das mulheres como condutoras morais da ordem social.

Esses princípios doutrinários criaram uma personificação do ideal da professora, pois, de acordo com a autora, “a personificação do ideal da professora da escola elementar foi se cristalizando ao longo de anos no imaginário social como profissional da virtude, do amor, da dedicação e da vocação”⁷, permanecendo, assim, as outras áreas que demandam maior conhecimento científico e recebem os maiores salários para os homens. Desta maneira, Bordi e Bautista⁸ afirmam que apesar de haver feminização do espaço escolar, quanto maior são os patamares educacionais, menores ficam as chances de ascensão das mulheres nesses níveis de ensino.

A tal personificação foi construída a partir de determinantes históricos

⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior de 2016**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206. Acesso em 11 jul. 2018.

⁶ CHAMON, Magda – Trajetória de feminização do magistério e a (com)formação das identidades profissionais. In. **VI Seminário da Rede Estrado, Regulação Educacional e Trabalho docente**, Rio de Janeiro, 06-07 nov. 2006. p. 04) Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf. Acesso em: 03 maio 2018.

⁷ CHAMON, Magda – Trajetória de feminização do magistério e a (com)formação das identidades profissionais. In. **VI Seminário da Rede Estrado, Regulação Educacional e Trabalho docente**, Rio de Janeiro, 06-07 nov. 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf. Acesso em: 03 maio 2018.

⁸ BORDI, Ivonne Vizcarra; BAUTISTA, Graciela Vélez. Género y éxito cientí' co en la Universidad Autónoma del Estado de México. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 581-608, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/search/results>. Acesso em: 02 maio 2018.

e sociais. Desse modo, faz-se necessário que a sociedade desconstrua esses parâmetros e, a partir de novos olhares e saberes, construa princípios que rompam com as estruturas de desigualdade de gênero e, sobretudo, de raça/cor/etnia. Para as mulheres, esse desvencilhar-se de barreiras preconceituosas e avançar para espaços que por muitos anos e ainda hoje são demarcados pelo sexismo e, para além disso, no caso das mulheres negras, pelo racismo, é importante para que tenhamos um olhar sobre os determinantes que influenciam nessa disparidade no recorte da docência no ensino superior.

O artigo trata da mulher, professora e negra que ocupa as posições que são em sua maioria dominadas por docentes homens brancos (83,9%), comparados aos meros (14%) dos professores negros⁹, e é para este percentual de professores negros que voltamos o nosso olhar. A educação está para a sociedade como um processo de humanização e, a partir dela, será oportunizado aos seres humanos a inserção na sociedade e assim romper com paradigmas socialmente construídos¹⁰. Nessa constante, uma dessas barreiras a serem rompidas é a desigualdade racial que prevalece no ensino superior.

Um fenômeno de contribuição para a discriminação de negros e mulheres e sua ascensão social é o branqueamento que tem como base a discriminação. Para Silva,¹¹ esse “[...] tem sido o pilar responsável pela estrutura que exclui os negros, mulheres em sua maioria, do sistema educacional brasileiro e, por conseguinte, do mercado de trabalho”.

Aproximando o fenômeno do branqueamento, no discurso do mérito individual nas relações entre os indivíduos e a sociedade, esses fenômenos apresentam-se como alguns dos responsáveis pelo processo de exclusão dos espaços, criando barreiras históricas e simbólicas na trajetória educacional dos negros e de seu acesso a uma educação de qualidade¹².

⁹ NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina. In. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299_ARQUIVO_FazendoGenero2017.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

¹⁰ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

¹¹ SILVA, Joselina. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n1p19. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2010. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>. Acesso em: 18 maio 2018.

¹² ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400882&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2018.

Temos um quantitativo de alunos matriculados nos cursos de graduação por cor/raça, os quais são relevantes para a compreensão do contraditório, partindo do pressuposto de que a universidade é para todos.

Quando se fala do acesso e permanência de negros na universidade, uma polêmica se instala, porque a ideia que se procura desconstruir é a de que a universidade é aberta para todos, porém existe uma raça/etnia dominante que ocupa a maioria desse espaço, sobretudo nos cursos de alto prestígio¹³.

Através do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES),¹⁴ obtivemos os seguintes dados: 3.079.779 são de alunos brancos e 485.793 de alunos negros matriculados no Brasil em cursos de graduação presencial e a distância. Trazendo esses dados para Rondônia, temos 17.291 alunos brancos e 5.632 alunos negros matriculados no ensino superior. Uma diferença que reflete as desigualdades que atravessam gerações. A população de negros em Rondônia é de 1.194.965 o que representa 68,2% da população e, quando comparada às 550.381 pessoas (31,4%) que se autodeclararam brancas, observa-se que, mesmo sendo a população do Estado de Rondônia em sua maioria composta por negros, essa realidade não se reflete na sua inserção nos espaços acadêmicos¹⁵.

Assim, a dificuldade de acesso e permanência de negros na universidade retrata que não temos uma democratização dos espaços públicos. A partir desses dados, os levantamentos que se fazem é de que o acesso ao negro é limitado, bem como as minorias de grupos, como indígenas, tornando natural o pensamento de que os pobres, pretos e outras minorias ocupam a menor escala da estratificação social, advindo pelo discurso da inferioridade, causando um impacto quando um negro ascende socialmente, pois não é natural este sujeito assumir cargos que essencialmente são ocupados por brancos. Neste sentido, Arboleya, Ciello e Meucci¹⁶ destacam que:

[...] o sucesso não é apresentado como mérito individual, mas como

¹³ HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará. Fortaleza, 2009.

¹⁴ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 maio 2018.

¹⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua**. Brasil: IBGE, 2014. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_RONDONIA.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.

¹⁶ ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. "Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400882&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2018.

reforço do descortinamento do arranjo societário que relega ao negro um lugar natural nas ocupações precárias e de baixo prestígio, desvendando a inverossímil realidade deste discurso.

Através desses arranjos societários, muitos negros e negras deste país, de maneira subjetiva, interiorizam uma inferioridade, destacando o mito da democracia racial e a meritocracia, na tentativa de galgarem um reconhecimento no exogrupo. Conforme Miranda,¹⁷ “a introjeção de uma imagem deturpada de si opera uma marca psíquica, de forma que pensar sobre o aspecto racial da própria identidade redunde sempre num sofrimento insuportável ao indivíduo”. Assim, não basta apenas afirmar-se em um grupo para que esse possa interiorizar uma imagem real de si e de todo o contexto que lhe é envolvido. Faz-se necessário os grupos minoritários, e aqui os negros e negras do país, potencializarem essas políticas de identidade no sentido de transformações coletivas, a fim de romperem com as formas cristalizadas de preconceitos velados nas esferas sociais.

Diante do que foi exposto sobre a dinâmica social que permeia a posição do negro na sociedade e a maneira como isto acontece em todas as esferas, inclusive aquelas onde deveriam ser os lugares que teoricamente tinham o dever de contribuir para o rompimento dessas tensões raciais, os espaços acadêmicos acabam por colaborar para esse preconceito, sendo o gênero e a raça marcadores determinantes para resultados desiguais na obtenção de status¹⁸.

Em se tratando das mulheres negras na docência do ensino superior, os dados do INEP¹⁹ nos revelam que:

[...] um universo de 378.939 docentes universitários no Brasil, apenas (13,22%) são negros. Desse montante, somente 33,9% estão em instituições públicas; são de maioria masculina (54,43%) e, em geral, possuem titulação máxima de mestres: (43,09%).

Estes dados nos apontam como a entrada das mulheres negras na academia

¹⁷ MIRANDA, Sheila Ferreira. Políticas de identidade no contexto da discussão racial: a academia negra no Brasil. In. **Psicol. Soc.** v. 29, Belo Horizonte, p. Epub 18-dez-2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100404&lng=pt&lng=pt. Acesso em: 26 abr. 2018.

¹⁸ SILVA, Joselina. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n1p19. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2010. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>. Acesso em: 18 maio 2018.

¹⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.. **Censo da Educação Superior de 2016**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206. Acesso em 11 jul. 2018.

tem sido feita através de rupturas com as formas institucionalizadas do que é ser mulher nos espaços em que a maioria é composta por homens e brancos.

Para que isso ocorra, é necessário que essas mulheres, junto com a sociedade, desarticulem estruturas de desmistificação do saber docente feminino, uma vez que esse saber era conveniente apenas para o cuidar e dar ensinamentos de ordem moral para o desenvolvimento do sujeito.

Atualmente, é possível observar que a prática docente feminina está para além dos ideais impostos pela sociedade e, sobretudo, pelo capital para a formação de mão de obra qualificada. A mulher no cenário atual está avançando cada vez mais para posições que antes não lhes eram permitidas. Fazendo um recorte de mulheres negras, temos algumas pesquisas (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010; SILVA, 2010; BRITO; GOMES, 2015; EUCLIDES; SILVA, 2016; NOGUEIRA, 2017) que apresentam as nuances dessa realidade e que constituem o investigar de como foi a trajetória dessas mulheres negras professoras para a caminhada da docência superior. Levando em consideração que elas:

[...] deixaram suas casas e suas atividades domésticas para dedicarem-se à ciência foram criticadas e discriminadas por não estarem cumprindo seu papel de mulher estabelecido pela sociedade. Lutando contra estes preconceitos, enfrentaram a dupla jornada de trabalho[...]²⁰.

Como nos revelam as autoras, estes espaços são demarcados por lutas para a visibilidade dessas mulheres negras que, uma vez invisíveis na estratificação social acadêmica, buscam, através da educação, uma ascensão social e a ruptura de paradigmas impostos pela histórica discriminação tanto de gênero quanto de raça/etnia. Desta forma, buscamos, a partir da literatura, analisar os enfrentamentos e as superações para a ascensão das mulheres negras na docência do ensino superior, através das literaturas encontradas nas bases de dados e o que essas pesquisas refletem acerca do tema.

1 MÉTODO

Este artigo foi elaborado por meio de uma revisão de literatura nas bases de dados online da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), no Portal de

²⁰ CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mulheres e Ciência: desafios e conquistas. DOI:10.5007/1807-1384.2011v8n2p20. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 20-35, dez. 2011. ISSN 1807-1384. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20>. Acesso em: 25 abr. 2018.

Periódicos da CAPES, levando em consideração que algumas outras bases de dados estão indexadas no Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os descritores utilizados para a pesquisa foram selecionados no campo de busca avançada das plataformas, sendo eles: Docentes negras e/and Ensino Superior, também Professoras negras e/and Negras pesquisadoras e ainda Mulheres negras universitárias. A partir desses descritores, foram selecionadas as pesquisas que tratavam do caminho percorrido pelas professoras negras até chegarem à atuação docente no ensino superior, buscando compreender como foi cursada essa trajetória no viés da superação das discriminações de gênero e raça.

Os critérios de inclusão foram para pesquisas que abordassem professoras negras no ensino superior e artigos nacionais publicados em português; e os critérios de exclusão foram utilizados para pesquisas que abordassem apenas o contexto de professores homens negros no ensino superior ou de professores em um modo geral. Não foi estipulada uma data inicial de publicação para a busca das pesquisas, mas as selecionadas datam de 2006 a 2017. Após leitura dos resumos, foram selecionados sete artigos, três teses e três dissertações.

As pesquisas selecionadas nas plataformas online estão disponibilizadas no quadro 01, seguindo a ordem crescente pelo ano de publicação.

Quadro 01: Resultado das buscas nas bases de dados

BASES	TÍTULO	AUTORES	ANO
Periódicos CAPES	O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro	CARVALHO, José Jorge de	2006
BDTD	O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias	CHAVES, Evenice Santos	2006
BDTD	Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará	HOLANDA, M ^a Auxiliadora de Paula Gonçalves	2009
SciELO	Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas	CRISOSTOMO, M ^a Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos dos Santos	2010
Periódicos CAPES	Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais.	SILVA, Joselina	2010

BDTD	Identities e trajetórias de docentes negras(os) da UFAM	SANTOS, Ednailda Maria dos	2010
BDTD	A cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores(as) negros(as) da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga	SILVA JÚNIOR, Raimundo Nonato	2011
BDTD	Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social	SILVA, M ^a do Rosário de Fátima Vieira da	2012
BDTD	Docentes negros na Universidade Pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta	PIRES, Mara Fernanda Chiari	2014
SciELO	“Educação para uma vida melhor”: Trajetórias sociais de docentes negros	ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone	2015
Periódicos CAPES	O entre lugar: trajetórias de vida e memória no processo de formação profissional de mulheres negras	BRITO, Ângela Ernestina Cardoso; GOMES, Emanuella Marques	2015
Periódicos CAPES	Professoras negras em Universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais	EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina	2016
Periódicos CAPES	O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina	NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão	2017

Fonte: Quadro elaborado a partir de buscas realizadas nas bases de dados online, sendo confeccionado pelos autores, (2018).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A ciência e os cientistas têm cor, sim; da mesma forma que seus argumentos, teorias propostas, direcionamentos de pesquisas e práticas”²¹. Nesta frase, a autora conclui que não há uma verdadeira emancipação dos sujeitos enquanto prevalecer o falso discurso do mérito e do desempenho individual para a ascensão social e, além de cor, possui gênero. Segundo esta, as desigualdades sociais, raciais,

²¹ MIRANDA, Sheila Ferreira. Políticas de identidade no contexto da discussão racial: a academia negra no Brasil. In. **Psicol. Soc.** v. 29, Belo Horizonte, p. Epub 18-dez-2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100404&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 abr. 2018.

culturais e econômicas foram e continuam sendo construídas por décadas.

Dessa forma, as políticas de inclusão, bem como as políticas de ações afirmativas são necessárias para as minorias que sempre ficaram à mercê da democracia racial e que, por anos, tiveram os seus direitos de acesso à educação de qualidade excluídos, para que, assim, possam adentrar os espaços acadêmicos e fazer ciência não sendo apenas mero objeto de estudo para pesquisadores brancos, mas contribuindo com a ciência, sendo as mulheres negras protagonistas de suas pesquisas, oportunizando espaços para o crescimento de pesquisadoras negras no ensino superior.

As pesquisas selecionadas tratam do tema das mulheres negras na docência do ensino superior em abordagens de caráter qualitativo e narrativo. Em sua maioria, foi utilizado o método da história oral. Em geral, as pesquisas trazem informações acerca das trajetórias de vida das docentes do ensino superior. Relatam como foi o caminho percorrido por essas e a maneira pela qual elas vivenciaram as desigualdades e sua ascensão social por meio da educação.

Carvalho²² realizou um censo racial informal em 1999, em seu local de trabalho - o Instituto de Ciências Sociais da UNB -, no qual constatou que desde sua inauguração, em 1961, com pouco mais de duzentos professores até a data do levantamento, contava com 1.500 professores; após quatro décadas de instalação, contam apenas com 15 professores negros. Na época da publicação do artigo, em 2006, ainda não havia um censo racial nacional, sendo este realizado pela primeira vez em 2008, pelo IBGE.

Nesse artigo, Carvalho reflete sobre o confinamento racial existente nas universidades públicas e os mecanismos que impedem a ascensão dos negros como docentes e pesquisadores. Tais mecanismos “acabam por dar continuidade à prática da segregação racial, sendo eles: a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros”²³. O autor apresenta a tentativa de desconstruir a ideologia da democracia racial e as práticas racistas de segregação que existem nos espaços acadêmicos.

²² CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, Brasil, n. 68, p. 88-103, feb. 2006. ISSN 2316-9036. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 30 abr. 2018.

²³ CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, Brasil, n. 68, p. 88-103, feb. 2006. ISSN 2316-9036. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 30 abr. 2018.

A tese defendida por Evenice Santos Chaves²⁴ analisou o racismo na trajetória escolar e profissional das professoras universitárias. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a técnica da entrevista narrativa e o método do estudo de caso. Foram entrevistadas três professoras do ensino superior, uma negra, uma parda e uma branca, destacando os percursos de desigualdades sociais e raciais por elas enfrentados em suas trajetórias escolares e profissionais. A autora, a partir das narrativas, compreende que:

Nem só o mérito pode ser empregado como critério para a avaliação de pessoas, em diferentes instâncias da vida pública, pois nem todos partem do mesmo ponto, ou seja, de situações que configuram igualdade de oportunidade, nem são tratadas de forma igualitária nas relações interpessoais consolidadas em diferentes contextos da sociedade e, particularmente, nas instituições de ensino²⁵.

Segundo a autora, existe desigualdade entre negros e brancos e, ainda que as professoras brancas sejam oriundas de uma classe social baixa, esta não destacou a desigualdade racial direcionada a ela pelo fato de ser branca, e já observou uma pessoa negra conhecida ser discriminada e não falou nada, enfatizando o fato do silenciamento social nas situações de desigualdade racial. A professora parda, mesmo estando presente dentro do grupo da cor negra (pretos e pardos), faz um esforço para se aproximar dos estereótipos socialmente construídos acerca da sua cor e se aproximar da cultura branca.

A tese defendida em 2009 por Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda, intitulada: “Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará”, trouxe como sujeitos professores e professoras negras universitárias, que através de suas narrativas de vida, feitas por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou analisar a construção identitária desses docentes e a ausência de negros nos espaços acadêmicos, apresentando a naturalização dessa falta em espaços ocupados historicamente por brancos. Esse estudo partiu da teoria da democracia racial e da política de branqueamento, e os resultados apontaram que o tornar-se negro acompanha o processo de tornar-se sujeito

²⁴ CHAVES, Evenice Santos. O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias. 2006. 378 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

²⁵ CHAVES, Evenice Santos. O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias. 2006. 378 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

social e historicamente mediado.

Maria Aparecida dos Santos Crisóstomo e Marcos dos Santos Reigota, no artigo: “Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas”²⁶, apresentam uma pesquisa realizada na cidade de Sorocaba-SP entre os anos de 2000 a 2007, onde buscaram analisar a condição de mulheres negras, docentes no ensino superior de universidades privadas, sob a perspectiva das trajetórias e narrativas articuladas em três aspectos: gênero, raça e escolaridade. Nesse estudo os autores afirmam que a condição da mulher negra no Brasil encontra-se afetada político-histórico e culturalmente, e que, a partir dessas estruturas, o neorracismo brasileiro se dá de maneira silenciosa através de preconceitos velados, sendo necessário um maior número de mulheres negras na docência do ensino superior, a fim de promover transformações e romper com formas de exclusão historicamente sustentadas na sociedade, possibilitando assim mudanças nesse cenário.

Pesquisas que investigam a presença feminina no cenário acadêmico tanto como discente quanto docente, têm obtido uma maior prevalência de análise. Isso se dá devido à conquista de espaços por mulheres, espaços esses antes dominados por uma cultura androcêntrica. Porém, pesquisas que possuem marcadores raciais ainda são poucas. Como nos descreve Brito e Gomes,²⁷ “ao discutir gênero necessita-se articular raça, pois as mulheres negras possuem demandas específicas, que não podem ser marginalizadas”.

No entanto, Joselina da Silva em sua pesquisa: “Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais”²⁸, realizou um levantamento acerca de pesquisas que fizeram uso das variáveis raça e a participação de mulheres negras com doutorado ou mais atuantes nos espaços acadêmicos. A autora foi motivada a escrever este artigo após a publicação da obra “Mulher na Educação Superior Brasileira”, realizada pelo INEP entre 1991-2005, e que não incluiu a variável raça na obra.

²⁶ CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2018.

²⁷ BRITO, Ângela Ernestina Cardoso; GOMES, Emanuella Marques. O entre lugar: trajetória de vida e memória no processo de formação profissional de mulheres negras. **Revista Feminismos**, Bahia, n. 2/3, v. 3, p. 131-144, maio-dez 2015. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/314>. Acesso em: 30 abr. 2018.

²⁸ SILVA, Joselina. Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n1p19. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2010. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>. Acesso em: 18 maio 2018.

Silva realiza um levantamento a partir da observação dos dados, buscando na plataformaattes os currículos das docentes que estão inseridas nas bases de dados do SINAES. Dessa forma, o artigo reflete a respeito do reduzido número de mulheres negras inseridas nas representações de poder nos espaços acadêmicos. Isso reflete que a questão do desempenho individual não seja a principal via de ascensão na carreira. Portanto, Silva aponta os atravessamentos do sexismo e o racismo que contribuem para o reduzido número de professoras doutoras negras nos espaços acadêmicos.

Ednailda Maria dos Santos, na dissertação intitulada: “Identidades e trajetórias de docentes negras(os) da UFAM”²⁹, procurou, através do método biográfico - da história oral de vida – a partir de um roteiro semiestruturado com questões norteadoras, analisar a construção e reconstrução das suas identidades, identificando quais as formas assumidas pelo racismo institucional e, através das narrativas, possibilitar o diálogo sobre a necessidade ou não das políticas afirmativas na Universidade. A autora concluiu que se faz necessário implementar políticas de combate ao racismo institucional e uma reeducação das relações étnico-raciais através de reformulações curriculares.

Outra pesquisa que também analisa a construção de identidade étnico-racial docente é a dissertação: “A cor na universidade: um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no campus do Bacanga”. Neste estudo, Raimundo Nonato Silva Júnior³⁰ apresenta, através de entrevistas semiestruturadas, o negro na sociedade brasileira, refletindo sobre o processo identitário dos docentes na formação atual do quadro de professores da Universidade.

A Dissertação: “Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social”, desenvolvida por Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva³¹, investigou a inserção das mulheres afrodescendentes que atuam na docência superior em Parnaíba, utilizando a

²⁹ SANTOS, Ednailda Maria dos. **Identidades e trajetórias de docentes negra(o)s da Ufam**. 2010.

³⁰ SILVA JÚNIOR, Raimundo Nonato. COULEUR DANS L'UNIVERSITÉ: un étude sur l'identité ethnique et raciale des professeurs noires de l'Université Fédéral du Maranhão dans le Campus Bacanga. 2011.

³¹ SILVA, Maria do Rosário de Fátima Viera. MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA: memórias da trajetória de vida e ascensão social. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Piauí: Teresina, 2012 Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20M%C2%AA%20R%20de%20F%C3%A1tima%202012.PDF> Acesso em: 20 de fev. de 2018.

abordagem qualitativa de cunho narrativo, tendo como instrumentos de coleta de dados o memorial de vida e formação.

Nesse estudo, a autora conclui, através do memorial e da entrevista narrativa, que para essas mulheres afrodescendentes, a ascensão social se deu por meio da educação e que sua atuação na docência do ensino superior enfrentou entraves sociais que permeiam historicamente a atuação da mulher negra na academia, como provar sua competência e desconstruir a crença da incapacidade intelectual das mulheres afrodescendentes. Segundo Brito e Gomes,³² “o lugar de professor universitário não é visto de forma natural como lugar de negros. Esta é uma profissão que exige muito o uso da mente, do argumento, da inteligência, da reflexão. Estes, porém, são atributos colocados como próprios do branco”.

Nessa perspectiva, dentre as dificuldades que as docentes negras enfrentam para ascenderem socialmente, bem como para a erradicação da crença de incapacidade intelectual, a tese “Docentes negros na Universidade Pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta”, defendida por Mara Fernanda Chiari Pires³³, vai ao encontro dos diálogos acerca da abertura e espaços para a divulgação de trabalhos de pesquisadores(as) negros(as). O estudo apresenta depoimentos de dois professores e uma professora sobre as necessidades de novos avanços para o interior das universidades. Além de dialogarem sobre maneiras de constituir um novo saber intercultural, privilegiando os pesquisadores e docentes negros. Para tanto, apresentam as contribuições da Associação Brasileira de Professores Negros (ABPN), incentivando pesquisadores negros e não negros a publicarem e fazerem pesquisas sobre temáticas que contribuam para um novo olhar acerca da realidade negra nos espaços acadêmicos e sua inserção na sociedade científica brasileira.

A maioria das pesquisas elegeu como objeto de estudo as trajetórias e superações para a ascensão social, em algumas falas das participantes das pesquisas, sendo elas mulheres negras, ou até mesmo os homens negros, relacionam a ascensão através da educação e da rede de apoio familiar. O artigo: “Educação para uma vida melhor: Trajetórias sociais de docentes negros”,

³² BRITO, Ângela Ernestina Cardoso; GOMES, Emanuella Marques. O entre lugar: trajetória de vida e memória no processo de formação profissional de mulheres negras. **Revista Feminismos**, Bahia, n. 2/3, v. 3, p. 131-144, maio-dez 2015. p. 148) Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/314>. Acesso em: 30 abr. 2018.

³³ PIRES, M. F. C. **Docentes negros na universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta**. 201 p. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/han>. Acesso em: 24 ago. 2018.

publicado por Arilda Arboleya, Fernando Ciello e Simone Meucci,³⁴ analisou, a partir dos relatos de professores negros universitários, em destaque para a professora Laura, que a educação é posta como o objetivo familiar nessa dinâmica. E é através desta que as possibilidades de ascensão social aparecem como via de construção identitária para docentes negras em ambientes dominados por lógicas meritocráticas e discriminatórias. Para os autores:

[...] a educação assume papel central para a compreensão dos nós do processo de reconfiguração das relações sociais no Brasil, no que tange ainda hoje à superação do modelo societário exclusivista, dado que compõe um dos mais expressivos indicadores da desigualdade racial.

Nessa constante, o artigo ainda apresenta sobre as condições subjetivas e simbólicas que se interpõem na trajetória de pessoas negras que galgaram postos de destaque no campo intelectual.

No artigo “O entre lugar: trajetórias de vida e memória no processo de formação profissional de mulheres negras”, de Ângela Ernestina Cardoso Brito e Emanuella Marques Gomes³⁵, as autoras apontam a “invisibilidade” da temática de gênero/raça nas pesquisas abordadas no campo do serviço social. A pesquisa apresenta os relatos de cinco docentes negras do ensino superior, obtidos por meio da história oral, que lecionam na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). O estudo buscou ainda regatar a trajetória profissional dessas mulheres no interior da Universidade, seu processo de consolidação, suas dificuldades e as situações de discriminação vivenciadas.

“Professoras negras em Universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais” é parte de uma pesquisa de doutoramento que tem como autoras Maria Simone Euclides e Joselina da Silva.³⁶ Esse artigo analisou a trajetória profissional de mulheres negras doutoras e professoras universitárias de universidades públicas do estado do Ceará. Foram realizadas

³⁴ ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, dez. 2015. p. 908) Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400882&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2018.

³⁵ BRITO, Ângela Ernestina Cardoso; GOMES, Emanuella Marques. O entre lugar: trajetória de vida e memória no processo de formação profissional de mulheres negras. **Revista Feminismos**, Bahia, n. 2/3, v. 3, p. 131-144, maio-dez 2015. p.131 Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/314>. Acesso em: 30 abr. 2018.

³⁶ EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina. Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais. In. **Revista de ciências humanas**, Viçosa, v. 16, n. 1, p. 104-116, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol16/artigo7dvol16-1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

sete entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para o enfrentamento direto do sexismo e do racismo tanto no local de atuação acadêmica quanto extra acadêmica.

A última pesquisa, intitulada: “O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina”, realizada por Azânia Mahin Romão Nogueira³⁷, apresenta que, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), existem apenas dados referentes ao gênero e não à raça dos professores. O objetivo da pesquisa consistiu em investigar quantas são e onde estão as docentes negras da UFSC. Como resultado, as professoras negras estão concentradas nos cursos historicamente associados com a função social na sociedade patriarcal, do zelo e cuidado, como Letras e Pedagogia, mas também existem aquelas inseridas em espaços dominados por homens, como Física e Bioquímica. Dessa forma, pela simples existência e atuação docente em áreas predominantemente ocupadas por homens, essas mulheres resistem transgredindo o *status quo* acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas aqui apresentadas retratam, em sua maioria, a trajetória de vida tanto escolar quanto profissional de professoras negras do ensino superior. Investigam como ocorreu o enfrentamento e os mecanismos utilizados para superar os desafios das desigualdades raciais e sociais nos espaços acadêmicos brasileiros, uma vez que as pesquisas remetem a vários estados brasileiros, compreendendo como um fenômeno que não ocorre apenas em uma determinada região.

Outras pesquisas se debruçam, através das narrativas das docentes, sobre a ascensão social ocorrida na vida dessas mulheres por meio da educação. Entretanto, essa educação é atravessada por ideologias excludentes e que foram historicamente construídas, sendo necessário que as professoras negras rompessem com as barreiras das desigualdades raciais e sociais que as segregam, através de preconceitos velados nos ambientes universitários, as mulheres negras, sobretudo no que diz respeito ao neoracismo existente, sendo gênero e raça. Destaca-se ainda nesse fenômeno a ausência de mulheres negras nas

³⁷ NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina. In. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299_ARQUIVO_FazendoGenero2017.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

representações de poder em espaços acadêmicos, pois é sustentada, em muitos ambientes, a ideia de incapacidade intelectual e incompetência para cargos de poder.

As pesquisas analisadas também apontam o racismo institucional vivenciado pelas professoras e as questões de desigualdades firmadas em construções históricas, sociais e culturais, fazendo-se necessário aplicar práticas que desconstruam as dinâmicas de predominância do discurso do mérito, do embranquecimento e do sexismo, sendo esses mecanismos utilizados para perpetuação de tais discursos.

Desta forma, a construção identitária das docentes negras é alvo de investigações, uma vez que, através desses fenômenos multifacetados que envolvem a estrutura da sociedade, voltar o olhar para a maneira como essas docentes se inserem e se constituem em tornar-se sujeita socialmente mediada faz toda a diferença para novos caminhos sobre ser docente negra no ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400882&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2018.

ARBOLEYA, Arilda; MEUCCI, Simone. (2015). Trajetórias de docentes negros no ensino superior brasileiro e a construção de significados para o mérito “incomum” [Trabalho completo]. In. **V Reunião Equatorial de Antropologia** (p. 1-20). Maceió: REA. Disponível em: http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Arilda%20Arboleya%20-%201020301%20-%203590%20-%20corrigido.pdf. Acesso em: 27 abr. 2018.

BORDI, Ivonne Vizcarra; BAUTISTA, Graciela Vélez. Género y éxitocientí’ co en la Universidad Autónoma del Estado de México. **Revista**

Estudos Feministas, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 581-608, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/search/results>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRITO, Ângela Ernestina Cardoso; GOMES, Emanuella Marques. O entre lugar: trajetória de vida e memória no processo de formação profissional de mulheres negras. **Revista Feminismos**, Bahia, n. 2/3, v. 3, p. 131-144, maio-dez 2015. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/314>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, Brasil, n. 68, p. 88-103, feb. 2006. ISSN 2316-9036. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mulheres e Ciência: desafios e conquistas. DOI:10.5007/1807-1384.2011v8n2p20. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 20-35, dez. 2011. ISSN 1807-1384. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CHAMON, Magda – Trajetória de feminização do magistério e a (com)formação das identidades profissionais. In. **VI Seminário da Rede Estrado, Regulação Educacional e Trabalho docente**, Rio de Janeiro, 06-07 nov. 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf. Acesso em: 03 maio 2018.

CHAVES, Evenice Santos. O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias. 2006. 378 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2018.

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina. Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais. In. **Revista de ciências humanas**, Viçosa, v. 16, n. 1, p. 104-116, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol16/artigo7dvol16-1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

GOIS, João Bôsco Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. In. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2018.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará. Fortaleza, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Brasil: IBGE, 2017. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em 05 jul. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua**. Brasil: IBGE, 2014. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas Rondônia.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 maio 2018.

_____. **Censo da Educação Superior de 2016**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206. Acesso em 11 jul. 2018.

MIRANDA, Sheila Ferreira. Políticas de identidade no contexto da discussão racial: a academia negra no Brasil. In. **Psicol. Soc.** v. 29, Belo Horizonte, p. Epub 18-dez-2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100404&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 abr. 2018.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina. In. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017,

ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299_ARQUIVO_FazendoGenero2017.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

PIRES, M. F. C. **Docentes negros na universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta**. 201f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/han>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SILVA, Joselina. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n1p19. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2010. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>. Acesso em: 18 maio 2018.

SILVA JÚNIOR, Raimundo Notato. **Couleur Dans L'université: un étude sur l'identité ethnique et raciale des professeurs noires de l'Université Fédéral du Maranhão dans le Campus Bacanga**. 2011.

SILVA, Maria do Rosário de Fátima Viera. **Mulher Afrodescendente na docência Superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Piauí: Teresina, 2012 Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20M%C2%AA%20R%20de%20F%C3%A1tima%202012.PDF> Acesso em: 20 de fev. de 2018.

A INTERFACE ENTRE DIREITO E LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS SOB O ASPECTO TRANSDISCIPLINAR

Wanderlei Ruffato¹

Adriana Fernandes de Oliveira²

RESUMO

O presente estudo busca estabelecer possíveis intersecções existentes entre Direito e Literatura, como práticas contribuidoras para a formação em ciências jurídicas, sob o aspecto transdisciplinar. Para o desenvolvimento do presente estudo, utilizou-se a metodologia descritiva, a partir de revisão de literatura com busca bibliográfica em artigos e livros (periódicos acadêmicos em Direito, Educação, Literatura e áreas afins). A produção do conhecimento, sistematizado e conciso, são inadequados para o pensamento reflexivo necessário na formação do operador do Direito. Para uma compreensão madura e mais completa possível das múltiplas dimensões do fenômeno jurídico, a tradicional aula expositiva torna-se ineficiente, pois elas basicamente mostram o resultado de uma construção, que é a norma. Nesse aspecto, busca-se inferir se o uso da linguagem artística, composta pelos diversos gêneros literários, pode servir de apoio para a compreensão necessária à lógica funcional do Direito, haja vista que existem influências e intersecções entre estes dois campos do saber.

Palavras-chave: Interface. Direito e Literatura. Formação Jurídica. Transdisciplinaridade

INTRODUÇÃO

A Literatura pode assumir um papel importante como instrumento de contribuição para o ensino e aprendizagem do Direito, tendo em vista que, ao examinar as estruturas sociais, a Literatura, ao mesmo tempo, auxilia os estudantes a compreenderem e aplicarem melhor o uso da linguagem e as situações problematizadoras do âmbito jurídico, delineando, dessa forma, o desafio do ensino jurídico ao compasso transdisciplinar.

O estudo científico do jurista não deve se basear somente nos códigos ou na imperatividade da lei, mas, sim, deve buscar o problema da legitimidade e

¹ Graduando em Direito. Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: wanderlei.ruffato@sou.fcr.edu.br

² Doutorado Interinstitucional em Educação concluído – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (DINTER UNIVALI/FCR) Docente do Ensino Superior da Faculdade Católica de Rondônia (FCR/RO). E-mail: adriana.fernandes@fcr.edu.br.

das raízes sociais para a correta elaboração e aplicação das normas de direito, devendo o tempo-espaço social ser o ponto de referência básico da doutrina.

O Direito nem sempre encontra soluções adequadas para os seus dilemas dentro de suas próprias estruturas, de seus códigos, normas. Como sendo uma ciência que é fruto de uma realidade social, decorrente da criação humana, muitas das vezes, para ser compreendido, se faz necessário imergir em vários aspectos estruturais da sociedade. E é nessa visão transdisciplinar, auxiliada por diversas áreas, dentre elas a Literatura, que se pode contribuir para a melhor compreensão dos desafios jurídicos.

A Literatura poderá conduzir o ensino-aprendizagem do Direito de maneira mais produtora, aprofundando seus valores, em contraponto ao sistema de educação jurídica formal pautado na excessiva normatividade que contribui para o distanciamento da realidade social? Tendo esse questionamento como eixo problematizador principal, busca-se, no presente artigo, apontar as intersecções existentes entre o Direito e a Literatura e a viabilidade de estudos entre estas duas áreas do saber, estimulando, desse modo, a criação de um ambiente acadêmico interdisciplinar.

Nesse aspecto, o presente artigo objetiva justamente promover uma discussão acerca da importância da transdisciplinaridade entre Direito e Literatura, trazendo, desse modo, para o âmbito jurídico a possibilidade do uso de outras disciplinas como suporte para a interpretação e aplicação do Direito nos casos concretos.

A fim de facilitar a compreensão do tema central desta discussão, se fez necessário, como ponto de partida, descrever brevemente como ocorreu a estruturação do ensino de Direito no cenário brasileiro a partir da criação dos cursos jurídicos. Em seguida, discute-se a importância da transdisciplinaridade no ensino do Direito; a intersecção entre Direito e Literatura numa divisão tripla: direito à Literatura, direito como Literatura e Direito na Literatura; e, a literatura como elemento humanizador no processo de ensino e aprendizagem do Direito.

1 O DIREITO E O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O direito se traduz como um complexo fenômeno das relações sociais, políticas e culturais. Seu estudo é muito mais que uma técnica jurídica, é uma captação e adequação às mudanças sociais.

Desde muito tempo, a ciência do Direito vem sendo ensinada com todas as

cerimônias atinentes ao ensino superior, carregando em sua genética os aspectos do dogmatismo e da formalidade legal.

De acordo com Filho³, remonta a história que, ao iniciarem os cursos jurídicos no Brasil (em 1827), a grande maioria dos professores não se dedicava com afinco à carreira docente. “Poucos se prestavam a elaborar compêndios e a preparar suas preleções, sendo bastante comum a prática de aulas lidas ou mesmo a inserção de debates políticos em sala de aula”. Assim, a criação dos primeiros cursos, vinculada à necessidade de formação do Estado Nacional, após a independência do Brasil, marcou, desde o início, o ensino jurídico brasileiro como um ensino voltado à formação de uma ideologia de sustentação política e à formação de técnicos para ocuparem a burocracia estatal.

Nesse contexto, o ensino jurídico se constituiu baseado em um modelo positivista, com aulas tradicionais, revestidas de um ritual simbólico que se seguia enquanto o catedrático proferia sua lição, devendo o conteúdo ser capturado pelo aluno em seu sentido mais originário possível. Esse positivismo, conforme Streck⁴:

visava oferecer às ciências jurídicas um método objetivo e seguro para a produção do conhecimento, tratava-se de uma aplicação problemática, que levou a uma racionalidade teórico-asfíxiante que isolava todo o contexto prático de onde as questões jurídicas realmente haviam emergido.

As faculdades de Direito, ao longo dos anos, produziram gerações de advogados e burocratas aptos e treinados para justificar o sistema, uma vez que dele se beneficiavam e dependiam, e pouco se importavam com a realidade social. Nesse contexto, a metodologia do ensino jurídico sempre esteve fundamentada na dogmática jurídica do método cartesiano, muito mais voltado aos códigos, normas e regras jurídicas do que acompanhando as dinâmicas sociais. Nesse sentido, Santos⁵ aponta o seguinte:

O campo jurídico, enquanto espaço eminentemente dogmático, fora fundado no positivismo clássico, cujas bases concentravam-se no método cartesiano. Para que o conhecimento tivesse credibilidade deveria ter total rigor lógico, ser comprovado à luz das evidências e estar fundamentado

³ 1 FILHO, Fernando Fortes Said. O ensino jurídico e a construção do Estado Brasileiro pós-independência: Das academias ao poder. **Revista Direito em Debate**. Editora Unijuí – Ano XXVIII – n. 51 – jan./jun. 2019.

⁴ STRECK, Lênio Luiz; TRINDADE, André Karam. **Direito e Literatura: Da realidade da Ficção à Ficção da Realidade**. Editora Atlas, 2013.

⁵ SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Direito e Literatura: perspectiva transdisciplinar na abordagem de temas sociais e jurídicos. **Revista Interfaces Científicas – Direito**, Aracaju, V.01, N.01, p. 27-34, out. 2012.

tão somente no saber científico. Em decorrência da predisposição histórica ao hermetismo, a dogmatização do Direito restringiu o seu sistema à busca da Verdade, a partir de métodos imutáveis. Assim, o Direito, ao longo dos tempos, firmou sua práxis distanciada da dinâmica social e, por conseguinte, isolada de outros campos do saber.

Ferreira⁶, por sua vez, nos elucida que esse distanciamento entre as disciplinas “emergiu para o mundo, de maneira mais intensa, durante o paradigma da modernidade, visto que, nesse período, o homem avançou muito na produção de informação que necessitava ser analisada”.

Outrossim, destaca Boaventura & Almeida⁷ que a organização e estruturação do conhecimento na modernidade foram marcadas pela separação das ideias e pela busca contumaz pela especialização:

Em contrapartida ao modelo humanístico, surge o modelo profissionalizante ou técnico-informativo, de origem anglo-saxônica, que traz um perfil informativo. Visa à formação do jurista como mero operador do direito, ou seja, totalmente voltado à práxis forense. Observa-se aqui um alto grau de especialização para a solução de questões jurídicas dos casos em si.

É importante, aqui, também destacar, segundo o autor, que mesmo na modernidade os cursos jurídicos no Brasil ainda possuem uma grade curricular tradicional, com enfoque em um conteúdo muito mais voltado ao exercício prático, com metodologias de ensino arcaicas e desestimulantes, versando sobre códigos e normas jurídicas, e pouco voltadas às disciplinas sociais.

Quanto aos professores do ensino jurídico, muitos ainda permanecem resistentes na aplicação da transdisciplinaridade, o que acaba tornando o estudo do Direito centrado em leitura de textos prontos, com conceitos fechados, distanciando-se, dessa forma, da ciência da convivência humana, típica do Direito. Nesse aspecto, nos leciona Trevisam⁸:

Entende-se, desse modo, que o conhecimento excessivamente

Existe no ensino superior uma insistência em fragmentar a instrução do Direito, com uma preocupação que aponta para a necessidade de especialização do discente, demonstrando uma certa resistência dos responsáveis pelo ensino jurídico, na aplicação da transdisciplinaridade, insistindo-se em doutrinar sobre conceitos fechados, sem levar em

⁶ FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula**: uma alternativa de ensino transdisciplinar. Natal: UFRN, 2007.

⁷ BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto. O ensino jurídico e sua necessidade de resignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, v. 22, p. 41-74, 2017.

⁸ TREVISAM, Elisaide. Transdisciplinaridade no ensino jurídico como construção de conhecimentos necessários para uma (con)vivência solidária, ética e responsável. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 16-21, jul/dez, 2016.

conta a realidade da atual sociedade que convive num momento de total complexidade.

sistematizado e conciso é inadequado para o pensamento reflexivo necessário na formação do operador do Direito. No lugar da especialização e da fragmentação dos saberes, se faz necessária a elaboração de uma nova concepção de mundo e de conhecimento.

Com o advento da modernidade, a sociedade passou a exigir da conjuntura social a quebra de paradigmas, abandonando, com isso, fronteiras conceituais clássicas. Essa adoção de um padrão de correção que suplanta os valores das tradições enraizadas no ensino jurídico é um dos principais elementos da construção do direito moderno.

A realidade do ensino jurídico requer uma reflexão mais aprofundada para uma formação mais humanitária. Uma educação que prima pela interação com a complexidade das questões que aproximam as várias áreas do conhecimento, através de um diálogo entre disciplinas que tenha como base os problemas socioculturais que estão integrados em todo o contexto educacional.

Assim sendo, para a compreensão do Direito, se faz necessária uma análise de todo o contexto histórico, social e cultural envolvidos na problemática trazida ao campo do judiciário. Segundo Mendonça et al⁹:

É necessário que o profissional do Direito interprete os fatos e a lei dentro de um contexto histórico-sociocultural, para que possa, de melhor maneira, aplicar as prerrogativas jurídicas correspondentes a eles. Sendo assim, exige-se essa interface com outras ciências, como, por exemplo, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a Literatura, que auxiliarão na aplicação de um Direito mais justo.

Nesse aspecto, a ideia de transcender a lógica do ensino profissionalizante ou técnico informativo, tão próprio da ciência moderna, urge como a principal tarefa, o que a transdisciplinaridade se dispõe a fazer.

2 TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DO DIREITO

No mundo contemporâneo, surgem, diuturnamente, vários novos problemas, várias outras visões de mundo e diferentes possibilidades de troca entre os

⁹ MENDONÇA, Bárbara; ALCOFORADO, Ana Rafaela. Direito e literatura: interface entre A hora da estrela e o papel da mulher nas codificações civis. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 23, n. 5383, 28 mar. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/59136>. Acesso em: 12 maio. 2022.

indivíduos, criando toda uma nova gama de conflitos, positivos e negativos. As ciências sociais e humanas ganham diversos novos temas para estudo, sendo alguns tão complexos que se torna inviável utilizar os velhos métodos de análise.

Com a especialização das diversas áreas do saber, ocorre a separação de ideias e a fragmentação do conhecimento, estruturando, dessa forma, disciplinas estanques, que não dialogam nem estabelecem interfaces e, conseqüentemente, formam profissionais com visões parcializadas de sua área de formação¹⁰. Nessa perspectiva, uma metodologia transdisciplinar se faz necessária, uma vez que abraça a complexidade, dando uma sólida base científica com o rigor necessário para que o entendimento das situações se construa da maneira mais abrangente possível.

Tendo em vista que as relações jurídicas são influenciadas tanto pelas normas jurídicas existentes quanto pelas relações sociais, torna-se cada vez mais necessário um novo olhar para o ensino jurídico baseado na transdisciplinaridade, para que haja uma melhora do ensino e aprendizagem, bem como a possibilidade de integração do saber dogmático com outras sensibilidades e realidades exteriores ao âmbito jurídico.

Nesse viés, a transdisciplinaridade se apresenta como uma importante alternativa para a construção de um ensino superior jurídico mais crítico e humano, apto a dialogar e transformar a realidade social, e auxiliar na construção de uma prática dialética e plural na relação de ensino-aprendizagem, voltado à promoção de uma educação cidadã.

Wiviurka¹¹ nos mostra a importância dessa abordagem transdisciplinar no Direito ao inferir que:

A Transdisciplinaridade não pretende ser uma hiper-ciência ou uma ciência das ciências. No entanto, há a defesa da existência de uma unidade da ciência que ocorre pela comunicação e articulação entre a pluralidade de campos de pesquisa, estabelecendo uma verdadeira teia, na qual cada disciplina mantém sua autonomia, mas participa de uma unidade maior que representa o sistema complexo. Todas as disciplinas que almejam realizar uma pesquisa transdisciplinar devem contextualizar-se neste sistema articulador das áreas do conhecimento, no qual, em última instância, todas as áreas do conhecimento se comunicam com todas as demais.

¹⁰ BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto. O ensino jurídico e sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, v. 22, p. 41-74, 2017.

¹¹ WIVIURKA, Eduardo Seino. **A transdisciplinarização do Direito**. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza – CE, jun. de 2010. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3278.pdf>. Acesso em 12 de maio. 2022.

O estudo e análise do Direito numa perspectiva transdisciplinar supera e organiza a fragmentação existente nos domínios disciplinares cartesiano e dogmático, culturalmente trabalhados no ensino jurídico e de áreas do conhecimento correlatas, possibilitando, dessa forma, uma integração social, formal, histórica, moral e cultural do Direito.

Ferreira¹², por sua vez, defende que o ensino deve ser abordado numa perspectiva ternária, isto é, numa perspectiva em que o ensino seja inter-relacional, afetual, dialógico, processual e inclusivo:

Disciplinas distanciadas uma das outras numa organização curricular hierárquica não conseguem dar conta das diversas dimensões do ensino para o humano, porque o campo de atuação de uma disciplina é sempre restrito ao seu campo de saber. Ou seja, uma disciplina, ainda que queira, não consegue sozinha responder a questionamentos humanos que possuem base na complexidade da vida.

O ensino jurídico brasileiro precisa, portanto, ser transformado com vistas a preparar os operadores do Direito para a pós-modernidade. E a Literatura, nesse sentido, assume papel fundamental, pois estimula a reflexão humana, proporciona o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao conhecimento histórico, cultural e, sobretudo, linguístico, universo intrinsecamente ligado à existência da ciência jurídica.

Para Lima¹³, a Literatura fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas da sociedade:

Por isso, é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Sob essa ótica, a sociedade do mundo atual necessita de uma educação que forme um homem crítico, criativo e cuidadoso. “A educação é uma narrativa e, como tal, possui um grau de complexidade que se assemelha ao grau de complexidade da vida fora da escola”¹⁴. Dessa forma, a transdisciplinaridade

¹² FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula**: uma alternativa de ensino transdisciplinar. Natal: UFRN, 2007.

¹³ LIMA, Aldo de; et al. **O direito à literatura**. Recife: editora universitária da UFPE, 2012.

¹⁴ FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula**: uma alternativa de ensino transdisciplinar. Natal: UFRN, 2007.

procura entender e propor como o ser humano, um fato biológico, material atinge a sobrevivência e a transcendência, características da qualidade de ser humano, um fato espiritual. Nesse aspecto aponta D' Ambrósio¹⁵:

A transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural e planetária, e cósmica. Uma consequência imediata da essencialidade é que a inserção só pode se dar através de um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, conseqüentemente com a sociedade, com a natureza e com o planeta, todos e tudo integrados na realidade cósmica. Esse é o despertar da consciência na aquisição do conhecimento. A grande transformação pela qual passa a humanidade é o encontro do conhecimento e da consciência.

Em uma sociedade que se encontra cada vez mais complexa, formar profissionais com bases humanitárias que garantam o convívio entre as diversidades, apresentadas tanto no meio cultural, político, social e econômico, torna-se premente a necessidade de uma educação transdisciplinar que contribua com a formação do indivíduo.

Nesse viés, a importância da transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento que não podemos construir culturas privilegiadas que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca.

Ao reconhecer que o conhecimento é sempre inacabado, uma vez que está em permanente evolução, a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e, mesmo, humildade, com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência.

É nesse sentido que a transdisciplinaridade se apresenta como uma proposta de educação transformadora, capaz de relacionar as diversas áreas do conhecimento, assumindo uma postura de respeito pelas diferenças, solidariedade e integração à natureza, visto que, atualmente, as crises são de natureza global e complexa, implicam diferentes dimensões da vida. Busca-se, dessa forma, estabelecer um pacto moral entre todos os homens, definitivamente interessados numa nova perspectiva de futuro para a humanidade, através de uma ética maior.

Nesse aspecto, o ensino deve se preocupar em preparar o estudante não somente para o mercado de trabalho, mas também para a *práxis*, em trazer o

¹⁵ D'AMBROSIO, Ubiratan. **A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade**. NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun, 2011.

processo de ensino aprendizagem para a construção de um indivíduo como homem, cidadão, profissional, transformador da vida social, cultural, política e profissional.

A abertura do Direito para o diálogo com a Literatura e outras áreas do conhecimento transcende o quadro de certeza que o emoldura enquanto dogmática jurídica, ao insculpir um conhecimento transformador, uma vez que o Direito e a Literatura se interrelacionam com foco na realidade. Diante disso, torna-se necessário analisar a importância da relação entre os dois conhecimentos, considerando que este modo de interação possibilita a reflexão sobre temas de interesse jurídico sob diferentes perspectivas, desencadeando a transdisciplinaridade nas formas de abordagens das práticas sociais, como também jurídicas.

3 DIREITO E LITERATURA

O Direito e a Literatura são constituídos de estruturas narrativas, tendentes a produzir parâmetros inovadores relativos aos métodos interpretativos da realidade jurídica, além de possivelmente revelar paradigmas mais diversos, tão necessários em um espaço que necessita de novas criações¹⁶. Em outros termos, a experiência artística pode ensejar a produção de um pensamento ainda mais reflexivo, concatenado à necessidade premente de mudanças no mundo jurídico, construído historicamente dentro de uma dogmática técnico-informativa totalmente voltada à prática forense.

As artes, sobretudo a literária, têm o potencial de instaurar uma atitude participativa, incitando o receptor a exercer um processo de autoria que lhes cabe para elaborar a compreensão própria do evento e, dessa forma, associada ao universo do Direito, torna-se fio condutor de um processo de apreensão de conhecimentos jurídicos.

Promover a intersecção entre Direito e Literatura é extremamente benéfica, tendo em vista que fornece aos alunos o contato com diversos textos escritos em estilos diferentes, pois cada autor acaba por transpor um pouco de sua personalidade ao enredo, assim como proporciona mais versatilidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a sala de aula não deve ser um ambiente insensível ao diálogo, deve ser um local onde também haja espaço para a emoção

¹⁶ COUTO, Michele Cristine Assis. Proposições para um ensino jurídico através da arte. **Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual**, nº 222, 2018.

provocada pela arte literária, mesmo se tratando do ensino do Direito.

Diante disso, ensinar Direito a partir da Literatura além de possibilitar aos acadêmicos a oportunidade de aperfeiçoamento da escrita, estimula o desenvolvimento de suas capacidades humanas de modo a conduzi-los a um mundo onde a emoção e a razão encontram espaço para a plena convivência¹⁷.

Tal ideia dialoga com Karam¹⁸, para quem o Direito se ocupa em tratar nossa relação com o mundo, com as coisas, com a democracia, direitos sociais, cidadania, ocorrendo como uma conquista intermediada, e a literatura faz intermediação existencial. Nesse viés, para que seja possível visualizar esse processo entre Direito e Literatura, geralmente, é necessário estudá-lo em uma divisão tripla: o Direito à Literatura, o Direito como Literatura e o Direito na Literatura.

3.1 O DIREITO À LITERATURA

A Literatura é indispensável a todos, pois garante ao leitor o exercício da liberdade; além do que, possibilita aos seus leitores conhecer as muitas potencialidades da língua. Tendo em vista todas as suas particularidades e os valores que pode transmitir às pessoas, a Literatura é algo que tem a oferecer múltiplas experiências positivas e condições para a formação da personalidade e entendimento acerca da vida; então, não há como fixar e limitar seu significado e papel, pois sua amplitude e dimensão só podem ser entendidas ao se experimentá-la, mergulhando em sua vastidão de onde, certamente, o leitor sairá transformado.

Na visão de Pereira¹⁹, os textos literários devem ser lidos e estudados porque oferecem “um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, ou seja, ter acesso à literatura é uma das maiores fontes de conhecimento, capacidade de contestação, criação e reflexão, tão necessários, mas escassos, em nossa sociedade”.

A inclusão da Literatura nos currículos de ensino de Direito é capaz de fomentar a criatividade, a imaginação, a criticidade e a humanização dos sujeitos, uma vez que os torna mais conscientes, participativos na sociedade e capazes de compreender o seu semelhante. Assim sendo, a Literatura concebida no sentido

¹⁷ BOLWERK, Aloisio Alencar; SOARES, Francisco dos Santos Oliveira; GOMES, Mayara Pereira. A inserção da literatura nas ciências jurídicas: uma proposta transdisciplinar para uma (re) construção do ensino jurídico. **ACTIO Revista de Estudos Jurídicos**. n. 31, v. 1 - Jan./Jun. 2021.

¹⁸ KARAM, Henriete. Entrevista com Lenio Streck: A literatura ajuda a existencializar o direito. **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 4, n.2, p. 615-626, 2018.

¹⁹ PEREIRA, Fabiane Aparecida. O direito à literatura: “sonho acordado” das civilizações. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 175-189, dez. 2016.

amplo corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. Sobre isso, Lima²⁰ afirma o seguinte:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

A luta por direitos, sobretudo direitos humanos, abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação da sociedade como se essa fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa respeita os direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

3.2 O DIREITO COMO LITERATURA

O estudo do Direito como literatura é feito por intermédio da lógica do sistema da arte e não mais do sistema jurídico, o que não significa, por óbvio, que este não possa usufruir da autopoiese daquele. Dito de outro modo, ao interpretar a lógica do sistema jurídico através da Literatura, o jurista amplia sua percepção de mundo e favorece seu lado crítico, pois estende seus horizontes de sentido a partir de uma nova visão acerca dos problemas que deverá enfrentar no cotidiano social, podendo emitir uma opinião correta, extraída da razão, perante determinada situação.

Considerando que a Literatura tem sua origem na abstração e na criação de um mundo fictício, quando o Direito é estudado através dela, a arte faz com que o jurista adote uma postura diferenciada frente a cada caso, uma vez que o jurista consegue visualizá-lo no imaginário, antes de ser acometido na vida real. Isso faz com que o leitor possa se preparar às situações que enfrentará e, assim, produzir uma decisão correta e crítica frente ao fato apresentado. Nessa perspectiva,

²⁰ LIMA, Aldo de; et al. **O direito à literatura**. Recife: editora universitária da UFPE, 2012.

utilizando-se da Literatura para a interpretação jurídica, o Direito adquire bases sólidas e novas formas de conhecimento, capazes de orientar a visão de mundo e humanizar o jurista, quando perante a diversos conflitos do cotidiano da profissão e da sociedade.

Portanto, a Literatura como prática discursiva para a compreensão do Direito, além de proporcionar a integração e valorização das diferenças, da cultura geral, ciência e tecnologia e na educação para a vida e trabalho, constitui-se como uma excelente estratégia pedagógica para um ensino plural. Sobre isso, Fernandes²¹ afirma o seguinte:

[...] ensinar literatura, enquanto prática discursiva, constitui uma excelente estratégia pedagógica para uma educação plural, imersa num contexto de diferentes linguagens, que explora relações entre o ensino de língua, linguagem e educação, além de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Então, é necessário e primordial que tal ensino contemple situações que possibilitem ao educando não somente a prática da leitura, mas também a reflexão e discussão desta, abrangendo a integração da linguagem verbal com outras linguagens, propiciando, desse modo, seu envolvimento com práticas discursivas que se dará com a leitura de “múltiplas” linguagens.

Posto isso, resta evidente que o cenário jurídico necessita utilizar-se da Literatura como uma nova forma de pensar e buscar o desenvolvimento crítico no Direito, bem como para expansão dos horizontes proporcionados por meio das obras literárias.

Ao teorizar e fundamentar sua decisão a partir da utilização de elementos da Literatura como meio de compreensão, o jurista se torna também agente político, pois força-se a pensar sobre sua própria sociedade. Dessa forma, ao construir os elementos técnicos do Direito através do qual o autor formula além do que percebe, estará atuando além de suas próprias crenças.

Do ponto de vista hermenêutico, se o intérprete utiliza apenas a letra da lei para sua decisão, terá a vantagem de não criar problemas quanto às fronteiras do texto sob análise, pois ele remete a um autor ou lei que o referencia. Porém, essa delimitação do campo do objeto se torna questão candente apenas no estruturalismo, muitas das vezes, não conseguindo uma resposta satisfatória para a demanda que lhe é apresentada²².

²¹ FERNANDES, Adriana. Didática(s) entre diálogos: por uma educação plural nos caminhos da literatura. In: PINTO, Auxiliadora dos Santos. **Diálogos entre lugares: educação, literatura e memória**. Porto Velho: Temática editora, 2020.

²² LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

O Direito, ao buscar na Literatura sua compreensão, evita a estereotipação e abstração dos problemas jurídicos e sociais. Dessa forma, promove a quebra de padrões adotados pelo viés da narrativa de autoridade, tão típico da linguagem jurídica. Em síntese, o saber literário alcança todas as bifurcações possíveis de um mesmo caminho, transformando, dessa forma, a dogmática cartesiana adotada cotidianamente no ensino do conhecimento jurídico.

3.3 O DIREITO NA LITERATURA

O Direito na Literatura é o ramo que estuda as formas sob as quais aspectos do Direito são representados na Literatura, e cada forma de tratamento poderá interessar a um determinado campo jurídico.

A relação interdisciplinar entre Direito e Literatura começou a ser estudada mais profundamente nos Estados Unidos, na década de 1970, com a criação de cursos e disciplinas acadêmicas, a partir da iniciativa e sistematização de um grupo de juristas norte-americanos, através do movimento *Law and Literature Moviment*, cujos idealizadores foram James Boyd White e Richard Weisberg²³.

Porém, muito antes disso, os juristas já se utilizavam metaforicamente da Literatura não só para explicar o próprio procedimento judicial, mas também a forma e a matéria jurídica.

White sistematizou seus estudos a partir da interpretação de obras clássicas que abordam temas jurídicos, como *As Eumênidas*, de *Ésquilos*; *Crime e Castigo*, de *Dostoiévski*; *Orgulho e Preconceito*, de *Jane Austen*; *Hamlet*, de *William Shakespeare*, dentre outras, resultando na publicação de *The Legal Imagination*, marco do movimento.

Cabe dizer que o estudo do Direito na Literatura mostra-se marcado por formulações pragmáticas. Em virtude de vastas publicações literárias, o profissional do direito colhe na Literatura um manancial de exemplos, indicações de efeitos retóricos, tinturas de cultura e demãos de generalidade sistêmica. Sobre essa pluralidade de fontes, afirma Godoy²⁴:

Passagens da literatura universal são apanhadas a laço e identificam justiça vendida, comprometida, instrumento dos poderosos. Desfilam

²³ SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Direito e Literatura: perspectiva transdisciplinar na abordagem de temas sociais e jurídicos. **Revista Interfaces Científicas – Direito**, Aracaju, V.01, N.01, p. 27-34, out. 2012.

²⁴ GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e literatura** – ensaio de síntese teórica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

então Morus, Erasmo, Rabelais, Shakespeare e tutti quanti. Canonizam-se passagens de forma recorrente. Camus seria autor indispensável; O estrangeiro potencializa reflexões em torno do direito internacional. Kafka seria lembrança imperdível.

Oliveira²⁵, ao discutir sobre a Literatura e seu poder de humanizar o Direito, nos aponta mais uma série de obras estrangeiras que são primorosas na compreensão dos fenômenos sociojurídicos. Segundo a autora:

Não podem ficar de fora da presente análise obras como “Os Miseráveis” (Victor Hugo, 1862), “Crime e castigo” (1866) e “O idiota” (1869), ambos de Fiódor Dostoiévski, “Vigiar e punir” (Michel Foucault; 1975), “Germinal” (Emile Zola, 1885), “A casa soturna” (Charles Dickens, 1853), “A revolução dos bichos” (1945) e “1984” (1949), de George Orwell, todas trazendo representações acerca da exteriorização da Sociedade a respeito de suas normas jurídicas e “O caso dos exploradores de caverna” (1949), de Lon Fuller, que trata sobre o “estado da natureza”, de Hobbes, trazendo à luz o conflito entre aplicar a “letra fria da lei” e fazer justiça, buscando uma adequação da lei ao caso concreto, além de diversas obras de Balzac (“O contrato de casamento” e “Ilusões perdidas”), Flaubert (“Madame Bovary”) e Goethe (“Fausto”), que trouxeram as questões de Direito para dentro de suas narrativas.

No Brasil, desde o século XVII, em razão do bacharelismo, são vários os exemplos de escritores que tiveram formação jurídica. Todavia, o verdadeiro precursor brasileiro do Direito e Literatura é Aloysio de Carvalho Filho, jurista e político baiano, que iniciou suas investigações nas obras de Machado de Assis na década de 30 do século XX, tendo sido publicado dois livros sobre o tema findos anos 50.

Nesse sentido, informa Trindade & Bernsts²⁶:

O primeiro deles, intitulado O processo penal e Capitu, foi publicado em 1958, resultando de uma conferência proferida na Academia de Letras da Bahia no mesmo ano. Neste pequeno trabalho, após apresentar a fortuna literária do romance Dom Casmurro, Carvalho Filho examina, sob a perspectiva criminal, os indícios favoráveis e desfavoráveis à tese da traição do narrador (Prado, 2008). O segundo, inspirado na monografia Ideales penales de Anatole France, do jurista espanhol Mariano Ruiz-Funes (1926), foi publicado em 1959, sob o título Machado de Assis e o problema penal. Neste estudo pioneiro – porém, ainda pouco conhecido

²⁵ OLIVEIRA, Maria Teresa Vieira da Silva. A literatura e o poder de humanizar o direito. **Revista Consultor Jurídico**. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2020-jun-27/direito-literatura>. Acesso em: 12 maio. 2022.

²⁶ TRINDADE, André Karam; BERNSTS, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 3, n. 1, janeiro-junho 2017.

entre nós, conforme destaca Prado (2008) –, que se revela um nítido trabalho de Direito na Literatura, Carvalho Filho reúne quatro artigos em que aborda questões jurídicas à luz da literatura de Machado de Assis, além de um quinto artigo, curiosamente mais extenso do que os anteriores, intitulado Aspectos penais na obra de Dostoiévski.

Pepe²⁷, no mesmo sentido de Trindade & Bernsts, relata que na literatura brasileira, temos Machado de Assis e Graciliano Ramos, dentre tantos que se inspiraram nos mundos possíveis do discurso jurídico.

Todavia, embora, no Brasil, estudos e pesquisas sobre as intersecções entre Direito e Literatura sejam muito recentes, o direito na literatura é o ramo que se encontra mais construído e desenvolvido, conforme nos aponta Schwartz²⁷:

De fato, o estudo do Direito na Literatura é aquele que se apresenta como o mais construído e desenvolvido, pois, aqui, o acoplamento entre o sistema jurídico e o sistema da arte é latente, visto que existem imbricações bastante óbvias possibilitadas pela comunicação entre os textos.

Podemos trazer à baila uma pluralidade de escritos literários disponíveis no Brasil que apreciam o direito e as questões jurídicas, como Machado de Assis, Eça de Queiróz, Lima Barreto, Aluísio Azevedo, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Jorge Amado, entre tantos outros. Nessa direção, o campo de estudo do Direito na Literatura tem sido ampliado pelas universidades e virou instrumento de professores e alunos para fundamentar teses, e ainda, ampliar áreas do saber jurídico e da própria realidade social.

Por outro lado, embora os estudos sobre a intersecção entre Direito e Literatura em nosso país tenham sido ampliados, apresentando uma diversidade que se mostra compatível com nossas dimensões continentais, há uma flagrante deficiência teórica sobre essa temática. Trindade & Bernsts²⁹ ao analisarem 339 trabalhos da Categoria Direito e Literatura, apresentados e publicados nos eventos do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (Conpedi) entre

²⁷ PEPE, Albano Marcos Bastos. Direito e Literatura: uma intersecção possível? Interloquções com o pensamento Waratiano. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 2, n. 1, p. 5-15, jul./dez. 2016.

²⁸ SCHWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine. **Pode o Direito ser Arte?** Respostas a Partir do Direito & Literatura. In: XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI, 2008, Salvador. Anais do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p.1013-1031.

²⁹ TRINDADE, André Karam; BERNSTS, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 3, n. 1, janeiro-junho 2017.

os anos de 2007 a 2016, assim evidenciaram:

Os dados levantados e a análise deles decorrentes confirmam a hipótese inicialmente formulada, visto que mais da metade dos trabalhos apresentados e publicados no GT Direito, Arte e Literatura não possui nenhum embasamento teórico específico sobre Direito e Literatura. Observa-se, com isso, que a expansão dos estudos e pesquisas no Brasil – sobretudo no que diz respeito à produção bibliográfica – ocorreu à revelia de qualquer discussão ou sedimentação teórica. Isso para não adentrar na questão metodológica. Em suma: se, por um lado, constata-se o quanto o Direito e Literatura se ampliou, rapidamente, apresentando uma diversidade que se mostra compatível com as dimensões continentais do país; de outro, há uma flagrante deficiência teórica, inclusive em pesquisas que se inscrevem no nível da pós-graduação.

Torna-se, então, necessário que a intersecção entre Direito e Literatura seja adotada como uma prática pedagógica constante tanto na seara jurídica quanto na literária, e, se realizada com embasamento teórico adequado inerente a estes estudos, produzirá valorosas contribuições para o campo científico, uma vez que, por meio do entrecruzamento de suas fronteiras, ambas as disciplinas se complementam e se tornam relevantes para o meio acadêmico, considerando que o objeto de estudo se move em um campo de investigação que ultrapassa os limites individuais de cada componente curricular.

Assim sendo, entende-se que a aproximação entre Direito e Literatura pode proporcionar ao educador e ao educando a leitura consciente e reflexiva da realidade social. Nesse viés, o Direito na Literatura nos oferece um verdadeiro banquete de obras que podem estimular a sensibilidade do jurista, sobretudo, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade para a humanização do Direito.

4 A LITERATURA COMO ELEMENTO HUMANIZADOR DO DIREITO

A construção do ensino e aprendizagem no Direito torna-se mais produtora se oriunda de paradigmas mais conectados com a sociedade na qual o aluno está inserido.

A complexidade das relações pós-modernas exige do profissional do Direito uma criatividade para solucionar questões sem precedentes. Desta forma, continuar a insistir na formação profissional a partir de um modelo de ensino-aprendizagem fechado, é insistir na formação de profissionais que apresentam dificuldades de estabelecer relações e ampliar os conteúdos memorizados nas

aulas expositivas e nos manuais jurídicos para a complexidade das relações e conflitos atuais.

A Literatura traz ao Direito uma nova forma de resolver os problemas postos cotidianamente aos juristas, o que a norma juntamente aos costumes e outras fontes do conhecimento jurídico, por si só, não consegue resolver.

Outrossim, o uso das diversas linguagens artísticas e dos gêneros literários pode servir de apoio para a compressão necessária à lógica funcional do Direito, haja vista que existem influências entre os dois sistemas. Assim, com a associação da arte, o papel do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Nesse aspecto, destaca Boaventura & Almeida³⁰:

A Arte tem o papel humanizador, de propiciar a empatia com os conteúdos que serão ministrados, aproximando o estudante de diversas situações que poderiam ser distantes dele, facilitando, portanto, o próprio aprendizado, na pós-modernidade. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento, para ser um facilitador.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. Seja a Literatura clássica, romântica, moderna ou pós-moderna, encarada como um “sonho acordado”, conforme Cândido³¹, traz consigo um papel libertador, pois, além de entreter, encantar e mostrar beleza ao leitor, leva-o, por meio da comparação, da análise e da reflexão sobre o universo ficcional, à conscientização sobre diversas questões que lhe são privadas ou ocultadas na sociedade, seja desvelando abusos do poder, expondo regras de conduta de épocas distintas, emoldurando aspectos de identidade nacional, pregando valores, incitando ideais independentes ou, simplesmente, levando até o leitor exemplos das mais sublimes expressões de amor, sendo instrumento de instrução e educação, pelo seu caráter intelectual e afetivo.

A universidade, enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão, deve preparar indivíduos para desenvolverem uma visão global de todos os aspectos da vida, comprometidos com a justiça, com a ética, com a responsabilidade e com a solidariedade, princípios maiores de um Estado Democrático de Direito.

Nesse contexto, o Direito, enquanto ciência humana, deve privilegiar os saberes literários de modo a imbuir o formando de sólida formação, não somente

³⁰ BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto. O ensino jurídico e sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, v. 22, p. 26, 2017.

³¹ CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

técnico-jurídica, mas também humanista, dotando-lhe de capacidade de análise, reflexão, valoração e interpretação dos fenômenos jurídico-sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras literárias possibilitam despertar a alteridade, estendendo o olhar para além dos espaços de atuação do Direito. Dentre os possíveis usos da relação Direito e Literatura, é na experiência interdisciplinar e transdisciplinar que se pode alcançar projeções mais ricas, pois é o momento da formação, do amadurecimento das ideias, da possibilidade de analisar o Direito nas situações limites, qualificando o conhecimento.

A Literatura tem um papel de extrema importância na formação dos indivíduos, por estimular a criatividade, a imaginação e por auxiliar na construção de diversos conhecimentos, e uma vez alinhada ao Direito, ajuda na compreensão e construção de soluções mais eficazes, compatíveis com os anseios das partes envolvidas na disputa jurídica. O campo literário constitui, desse modo, ferramenta poderosa para os intérpretes e operadores do Direito de distintos ramos, pois auxilia no entendimento do contexto histórico, da dialética social e da real necessidade de aplicação normativa e principiológica do Direito.

Dessa forma, acreditamos que a Literatura constitui um importante caminho para conduzir o ensino-aprendizagem do Direito de maneira mais produtora, aprofundando seus valores em contraponto ao sistema de educação jurídica formal pautado na excessiva normatividade que contribui para o distanciamento da realidade social.

A construção do conhecimento feita pela interrelação entre professor e aluno, a partir de uma dialética em que o conteúdo estudado é questionado, ampliado, problematizado e dialogado com a arte literária, auxilia na ressignificação do ensino jurídico, abandonando o paradigma moderno da mera transmissão e reprodução do conteúdo.

Diante do exposto, este artigo induz como possibilidade para a ressignificação do modelo de educação jurídica a instituição de um ensino transdisciplinar, enquanto uma nova proposta de reorientação. Necessita-se, assim, de uma mudança paradigmática no ensino do Direito, para que proporcione a formação de profissionais que se relacionem e interajam com a sociedade civil, conhecendo seu funcionamento, sua estrutura e seus problemas sociais.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto. O ensino jurídico e sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, v. 22, p. 41-74, 2017.

BOLWERK, Aloisio Alencar; SOARES, Francisco dos Santos Oliveira; GOMES, Mayara Pereira. A inserção da literatura nas ciências jurídicas: uma proposta transdisciplinar para uma (re) construção do ensino jurídico. **ACTIO Revista de Estudos Jurídicos**. n. 31, v. 1 - Jan./Jun. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COUTO, Michele Cristine Assis. Proposições para um ensino jurídico através da arte. **Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual**, nº 222, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade**. NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun, 2011.

FERNANDES, Adriana. Didática(s) entre diálogos: por uma educação plural nos caminhos da literatura. In: PINTO, Auxiliadora dos Santos. **Diálogos entre lugares: educação, literatura e memória**. Porto Velho: Temática editora, 2020.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Natal: UFRN, 2007.

FILHO, Fernando Fortes Said. O ensino jurídico e a construção do Estado Brasileiro pós-independência: Das academias ao poder. **Revista Direito em Debate**. Editora Unijuí – Ano XXVIII – n. 51 – jan./jun. 2019.

FILHO, Francisco Soares Campelo. **O advogado e sua formação: é preciso (re) pensar o ensino jurídico no Brasil**. CONJUR, 2017. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2017>. Acesso em: 12 de maio de 2022.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e literatura – ensaio de síntese teórica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010,

KARAM, Henriete. Entrevista com Lenio Streck: A literatura ajuda a existencializar o direito. **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 4, n.2, p. 615-626, 2018.

LIMA, Aldo de; et al. **O direito à literatura**. Recife: editora universitária da UFPE, 2012.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MENDONÇA, Bárbara; ALCOFORADO, Ana Rafaela. Direito e literatura: interface entre A hora da estrela e o papel da mulher nas codificações civis. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 23, n. 5383, 28 mar. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/59136>. Acesso em: 12 maio. 2022.

OLIVEIRA, Maria Teresa Vieira da Silva. A literatura e o poder de humanizar o direito. **Revista Consultor Jurídico**. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2020-jun-27/direito-literatura>. Acesso em: 12 maio. 2022.

PEPE, Albano Marcos Bastos. Direito e Literatura: uma intersecção possível? Interloquções com o pensamento Waratiano. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 2, n. 1, p. 5-15, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Fabiane Aparecida. O direito à literatura: “sonho acordado” das civilizações. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 175-189, dez. 2016.

SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Direito e Literatura: perspectiva transdisciplinar na abordagem de temas sociais e jurídicos. **Revista Interfaces Científicas – Direito**, Aracaju, V.01, N.01, p. 27-34, out. 2012.

SCHWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine. **Pode o Direito ser Arte?** Respostas a Partir do Direito & Literatura. In: XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI, 2008, Salvador. Anais do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p.1013-1031.

STRECK, Lênio Luiz. **O que isto:** decido conforme a minha consciência. 4ª ed. Porto Alegre: livraria do Advogado. 2013.

STRECK, Lênio Luiz; TRINDADE, André Karam. **Direito e Literatura:** Da realidade da Ficção à Ficção da Realidade. Editora Atlas, 2013.

TREVISAM, Elisaide. Transdisciplinaridade no ensino jurídico como construção de conhecimentos necessários para uma (con) vivência solidária, ética e responsável. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 16-21, jul/dez, 2016.

TRINDADE, André Karam; BERNSTTS, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 3, n. 1, janeiro-junho 2017.

WIVIURKA, Eduardo Seino. **A transdisciplinarização do Direito**. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza – CE, jun. de 2010. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3278.pdf>. Acesso em 12 de maio. 2022.

A (IN)EFETIVIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS E O PAPEL AFIRMATIVO DO ESTADO BRASILEIRO

Maxwel Mota de Andrade¹

RESUMO

O presente artigo tem por objeto principal o estudo da efetividade dos direitos fundamentais positivados na Constituição de um país. Entretanto, a simples positivação dos referidos direitos no texto constitucional não assegura a sua eficácia, isto é, a sua efetividade. O método de abordagem deste artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica e utiliza o método dedutivo. Verificou-se que, atualmente, se vivencia uma crise de efetividade em relação aos direitos fundamentais contemplados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que demandam recursos financeiros por parte do Estado para se concretizarem, principalmente os direitos sociais. Contudo, verifica-se, na prática, um grande déficit na efetividade concretizadora dos direitos fundamentais, sobretudo diante da alegação da reserva do possível por parte do Estado. Ocorre que o Estado deve satisfazer os direitos fundamentais sociais na medida em que o orçamento público permita, e, ao mesmo tempo, dar guarida aos direitos previstos constitucionalmente, sobretudo em situações em que está em risco o mínimo existencial.

Palavras-chave: Direito Fundamentais. Eficácia. Efetividade.

INTRODUÇÃO

Existem direitos que são considerados substanciais à vida de cada indivíduo. Devido à essencialidade desses direitos, faz-se necessário que ocorra uma maior garantia de que estes serão observados. Dessa maneira, torna a ser necessário que sejam positivados na Lei Maior de um país. No momento em que são inseridos na Constituição de determinado país, passam a ser tratados como direitos fundamentais.

Não sendo quaisquer direitos, mas direitos tão essenciais que entram para o rol dos fundamentais, visto que precisam obrigatoriamente ser observados com

¹Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Possui MBA em Parcerias Público-Privadas e Concessões pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo - FESPSP em parceria com a London School of Economics and Political Science – LSE. Procurador do Estado de Rondônia. Porto Velho/RO, Brasil. E-mail: maxwel@pge.ro.gov.br

muita cautela, é necessário que sejam de extrema relevância e que visem garantir uma vida digna às pessoas.

As normas de direitos fundamentais, positivadas na Constituição da República Federativa do Brasil, têm como objetivo assegurar o princípio da dignidade da pessoa humana. Tais direitos devem ser observados nas relações sociais e realizados pelo Estado, que não pode se furtar desse dever legal. Além de previstos na Constituição Federal, também existem previsões de programas relacionados a eles, reforçando a obrigatoriedade de sua efetivação, isto é, o problema enfrentado é que, embora efetivados, ainda pecam em gerar resultados verdadeiros para os cidadãos brasileiros.

Nesse contexto, surge o objetivo geral deste estudo: analisar a efetivação dos direitos fundamentais, ligado à concepção constitucional do Estado Democrático de Direito, com vistas a garantir a dignidade da pessoa humana, razão pela qual não devem ser reconhecidos apenas formalmente, mas efetivados materialmente e de forma rotineira pelo Poder Público.

Como objetivos específicos, pretende-se analisar a problemática da eficácia dos direitos fundamentais, considerando que é possível se deparar com violações diárias destes direitos; avaliar o papel do Estado brasileiro na afirmação dos direitos fundamentais, assegurando ao homem uma digna convivência, livre e isonômica.

A concretização dos direitos fundamentais é um processo progressivo, posto que todos os direitos possuem custos para serem efetivados. Assim, caberá a razoabilidade entre a escassez de recursos (reserva do possível) e a dignidade da pessoa humana (mínimo existencial). Desta maneira, devem ser utilizados para concretização dos direitos sociais através de serviços públicos prioritários que serão indicados pela própria sociedade através da sua participação efetiva.

Metodologicamente, o trabalho baseia-se em pesquisa bibliográfica, tendo em vista que se utiliza da legislação brasileira, de artigos de recursos informativos, utilizando o método dedutivo.

1 A PROBLEMÁTICA DA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

Em consequência das lutas e rupturas sociais, fruto de reivindicações concretas do ser humano em face a situações de injustiça e agressões a bens fundamentais, surgem os direitos fundamentais como escopo para limitar e

controlar os abusos do poder do Estado, fruto de uma evolução histórica em constante processo de construção e reconstrução, são alterados consoante o desenvolvimento da sociedade e ser humano em razão dos marcos históricos e dos interesses pelo poder.

Os direitos fundamentais estabelecem verdadeiras prerrogativas que, em um dado momento histórico, efetivam as exigências de liberdade, igualdade e dignidade dos seres humanos, garantindo ao homem uma digna convivência, livre e isonômica. Frisa-se, portanto, que os direitos fundamentais evidenciam o núcleo inviolável de uma sociedade política, com vistas a garantir a dignidade da pessoa humana, razão pela qual não devem ser reconhecidos apenas formalmente, mas efetivados materialmente e de forma rotineira pelo Poder Público. Outro aspecto a ser considerado é que os direitos fundamentais impõem ao Poder Público fundamentadas e legítimas vedações às ingerências do mesmo na esfera jurídica individual.

Para Canotilho, os direitos fundamentais cumprem um conjunto de funções, que seriam:

“A função de defesa ou de liberdade: os direitos fundamentais visam, num plano jurídico-objetivo estabelecer normas de competência negativa para os poderes públicos, proibindo-os de interferirem na esfera jurídica individual dos cidadãos assim como implicam, num plano jurídico-subjetivo, o poder de exercer positivamente direitos fundamentais (liberdade positiva) e de exigir omissões dos poderes públicos, de forma a evitar agressões lesivas por parte dos mesmos (liberdade negativa). A função de defesa ou de liberdade dos direitos fundamentais tem dupla dimensão: plano jurídico-objetivo: normas de competência negativa para os poderes públicos, proibindo fundamentalmente as ingerências destes na esfera jurídica individual; plano jurídico-subjetivo: o poder de exercer positivamente direitos fundamentais (liberdade positiva) e de exigir omissões dos poderes públicos, de forma a evitar agressões lesivas por parte dos mesmos (liberdade negativa). A função de prestação social: os direitos fundamentais significam, em sentido restrito, o direito do particular a obter alguma coisa do Estado (saúde, educação, segurança social); A função de prestação social dos direitos fundamentais tem grande relevância em sociedades, como é o caso do Brasil, onde o Estado do bem-estar social tem dificuldades para ser efetivado. A função de proteção perante terceiros: os direitos fundamentais das pessoas precisam ser protegidos contra toda sorte de agressões. Esta função impõe ao Estado um dever de proteção dos cidadãos perante terceiros. A função de não discriminação: a função de não discriminação diz respeito a todos os direitos fundamentais”.

² CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 2002, p. 407

Conforme se estabelece na Constituição Federal de 1988, que impõe para haver a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, torna-se necessário que certos direitos essenciais sejam garantidos, pois é através deles que, ao menos em parte, será possível alcançar uma vida digna.

Os direitos fundamentais, portanto, são os direitos humanos incorporados e positivados na ordem constitucional de um Estado. Nesse sentido, convém destacar a lição de Silvio Beltramelli Neto, o qual, “em sendo a finalidade dos direitos humanos a salvaguarda jurídica do valor maior da dignidade da pessoa humana e dos demais valores que condicionam a sua preservação (liberdade, igualdade etc.), sua enunciação normativa dá-se, prioritariamente, na forma de princípios que são consagrados pelas constituições democráticas contemporâneas sob a alcunha de direitos fundamentais”³.

Verifica-se, então, que os direitos fundamentais não são um compartilhamento isolado dentro da Constituição, mas fazem parte integrante do conjunto da ordem constitucional, estando organicamente ligados aos outros domínios constitucionais. Com efeito, os direitos fundamentais constituem um dos componentes essenciais da decisão constituinte. E também formam um todo coerente com os outros componentes da decisão constituinte, particularmente o democrático.

Nesse sentido, leciona Marcos Duque Gadelho Júnior:

Com efeito, é impossível conceber a realização integral da autonomia política dos indivíduos, sobretudo na esfera democrática contemporânea das decisões de poder, sem que, em contrapartida, esteja assegurado aos cidadãos um ambiente propenso ao exercício (integral) dos Direitos Humanos pelo Estado.⁴

Convém, ainda, trazer a noção que os direitos fundamentais previstos na Constituição de uma nação possibilitam verificar o carácter moral de seu povo, tendo em vista que o Texto Constitucional é o espelho de uma sociedade.

Assim, segundo Harold Laski: “Os direitos [...] constituem a base do Estado. Os direitos representam a qualidade que destaca no exercício de seu poder um determinado carácter moral [...]. Representa-se e se reconhece o Estado pelos direitos que mantém”.⁵

³ BELTRAMELLI NETO, Silvio. **Direitos humanos**. Salvador: Juspodivm, 2014, p. 42.

⁴ DUQUE GADELHO JUNIOR, Marcos. **A Nova Era dos Direitos (humanos) e a sociedade do espetáculo**. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/download/EPM/Publicacoes/ObrasJuridicas/ic16.pdf?d=636676094064686945>. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

⁵ LASKI, Harold Joseph. *El Estado Moderno: sus instituciones políticas y económicas*. Trad. Teodoro González García. Barcelona: Bosch, 1932. p. 33 apud HORTA, José Luiz Borges. *Horizontes Jusfilosóficos Do Estado De Direito: Uma Investigação Tridimensional Do Estado Liberal, Do Estado Social E Do Estado Democrático, Na Perspectiva Dos Direitos Fundamentais*. Tese (Doutorado em Direito). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002, p. 111.

O meio mais eficiente de universalização de valores éticos é o direito, uma vez que possibilita que o valor moral alcance a universalidade e abandone o caráter regionalizado, podendo, assim, ser exigido como tal. Assim, surgiu a preocupação do estudo da consciência jurídica de um povo, à luz de alcançar o caminho da universalização dos direitos subjetivos fundamentais.

Desse modo, somente quando são compartilhados por todos é que os valores éticos alcançam a universalidade material e adentram ao direito. Sobre isso Salgado aduz:

Numa sociedade pluralista podem e devem conviver sistemas éticos dos mais diversos com as respectivas escalas de valores mais ou menos aproximadas, ou mesmo distanciadas uma das outras. Somente, porém, quando há valores éticos comuns a todos esses grupos ou sistemas, portanto quando se alçam materialmente à categoria da universalidade, como valores de todos os membros da sociedade, e como tais reconhecidos, podem esses valores éticos ingressar na esfera do direito: primeiro, por serem considerados como universais na consciência jurídica de um povo, a exemplo dos direitos naturais, assim concebidos antes da Revolução Francesa; depois, formalmente positivados na declaração de direitos, ato de vontade que os normatiza universalmente, isto é, como de todos os membros da sociedade e por todos reconhecidos. O direito é, nesse sentido, o *maximum* ético de uma cultura, tanto no plano da extensão – universal (reconhecido por todos) – como no plano axiológico – enquanto valores mais altos ou de cumeada, como tais formalizados. É o que marca a objetividade do direito no sentido kantiano⁶

Portanto, para que os valores alcancem a universalidade material encontrada na consciência jurídica de um corpo social e a universalidade formal que é a positivação, através da vontade, esses valores passam a ter natureza de direitos.

Ressalta-se que para alcançar o patamar de direito é necessário o uso da razão, da prudência, sobretudo com o objetivo de realizar a liberdade humana. Efetua-se a liberdade na medida que o indivíduo, de fato livre, tem o agir livre na concretização dos direitos subjetivos fundamentais. E, para vivenciar a liberdade plena, foi primordial a positivação do mencionado direito em uma ordem político-jurídica democrática.

Todavia, a dificuldade se apresenta exatamente na maneira de se efetivar as normas constitucionais, em especial as normas que instituem os direitos sociais, advindo de uma concepção democrática do direito. No bojo da realização da liberdade como um direito fundamental, como notavelmente explica Amartya:

⁶ SALGADO, Joaquim Carlos. **Contas e ética**. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Vol. 30, n° 1. Belo Horizonte: jan./mar. de 1999, p. 153 .

“as liberdades individuais substantivas são consideradas essenciais. O êxito de uma sociedade deve ser avaliado, nesta visão primordialmente segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam. Essa posição avaliatória difere do enfoque informacional de abordagens normativas mais tradicionais, que se concentram em outras variáveis, como utilidade, liberdade processual ou renda real”.⁷

A questão acerca da eficácia está intimamente conectada à força normativa da Constituição, e, assim sendo, com a efetividade das normas constitucionais. Os direitos fundamentais nela consagrados justificam-se na medida em que é urgente a outorga à ordem constitucional, em razão da sua plena operatividade e eficácia, como condição para a sua efetividade, necessitando de especial atenção.

Nesta esteira, para Tércio Sampaio Ferraz Júnior, a eficácia produz de fato todos os seus efeitos, desde que presentes os requisitos exigíveis para o ato:

[...] uma qualidade da norma que se refere à possibilidade de produção concreta de efeitos, porque estão presentes as condições fáticas exigíveis para sua observância, espontânea ou imposta, ou para a satisfação dos objetivos visados (efetividade ou eficácia social), ou porque estão presentes as condições técnico-normativas exigíveis para sua aplicação (eficácia técnica).⁸

Considera-se que uma ordem constitucional democrática para a realização do direito, é necessário o desempenho concreto da função social da efetividade. “Ela representa a materialização, no mundo dos fatos, dos preceitos legais e simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o dever ser normativo e o ser da realidade social”.⁹

Paulo Bonavides aduz que “Os direitos fundamentais, em rigor, não se interpretam; concretizam-se”.¹⁰ Por este motivo, os direitos subjetivos fundamentais não necessitam de lei para que possam ter eficácia normativa e, sim, o revés, a lei é que prescinde de tais direitos para ter eficácia.

Ocorre que os direitos subjetivos fundamentais quando são previstos constitucionalmente, estes são autoexecutáveis, ainda que dependentes de regulamentação ulterior e esta não tenha sido feita, vez que, se assim não fosse, se estaria diante de verdadeira afronta aos dizeres da *Lex Mater*, postergando a intenção da declaração constitucional. Nessa esteira, os direitos fundamentais

⁷ SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 33.

⁸ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 203.

⁹ BARROSO, Luiz Roberto. **Interpretação e aplicação da constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. São Paulo: Saraiva, 1996.p. 83.

¹⁰ BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 28ª ed. São Paulo: Malheiros, 2013, p. 628.

são garantidos pelos instrumentos jurídicos, políticos e sociais:

a) Por instrumentos jurídicos – pela criação de órgãos independentes para sua defesa, eleitos pelo povo, pela autonomia do judiciário e sua vinculação apenas à vontade popular, e pela auto-aplicabilidade das normas constitucionais. b) Por instrumentos políticos – condicionando-se, por exemplo, as emendas constitucionais, a lei orçamentária, a remuneração dos representantes do povo e as leis que se refiram aos direitos fundamentais, ao plebiscito ou a referendun popular, cada vez mais possíveis pelo desenvolvimento da educação, dos meios de comunicação e da informática. c) Por instrumentos sociais – através das associações de base que atuem perante os poderes constituídos, ou através da imprensa.¹¹

O próprio direito é o núcleo do Estado Democrático de Direito. Desse modo, o direito se revela na sua aparência mais avançada, como *maximum ethicum*, isto é, como positivação e concretização dos direitos subjetivos tidos como fundamentais outorgados ao sujeito de direito universal, sendo este o processo da ideia de justiça no período hodierno.¹²

Delgado leciona no sentido de que “os direitos fundamentais são prerrogativas ou vantagens jurídicas estruturantes da existência, afirmação e projeção da pessoa humana e de sua vida em sociedade.” Portanto, traz como ponto principal, tanto para a sociedade quanto para o ordenamento jurídico, “o próprio ser humano, como detentor do atributo da dignidade da pessoa humana”.¹³

A problemática envolvendo os direitos fundamentais e direitos dos homens não está na busca de novos fundamentos para sua aplicação, mas, sim, lhes promover-lhes eficácia, visto que, conforme evidencia Bobbio que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.¹⁴

Nesse sentido, cumpre assinalar o que Tércio Sampaio conclui:

E aí reside a raiz provável do paradoxo de uma sociedade obsessivamente preocupada em definir e proclamar uma lista crescente de direitos humanos, mas impotente para fazer descer esses direitos do plano de um formalismo abstrato e inoperante e levá-los a uma efetivação concreta nas instituições e práticas sociais. Na verdade, entre a universalidade

¹¹ SALGADO, Joaquim Carlos. **Os direitos fundamentais**. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, v. 82, 1996, p. 68-69.

¹² SALGADO. Joaquim Carlos. **A ideia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do direito como maximum ético**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006, p. 18

¹³ DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. 10. Edição. São Paulo: LTR, 2011, p. 455.

¹⁴ BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 8 reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 23.

do direito e as liberdades singulares, a relação permanece abstrata e, no espaço dessa abstração, desencadeiam-se formas muito reais de violência que acabam por consumir a cisão entre Ética e Direito no mundo contemporâneo: aquela degradada em moral do interesse e do prazer, esse exilado na abstração da lei ou confiscado pela violência do cotidiano.¹⁵

Nada obstante, não se pode deixar de citar que a atual Constituição brasileira exerce grande atuação sobre as demais normas infraconstitucionais, apesar da crise no ordenamento jurídico. Constata-se que a aplicação e efetividade dos direitos constitucionalmente tutelados não abarcou o nível de “normas de eficácia plena”.

Embora sua simples existência no plano jurídico, ou seja, apesar de estar qualificada como uma Carta Magna soberana, não garante a eficácia e efetividade aos enunciados normativos nela positivados. Em razão da necessidade de efetivação das normas constitucionais e da força normativa que deve exercer.

A Constituição deve ser interpretada conforme as mudanças sociais em que se reconhece as violações dos direitos fundamentais as quais possuem causas variadas, e deve provocar assim, a discussão a respeito da efetividade ou não desses direitos; esta não deve ser pautada apenas em uma teoria geral do direito constitucional, mas também direcionada primordialmente para a realidade da sociedade.

Dentro desta perspectiva, embora tais direitos estejam previstos no texto constitucional, ao se analisar a eficácia dos direitos fundamentais no Brasil, percebe-se que a realidade denota a falta de efetividade deles, tendo em vista que é possível se deparar com violações diárias de direitos, como direito à vida, à liberdade, à integridade física, à saúde, à educação, entre outros.

Importante destacar que os direitos que mais encontram dificuldades na sua implementação são os direitos sociais, que requerem a atuação positiva por parte do Estado. Verifica-se, portanto, que a simples previsão dos referidos direitos no texto constitucional não assegura a sua eficácia, ou seja, a sua efetividade nos casos concretos. Não há dúvida que, além de ser válida e ter vigência, a norma constitucional precisa ter eficácia para que realmente seja cumprida na prática.

Pelo até aqui exposto, poder-se-ia afirmar que no Brasil, atualmente, se experimenta uma crise de efetividade em relação aos direitos fundamentais, principalmente dos direitos que precisam de recursos financeiros por parte do

¹⁵ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **O direito, entre o futuro e o passado**. São Paulo: Noeses, 2014, p. 72 e 108-109.

Estado para se concretizarem. São os chamados direitos de segunda geração, tais como o direito à saúde e à educação, os quais demandam atuação positiva por parte do Poder Público.

Daí, surge o problema com a demanda descontrolada em que às pessoas que não tiverem seus pedidos atendidos na via administrativa caberá recorrer ao Poder Judiciário, provocando a chamada judicialização dos direitos fundamentais. Desse modo, diante da dificuldade de efetivação dos direitos fundamentais, principalmente os sociais, verifica-se o aumento da demanda do Poder Judiciário para a garantia dos direitos.

Nesse sentido, vale colacionar a lição de Canotilho: “os Direitos Fundamentais não são apenas um limite do Estado, são também uma tarefa do Estado. Ao Estado incumbe defendê-los e garanti-los. Não apenas um dado a respeitar, são também uma incumbência a realizar”.¹⁶

Conforme se estabelece a redação do artigo 5º, § 1º, da Constituição Federal de 1988, “As normas definidoras de direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.”¹⁷ Revela, inicialmente, que estas normas têm eficácia plena, não sendo dependentes de interposição do legislador para possuírem efetividade ou eficácia social.

Posto isto, o tema não é pacífico, tendo em vista que todas as normas pertencem à mesma categoria jurídico-normativa, mas não são dotadas da mesma carga eficaz em virtude das diferentes funções que exercem e das distintas técnicas utilizadas para sua positivação.

Ocorre que, na prática, verifica-se um grande déficit na efetividade, ou seja, a deficiência na eficácia dos direitos fundamentais é sentida principalmente em relação aos direitos de segunda geração (direitos sociais) os quais requerem atuação positiva por parte do Estado para se concretizarem.

Assim, é possível se extrair, por exemplo, que para se concretizar, o direito à saúde requer inúmeras determinações do Poder Público, como a construção de hospitais, a contratação de médicos e o fornecimento de medicamentos. Da mesma forma, o direito à educação demanda a construção e manutenção de escolas, contratação de professores.

É por isso, que a falta de investimento em áreas como a da saúde, da educação e da moradia, a falta ou o descumprimento de políticas públicas, o desvio

¹⁶ CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. 9 reimp. Coimbra: Almedina, 2003, p. 105.

¹⁷ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

de verbas públicas, dentre outros fatores, contribuem para a falta de efetividade dos direitos fundamentais sociais. Assim, a satisfação dos direitos fundamentais, pretendida pela Constituição, muitas vezes, não se reproduz na realidade das pessoas.

Nesse contexto, os direitos positivos exigem, para sua realização prática, uma ação concretizadora do direito, ou seja, necessitam de recursos materiais e interposição legislativa para se fazerem eficazes, não sendo passíveis de fruição imediata. Nesse sentido, nas palavras de Sarlet “a crise de efetividade vivenciada com cada vez maior agudez pelos direitos fundamentais de todas as dimensões está diretamente conectada com a maior e menor carência de recursos disponíveis”.¹⁸

Diante deste quadro, surge uma questão de dicotomia relacionada aos direitos positivos/negativos desenvolvida doutrinariamente: a) os “direitos positivos” aqueles que reclamam prestação estatal para sua efetivação, uma prestação material do Estado; b) se estiver diante de um direitos positivo, custos dessas prestações ao erário público. Constata-se, portanto, que a omissão estatal no trato dos direitos negativos não geram custos para o erário, ao passo que as prestações materiais pertinentes aos direitos positivos criam despesas e oneram o poder público.

É possível se extrair de tal afirmação que caberá ao poder público a tomada de escolhas trágicas, quando há colisão de direitos fundamentais e escassez de bens e recursos. Uma vez que tais direitos sociais, que necessitam das prestações materiais, estão sujeitos à limitação financeira conhecida por “reserva do possível” e entregues às escolhas.

É verdade que a ideia de eficiência só faz sentido se imaginar que os recursos são relativamente escassos, isto é, se existe uma escassez relativa de recursos. Quando existe abundância de recursos, não há que centrar as preocupações em problemas de distribuição ou de eficiência (*stricto sensu*). Por outro lado, perante a escassez extrema, as preocupações centrais extrapolam mesmo as efficientísticas, firmando as atenções em questões atinentes a critérios para uma “eleição trágica”.¹⁹

À vista disso, faz-se necessário mencionar que para dar condicionamento

¹⁸ SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010, p. 31.

¹⁹ BATISTA JÚNIOR, O. A. **Princípio Constitucional da Eficiência Administrativa**. Belo Horizonte: Fórum, 2012, p. 102.

da efetividade dos direitos sociais é necessário uma escolha entre os direitos em razão dos recursos financeiros existentes (reserva do possível). Ocorre que é fundamental prover o mínimo existencial, pois são direitos humanos que asseguram a cada indivíduo condições mínimas necessárias. Para Canotilho:

“[...] em se tratando do mínimo existencial, que é o fator que assegura a cada cidadão a vida com dignidade no que diz respeito a uma vida saudável e que se nivele aos padrões qualitativos considerados mínimos que vão além da sobrevivência física e do exercício das liberdades fundamentais, sendo certo que o conteúdo do mínimo existencial está condicionado pelas circunstâncias históricas, geográficas, sociais, econômicas e culturais em cada lugar e momento e destacam a importância do ato de visibilizar os titulares de direitos, que só desta maneira conseguirão titularizar algo. Visíveis entram no universo dos direitos, não somente por meio das leis, mas também, e acima de tudo, para e pelos olhos do intérprete destas”.²⁰

A inserção dos direitos fundamentais, pela Constituição, apresenta um paradoxo, qual seja: temos um conjunto de direitos fundamentais dando ampla proteção à dignidade da pessoa humana, e temos também um imenso descaso e impunidade no que tange ao respeito de tais direitos. Desta forma, fica nítido que para muitos estudiosos a Constituição passa a ser julgada pelas promessas não cumpridas do seu texto, do que pelos avanços efetivamente produzidos e almejados.

2 DIREITOS FUNDAMENTAIS E O PAPEL AFIRMATIVO DO ESTADO BRASILEIRO

A atual Constituição da República Federativa do Brasil apresenta uma etapa fundamental no processo de redemocratização do país, após o longo período de regime militar-autoritário, apresentando, a partir de sua promulgação, uma narrativa analítica, pluralista, pragmática, utópica e emancipatória. Constituinte-se como uma “expressão jurídica do enlace entre o poder e a comunidade política ou entre governantes e governados”.²¹

A Constituição é a norma que confere poder e direitos aos indivíduos em sociedade, e, ao mesmo tempo, traça a atuação do Estado, engloba direitos fundamentais inerentes ao indivíduo e normas de organização dos poderes de Estado. Apresenta-se como fundamental à organização da sociedade.

²⁰ CANOTILHO Gomes J.J., CORREIA, Marcus Orione Gonçalves, CORREIA, Érica Paula Barcha. **Direitos fundamentais sociais**. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 33.

²¹ MIRANDA, Jorge. **Teoria do Estado e da Constituição**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 153.

Deste modo, observa-se que a Constituição apresentou um grande avanço normativo, uma vez que significou à sociedade maiores garantias e direitos aos indivíduos. José Afonso da Silva leciona que:

“é a primeira vez que uma Constituição assinala, especificamente, objetivos do Estado brasileiro, não todos, que seria despropositado, mas os fundamentais, e entre eles, uns que valem como base das prestações positivas que venham a concretizar a democracia econômica, social, e cultural a fim de efetivar a dignidade da pessoa humana”.²²

Nesta ótica, evidencia Barroso que “a Constituição é um instrumento do processo civilizatório. Ela tem por finalidade conservar as conquistas incorporadas ao patrimônio da humanidade e avançar na direção de valores e bens jurídicos socialmente desejáveis e ainda não alcançados”.²³

Ao longo do tempo, os direitos fundamentais vêm sendo sedimentados. Não havendo supressão temporal de direitos anteriormente reconhecidos, o seu progressivo reconhecimento consiste em um processo cumulativo de complementaridade.

Consequentemente, evidencia-se que “[...] cada passo na etapa da evolução da humanidade importa na conquista de novos direitos.”²⁴. Posto isto, conclui-se que é a partir da constante modificação e resultado das novas reivindicações dos indivíduos que vão surgindo novos direitos a serem positivados, de modo que possam atender às recentes necessidades da sociedade.

Diante de tal situação, Norberto Bobbio estabelece que esta evolução faz-se indispensável, pois os direitos são cada vez mais extensos, e “[...] à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil”²⁵, logo, há sempre a necessidade da positivação de novos direitos.

Assim, analisando a evolução dos direitos fundamentais, constata-se que foram se desenrolando ao longo do tempo, em virtude de que, a cada momento, foram manifestando novos direitos, tendo em vista as constantes transformações que ocorrem no mundo, sendo necessário enquadrar tais situações no

²² SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 1997, p. 93.

²³ BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo. Os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 98

²⁴ SILVA, Afonso José da. **Curso de direito constitucional positivo**. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2014, p. 05.

²⁵ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 60.

ordenamento jurídico. Isso aconteceu em razão de que situações inovadoras passaram a fazer-se tão essencial na vida do homem que precisaram de amparo legal para resguardá-las, assim, sendo possível assegurar aquilo que condiz com os interesses do homem.

Convém salientar que a Constituição atribuiu grande destaque aos direitos fundamentais, direitos sociais e passou a dar maior valor à dignidade da pessoa humana, tanto que a consagrou como princípio fundamental. Em virtude de todas as inovações e melhorias trazidas pela Constituição de 1988, observa-se, assim, que, de um modo geral, “[...] trata-se de texto que, em seu conjunto, afirma o Estado Social”²⁶.

É imperioso destacar que alguns direitos fundamentais de saúde, integridade e liberdade não foram garantidos unicamente com o advento de uma constituição democrática, sendo reivindicados e, posteriormente, reconhecidos e tutelados.

O Estado Democrático de Direito é imprescindível para uma sociedade que tem como povo pessoas livres, fundado na legitimidade do poder e originado da vontade deste mesmo povo. Nesse raciocínio, Habermas, assim dispõe:

O problema de que o direito não pode ser instrumento do poder de uns poucos, pois precisa ser a expressão do interesse comum de todos, parece resolvido, pelo menos provisoriamente, pelos instrumentos de formação de vontade democrática, uma vez que por meio dessa todos participam da criação do direito, que, por isso mesmo, se torna o direitos de todos, podendo e devendo ser respeitado como tal.²⁷

Isto posto, é viável visualizar os direitos fundamentais como posições jurídicas que investem os indivíduos de prerrogativas e faculdades indispensáveis a assegurar uma existência digna. Nessa esteira, Marmelstein afirma:

[...] normas jurídicas, intimamente ligadas à ideia de dignidade da pessoa humana e de limitação do poder, positivadas no plano constitucional de determinado Estado Democrático de Direito, que, por sua importância axiológica, fundamentam e legitimam todo o ordenamento jurídico.²⁸

O Estado Democrático liga a vontade política e a razão ética, onde o povo é a sua razão de ser: é ele o legítimo, o titular e quem exerce o poder. No entanto, não apenas a vontade popular é importante neste processo, vez que suas bases,

²⁶ SCHIER, Paulo Ricardo. **Constitucionalização do direito no contexto da Constituição de 1988**. In: CLÉVE, Clémerson Merlin (Org.). *Direito constitucional brasileiro: teoria da constituição e direitos fundamentais*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

²⁷ HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. **Dialética da secularização. Sobre razão e religião**. Aparecida: Ideais & Letras, 2007, p. 66-67.

²⁸ MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011, p. 20.

igualmente, devem estar fincadas na razão em consonância com a dignidade da pessoa humana.

Por conseguinte, verifica-se que os direitos fundamentais refletem o posicionamento do Estado e as urgências postas pela humanidade em um dado momento histórico, revelando os ideais e os princípios que norteiam a sociedade em um tempo.

No que se refere à evolução histórica dos direitos fundamentais, estes se concretizam nas gerações de direitos: na primeira, encontra-se a necessidade máxima de defender a liberdade do indivíduo; na segunda geração, a premência era concretizar a igualdade entre as pessoas por meio dos direitos sociais e na terceira geração, foi oferecido um elenco de direitos fundamentais consagrados em uma ordem normativa internacional, passando a ser tutelados como direitos humanos destinados a toda a coletividade.

Os primeiros direitos solenemente reconhecidos foram os direitos de primeira geração, em consequência do pensamento liberal-burguês da época. Configuraram-se por serem notadamente individualistas, asseverando como direitos do indivíduo frente ao Estado. Estes direitos refletem as liberdades públicas, compreendendo os direitos civis à vida, à liberdade, à propriedade e aos direitos políticos.

Nas palavras de Bonavides:

A história dos direitos humanos – direitos fundamentais de três gerações sucessivas e cumulativas, a saber, direitos individuais, direitos sociais e direitos difusos – é a história mesma da liberdade moderna, da separação e limitação de poderes, da criação de mecanismos que auxiliam o homem a concretizar valores cuja identidade jaz primeiro na Sociedade e não nas esferas do poder estatal.²⁹

Em razão das transformações econômicas e sociais, modificaram profundamente o quadro em que se introduziu o pensamento liberal. Nesse âmbito, adveio o Estado do Bem-Estar Social, configurado por ações positivas e intervencionistas. Assim, consagrando os direitos de segunda dimensão que compreendem os direitos econômicos, sociais e culturais.

Ocorre que estes direitos reivindicam prestações positivas por parte do Estado, exigindo uma intervenção estatal para o fornecimento de prestações fáticas e jurídicas. Insta salientar que as normas constitucionais sobre os direitos de segunda geração são classificadas como normas programáticas, estabelecendo metas e objetivos que necessitam ser concretizados pelo legislador. À vista disso,

²⁹ BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2013, p. 528.

tais direitos precisam não somente de regulamentação, mas da elaboração de políticas públicas, as quais ficam submetidas à existência de recursos materiais e financeiros.

“[...] os direitos fundamentais consistentes em expectativas positivas, como são todos os direitos sociais, ao contrário, impõem vínculos, ou seja, obrigações de prestação. É por isso que estes direitos desenharam, em seu conjunto, aquela que chamei de esfera do não decidível: a esfera do indecidível que, desenhada pelo conjunto dos direitos de liberdade e de autonomia, os quais impõem a proibição, enquanto expectativas negativas, das decisões que possam lesá-los ou reduzi-los; a esfera do indecidível que não, determinada pelo conjunto dos direitos sociais, os quais impõem a obrigação, enquanto expectativas positivas, das decisões destinadas a satisfazê-los”.³⁰

Os direitos de terceira dimensão, por sua vez, qualificam-se por almejarem a proteção não apenas do indivíduo, mas da coletividade social, possuindo titularidade coletiva ou difusa. Abarcando o direito à paz, à solidariedade, ao meio ambiente equilibrado, à comunicação, à autodeterminação dos povos e ao desenvolvimento.

Os direitos humanos são posições jurídicas reconhecidas aos seres humanos, não obstante seu vínculo jurídico estatal; são os direitos objetivamente reconhecidos e positivados na ordem jurídica de um Estado, que são espacial e temporariamente delimitados, e os direitos humanos são reconhecidos nos documentos internacionais, independentemente de qualquer vinculação do indivíduo com uma dada ordem constitucional.

É importante destacar a afirmação de Cunha Júnior (2010, p. 533), “[...] é inegável que o grau de democracia em um país mede-se precisamente pela expansão dos direitos fundamentais e por sua afirmação em juízo.” Não é possível, assim, dissociar democracia e efetivação de direitos fundamentais. Dessa forma, os direitos fundamentais devem ser considerados o núcleo essencial da democracia constitucional.

É, desse modo, imprescindível a participação popular nesse processo; e nada melhor que o próprio cidadão para indicar as prioridades em cada área, direcionando os investimentos que devem ser realizados. Sobre isso, Clémerson Merlin Clève alude:

³⁰ FERRAJOLI, Luigi. **A democracia através dos direitos: o constitucionalismo garantista como modelo teórico e como projeto político**. Tradução de Alexander Araújo de Souza et al. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015, p. 58.

É indispensável, por outro lado, a presença da sociedade nos processos de elaboração e controle da execução orçamentária. Incumbirá à sociedade civil consciente da singularidade dos direitos de satisfação progressiva, escolher a velocidade dos gastos sociais e proceder às escolhas viáveis dentro de um quadro de escassez de recursos.³¹

Percebe-se que a positivação dos direitos sociais representa o valor vinculante de toda ordem jurídica. Os direitos fundamentais possuem uma efetiva força jurídica e não apenas moral, simbólica ou política. São normas jurídicas que apresentam um poder normativo potencializado. Tendo em vista que a força jurídica é tida como potencializada por se tratar de norma de hierarquia superior, tanto por ter status de norma constitucional quanto pela sua importância axiológica (conteúdo material do direito).

Observa-se, assim, que o reconhecimento da força normativa potencializada dos direitos fundamentais resulta algumas mudanças de paradigma na aplicação do direito, na acepção de Marmelstein:

a) Aceitação da possibilidade de concretização judicial de direitos fundamentais, independentemente de integração normativa formal por parte do Poder Legislativo, como consequência do aumento da força normativa da Constituição, da aplicação direta e imediata dos direitos fundamentais e do reconhecimento da importância do Judiciário na função de guardião dos valores constitucionais; b) Redimensionamento da fonte de direitos subjetivos das leis para os direitos fundamentais (“não são os direitos fundamentais que devem girar em torno das leis, mas as leis que devem girar em torno dos direitos fundamentais”), já que o conteúdo das normas constitucionais não pode ficar restrito à vontade parlamentar, e toda a interpretação legal deverá se guiar pelos mandamentos traçados na Constituição; c) Reformulação da doutrina da separação entre os poderes, em face da “solução de compromisso” que todos agentes devem assumir na concretização dos direitos fundamentais, reconhecendo-se um papel mais atuante do Judiciário na efetivação das normas constitucionais, através da jurisdição constitucional.³²

Nota-se, então, que são direitos exigíveis, isto é, podem ter sua aplicação forçada através do Poder Judiciário, mesmo na ausência de regulamentação por parte do Poder Legislativo. Os direitos fundamentais, por serem normas jurídicas dotadas de normatividade potencializada e com um alto teor de juridicidade, já que possuem status constitucional.

Diante de todo exposto, se pode concluir que os direitos fundamentais

³¹ CLÈVE, Clémerson Merlin. **A eficácia dos direitos fundamentais sociais**. Revista de direito constitucional e internacional, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 28-39, jan./mar. 2006, p. 37.

³² MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 283.

representam uma garantia do equilíbrio social com o respeito à prestação de condições materiais necessárias para o perfeito cumprimento e concretização da dignidade da pessoa humana. Nesse passo, impedir o cidadão de ter seus direitos fundamentais sociais garantidos pela Constituição é retirar-lhes a dignidade, excluindo, assim, por conseguinte, sua condição de ser humano.

Desta forma, mostra-se evidente e imprescindível a relevância dos direitos fundamentais, sobretudo em se tratando de assegurar a dignidade humana, verifica-se que, ao passo que não for possível assegurá-los num todo, é necessário que, ao menos em partes, os direitos fundamentais sejam assegurados, uma vez que ao serem considerados fundamentais, esses direitos são reputados extremamente essenciais; logo, não bastam ser simplesmente respeitados, eles devem ser garantidos, assegurados e efetivados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos fundamentais positivados hodiernamente nas Constituições são produto de diversas transformações ocorridas no decorrer da História. Verifica-se que os direitos do homem são oriundos da própria natureza humana e apresentam caráter inviolável, intemporal e universal, sendo válidos em todos os tempos e para todos os povos.

É notório que os direitos fundamentais vinculam-se à atuação do Estado, resta claro também que é o responsável pela realização das funções que envolvem os direitos fundamentais. Sendo o Estado pilar suficiente para garantir a efetivação desses direitos, bem como o responsável por realizá-los.

Destarte, podemos concluir que, embora todos os direitos fundamentais sejam postos constitucionalmente e de imediata efetivação, é importante considerar que não se pode atendê-los de uma só vez por falta de estrutura, seja ela física ou financeira. Convém assinalar que não se trata de querer ou não, dado que não restam dúvidas que o Estado é obrigado a realizar os direitos constitucionalmente previstos, mas não se pode simplesmente partir da premissa que serão estes disponibilizados de maneira total e imediata, sem resultados econômicos envolvidos.

É imperioso salientar que cabe ao Estado fazer opções, elegendo quais direitos e de que forma podem ser disponibilizados, deixando sempre de atender a toda população em todas as suas necessidades, ou seja, trazendo a realidade

da escassez à atuação estatal de que os recursos financeiros disponíveis são limitados.

Nesse passo, alcançou-se a conclusão que os direitos fundamentais exercem o nobre escopo de proteger os direitos dos cidadãos em uma dupla de concepções, a saber: que estabelecem normas de competência negativa para os poderes públicos, proibindo fundamentalmente ingerências destes na esfera individual, e ora representam o poder de exercer positivamente direitos fundamentais e de exigir omissões legítimas dos poderes públicos, com o intuito de coibir injustas agressões e arbitrariedades por parte dos mesmos.

Ocorre que é evidente que os direitos e garantias constitucionais não estão sujeitos à restrição ilimitada, porém os recursos são limitados; já que o Estado precisa atender a um maior número de necessidades, distribuído da maneira mais eficiente possível. Ademais, essas opções são não só administrativas como também políticas, de modo que as escolhas, teoricamente, são feitas pelos representantes do povo eleitos por ele para a satisfação de ideais preestabelecidos.

Desta forma, mostra-se evidente que vive-se num Estado Democrático em que a escassez é uma realidade. Apenas a previsão constitucional não se faz suficiente para que os direitos fundamentais sejam realizados. O que ocorre é a previsão, o entendimento de que eles existem e devem ser alcançados, mas não se fazem suficientes para que ocorram de fato.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo. Os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BATISTA JÚNIOR, O. A. **Princípio Constitucional da Eficiência Administrativa**. Belo Horizonte: Fórum, 2012..

BELTRAMELLI NETO, Silvio. **Direitos humanos**. Salvador: Juspodivm, 2014.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. 8 reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 28ª ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

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

CANOTILHO Gomes J.J., CORREIA, Marcus Orione Gonçalves, CORREIA, Érica Paula Barcha. **Direitos fundamentais sociais**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. 9. Coimbra: Almedina, 2003..

CLÈVE, Clémerson Merlin. **A eficácia dos direitos fundamentais sociais**. Revista de direito constitucional e internacional, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 28-39, jan./mar. 2006.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**.10. Edição. São Paulo: LTR, 2011.

DUQUE GADELHO JUNIOR, Marcos. **A Nova Era dos Direitos (humanos) e a sociedade do espetáculo**. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/download/EPM/Publicacoes/ObrasJuridicas/ic16.pdf?d=636676094064686945>. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **O direito, entre o futuro e o passado**. São Paulo: Noeses, 2014.

FERRAJOLI, Luigi. **A democracia através dos direitos: o constitucionalismo garantista como modelo teórico e como projeto político**. Tradução de Alexander Araújo de Souza et al. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015, p. 58.

HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. **Dialética da secularização**. Sobre razão e religião. Aparecida: Ideais & Letras, 2007.

LASKI, Harold Joseph. El Estado Moderno: sus instituciones políticas y económicas. Trad. Teodoro González García. Barcelona: Bosch, 1932. p. 33 apud HORTA, José Luiz Borges. **Horizontes jusfilosóficos do Estado de Direito: uma investigação tridimensional do Estado liberal, do Estado social e do Estado democrático, na perspectiva dos Direitos Fundamentais**. Tese (Doutorado em Direito). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

SALGADO, Joaquim Carlos. **Contas e ética**. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Vol. 30, nº 1. Belo Horizonte: jan./mar. De 1999.

SCHIER, Paulo Ricardo. **Constitucionalização do direito no contexto da Constituição de 1988**. In: CLÉVE, Clémerson Merlin (Org.). Direito constitucional brasileiro: teoria da constituição e direitos fundamentais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

SILVA, Afonso José da. **Curso de direito constitucional positivo**. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2014.

MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MIRANDA, Jorge. **Teoria do Estado e da Constituição**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

SALGADO, Joaquim Carlos. **Os direitos fundamentais**. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, v. 82, 1996.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A ideia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do direito como maximum ético**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 1997.

AS INTERVENÇÕES DOS INDICADORES DO ENADE NO BRASIL ENQUANTO AVALIAÇÃO EXTERNA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NA AMAZÔNIA

Claudenice Ambrosio Lima de Brito¹
Elisandra Esteves Braga²
Cesiane Camargo Maia Ribeiro³
Vanderleia Pereira Nevis⁴

RESUMO

O respectivo artigo tem por objetivo contextualizar sobre os indicadores do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no Brasil. Dessa forma, ressalta-se que as avaliações de larga escala ainda perfazem inúmeras discussões no mundo educacional em decorrência de ser uma prática nova para municiar aos sistemas de ensino um retrato estratificado do diagnóstico acerca do processo de ensino e aprendizagem, para que as decisões possam ser efetivadas e, assim, garantir a qualidade e a seguridade do direito ao desenvolvimento e à integralização dos saberes da futura profissão no Ensino Superior. Para tanto, a pergunta problema consistiu em encontrar respostas sobre quais as implicações das Teorias de Avaliação da Aprendizagem junto ao Exame nacional de desempenho dos estudantes do ensino superior (Enade) no Brasil? Tendo como objetivo geral analisar as implicações das Teorias de Avaliação da Aprendizagem junto ao exame nacional de desempenho dos estudantes do ensino superior (Enade) no Brasil. Sendo que os procedimentos metodológicos buscaram verificar as intervenções da referida avaliação externa através de uma abordagem qualitativa, com objetivo descritivo, por meio de uma revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Teoria. Enade. Ensino Superior.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Professora da Rede Municipal de Porto Velho. E-mail: claudenice.ambrosio@gmail.com.

² Graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade Interamericana de Porto Velho/UNIRON (2009), Funcionária Pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho e da Rede Estadual do Estado de Rondônia. E-mail: sandra-braga@hotmail.com.

³ Mestranda em Educação. Atualmente está lotada na Secretaria de Estado da Educação e atua como Professora Formadora, e na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho está lotada na Divisão de Educação Básica. E-mail: cesianecmaia@gmail.com.

⁴ Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (2003) Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela União das Escolas Superiores de Porto Velho (UNIPEC) (2000). Atualmente é Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED) atuando na Educação Básica na Etapa Educação Infantil no assessoramento pedagógico. E-mail: vanderlaka@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 2000 que no campo educacional brasileiro o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tem criado sistemas avaliativos cuja finalidade principal consiste em nortear um panorama do processo de ensino e aprendizagem por meio de índices que apresentem a estratificação das fragilidades e potencialidades referentes ao conhecimento no Ensino Superior.

A respectiva organização ficou denominada como avaliação sistêmica ou avaliação em larga escala, visto que a sua aplicabilidade possui uma única finalidade em levantar informações quanto ao ensino profissional em todos os cursos superiores, acerca da efetivação da aprendizagem, além de promover um diagnóstico por amostragem de todo o território nacional.

Nesse sentido, a avaliação sistêmica tem sido em tempos contemporâneos uma estratégia organizacional para subsidiar o monitoramento dos resultados do ensino, para deflagrar o acompanhamento das Diretrizes Curriculares Nacionais que determinam toda a organização das matrizes curriculares, avaliação da aprendizagem, formas de egresso, estágios e trabalhos de conclusão de curso no Ensino Superior, além das ações para consubstanciar a tríade do ensino, pesquisa e extensão.

Considera-se, dessa forma, que a realização do Enade tem em seu escopo a verificação da qualidade dos saberes, além das dimensões da infraestrutura e do corpo professoral. A intencionalidade encontra-se pautada para alcançar resultados da aprendizagem brasileira nos cursos de graduação.

Diante de todo o contexto supracitado, a pergunta problema visa encontrar dados no que tange a saber quais as implicações das Teorias de Avaliação da Aprendizagem junto ao Exame nacional de desempenho dos estudantes do ensino superior (Enade) no Brasil?

Sendo que o objetivo geral foi analisar as implicações das Teorias de Avaliação da Aprendizagem junto ao exame nacional de desempenho dos estudantes do ensino superior (Enade) no Brasil.

Nesse sentido, utilizou-se procedimentos metodológicos de natureza básica quando não há uma intervenção do pesquisador (PRODANOV; FREITAS)⁵. Além

⁵ PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul: 2013

disso, possui uma abordagem qualitativa, por meio do objetivo exploratório-descritivo, no qual se realizou um levantamento bibliográfico em livros, sites, artigos, dissertações, legislações que tratam especificamente sobre a temática em tela.

Dessa maneira, no contexto a seguir, estruturam-se as seções de forma sistematizada para consubstanciar o entendimento do futuro leitor, bem como dos profissionais que atuam no Ensino Superior, visto que a temática é de relevância social e científica para viabilizar uma reflexão sobre a importância de intervir com práticas pedagógicas para validar e fundamentar o conhecimento científico com os resultados do Enade.

2 CONCEITUANDO A AVALIAÇÃO SISTÊMICA

A aplicabilidade das avaliações sistêmicas no Ensino Superior no Brasil é muito recente, visto que a sua criação foi iniciada com maior amplitude a partir da década de 2000, quando, no país, diversas políticas foram adotadas para garantir a qualidade educacional.

Assim, reconhece-se legalmente a importância das respectivas avaliações em larga escala como oportunidade de rever caminhos para a oferta de uma educação que atenda às peculiaridades dos educandos e, ao mesmo tempo, delimite possíveis estratégias políticas para organizar os cursos de graduação por meio da aprendizagem que garanta a autonomia e o desenvolvimento pleno para atuar futuramente no mercado de trabalho.

Neste escopo, entende-se que a avaliação é o pilar que sustenta o direcionamento futuro de ações para legitimar, controlar e verificar o ensino percorrido por intermédio da execução das matrizes curriculares e todas as práticas pedagógicas no cotidiano educacional por meio de amostragens reais.

A avaliação tem duas finalidades distintas⁶, sendo que uma serve para “controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, tem a finalidade de gerir os fluxos”. Sendo que o papel da avaliação sistêmica consiste em analisar estes fluxos.

Depreende-se, então, que avaliar é um processo sistematizado que evidencia as relações que se estabelecem entre os saberes realizados pelo professor e a formação desenvolvida para consolidação do conhecimento, bem como as ações

⁶ PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

sistemáticas da pesquisa e extensão.

Sendo assim, para fundamentar e ampliar os aportes sobre avaliação sistêmica, a subseção a seguir irá discorrer sobre um panorama das suas definições para evidenciar a sua compreensão em tempos contemporâneos.

2.1 A AVALIAÇÃO SISTÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: DEFINIÇÕES CONCEITUAIS

Para nortear as definições inerentes à avaliação sistêmica, torna-se essencial entender que se trata de uma estratégia de natureza educacional que busca a melhoria da qualidade pedagógica por meio da amostragem, ao verificar se a todos os acadêmicos estão garantidos o seu processo humano, profissional e social pela fundamentação dos saberes curriculares.

Assim, primeiramente, é preciso enfatizar os conceitos do termo “avaliação”. Nesse sentido, a palavra avaliação⁷ é usada na maioria das situações cotidianas. Avaliam-se possibilidades, condições, coisas, atributos, preços, enfim, quase tudo é avaliado no sentido de que podemos conferir valores e, com isso, dirigir nossas ações, escolhas, preferências etc.

Neste diálogo, pode-se ressaltar que avaliar é enfatizar um juízo de valor acerca de uma propriedade ou um processo aferido de uma ação no qual precisa verificar-se a qualidade do seu resultado para posteriormente criar estratégias.

Para tanto, menciona-se que há uma “diferenciação⁸ fundamental entre o termo avaliar e verificar”: O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa fazer verdadeiro. Contudo, o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de intencionalidade, buscar ver se algo é isso mesmo, “investigar a verdade de alguma coisa”.

Sequencialmente, destaca-se que o atual protagonismo da avaliação consiste em criar subsídios para o quadro das “políticas educacionais”⁹, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas.

Assim, o ato de avaliar é comumente aplicado como uma ação pedagógica

⁷ FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. **Avaliação sistêmica da educação básica**: a prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

⁸ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. Cortez, São Paulo. 2002.

⁹ WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Avaliação em larga escala: questões polêmicas. IN. LIMA, Licínio Carlos. **Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar**. Brasília: Liber Livro, 2012.

que visa averiguar tudo que ocorre no Ensino Superior, independentemente se for de uma atividade essencial para o desenvolvimento, como de uma ação simples em sala de aula.

Dessa forma, tornar-se salutar evidenciar, a partir deste ponto, as definições sobre a avaliação sistêmica que pode ser discorrida em:

É aquela na qual a função principal é ser um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas dos desempenhos dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas¹⁰.

Essa forma avaliativa, denominada como avaliação sistêmica, visa ser uma aliada para consubstanciar resultados da aprendizagem e, posteriormente, mensurar políticas públicas para garantir uma educação para a integralização dos saberes em sua completude.

Aduz-se, nesta perspectiva, alguns mecanismos estratificados por meio da avaliação sistêmica, que permitem verificar:

Os seus resultados refletem a prática pedagógica em cada unidade avaliada, serve também para se promover a reflexão dos profissionais envolvidos com a formação dos discentes, levando-os a repensar a escola, percebendo se ela cumpre o seu papel, se está organizada de forma a contribuir com o desenvolvimento dos alunos, se a metodologia utilizada atende e compreende a diversidade presente em cada turma de escolarização .

Assim, quando aplicada em larga escala, promove dados para as políticas públicas, pois as suas informações são essenciais para a tomada de decisão das Instituições de Ensino Superior (IES) no sentido de formular e criar estratégias.

Tão logo, o conceito de avaliação sistêmica¹² é constituído como:

Um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações, sobre processos e resultados dos sistemas de ensino, às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que influencia as qualidades das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais.

¹⁰ FREITAS, Luiz Carlos de. [et. al.]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

¹¹ MOREIRA, Alessandro Messias. PAULA, Maria Angela Boccara de. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Avaliação Sistêmica: um caminho para a qualidade na educação? **Revista Ciências Humanas**, Taubaté – SP, UNITAU. v. 4, n. 1, p. 5-23, jan./jul., 2011.

¹² MASCHETTI, Raquel. **Avaliação Sistêmica**. 2012. Disponível em: https://pedagogiaonlinead.blogspot.com/2012/02/avaliacao-sistemica_15.html. Acesso em 02 de out. 2022.

Em diálogo com tal conceito, elucida-se¹³ que:

A avaliação sistêmica, como o próprio nome sugere, é construída e realizada por pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais da instituição avaliada. Esse tipo de avaliação, na maioria das vezes, focaliza o desempenho educacional, contextualizando um panorama para as escolas sobre as condições de redes institucionais, programas e políticas educacionais, sistemas nacionais de avaliação, o currículo, entre outros.

Nessa interface, as avaliações sistêmicas surgiram como uma necessidade de configurar para a gestão a responsabilidade de serviços educacionais que mostram dados das lacunas da aprendizagem.

Assim, numa visão sistêmica, a avaliação, enquanto prática social orientada, deverá, sobretudo, produzir “questionamentos¹⁴ para a compreensão dos efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, não devendo ser uma simples medida para efeitos de comparação e discriminação”.

Além disso, estes instrumentos avaliativos são aliados enquanto suporte para analisar e constatar o panorama do desempenho da aprendizagem e as necessidades para viabilizar um tratamento pedagógico das fragilidades do conhecimento.

Diante dos aportes supracitados e diálogos evidenciados, ressalta-se, de forma explicativa, que uma das finalidades da avaliação sistêmica está na defesa conceitual de que a sua aplicabilidade norteia uma análise quanto à qualidade do ensino para alicerçar competências para o futuro profissional formado no Ensino Superior.

Não obstante, enfatiza-se que a avaliação sistêmica¹⁵ é construída e realizada por pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais da instituição avaliada

Observa-se, assim, que a elencada avaliação busca por subsídios de qualidade, porém não pode ser uma ação de indiferenças para aqueles que participam do processo, mas deve ser um instrumento que delinea a possibilidade de criar estratégias para alicerçar o quadro apresentado dos resultantes do nível de aprendizagem no Ensino Superior.

¹³ FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. **Avaliação sistêmica da educação básica**: a prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

¹⁴ DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

¹⁵ FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. **Avaliação sistêmica da educação básica**: a prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

3 O CONCEITO ENADE COMO INDICADOR DE QUALIDADE

A educação superior merece especial destaque dada a importância que lhe é atribuída nas reformas do Estado e nas novas configurações econômicas, culturais e sociais.

Nesse sentido, foi instituído no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)¹⁶ a meta 13, que trata especificamente das ações que devem ser garantidas no Ensino Superior:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

No entanto, para atingir a meta proposta, o PNE¹⁷ definiu algumas estratégias que devem ser seguidas:

13.1. aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de que trata a Lei nº 1 0.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2. ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3. induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente [...]

Diante desta legalidade instituída pelo PNE, as avaliações da qualidade dos cursos no Ensino Superior ganham espaços centrais na gestão governamental das políticas que normatizam no país as instituições.

No Brasil, o processo de avaliação sistêmica em larga escala da educação superior tem uma longa trajetória, em que busca evidenciar as alterações ocorridas em sua historicidade.

Neste diálogo epistemológico, enfatiza-se a iniciativa ocorrida pelo Governo

¹⁶ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, Edição extra, n. 120, p. 1-7, jun., 2014.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, Edição extra, n. 120, p. 1-7, jun., 2014.

Federal, ao chegar na década de 2000, por meio da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica, criado através da Lei nº 10.861 de 14 de abril do ano de 2004¹⁸.

Para tanto, o processo de avaliação contextualiza aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e vários outros.

Entretanto, a sistemática de avaliação institucional estabelecida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi estruturalmente construída em três processos delimitados de avaliação: Avaliação da Instituição (Autoavaliação e Avaliação Externa); Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade); Avaliação dos Cursos de Graduação.

Sendo assim, evidencia-se, nesta seção, a imprescindibilidade do Enade para mensurar o processo de aprendizagem através do desempenho percorrido pelos acadêmicos no campo do conhecimento da futura atuação no mercado de trabalho.

Dessa forma, quem participa do Enade são alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica¹⁹.

A referida avaliação de desempenho acadêmico,²⁰ em nível nacional e enquanto política pública de avaliação do Ensino Superior, é uma atividade de extrema complexidade, pois o sucesso da iniciativa depende de todos os atores envolvidos, em especial, os estudantes.

Nesse sentido, uma das atribuições da realização do referido exame é verificar se a aprendizagem no Ensino Superior norteia um ensino de qualidade, organizado no sentido de formular o domínio técnico para sistematização de uma atuação profissional.

Sendo assim, referente à aprendizagem, deve-se enfatizar que cabe ao professor, que também terá a sua prática pedagógica avaliada, o entendimento quanto às teorias que consubstanciam o aprender do acadêmico, visto que todo

¹⁸ BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – SINAES. Portaria nº 2.051/2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.

¹⁹ SANTOS, Luciana Schroeder dos. **Avaliação Externa da Educação Superior *in loco***: relação entre os conceitos e os pareceres dos avaliadores. Tese (Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2019.

²⁰ CORTELAZZO, A. L.; RIBEIRO, V. K. Enade 2005 e 2008: desempenho dos estudantes de biologia de instituições de Educação Superior estaduais e municipais de São Paulo. **Ciência. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 2, 2013.

ensino compreende as questões do cognitivo, intelectual e socioemocional.

Desta forma, o perfil do professor²¹ está centrado no sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

Contudo, para trabalhar nessa ação professoral, é preciso delinear a teoria e a prática do currículo, contemplando a diversidade cultural e a dos sujeitos. Essa mesma teoria deve fazê-lo com base na pluralidade de pensamentos, considerando que isso é uma realidade, seja no que se refere ao aspecto científico, ao grau de maturidade alcançado, ao compromisso com a justiça e a igualdade²².

Diante do exposto, verifica-se nesta seção que os aportes que definem todo o processamento do sistema avaliativo do Ensino Superior perfazem indicadores de qualidade ao verificar o desempenho dos acadêmicos.

4 O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR EM RELAÇÃO ÀS TEORIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O Enade é uma avaliação organizada para ser aplicada aos acadêmicos dos cursos de graduação para averiguar e diagnosticar os padrões de qualidade no desempenho dos alunos.

Não obstante, sua estrutura é composta por instrumentos em consonância com a aplicação, sendo eles: a prova, questionário de impressões sobre a prova, para realizar uma investigação referente às questões e ao tempo, levantamentos de questionário socioeconômico em que as respostas são efetivadas em formato eletrônico e o questionário do coordenador do curso.

Além disso, o objetivo principal desta avaliação sistêmica em larga escala foi normatizado pela Portaria nº 2.051/2004, especificamente no Art. 23²³:

A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às

²¹ FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

²² SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre. Editora Penso. 2013.

²³ BRASIL. **Lei n.º 10.861**. Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: MEC/CONAES, 2004b

exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Todavia, ao chegar o ano de 2008, definiu-se um escalonamento entre as instituições e os cursos a serem avaliados na perspectiva de evidenciar edições anuais do Enade por meio da Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008, e ratificada na Portaria nº 40 de 29 de dezembro de 2010, na qual determinou-se que os resultantes avaliativos seriam evidenciados pelos Indicadores de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

Entretanto, é importante destacar que nos resultados do Enade serão contextualizados se as Teorias da Aprendizagem foram efetivadas na ministração do saber durante a execução das diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.

Assim, percebe-se que os resultados do Enade viabilizam uma reflexão quanto ao ensino ofertado nos cursos de graduação. Diante disso, a subseção a posteriori buscou apresentar dados do Curso de Pedagogia da última avaliação realizada.

4.1 OS RESULTADOS DO ENADE E O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (PEDAGOGIA)

Ao iniciar a subseção, discorre-se que, ao buscar dados relacionados ao Enade dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, levantou-se informações do ano de 2017, em que ocorreu a aplicação, e os resultados divulgados no ano subsequente, de acordo com o Relatório Síntese da Área Pedagogia (Licenciatura), disponível no portal do INEP (<http://portal.inep.gov.br>).

Dessa forma, ao realizarmos um filtro das universidades e faculdades pelas quais os acadêmicos do Curso de Pedagogia participaram, tem-se um quantitativo de 1212 instituições, no qual apresentou-se um panorama amostral de inscritos e presentes na avaliação, conforme a figura a seguir:

Figura nº 01 – Inscrições e participações no Enade 2017

Área de Avaliação	Inscritos	Presentes na Prova	Respondentes ao Questionário
MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	13.410	10.904 81,3%	11.411 85,1%
MÚSICA (LICENCIATURA)	3.874	2.834 73,2%	3.101 80,0%
PEDAGOGIA (LICENCIATURA)	132.751	113.649 85,6%	117.040 88,2%

Fonte: ²⁴

²⁴ BRASIL. **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura)**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES Brasília, 2018.

De acordo com o relatório emitido, o Enade foi aplicado aos estudantes dos Cursos de Bacharelado ou Licenciatura que tinham expectativa de conclusão do curso até julho de 2018²⁵ ou com oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES concluída até o final das inscrições do Enade/2017. Para tanto, a prova do Enade/2017, no Componente de Conhecimento Específico da Área de Pedagogia, avaliou se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes competências:

- I. analisar e compreender as políticas educacionais e seus processos de implementação e avaliação, bem como os textos legais relativos à organização da educação nacional;
- II. articular as produções teórico-práticas do campo do currículo na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos, na organização e na gestão do trabalho educativo escolar e não escolar;
- III. planejar, desenvolver e avaliar situações de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, observando as dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- IV. compreender as abordagens do conhecimento pedagógico que fundamentam o processo educativo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- V. planejar, desenvolver e avaliar situações de ensino-aprendizagem propondo metodologias específicas para as diferentes áreas, considerando as múltiplas dimensões da formação humana;
- VI. planejar, implementar e avaliar projetos educativos contemplando e articulando a diversidade e as múltiplas relações das esferas social, cultural, ética, estética, científica e tecnológica;
- VII. conhecer a realidade dos diferentes espaços de atuação do Pedagogo e suas relações com a sociedade, de modo a propor intervenções educativas fundamentadas em conhecimentos filosóficos, sociais, psicológicos, históricos, econômicos, políticos, artísticos e culturais;
- VIII. articular os conhecimentos e produzir processos investigativos do campo da educação e das áreas do ensino e da aprendizagem, docência e gestão escolar;
- IX. promover, planejar e desenvolver ações visando à gestão democrática nos espaços e sistemas escolares e não escolares;
- X. conhecer e desenvolver o processo de construção e avaliação do projeto político pedagógico, de currículos e planejamento educacional;
- XI. desenvolver trabalho didático empregando os códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, bem como os conhecimentos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos às áreas de conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar;
- XII. compreender as relações entre educação e trabalho, a diversidade cultural, a cidadania, entre outras problemáticas da sociedade contemporânea;

²⁵ BRASIL. **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura)**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES Brasília, 2018.

XIII. integrar diferentes conhecimentos e tecnologias de informação e comunicação no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares e não escolares²⁶.

Todavia, de forma sucinta, as referidas competências ao serem percorridas no referido relatório apresentaram alguns resultados que devem ser analisados para evidenciar políticas públicas para promulgar diretrizes curriculares quanto à fragilidade de alguns conteúdos que devem ser inseridos com maior proporção.

Dentre essas inserções dos aspectos avaliados pelas questões discursivas da edição de 2017 no Enade, foi possível observar a necessidade de um aprofundamento de conceitos como ludicidade, criança, infância, linguagem, laicidade, interdisciplinaridade, extraescolar e não escolar, dentre outros, posto que observamos o quanto as respostas estavam baseadas apenas no senso comum²⁷.

Verifica-se, assim, que existe uma necessidade de revisão do currículo formativo do Curso de Pedagogia no que tange à futura atuação do profissional em relação ao campo funcional dentro e fora de espaços não escolares, temáticas envoltas da ludicidade, do desenvolvimento da criança, infância, principalmente com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no mesmo ano em que foi aplicado o Enade, em 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nas palavras finais deste artigo, menciona-se a importância de uma reflexão e, ao mesmo tempo, de uma análise do Enade no Ensino Superior, no sentido de garantir a qualidade educacional dos acadêmicos na graduação do Curso de Pedagogia, visto que os resultados da respectiva avaliação em larga escala demonstram um panorama de significativas fragilidades no processo formativo.

Ademais, o quadro estratificado pela avaliação sistêmica visa constituir políticas públicas para assegurar diretrizes que possam nortear os princípios das competências que devem ser executadas pelo pedagogo no âmbito educacional.

Não obstante, frisa-se que a questão problema da pesquisa, que consistia em verificar se há implicações das Teorias de Avaliação da Aprendizagem junto ao

²⁶ BRASIL. **Portaria Inep nº 510, de 6 de junho de 2017**. Diretrizes para a elaboração da prova da Área de Pedagogia. Brasília, 2017

²⁷ BRASIL. **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura)**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES Brasília, 2018.

Exame nacional de desempenho dos estudantes do ensino superior (Enade) no Brasil, foi alcançada quando se conceituam as definições da avaliação sistêmica em busca de dados quanto à qualidade da educação através da efetivação dos saberes referentes às atribuições que no cotidiano o pedagogo desenvolve em seu campo de atuação.

Sendo assim, após discorrer acerca dos aportes epistemológicos deste estudo, percebeu-se que é imprescindível a ocorrência de mais pesquisas científicas sobre a temática para promulgar discussões e, ao mesmo tempo, a promoção de políticas públicas realizadas a partir dos dados do Enade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Inep nº 510, de 6 de junho de 2017.** Diretrizes para a elaboração da prova da Área de Pedagogia. Brasília, 2017.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – SINAES. Portaria nº 2.051/2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 10.861.** Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: MEC/CONAES, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, Edição extra, n. 120, p. 1-7, jun., 2014.

BRASIL. **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura).** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES Brasília, 2018.

CORTELAZZO, A. L.; RIBEIRO, V. K. Enade 2005 e 2008: desempenho dos estudantes de biologia de instituições de Educação Superior estaduais e municipais de São Paulo. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 2, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. **Avaliação sistêmica da educação básica**: a prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. [et. al.]. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. Cortez, São Paulo. 2002.

MASCHETTI, Raquel. **Avaliação Sistêmica**. 2012. Disponível em: https://pedagogiaonlineead.blogspot.com/2012/02/avaliacao-sistemica_15.html. Acesso em 02 de out. 2022.

MOREIRA, Alessandro Messias. PAULA, Maria Angela Boccara de. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Avaliação Sistêmica: um caminho para a qualidade na educação? **Revista Ciências Humanas**, Taubaté – SP, UNITAU. v. 4, n. 1, p. 5-23, jan./jul., 2011.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul: 2013

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre. Editora Penso. 2013.

SANTOS, Luciana Schroeder dos. **Avaliação Externa da Educação Superior *in loco***: relação entre os conceitos e os pareceres dos avaliadores.

Tese (Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2019.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Avaliação em larga escala: questões polêmicas. IN. LIMA, Licínio Carlos. **Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ESCOLAS MULTISSERIADAS NA REGIÃO AMAZÔNICA RONDONIENSE: UMA ANÁLISE SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO UNIDOCENTE

Josineide Macena da Silva¹

Neire Abreu Mota Porfiro²

Suzana Rodrigues da Costa³

RESUMO

O enfoque deste artigo consistiu em abordar discussões sobre a atuação do professor unidocente e infraestrutura em escolas multisseriadas no espaço rural amazônico, em Porto Velho, considerando as atribuições necessárias no cotidiano escolar, objetivando que as aprendizagens dos estudantes aconteçam, como forma de garantir, não somente o acesso à educação, mas também a permanência. Assim, o objetivo geral do estudo consistiu em refletir acerca da atuação do professor unidocente e sobre a infraestrutura em escolas multisseriadas na região Amazônia Rondoniense. Historicamente, essas escolas no Brasil estão presentes no meio rural. Apresentam caracterizações específicas, diversificação em suas estruturas e modos de representações específicos. Face a isto, indagou-se: em que cenário se encontram as escolas multisseriadas na Amazônia? Em que condição de infraestrutura escolar o professor exerce a unidocência na escola multisseriada? Para a busca das respostas, realizou-se uma revisão de literatura. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, de caráter descritivo, tendo como principais autores: Arroyo (2006), Barros, Silva, Matias, Nunes, Lima (2021), Caldart (2012), Costa (2021), Hage (2017), Leite (1999), Rodrigues (2009), Silva (2021); Santos e Souza (2018). Os resultados permitem considerar que o desenvolvimento da unidocência é realizado em condições desfavoráveis, o que ressoa negativamente na aprendizagem dos estudantes, uma vez que, além da função de professor,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), em Atuação Profissional na Escola, com habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar pela Faculdade de Educação de Porto Velho – UNIPEC e integrante do Grupo de Pesquisa PRAXIS-UNIR. E-mail: josimacena2018@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente, atua na Secretaria Municipal de Porto Velho, além de ser Coordenadora de Ensino e professora na Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: neire.mota@fcr.edu.br.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Servidora pública da Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Porto Velho, atuando como Assessora Técnica da SEMED. Conselheira Suplente no Conselho Municipal de Educação de Porto Velho. Coordenadora de Meta do Plano Municipal de Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). Vínculo: Secretaria Municipal de Educação. E-mail: melattesuzana@gmail.com

executa outras tarefas concomitantes ao processo educativo, somado a isto, as condições da estrutura escolar são precárias, evidenciando ausência da presença do poder público nesse ambiente, o que se pode compreender que o acesso à educação nessas localidades está sendo protelado no sentido da ineficiência, conforme demonstrou a presente pesquisa.

Palavras-chave: Escola multisseriada. Unidocência. Infraestrutura escolar. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A região amazônica contempla uma vasta diversidade em inúmeros aspectos que permeiam desde as práticas culturais, as localizações geográficas e o formato de garantir o processo de desenvolvimento educacional de diversos estudantes.

Nesse sentido, discorrer sobre o respectivo objeto temático permite nortear uma realidade sobre a educação que deve ser assegurada enquanto direito para assimilação dos saberes em relação ao exercício da cidadania diante das especificidades locais.

Sendo assim, o cenário escolar consubstanciado pela região consiste na oferta, em algumas partes da Amazônia, de salas unidocentes em escolas multisseriadas, tornando-se desafios diante das legitimações curriculares, as quais afirmam que todo conhecimento deve ser pautado para seguridade, voltado para o desenvolvimento pleno e formação de identidade dentro de um escopo de igualdade e equidade.

Tão logo, como efetivar as premissas da qualidade educacional a ser consubstanciada por uma realidade formativa de competências e habilidades, bem como uma visão generalizada de mundo.

Diante do contexto, a pergunta que impulsionou a busca consistiu: em que cenário se encontram as escolas multisseriadas na amazônia? Sendo proposto como objetivo geral: refletir acerca da atuação do professor unidocente e sobre a infraestrutura em escolas multisseriadas na região Amazônia Rondoniense.

Para tanto, através de uma revisão de literatura, tratou-se o estudo com abordagem qualitativa de caráter descritivo, tendo como principais autores: Arroyo (2006), Barros, Silva, Matias, Nunes, Lima (2021), Caldart (2012), Costa (2021), Hage (2011; 2009), Leite (1999), Rodrigues (2009), Silva (2021); Santos e Souza (2018).

Ressalta-se que toda a sistematização permite ao leitor a compreensão do objeto dentro de uma perspectiva discursiva da realidade no cotidiano de muitos estudantes e profissionais da educação que desenvolvem o ensino na Amazônia.

2 A UNIDOCÊNCIA NO CENÁRIO DA ESCOLA MULTISSERIADA NA AMAZÔNIA

A oferta da educação a todos os brasileiros está amparada na Constituição Brasileira Federal de 1988⁴, independente da região ou localidade geográfica. De modo que os alcances por meio das unidades escolares sob a coordenação e organização das Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, as quais, por sua vez, possuem além das Diretrizes Curriculares Nacionais, suas próprias legislações que norteiam o processo educativo, bem como toda a infraestrutura de que necessitam para a funcionalidade, na íntegra, tanto no espaço urbano como no rural.

Todavia, em se tratando do meio rural, é necessário trazer à baila que foi somente a partir da promulgação da CF de 1988 que a educação passou a ser ofertada para todos que estão em idade escolar, inclusive os que não tiveram acesso em idade própria, “a propositura da respectiva lei é de garantir a oferta da educação a todos, de maneira que todos tenham acesso, independentemente de sua classe social, raça, etnia, gênero, cultura, bem como de onde residam; se em locais urbanos ou na zona rural”⁵, e, por conseguinte, reverberou nos documentos legais educacionais.

Nessa linha de pensamento, compreende-se que o ensino ministrado em todas as escolas deverá atender aos estudantes, cumprindo as normativas legais, inclusive as multisseriadas, por meio da unidocência.

As escolas multisseriadas ou unidocentes são caracterizadas pela reunião de alunos de diferentes níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um único professor⁶, seguidamente, de maneira a enfatizar que a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe⁷.

⁴ BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

⁵ SILVA, Josineide Macena da. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no Campo da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho: 2021.

⁶ SANTOS, Silmar Oliveira dos. SOUZA, Marilsa Miranda de. **Educação do Campo**: alguns apontamentos sobre as políticas públicas e o fechamento de escolas do campo no Município de Rolim de Moura – RO. Trabalho Completo – 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd GT 03/GT 06 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular. 2018.

⁷ ROSA, Ana Cristina Silva da. **Classes multisseriadas**: desafios e possibilidades. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/116-129-1-PB.pdf. Acesso em: 13 de ago. 2022.

Esse modelo de escola foi instituído a partir da década de 1970,⁸ com a municipalização do ensino, que definiu a seriação e a política de nucleação escolar, argumentando-se que os estudantes seriam assim melhor atendidos. Por outro lado, esse processo iniciou-se e progrediu⁹, mas precisamente a partir do Regime Militar de 1960, com a abertura ao mercado Internacional, por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID, sendo a responsável direta pelo sistema de nucleação nas escolas brasileiras.

Tratava-se de uma forma emergencial e estratégica¹⁰ de atender um número pequeno de estudantes de séries diferentes, em uma única escola, o que, por outro lado, deixava de ofertar com qualidade o atendimento educacional aos estudantes, caracterizando tanto a escola do campo como o ensino com caráter secundário.

Por terem sido secundarizadas, grande parte das condições indispensáveis para que se tenha uma boa educação foram suprimidas. Em decorrência disso, passaram a predominar no Campo escolas sem infraestrutura, sem recursos, sem profissionais capacitados, obrigados a atuar em péssimas condições de trabalho¹¹.

Esse cenário dual vem permear a oferta do ensino e pode-se dizer que permanece até os dias atuais. O que nos permite pensar na dinâmica que envolve o cotidiano do professor na organização do trabalho junto ao estudante no espaço escolar. Mas, antes de prosseguir, é interessante fazer registro quanto à organização desse formato de escola a qual, como já citado, está no meio rural.

Assim, é oportuno realçar que esse contexto escolar traz em seu bojo a história de uma educação precarizada que há muito foi relegada nas pautas e agendas da classe dominante, aqui instalado pelos jesuítas, e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”¹².

Desse modo, surgem algumas indagações argumentativas quando:

⁸ SANTOS, Fábio J. S.; MOURA; Terciana V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 2, p. 35-47.

⁹ FONSECA, Fabrício A. **Nucleação de escolas na região do Canto do Engenho: impactos culturais e educacionais**. Montes Claros: Unimontes, 2011.

¹⁰ RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 209.

¹¹ PEREIRA, Edirleine dos Santos, MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, jan./abr., 2018, p. 152-169.

¹² LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1990.

[...] percebe-se que a oferta da Educação Rural sempre atendeu aos interesses da classe dominante, e, portanto, não havia interesse em investir em uma educação que não fosse apenas para o cumprimento de projetos que buscavam atender a um certo objetivo econômico, e, dessa forma a educação das populações em espaços rurais passava a ser relegada a segundo plano¹³.

Conforme se verifica, a educação desenvolvida em escolas no meio rural não foi privilegiada como assunto relevante em programas e projetos educacionais dos entes federados. E se pode dizer que esse passado se faz muito presente nos contextos educacionais em localidades nos campos brasileiros. O fato é que tal posicionamento não é sem interesse.

A área rural sempre esteve associada ao trabalho manual em virtude do Brasil ser um país eminentemente agrário. Todavia, em decorrência da mudança dos modos de produção com a iminência da industrialização e desenvolvimento tecnológico, houve a necessidade da adequação ao novo modelo econômico. Esse cenário evidenciou que a educação seria a alternativa para suprir as demandas exigidas pelo novo modo de produção.

No entanto, em virtude do Brasil estar muito vinculado a uma mentalidade escravocrata, essas mudanças não alcançaram resultados efetivos no processo educacional, principalmente no modelo de educação do campo.

Por conseguinte, verifica-se que a educação do campo vem, desde muito tempo, sendo desenvolvida com caráter secundário, e quando se pensou em promovê-la, utilizaram o modelo de proposta da educação urbana, sendo vista como modelo ideal¹⁴. Ou seja, uma visão urbanocêntrica¹⁵, desconsiderando o modo de viver, se relacionar com a natureza, valores e culturas do homem do campo; o que significa dizer que o homem do campo¹⁶ tem o mesmo direito à

¹³ SILVA, Josineide Macena da. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no Campo da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho: 2021.

¹⁴ ARROYO, Miguel. Gonzáles. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: Molina, Mônica Castagna. **Educação do campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

¹⁵ É urbanocêntrica, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir (SILVA, 2004, p. 1).

¹⁶ SILVA, Josineide Macena da. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no Campo da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho: 2021

educação como aqueles que residem na cidade com a mesma qualidade, com as mesmas bases científicas, no entanto, com suas especificidades e peculiaridades locais.

Diante dessas elucidações, é oportuno trazer os conceitos de Educação do Campo e Rural, visando contribuir para um melhor discernimento.

De modo geral, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento[...] Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam¹⁷

A partir da compreensão desses conceitos, pode-se dizer que, nos espaços rurais, a educação desenvolvida deve considerar suas especificidades, porém, atendendo às bases científicas do conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando que o estudante que reside em áreas rurais venha obter conhecimentos que possam lhe conduzir a qualquer localidade geográfica e ainda que possam promover sua subsistência no local onde vive.

Com efeito, o que se compreende com esses conceitos é a evidência de que essa educação deve atender aos preceitos da equidade, sob o risco iminente do campo permanecer à mercê de uma política educacional que não o reconheça como território que ultrapassa a intencionalidade das políticas públicas em afastá-los de seu habitat, mas têm significado de vida, de existência.

Ademais, diante dessas acepções, retomando de forma a consubstanciar com a docência em salas multisseriadas no processo da oferta da educação aos povos do campo, se pode perceber que sua existência está vinculada às propostas educacionais em localidades rurais, em escolas com poucas matrículas, e, por conseguinte, a junção de várias turmas com estudantes de faixa etárias diferenciadas numa mesma sala de aula com um único professor. O que pressupõe atividades, tempos, estratégias e avaliações diferenciadas.

Nesse contexto, se faz salutar argumentos a respeito das escolas

¹⁷ CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

multisseriadas:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais¹⁸.

Como se percebe, são escolas com pouca ou nenhuma estrutura, condições de trabalho destoando das prerrogativas legais de acesso e permanência e do direito à educação com qualidade, independente da localidade, demonstrando que, apesar dos avanços legais, ainda resiste o velho modelo de escola dual, mais precisamente nessas localidades.

Seguidamente, enfatiza-se que o trabalho docente é desenvolvido isoladamente sem acompanhamento dos órgãos mantenedores, caracterizando ausência do poder público com esse ensino.

[...] Pois as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc.¹⁹

Esse entendimento vem dialogar com pesquisa recente realizada no Estado de Rondônia, com professores e professoras que atuaram em escolas rurais, e que descreveram sua atuação docente em sala multisseriada:

Tabela 1 – O quadro de giz da escola multisseriada

Quantidade	Turmas	Divisão e organização dos alunos(as) retrato de como se dava o ensino
40 alunos	1ª à 4ª série	O quadro era dividido em quatro, para passar o conteúdo, a gente tinha que se virar. (Professor/a 1).
25 alunos	1ª à 4ª série	Os alunos eram divididos por turma mesmo, mas ficavam na mesma sala e aí íamos repartindo o quadro e dando os conteúdos para cada turma no quadro dividido. (Professor/a 2).
14 alunos	1ª à 4ª série	Tinha apenas um quadro negro. Colocava em ordem o conteúdo de cada série. Ali a gente se dividia, explicava o conteúdo primeiro para a 1ª série que eram os alunos menores, mas difícil, depois ia para os alunos da 2ª série e assim seguia. (Professor/a 3).
12 alunos	1ª à 4ª série	Usava o quadro e separava com o conteúdo para cada série. (Professor/a 4).
Não lembra	1ª à 4ª série	Era assim: divididos por fileiras. Na escola em que eu trabalhava tinham dois quadros. Quando precisava e necessitava a professora dividia o quadro ao meio. Cada série tinha seu cabeçalho e as crianças se orientavam pelo cabeçalho a sua série. (Professor/a 5).

¹⁸ HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** 2017.

¹⁹ Idem.

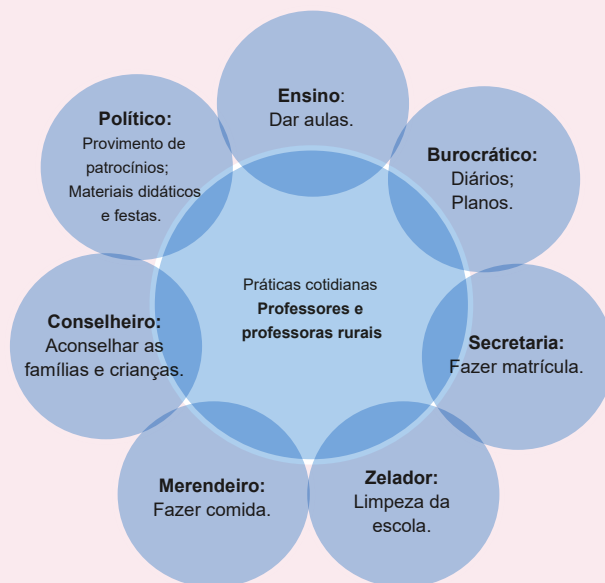
De 15 a 22 alunos	1ª à 4ª série	Tudo na mesma sala com fileiras. Como eram três fileiras colocava a 1ª série na frente, a 2ª e 3ª no meio e a 4ª série atrás. (Professor/a 6).
De 18 a 40 alunos	Era dividido por série, turma.	Eu trabalhava, por exemplo, História, Português, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte, os bichinhos tinham seis aulas por semana só comigo. (Professor/a 7).

Fonte: ²⁰

Pode-se perceber que essa característica ainda está muito presente em nossas escolas. São situações que vão além do fazer docente, exigindo estratégias de ensino que contemplem todas as faixas etárias ao mesmo tempo. Além do fazer docente, os professores ainda desenvolviam outras atividades inerentes ao desenvolvimento do processo pedagógico, a saber: o administrativo, pois tinham que realizar outras funções paralelamente ao exercício da docência.

Seguidamente, a figura demonstra essa realidade:

Figura 1 – Cotidiano de professores e professoras rurais, aspectos ambivalentes necessários à docência



Fonte: ²¹

A imagem denota a sobrecarga de trabalho do professor que atua nessas localidades, uma vez que independente do número de alunos, atua em condições mínimas de trabalho e, por conseguinte, o beneficiado do processo educativo

²⁰ BARROS, Josemir Almeida. SILVA, Andressa Lima da. MATIAS, Juliana Cândido MATIAS. NUNES, Marcia Jovani de Oliveira. LIMA, Roger dos Santos. **Memórias de Professores e Professoras Rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI.** 2021.

²¹ BARROS, Josemir Almeida. SILVA, Andressa Lima da. MATIAS, Juliana Cândido MATIAS. NUNES, Marcia Jovani de Oliveira. LIMA, Roger dos Santos. **Memórias de Professores e Professoras Rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI.** 2021.

pressupõe ficar em prejuízo, pois o tempo do professor é dividido com tarefas que não fazem parte do seu fazer docente, seu envolvimento com o processo educativo, que é seu objetivo maior, sofre interferências em diversos momentos por sua atenção estar voltada para atividades relacionadas às outras funções da unidade escolar.

Esse contexto demonstra que essas escolas, apesar de suas insuficiências demonstradas no decorrer do texto, ainda são as únicas formas de acesso à educação para aqueles que residem no campo, e quiçá, o docente representa a chance dos estudantes conseguirem avançar no seu processo emancipatório educacional. Porque essas inquietações de querer levar o melhor do seu trabalho fazem parte das ações da docência, mesmo diante de tantas dificuldades.

Identificamos ainda nos depoimentos, as angústias sentidas pelos professores ao conduzir o processo pedagógico justamente porque assumem a “proposta de multissérie”, enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível, e ao mesmo tempo perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente²²

Nota-se que mesmo enfrentando dificuldades, os professores não abrem mão da docência, porque pressupõe-se que acreditam fazer a diferença na vida dos estudantes. O que nos conduz a pensar que se as escolas tivessem estruturas físicas, pedagógicas e administrativas, conseqüentemente teríamos um ensino que possivelmente atendesse aos anseios da comunidade e das normativas legais, frente a tantos desafios no meio rural.

3 CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS E INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS MULTISSERIAS NO MEIO RURAL AMAZÔNICO

Uma escola em uma comunidade rural representa o conhecimento daqueles que vivem naquela região, mais que isso, é o espaço onde se imprime a confiança dos pais na pessoa do professor, bem como a esperança de uma vida com mais qualidade, alcançada por meio da educação. Nessa direção, veem na escola essa possibilidade, que seus filhos concluam com êxito, conforme proposição inerente à função da escola na vida escolar desses estudantes.

²² HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** 2017.

Como se percebe, as expectativas dos pais em relação ao processo educativo tem correspondência ao que a escola se destina e ao direito dos estudantes à educação.

No entanto, esse processo não é linear, há um percurso a ser seguido e muitas ações devem ser executadas para que se tenha sucesso na relação escola, professor e estudante. Isso porque o processo pedagógico caminha junto à infraestrutura escolar, no que tange ao espaço físico, pedagógico, financeiro e administrativo, que coadunam com ambientes favoráveis à aprendizagem bem como às condições de trabalho, que evidencie chances de uma atuação mais assertiva na execução das ações pedagógicas.

Assim, em se tratando de uma escola no meio rural, com a atuação do professor unidocente em sala multisseriada, se questiona sobre as condições para atuar e desenvolver ações pedagógicas junto aos estudantes, uma vez que se compreende a necessidade e o direito de um espaço condizente ao processo educativo e ao trabalho docente, pois são fundamentais para que se construa um ambiente favorável ao exercício docente e, por conseguinte, ao processo de aprendizagem.

Mas, como citado anteriormente, percebe-se que as escolas que trabalham com a organização pedagógica multisseriada são escolas que não são qualificadas para o atendimento, em razão de suas más condições estruturais, e que têm reflexo no cotidiano do professor, forçando-o a desenvolver outras funções concomitante ao seu exercício, e, dessa forma, revelando a ineficácia e ausência do poder público nesses estabelecimentos em não promover ambiente adequado visando atender às prerrogativas legais, inerentes à oferta do acesso e permanência do estudante.

Assim, fica evidente a iminência de subsidiar o professor e equipar o espaço onde ocorre a oferta.

Mas por outro lado percebe-se que são apenas leis, [...], pois para que isso se torne realidade, [...]cabe ao poder público pensar em desenvolver atividades favoráveis e relacionadas ao bem estar da educação do campo, pois a grande realidade do campo dá-se devido a falta de interesse do poder público, ou seja, para cortar gastos e por amizade[...] acabam por colocar pessoas totalmente desqualificadas para ministrar aula para esses alunos que tanto necessitam de um profissional de qualidade, esquece que o colegiado do campo necessita de profissionais capacitados que realmente saibam desempenhar um trabalho como educador²³.

²³ SANTOS, Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo**. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-classes-multisseriadas-no-contexto-da-educacao-do-campo/124765/>. Acesso em: 25 de set. 2022.

A elucidação menciona como o poder público conduz suas ações para a escola multisseriada, denotando um aspecto de indiferença ao processo educativo, ou melhor, o que leva a crer que pouca coisa se faz efetivamente.

Um outro aspecto é relativo ao acúmulo de funções desempenhadas pelo professor:

Vale ressaltar ainda que, além dos profissionais desqualificados, muitas vezes as estruturas dos prédios são inadequadas, falta de materiais, falta de apoio da supervisão escolar para dar suporte aos professores, falta de materiais pedagógicos e muitas vezes falta da merenda escolar, devido ao difícil acesso. Outro elemento preocupante nas classes multisseriadas é o acúmulo de tarefas dos professores, eles têm inúmeras atividades e por conta disso, acabam por acumulá-las e isso muitas vezes leva o docente a não desempenhar um bom trabalho, deixando assim a desejar como profissional da educação²⁴

Prosseguindo, menciona-se que:

[...], além de todas as dificuldades enfrentadas, ainda há um grande desafio enfrentado pelo professor, onde o mesmo tem que atuar no âmbito escolar como: professor, servente, vigia, psicólogo, médico e além de todos esses obstáculos falta parceria entre escola e família, em muitos casos falta apoio da equipe pedagógica, por esses motivos, o professor deixa muito a desejar no seu papel principal²⁵

Dito isto, tal entendimento ressalta que o acúmulo de funções e tarefas assumidas pelos professores nas escolas multisseriadas dificulta o trabalho dos professores na realização de um atendimento adequado aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade/série nas turmas²⁶.

Esse contexto nos permite pensar que há um descaso do poder público para com as escolas multisseriadas, e, por conseguinte, todo o processo pedagógico é afetado diretamente, por entender que o professor não consegue desenvolver tantas funções ao mesmo tempo.

Corroborando com essas elucidações, menciona-se que os investimentos das escolas rurais multisseriadas²⁷, localizadas no Baixo Madeira, em Porto Velho,

²⁴ SANTOS, Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo**. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-classes-multisseriadas-no-contexto-da-educacao-do-campo/124765/>. Acesso em: 25 de set. 2022.

²⁵ Idem.

²⁶ HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2017.

²⁷ COSTA, Suzana Rodrigues da Costa. **Escolas Rurais Ribeirinhas Da Região Amazônica Do Baixo Madeira Em Porto Velho, RO: Infraestrutura, Oferta Do Ensino E Aparelhamento (2015 – 2021)**. 109 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho: 2021.

Rondônia, enfatizam que, apesar da presença significativa da multisseriação no meio rural, não existe uma preocupação com a estrutura dessas escolas. Continuando, explicita-se que as escolas rurais são marcadas pela falta de infraestrutura e abandono, evidenciando negação da educação aos povos ribeirinhos.

Face a isto, apresenta-se a tabela a seguir, o que chama a atenção para o fato de que, apesar das escolas multisseriadas não serem uma prioridade no planejamento educacional dos responsáveis pela oferta, a presença delas é muito forte no meio rural rondoniense, mais precisamente no Baixo Madeira.

Tabela 2 – Tipo de turma das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira

Tipo de turma	Frequência	Porcentagem
Multisseriada	9	69,2
Regular	3	23,1
Regular e Multisseriada	1	7,7
TOTAL	13	100,0

Fonte: ²⁸

Esse cenário nos conduz a pensar que, apesar da oferta do ensino nessas localidades, esse pleito fica prejudicado pelas razões já mencionadas acima.

Demonstrando que o fazer pedagógico anda divorciado da aprendizagem do estudante, quando colocado nessas condições, onde o professor é submetido a realizar a docência junto a outras funções paralelas ao ensino e somando-se, ainda, a infraestrutura desfavorável na propositura educacional do estudante. O que podemos pensar, ainda, que o ensino, apesar de oferecido, não é relevante ao seu processo de aprendizagem, considerando todas as adversidades no percurso da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras finais delinham a importância de reflexões sobre a questão em tela, principalmente pelas especificidades existentes na região amazônica, que independente da localização geográfica, possui indivíduos que devem ter o

²⁸ COSTA, Suzana Rodrigues da Costa. **Escolas Rurais Ribeirinhas Da Região Amazônica Do Baixo Madeira Em Porto Velho, RO: Infraestrutura, Oferta Do Ensino E Aparelhamento (2015 – 2021)**. 109 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho: 2021.

seu direito à educação garantido como princípio instituído pelas legislações que norteiam os fundamentos da dignidade humana.

Tão logo, os desafios devem ser consubstanciados por políticas públicas educacionais em situações de unidades escolares que atuam por meio de salas multisseriadas, nas quais a unidocência é feita para solucionar as lacunas existentes dos saberes a serem assegurados.

Para tanto, os resultados deste estudo bibliográfico delineiam que a unidocência é realizada em condições desfavoráveis, o que ressoa negativamente na aprendizagem dos estudantes, uma vez que, além da função de professor, executa também outras tarefas concomitantes ao processo educativo.

Em tempos que delimitam orientações legais para execução de um currículo pautado pela equidade e igualdade, as escolas multisseriadas não oferecem a garantia da qualidade educacional, visto que as condições são precárias; além disso, desfavorecem a preconização do direito ao conhecimento, deixando de cumprir as demandas instituídas pelo poder público, criando atos de omissão e descumprimento do ensino para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Gonzáles. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: Molina, Mônica Castagna. **Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

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

BARROS, Josemir Almeida. SILVA, Andressa Lima da. MATIAS, Juliana Cândido. MATIAS. NUNES, Marcia Jovani de Oliveira. LIMA, Roger dos Santos. **Memórias de Professores e Professoras Rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI**. 2021.

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Suzana Rodrigues da Costa. **Escolas Rurais Ribeirinhas Da Região Amazônica Do Baixo Madeira Em Porto Velho, RO: Infraestrutura, Oferta Do**

Ensino E Aparentamento (2015 – 2021). 109 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho: 2021.

FONSECA, Fabrício A. **Nucleação de escolas na região do Canto do Engenho: impactos culturais e educacionais.** Montes Claros: Unimontes, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** 2017.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999

PEREIRA, Edirleine dos Santos, MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, jan./abr., 2018, p. 152-169.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades.** Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/116-129-1-PB.pdf. Acesso em: 13 de ago. 2022.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas.** Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 209.

SILVA, Josineide Macena da. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no Campo da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO.** 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho: 2021.

SANTOS, Silmar Oliveira dos, SOUZA, Marilsa Miranda de. **Educação do Campo: alguns apontamentos sobre as políticas públicas e o fechamento de escolas do campo no Município de Rolim de Moura – RO.** Trabalho Completo – 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd GT 03/GT 06 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular. 2018.

SANTOS, Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da**

educação do campo. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-classes-multisseriadas-no-contvxtto-da-educacao-do-campo/124765/>. Acesso em: 25 de set. 2022.

SANTOS, Fábio J. S.; MOURA; Terciana V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 2, p. 35- 47.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO JURÍDICO NO BRASIL, DA ORIGEM À CONTEMPORANEIDADE

Rita de Cássia Pessoa Nocetti¹

RESUMO

Diante do caráter basilar e da importância da Educação perante a sociedade, mister se faz uma digressão teórica a respeito da criação das primeiras instituições de Ensino Superior Jurídico no Brasil, com o objetivo de traçar um paralelo do ensino jurídico do Brasil nos seus primórdios até a contemporaneidade, assim a análise ocorrerá a partir da Independência do Brasil e fora predecessor para os atuais cursos de Direito em nosso país. Desta forma, por via de revisão bibliográfica, buscou-se traçar uma linha cronológica até os tempos atuais, onde é possível concluir que houvera um crescimento indiscriminado de cursos jurídicos nas últimas décadas, na busca de suprir anseios políticos, econômicos e sociais emergentes, fator este que impacta diretamente na qualidade de ensino jurídico brasileiro.

Palavras-chave: Educação. Cursos Jurídicos. Ensino. Direito. Brasil.

INTRODUÇÃO

O tema a ser retratado é a criação e o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES), em específico, do ensino do Direito no Brasil. Vez que o ensino jurídico, em um contexto histórico, era restrito às pessoas de classes mais nobres da sociedade, sendo que, nas últimas décadas, popularizou-se por meio de uma considerável demanda de pessoas interessadas em carreiras jurídicas, bem como a criação de inúmeras IES que conseqüentemente disponibilizaram e permitiram uma maior acessibilidade aos cursos de Direito.

Ainda sob uma ótica histórica, iremos observar que o ensino jurídico no Brasil caminhou conjuntamente com o desenvolvimento do Estado brasileiro e, de acordo com Martinez,² pode ser delimitado em três momentos distintos que se relacionam justamente com os modelos e eras do Estado, quais sejam: Estado

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI/SC. Professora da Faculdade Católica de Rondônia – FCR e na Faculdade Sapiens. E-mail: rita.nocetti@fcr.edu.br

² MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/evolu%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-jur%C3%ADdico-no-brasil. Acesso em: 28 nov. 2021.

liberal, datada da época do Brasil Império; Social, que teve início com a República Nova até o período do Regime Militar; e Neoliberal, que advém com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como do advento da Portaria nº 1.886/94 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos dias atuais.

Ademais, sem possibilidade de se analisar todas as transformações que ensejam do processo de formação das IES jurídico em nosso país, as principais leis e normas que embasaram juridicamente o ensino do Direito serão apresentadas, a exemplo da primeira lei de 11 de agosto de 1827, que criou os dois primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, uma na cidade de Olinda e outra em São Paulo, bem como resoluções e portarias do MEC que impactaram diretamente nesse processo de ensino. Desta forma, a problemática ora desenvolvida se dá na origem e expansão do ensino jurídico brasileiro, por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

1 ORIGEM E CONTEXTO HISTÓRICO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

No período do Brasil colônia até o início do século XIX, a formação acadêmica dos estudantes brasileiros, mais especificamente da elite, que buscava graduação superior, inclusive do estudo do Direito, se dava exclusivamente na Europa. A maioria dos estudantes de Direito disputavam vagas para estudar na Faculdade de Coimbra, em Portugal. Nesse período, muitas famílias de origem portuguesa viviam no Brasil e por não haver um interesse da metrópole portuguesa na criação de cursos superiores, os filhos dessas famílias se viam na necessidade de irem estudar Direito em Portugal, prática que se estendeu por muitos anos ainda, mesmo após a criação dos cursos jurídicos no Brasil.

A partir da vinda da realeza portuguesa para a colônia em 1808, bem como da Proclamação da Independência em 1822, o Brasil se empenhou em se organizar e em provar que se desenvolveria independentemente de Portugal e, dessa forma, buscou-se, então, dar início ao ensino superior no Brasil.

A primeira proposta de se criar e implantar o Curso de Direito no Brasil ocorreu no decorrer da Assembleia Constituinte de 1823, por iniciativa do Visconde de São Leopoldo, e dispunha que:

a Assembleia Constituinte Legislativa do Brasil decreta: 1º) Haverá duas Universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na de Olinda (...) 4º) Entretanto, haverá desde já um Curso Jurídico na cidade de São Paulo

(...) que se governará provisoriamente pelos estatutos da Universidade de Coimbra³..

Porém, o projeto de iniciativa do Visconde de São Leopoldo não teve êxito. Foi somente com a elaboração e sanção da Lei 11 de agosto de 1827 que surgiram as primeiras instituições, chamadas Academias de ensino do Direito, sendo fundados dois cursos, o primeiro em março de 1828, com instalações no Convento de São Francisco, na cidade de São Paulo, e o segundo instalado no Mosteiro de São Bento, em Olinda. No ano de 1854, os cursos foram denominados de Faculdade de Direito e o curso de Olinda foi transferido para Recife, por via do Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854⁴. Já no ano de 1891, foi criada a Faculdade da Bahia, já que as duas primeiras instituições não cobriam a demanda para a formação de juristas brasileiros. Desta forma, gradativamente, o Brasil desenvolveu legislação própria e distinta da de Portugal, para, assim, suprir as exigências da nova sociedade brasileira.

A esse respeito, interessante as palavras de Wolkmer⁵:

Toma-se imperioso, agora, refletir sobre a historicidade da formação de uma cultura jurídica nacional que se fez necessária e que se impôs a partir da Independência do país, em 1822. Trata-se de apreciar de que maneira o liberalismo acabou constituindo-se na mais importante proposta doutrinária de alcance econômico e político, bem como de que forma suas diretrizes se manifestaram no bojo de um saber irradiado com a fundação das primeiras escolas de Direito, na criação de uma elite jurídica própria e na construção de um arcabouço legal positivo, durante o Império e o início da República.

Interessante as palavras de José S. de Oliveira e Vitor Toffoli⁶, ao informar que:

O sistema de ensino estabelecido pela Lei Histórica de 11 de agosto de 1827 surgiu em um contexto de profundas modificações históricas: Napoleão Bonaparte dominava parte da Europa, a Família Real havia fugido para Colônia, na sequência a Independência se proclamara, a Monarquia estava em seu último suspiro e a República ecoava no Florão

³ MOSSINI, Daniela E. de S. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. Doutorado em Educação: Currículo PUC-SP, São Paulo, 2010 – 256 f. Tese (doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

⁵ WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Editora Forense. 3ª Edição. Rio de Janeiro. 2003.

⁶ OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. **O ensino jurídico em nosso país no período Imperial e no primeiro momento Republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade**. Sistema Jurídico e Direitos fundamentais individuais e coletivos. 1. ed. Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012.

da América. É nessa conjuntura que a Lei foi promulgada, buscando a conciliação dos interesses de todos os grupos que estavam no país, sem arraigar da elite – e essa é uma preocupação constante – o poder.

José S. de Oliveira⁷, por sua vez, destaca que durante o período de Brasil Império e República Velha, ocorreram algumas reformas no ensino do Direito no Brasil, dentre as principais, cronologicamente:

1. Decreto de 9 de janeiro de 1825 criou na Corte Imperial o Curso Jurídico;
2. Decreto Imperial de 2 de março de 1831, aprova o Estatuto de Visconde da Cachoeira;
3. Lei Histórica que criou os dois cursos de direito no Brasil, promulgada em 11 de agosto de 1827;
4. Decreto de 7 de novembro de 1831, suspende o estatuto de Visconde da Cachoeira;
5. Decreto Regulamentar de 7 de novembro de 1831, regulamenta a Lei Histórica de 11 de agosto de 1827;
6. Decreto nº 608 de 16 de agosto de 1851, autorizou o governo a dar novos estatutos ao curso de direito (e às escolas de medicina), bem como criou mais duas cadeiras na grade curricular: Direito Administrativo e Direito Romano;
7. Decreto nº 1.134 de 30 de março de 1853, dá novos estatutos aos cursos jurídicos do império;
8. Decreto nº 714 de 10 de setembro de 1853, autoriza o governo a realizar aumento de despesa, para a execução provisória dos novos estatutos do curso de direito (e de medicina);
9. Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854, dá novos estatutos aos cursos jurídicos;
10. Decreto nº 1.568 de 24 de fevereiro de 1855, aprovou o regulamento complementar dos estatutos das faculdades de direito do império (atendia, em especial, ao art. 21, §3º do Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854);
11. Decreto nº 3.454 de 26 de abril de 1865, dá novos estatutos às faculdades de direito do império;
12. Aviso do Ministério do Império de 8 de abril de 1865 sobre a execução do Decreto nº 3.454;
13. Decreto nº 4.675 de 14 de janeiro de 1871, define o processo de exames dos estudantes das faculdades de direito (e medicina);
14. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, implantou no Brasil o ensino livre, também conhecido como Reforma Leôncio Carvalho;
15. Decreto nº 9.360 de 17 de janeiro de 1885, dá novos estatutos às faculdades de direito;
16. Decreto nº 9.522 de 28 de novembro de 1888, suspende a execução dos estatutos das faculdades de direito do império.

Com a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, paulatinamente a dedicação às vontades do Estado português foi sendo substituída pela atenção em formar juristas voltados à ideologia jurídico-política do Estado brasileiro emergente. Assim, com a Proclamação da República em 1889, eis que surge uma nova ordem política e novos padrões manifestam-se para as instituições de ensino do Direito, dentre os quais podemos exemplificar o desprendimento e influência da igreja na formação jurídica, vez que o direito eclesiástico não mais comporia

⁷ _____. **O ensino jurídico em nosso país no período Imperial e no primeiro momento Republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade.** Sistema Jurídico e Direitos fundamentais individuais e coletivos. 1. ed. Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012.

a grade de ensino das duas faculdades da época. Outro ponto importantíssimo surgiu do desenvolvimento do movimento feminista, que com o Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901, permitiu o ingresso de mulheres nos cursos de Direito⁸. Lília Schwarcz⁹ corrobora ao afirmar que:

Nas mãos desses juristas estaria, portanto, parte da responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de desvincular o estatuto colonial, com todas as singularidades de um país que se libertava da metrópole, mas mantinha no comando um monarca português.

Márcia Siqueira¹⁰ esclarece que em 1927, já ao fim da República Velha, existiam no Brasil 14 cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados. Nesse período, o ensino se correlacionou às ideologias de defesa do Estado Liberal. Desta forma, a função social da educação jurídica na época, que caminhava para o centenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, galgava por um plano curricular de livre economia, pois não havia a matéria de prática processual muito menos uma metodologia de estudo das demais matérias, assim, apenas se confirmou um método liberal de ensino. Porém, interessante frisar que neste período de 100 anos, foram editadas mais de 25 normas regulamentadoras da graduação superior de Direito, visto um ideal positivista. Continuando, após a Proclamação da República, as IES passaram por um período de maior expansão, porém, a compreensão pelo Estado da relevância do ensino superior ocorreu a partir da Revolução de 30, onde o conceito de universidade passou a ser cobrado e o Estado passou a ter a competência de controle e administração. Neste mesmo período, Sarmento¹¹ destaca a criação do Ministério da Educação e Saúde bem como o Conselho Nacional de Educação.

Além disso, no ano de 1931, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigeu até 1961, e previu a possibilidade de universidades públicas na esfera federal, estadual ou municipal; e ainda as faculdades livres, também conhecidas como ensino de educação privada, essa reforma educacional ratificou o que a primeira Constituição republicana brasileira de 1891 já havia previsto, ou seja, permitiu o acesso do ensino superior ao setor privado e que este ensino

⁸ BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2000.

⁹ SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

¹⁰ SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

¹¹ SARMENTO, D. C. **A universidade brasileira. Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 13, n. 26, p. 129-145. 1996.

deveria ser organizado em instituições universitárias.

Para Helena Sampaio¹²:

No Brasil, curiosamente, as ideias gestadas no período de liberdade política e efervescência social tendem a ser implementadas por regimes autoritários e centralizadores que lhes seguem. Antes mesmo de ser criada qualquer universidade desse novo estilo, o governo provisório de Getúlio Vargas, tendo fundado em 1930 o Ministério de Educação e Saúde, publicou uma lei que definia como a universidade deveria ser, e que ficou conhecida com o nome do primeiro Ministro da Educação do país, como a “Reforma Francisco Campos.

Independente das propostas, a Reforma Educacional Francisco Campos, da Era Vargas, a primeira de nível nacional, possibilitou uma estruturação do ensino, inclusive superior, visto que estabeleceu terminantemente a frequência obrigatória, a exigência de estudo básico fundamental e complementar para ingresso ao ensino de graduação superior, e ainda, nessa época, o sistema educacional obtém estrutura com o advento das Universidades Federais bem como da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira das diversas universidades católicas de cunho privado.

Já a partir de 1945, ocorreu o desenvolvimento do Sistema Federal de ensino Superior, que se dera pela federalização de algumas universidades estaduais, a mesma época em que um ideal foi difundido, de que cada unidade federativa tivesse, no mínimo, uma Universidade Federal. Ademais, a criação da primeira Universidade Católica corrobora para a quebra da relação entre Estado e Igreja, fato este que fez com que a Igreja fosse à busca de recursos próprios.

O desenvolvimento educacional em nosso país auxiliou na ampliação de setores de formação social, industrial e urbana. Com isso, houve uma ascensão de variadas classes sociais, o que culminou em uma nova demanda de pessoas em busca de acesso ao ensino superior, vez que a indústria em ascensão abriu um novo mercado de trabalho, o que permitiu o acesso à classe média e justamente o diploma de graduação superior era a garantia para o ingresso nesse mercado. Ocorreu, então, a busca pelo ensino e pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações já nos anos de 1960.

Destarte, com o golpe militar de 1964, era possível visualizar uma dicotomia

¹² SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

entre um conceito de aprendizagem conservador, guiado pelo regime militar autoritário de uma instituição de ensino pública, porém burocratizada e tecnicista, em contrapartida a este, eis os anseios sociais por um ensino moderno e mais reflexivo-crítico, o qual preponderava o ser capaz e pensante, na busca de capacitar os alunos em encontrar soluções jurídico-científicas. Porém, visto a época, a evolução do ensino do Direito se viu bloqueada, sem espaço para a “Escola Nova”, e diante de uma grade curricular conservadora e inflexível, onde os bacharéis deveriam respeitar o sistema sem propor modificações significativas aos anseios sociais. Tampouco havia para as IES a permissividade de elaboração de uma nova grade curricular que buscasse atender a esses mesmos interesses sociais¹³.

Passado o período do regime militar, significativa evolução ocorreu com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garantiu o sentimento democrático para transformações expressivas no ensino superior e em especial do Direito, visto que inúmeros direitos e garantias haviam sido previstos na Constituição, também chamada de cidadã. A partir dela, surge um novo ordenamento jurídico, desta forma, após longos debates promovidos entre juristas, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e MEC, foi editada a Portaria nº 1.886/94 do Ministério da Educação, que apresentou novas diretrizes curriculares a serem seguidas pelas IES do Ensino Jurídico.

Logo, em 1996, eis que sancionam a Lei 9.394/96, intitulada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que dentre as suas previsões, introduziu a avaliação regular dos cursos de ensino superior, inclusive das próprias IES, como fator preponderante para manutenção de credenciamento e credenciamento em vista do resultado da avaliação. De acordo com Elói Senhoras¹⁴:

[...] as transformações ocorridas no Ensino Superior Brasileiro diante das mudanças originadas pela nova LDB e a consequente abertura de um mercado com uma elevada demanda reprimida criaram um ambiente de oportunidades no mercado de ensino superior que se tornou progressivamente competitivo no setor privado.

Atualmente, existe uma nova reflexão sobre os anseios do ensino jurídico.

¹³ OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do direito neste início de século XXI.** Jus Navigandi, Teresina.

¹⁴ SENHORAS, E. M.; TAKEUCHI, K. P.; TAKEUCHI, K. P. **A Análise estrutural do Ensino Superior Privado sob perspectiva.** In: Simpósio de excelência em gestão e tecnologia, 2006.

A mais recente resolução do MEC, de nº 5 de 17 de dezembro de 2018, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas IES. Essas diretrizes surgem, sobretudo, pela necessidade de adequação ao atual cenário profissional decorrente da inserção de novas tecnologias, por meio de ferramentas tecnológicas. Eis que o ensino do Direito nos parece sempre em busca de seus próprios caminhos.

2 ÍNDICES DO ENSINO JURÍDICO NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA

O ensino do Direito na atualidade tem passado por constante reflexão, onde são debatidas críticas significativas com intuito de galgar uma verdadeira revolução no seu processo de ensino e aprendizagem e, assim, aproximar os Cursos Jurídicos à realidade social, cumprindo seu verdadeiro papel de múnus público.

Dentre as severas críticas, além dos métodos de ensino, qualificação e valorização do docente, envolvimento dos discentes, dentre outros, existe a devida preocupação quanto ao número alarmante de IES voltadas ao ensino do Direito e, conseqüentemente, no número de vagas disponíveis à sociedade, o que vem trazendo questionamentos sobre a qualidade na formação e no inchaço no mercado de atuação desses profissionais. Sobre isso, Paulo Medina¹⁵ pontua:

A formação jurídica está em xeque, sem dúvida, em consequência da proliferação indiscriminada de cursos e da inevitável queda de qualidade que se verifica na medida em que o interesse comercial para ser a mola propulsora da expansão dos cursos e a falta de critério para a sua instalação fazem com que se criem novos cursos sem atender ao requisito da necessidade social.

A respeito do número de matrículas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), divulgou em 19 de setembro de 2019, o mais recente Censo da Educação Superior, apresentando os principais resultados até o ano de 2018 a respeito das licenciaturas, cursos tecnólogos e graduações. Em análise a este censo, podemos observar que o curso de Direito é a maior graduação do Brasil, com 863.101 ingressantes e, em comparativo ao ano de 2009, vem conquistando significativa expansão, conforme é possível observar:

¹⁵ MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília. OAB editora, 2006.

10 maiores cursos de graduação em número de matrículas – Brasil 2009/2018

ANO - 2009



ANO - 2018



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Ainda referente ao censo de educação superior 2018, podemos analisar em números que:

comum a taxa média de crescimento anual de 3,8%, nos últimos dez anos, a matrícula na educação superior cresceu 56,4% nesse período. Em 2018, o aumento foi de 1,9%. Com mais de 6,3 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação.¹⁶

Os dados de 2018 mostram ainda que no total 8.450.755 matrículas no ensino superior, sendo 2.077,481 na rede pública e 6.373,274 na rede privada, o Direito sozinho tem 818.435 alunos matriculados.

¹⁶ INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior, principais resultados 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 dez. 2019.

Interessante que, no Brasil, a ampliação do ensino privado sob o ensino público ocorreu antes mesmo da Proclamação da República, com a denominada “Reforma de 1879”, que instituiu o chamado “ensino livre”, via Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, também conhecido como “Reforma Leôncio Carvalho”, ou seja, o ensino privado. Como consequência, houve um crescimento vertiginoso do ensino privado, ao mesmo tempo em que se reduziram significativamente o capital de investimento das instituições públicas de ensino superior¹⁷.

Em matéria intitulada “*Vagas em Direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos*”¹⁸ e veiculada na Folha de São Paulo, edição n.º 32.890, no primeiro semestre de 2019, o número de vagas de cursos de direito autorizadas pelo MEC cresceu 20% desde 2018, 52 mil vagas liberadas em pouco mais de um ano são recorde em 116 anos, fato este que corrobora para o Brasil ser um dos países com mais advogados em escala mundial, isso sem levar em consideração o número de bacharéis. Essa expansão, conforme dados supracitados, vem crescendo visto o afrouxamento, pelo MEC, de autorizações de abertura de novos cursos e, conseqüentemente, de mais vagas, conforme podemos observar:

“O governo Michel Temer (MDB), que instituiu normas mais flexíveis, criou 44,7 mil vagas em 2018, ou 3.728 por mês. A gestão Jair Bolsonaro (PSL), que manteve as normas, criou 7.682 em cem dias, ou 2.305 ao mês – ambos mais que seus antecessores, ao menos desde FHC (1995-2002). Esse salto ocorreu por uma mudança nas regras de abertura e revalidação de curso”.

Cabe salientar que, em 2019, foram publicadas no Diário Oficial da União quatro portarias de números 125, 126, 127 e 129 do MEC, autorizando a abertura de 12 novos cursos em Direito pelo país¹⁹. Isso porque, no ano anterior, em 2018, já haviam sido autorizadas a abertura de 34 novos cursos de graduação em Direito no Brasil, por via da portaria do MEC nº 329/18, que disponibilizou 5.070 novas vagas.²⁰ Lembrando que as IES são definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da

¹⁷ AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado**. São Paulo: Cortez. 2003.

¹⁸ FOLHA, São Paulo. **Vagas em Direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos**. Jornalista Ângela Pinho. Edição n.º 32.890/2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>.

¹⁹ DOU, Diário Oficial da União. **PORTARIA Nº 329, DE 11 DE MAIO DE 2018**. Publicado em: 15/05/2018. Edição: 92. Seção:1. Ministério da Educação. Supervisão da Educação Superior. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14280931/do1-2018-05-15-portaria-n-329-de-11-de-maio-de-2018--14280927. Acesso em: 04 dez. 2021.

²⁰ **PORTARIAS Nº 125, 126, 127 e 129 DE 20 DE MARÇO DE 2019**. Publicado em: 22/03/2019. Edição: 56. Seção: 1. Ministério da Educação. Supervisão da Educação Superior. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157063. Acesso em: 04 dez. 2021.

Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 que, quando promulgada, trouxe uma série de inovações no sistema de ensino, o que incluiu o Ensino Superior. Resta claro que o Ensino Superior está em processo de mutação, principalmente nas últimas décadas e após publicação da primeira portaria do MEC nº. 1.886/94, que buscou fixar as diretrizes curriculares e o conteúdo dos cursos jurídicos, ocasionando mudanças estruturais no que diz respeito aos padrões de qualidade.

Maurício Gieseler apresenta a evolução do número de instituições brasileiras nas últimas décadas, a saber: 1995 – 165 faculdades de Direito; 2001 – 505 faculdades de Direito; 2014 – 1.284 faculdades de Direito; 2015 - 1.304 faculdades de Direito; 2018 - 1.423 faculdades de Direito; 2019 – 1.670 faculdades de Direito em funcionamento com autorização do MEC. E ainda salienta que “a obtenção da 1ª colocação é o resultado natural de mais de duas décadas de expansão irrefreada dos cursos de Direito. Em algum momento isso iria refletir quantitativamente nas estatísticas e colocar o Direito como maior curso do Brasil”.²¹

Claramente, com a crescente abertura de novos cursos jurídicos pelo país, os números relacionados ao Direito irão crescer gradativamente. A curto prazo, poderemos ter 1 milhão de estudantes de Direito matriculados no Brasil e, dentre as prováveis razões deste índice, podemos citar a demanda em prol da segurança econômica e estabilidade profissional por via do concurso público, visto que o curso de Direito é o que melhor prepara os indivíduos para o ingresso no servidorismo público, bem como mecanismos de bolsas e financiamentos que permitem maior acessibilidade à IES e o número de vagas significativo à disposição. Ocorre que com a democratização, o acesso ao ensino superior de graduação precisou ser promovido, mas necessário se faz que o sistema de qualidade de ensino não fique prejudicado frente a essa expansão, não prevalecendo a quantidade em detrimento da qualidade do ensino jurídico. Nesse sentido, Meirelles ²² pontua:

Vários são os motivos pelos quais há esta preferência pelas faculdades de Direito. Esta variedade é sintetizada no senso comum de que no Direito há o chamado grande leque de oportunidades: advocacia privada, diplomacia, carreira acadêmica, formação política, conhecimentos gerais podem ser tomados como referenciais profissionais dos postulantes ao

²¹ GIESELER, Maurício. **Números do Direito, do Judiciário e da Advocacia no Brasil**. Blog exame da ordem. Publicado em 28/08/2019. Disponível em: <https://blogexamedeorde.com.br/numeros-do-direito-do-judiciario-e-da-advocacia-no-brasil>. Acesso em: 05 dez. 2021.

²² MEIRELLES, Delton Ricardo Soares. **Cursos Jurídicos Preparatórios: Espaço de formação profissional, reflexo da deformação do ensino ou reprodução de ideais corporativos?** Niterói: UFF, 2002, 104 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, 2002.

diploma em ciências jurídicas. Entretanto, o principal objetivo da maior parte deste universo é o ingresso na burocracia jurídica estatal por meio dos concursos públicos.

Por fim, interessante a reflexão sobre o profissional do Direito, uma vez que, atualmente, este deve ir além do conhecimento doutrinário ou meramente regulador por via das leis, deve frisar na compreensão dos novos Direitos e os anseios jurídicos da Nova Era, dita tecnológica ou industrial 4.0, além de haver a necessidade de compreender a origem histórica em que esses novos anseios vão surgindo, assim, exigindo dos juristas um trabalho cada vez mais interdisciplinar, humanístico e ético, onde o ensino do Direito deve caminhar rumo às exigências dessa nova sociedade e do Estado Democrático de Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que a sociedade brasileira vem passando por transformações significativas, interessante se fez uma síntese histórica do ensino superior e jurídico no Brasil desde a sua criação até a atualidade, sendo importante seu estudo tanto para a esfera do próprio Direito quanto no âmbito da educação. O papel dos juristas brasileiros influenciou e continua a influenciar diretamente no desenvolvimento das leis e, conseqüentemente, do contexto social, político e econômico no qual nos inserimos, inclusive do próprio Estado.

Por meio do conhecimento histórico, é possível concluir que a elite brasileira detinha o acesso ao mundo jurídico de forma exclusiva. Com a evolução necessária, o número de Instituições de Ensino Superior cresceu exponencialmente, suprimindo e incluindo as demais camadas sociais no ensino do Direito, o que destruiu dicotomias até então existentes, barreiras intelectuais e de pensamento crítico. Os números e gráficos mostrados corroboram com esta narrativa, ilustrando o aumento estrondoso. O que vem trazendo inovações no intelecto social médio do cidadão brasileiro, fomentando de forma igualitária o universo jurídico, englobando a sociedade no todo, respeitando, portanto, a Carta Magna de 1988.

Em contrapartida, existe a preocupação de que a expansão das IES voltadas ao ensino do Direito impacte diretamente na qualidade de ensino, o que reflete diretamente nos profissionais que, após formação, buscam se inserir no mercado de trabalho, fato este que já é uma realidade da sociedade brasileira. Para tanto, o diálogo deve ser desenvolvido na busca de soluções e conseqüentemente da melhoria do nível das instituições e do ensino.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado**. São Paulo: Cortez. 2003.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2000.

BRASIL. **Lei Imperial de 11 de agosto de 1827**. Dispõe sobre a criação e ingresso nos primeiros cursos de Direito no Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 21 de agosto de 1827.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

DOU, Diário Oficial da União. **PORTARIA Nº 329, DE 11 DE MAIO DE 2018**. Publicado em: 15/05/2018. Edição: 92. Seção:1. Ministério da Educação. Supervisão da Educação Superior. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14280931/do1-2018-05-15-portaria-n-329-de-11-de-maio-de-2018--14280927. Acesso em: 04 dez. 2021.

_____. **PORTARIAS Nº 125, 126, 127 e 129 DE 20 DE MARÇO DE 2019**. Publicado em: 22/03/2019. Edição: 56. Seção: 1. Ministério da Educação. Supervisão da Educação Superior. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157063. Acesso em: 04 dez. 2021.

FOLHA, São Paulo. **Vagas em Direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos**. Jornalista Ângela Pinho. Edição n.º 32.890/2019. Disponível em:<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>.

GIESELER, Maurício. **Números do Direito, do Judiciário e da Advocacia no Brasil**. Blog exame da ordem. Publicado em 28/08/2019. Disponível em: <https://blogexamedeordem.com.br/numeros-do-direito-do-judiciario-e-da-advocacia-no-brasil>. Acesso em: Acesso em: 05 dez. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior, principais resultados 2018**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/evolu%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-jur%C3%ADico-no-brasil. Acesso em: 28 nov. 2021.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília. OAB editora, 2006.

MEIRELLES, Delton Ricardo Soares. **Cursos Jurídicos Preparatórios: Espaço de formação profissional, reflexo da deformação do ensino ou reprodução de ideais corporativos?** Niterói: UFF, 2002, 104 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, 2002.

MOSSINI, Daniela E. de S. *Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade*. Doutorado em Educação: Currículo PUC-SP, São Paulo, 2010 – 256 f. Tese (doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do direito neste início de século XXI**. Jus Navigandi, Teresina, Disponível em <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. **O ensino jurídico em nosso país no período Imperial e no primeiro momento Republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade**. Sistema Jurídico e Direitos fundamentais individuais e coletivos. 1. ed. Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

SARMENTO, D. C. **A universidade brasileira. *Educação Brasileira***, Brasília, DF, v. 13, n. 26, p. 129-145. 1996.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SENHORAS. E. M.; TAKEUCHI. K. P.; TAKEUCHI. K. P. **A Análise estrutural do Ensino Superior Privado sob perspectiva**. In: Simpósio de excelência em gestão e tecnologia, 2006.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Editora Forense. 3ª Edição. Rio de Janeiro. 2003.

ASPECTOS JURÍDICOS E PSICOLÓGICOS DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER

Inez Rosa dos Santos¹

Marizete Vieira²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a violência psicológica contra a mulher, demonstrando também a importância dos dispositivos legais como lei Maria da Penha e as alterações trazidas na lei 14.188/2021, que tipificou o crime de violência psicológica contra a mulher, e as perspectivas das leis anteriores no que concerne ao combate à violência contra a mulher. Desse modo, realizamos essa pesquisa, dentro de uma nova análise, pela revisão bibliográfica em livros e artigos científicos sobre a temática. Logo, pode-se perceber, a partir deste estudo, que a criminalização da violência psicológica com a Lei 14.188/2021 se tornou um avanço tanto legislativo como histórico na luta das mulheres pelos seus direitos, concernindo na proteção das mulheres no direito brasileiro; contudo, há um grande caminho a ser percorrido no que se refere à luta para a minimização da violência contra as mulheres.

Palavras-chave: Violência Psicológica. Análise da Lei 14.188/2021. Lei Maria da Penha.

1 INTRODUÇÃO

A definição da violência psicológica contra a mulher tem o seu reconhecimento pelos danos emocionais que atrapalham sua evolução ou que tenha o intuito de provocar estragos, supervisionar e controlar as suas ações, condutas, crenças e arbítrios por meio de ameaças, coação, degradação, manipulação, isolamento, ridicularização, restrição do direito de ir e vir ou qualquer decisão que ocasione malefícios à sua saúde psicológica e sua autonomia.

O tema proposto justifica-se, à priori, pela necessidade de se discutir sobre uma realidade vivida em diversas circunstâncias por mulheres brasileiras, que é a violência contra a mulher - principalmente, a psicológica - nos últimos anos.

Dentre os tipos de agressões conhecidas, a violência psicológica contra a

¹ Graduada em Administração pela Faculdade Uniron, graduanda em Psicologia pela Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: inez.santos@sou.fcr.edu.br.

² Graduada em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e Letras de Rondônia – Faro, graduanda em Psicologia pela Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: marizete.vieira@sou.fcr.edu.br.

mulher foi colocada em debate e evidenciou a magnitude de ter uma lei específica que a enfrentasse diretamente, preenchendo as lacunas deixadas por normas legais anteriores.

A pesquisa também aborda a alteração proveniente da lei 14.188, sancionada no dia 28 de julho de 2021, sendo elaborada para introduzir, dentre outras consideráveis contribuições, o crime de violência psicológica contra a mulher.

Em síntese, sabe-se da importância em debates sobre a Lei Maria da Penha, posto que ainda há aquelas que se encontram inatingíveis, que ainda são aprisionadas ao machismo, à submissão e à violência. Logo, saber sobre os seus próprios direitos, em outras palavras, saber que existem dispositivos, como a mencionada lei, na luta pela defesa das mulheres pode ser o que vai estabelecer a salvação e a libertação de alguém que esteja refém dessa violência.

No que diz respeito ao objetivo geral, buscou-se refletir sobre a violência psicológica contra a mulher. Para tanto, ao dissertar, delineou-se sobre as questões jurídicas e psicológicas da violência psicológica contra a mulher, analisando a lei Maria da Penha e as alterações realizadas com a lei 14.188/2021, bem como investigando se as medidas estão sendo tomadas em defesa da proteção psíquica das vítimas que sofrem violência psicológica.

Os objetivos específicos são: a) mostrar as características da violência psicológica contra a mulher nos meios sociais e jurídicos; b) analisar as alterações trazidas pela lei 14.188/2021, compreendendo a sua importância, no ordenamento jurídico, em relação ao combate à violência psicológica; c) analisar as consequências da criminalização da violência psicológica contra a mulher e seu progresso jurídico em favor das mulheres, versando sobre as medidas jurídicas cabíveis para conter a violência psicológica contra a mulher.

No que concerne à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se como método o descritivo, isto é, abordando uma análise de fontes documentais e bibliográficas, fazendo o uso de livros, artigos, leis, jurisprudências e outros meios necessários para a discussão apresentada no artigo científico.

2 VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER

A violência psicológica se caracteriza como sendo qualquer atitude suscetível de ocasionar à mulher danos emocionais e a diminuição da autoestima ou que lhe complique e perturbe o desenvolvimento ou que objetive degradar ou fazer o controle de suas ações, comportamentos, pontos de vista e decisões mediante

agressões verbais contendo ameaças, intimidação ou que perturbe a sua saúde psicológica e liberdade.

As práticas da violência psicológica tendem a desestruturar a qualidade de vida da vítima, uma vez que ela sofre humilhação constante, através de insultos à sua personalidade, convicções e suas características, podendo provocar doenças como depressão, síndrome do pânico, transtornos psicológicos, dependência medicamentosa, úlceras, gastrites e enxaquecas, causando-a, até mesmo, a morte.

A violência psicológica começa de forma lenta e tolerante, com atitudes que passam despercebidas pela vítima, onde o agressor inicia com insultos cuja finalidade é fazer com que a vítima se torne uma pessoa insegura e com baixa autoestima, dado que, para cometer a agressão física, o agressor precisa tornar a mulher desvalorizada, fazendo com que ela aceite o desrespeito e se sinta culpabilizada pela violência sofrida.

À vista disso, o agressor passa a desestimular a mulher, tendo em vista que esta, visivelmente vulnerável, torna-se emocionalmente dependente e comporta-se de acordo com a sua vontade, obedecendo às suas decisões e aceitando o tratamento a ela aplicado. Ao passar do tempo, o agressor manifesta-se de maneira notória, com ofensas e humilhações privadas ou públicas, expondo a mulher a episódios de vexames, zombando de seu corpo, designando apelidos pejorativos e criticando suas características pessoais com o propósito de causar-lhe sofrimento.

Nesse ínterim, quando se analisa a proporção psíquica da violência psicológica, observa-se que ela faz parte de um ciclo. A violência psicológica³ é existente em todos os outros tipos e pode ser retratada em quatro fases, sendo elas: 1) Da apreensão; 2) Das agressões; 3) Das desculpas; e 4) Da conciliação – que acontecem como ciclos, posto que se repetem e prejudicam a saúde mental da figura feminina.

Portanto, para um melhor entendimento das situações onde a violência psicológica se manifesta, fazendo o uso da referência sobre a violência psicológica descrita na Lei Maria da Penha, em seu artigo 7º, inciso II:

³ MINAYO, MCS. **Violência e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas em Saúde collection, 132 p. ISBN 978-85-7541-380-7. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>>. Acesso em 27 de set. 2022.

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras: (...) II- a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação⁴.

Assim, iniciou-se com a referida lei, que se integrou no âmbito jurídico legal com a definição de violência psicológica com completude e complexidade, elaborando alternativas estratégicas de concretização do dano. A violência psicológica foi inserida na Lei Maria da Penha propriamente para que a violência doméstica não ficasse vinculada exclusivamente a um corpo físico, mas que englobasse também a perspectiva de um corpo psicofísico dessas mulheres⁵.

As consequências da saúde emocional e mental, provocadas pela violência psicológica sofrida pela mulher, dentre as características constam danos⁶ como: isolamento social, constrangimento, remorso, medo de retaliações, desconfiança, ansiedade, depressão, transtorno de estresse pós-traumático, dificuldade para dormir e para se alimentar adequadamente, baixa autoestima, incluindo pensamentos suicidas e tentativas de tirar a própria vida⁷.

Embora exista uma invisibilidade dos danos sofridos, podem deixar sequelas visíveis como as interferências na construção da identidade, logo, gerando uma consequência ruim. É válido dizer, contudo, que a violência psicológica contra a mulher é uma das mais cruéis, pois, além de deixar sequelas incuráveis, que duram até mesmo por toda a vida, invadem as limitações do bem-estar, causando medo e ocasionando danos mentais que podem invalidar e anular a personalidade de uma pessoa.

Por intermédio da violência psicológica⁸, o agressor visa causar danos

⁴ BRASIL. **Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em 27 de set. 2022.

⁵ MACHADO, I. V. **Da dor no corpo à dor na alma [tese]**: uma leitura do conceito de violência psicológica da Lei Maria da Penha. Prêmio CAPES de Tese. Florianópolis, SC. UFSC: 2013. 283 p.

⁶ FERREIRA, W. **(In)visíveis sequelas: A violência psicológica contra a mulher sob o enfoque gestáltico**. Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciência Humanas. Programa de pós-graduação em Psicologia. Belém – Pará: 2010.

⁷ RODRIGUES, R. B. **Violência contra mulheres: Homicídios no Município de Belém**. Universidade Federal do Pará. Universidade Federal do Amazonas. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Pesquisa Leônidas & Maria Deane. Mestrado multidisciplinar em saúde, sociedade e endemias na Amazônia. Belém, 2014.

⁸ LIMA, Renato Brasileiro de. **Código de processo penal comentado**. Ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2016.

emocionais à mulher, através de ameaças, injúrias e menosprezos, com a intenção de destruir sua autoestima e obstar seu desenvolvimento em sociedade, na medida em que tais atos podem se converter em infrações penais como o constrangimento ilegal (CP, art. 146), ameaça (CP, art. 147), sequestro e cárcere privado (CP, art. 148).

É indubitável que a violência psicológica cometida contra a mulher, além de propiciar danos de grave ou difícil conserto na vida da vítima, que pode originar problemas fáticos inconversíveis, diante do provável agravamento das atitudes do agressor e dos incontáveis impactos emocionais consequentes do desprezo e das perseguições sofridas, também é pouco veiculada na sociedade, sendo depreciada pelo agressor e, muitas vezes, sequer assimilada pela vítima.

Dessa maneira, torna-se necessário que a vítima tenha consciência de que as condutas de violência psicológica são práticas de violência doméstica pressupostas no ordenamento jurídico e sujeitas a cumprirem medidas protetivas com a finalidade de preservar a vida e a saúde da mulher ofendida.

Busca-se entender como a tardia legislação, ratificada em 2021, ano em que possivelmente estariam superadas as várias questões relativas às brechas no que diz respeito à proteção aos direitos das mulheres, a iminente primordialidade de aclarar essa questão em específico graças à alteração no Código Penal, para constar no art. 147-B o crime de violência psicológica contra a mulher:

Art. 147-B. Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação: Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa, se a conduta não constitui crime mais grave⁹.

O carecimento social de uma legislação que discorre acerca da violência psicológica, ainda que já fosse estipulada na Lei Maria da Penha, obteve o seu devido reconhecimento. Apesar de ser oportunamente concebida, é preciso conceitualizar esse complexo de comportamentos intitulados como 'violência psicológica', eis que somente a existência da influência legislativa sob o nome de violência psicológica não é suficiente para esclarecer do que se trata esse conjunto ensejador de sua concepção.

⁹ BRASIL. **LEI Nº 14.188, de 28 de julho de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14188.htm. Acesso em 27 de set. 2022.

3 ANÁLISE DA LEI 14.188/2021

A mudança determinada pela Lei 14.188/2021 é a alteração do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para mudar a espécie da pena de lesão corporal simples acometida contra a mulher por causa da condição do sexo feminino .

É considerável salientar que o Código Penal já regularizou como qualificadora do crime de lesão corporal a violência doméstica: Art. 129: Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem: § 9º Se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade. Pena - detenção, de 3 (três) meses a 3 (três) anos .

Abrangendo todas as vítimas de ambos os sexos que tivessem insultada a sua integridade física, já com a inclusão do parágrafo 13 ao artigo 129, sabe-se que na nova redação trazida na Lei 14.188/2021, ficou estabelecido: § 13º. Se a lesão for praticada contra a mulher, por razões da condição do sexo feminino, nos termos do § 2º-A do art. 121 deste Código: Pena - reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos).

Do mesmo modo, a ofensa à integridade ou à saúde da mulher pelas condições de ser do sexo feminino, relatadas no artigo 121, parágrafo 2º-A do Código Penal, são elas: quando o crime envolve a violência doméstica e familiar ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher, terão sanção mais gravosa, qual seja, a pena de reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos.

Em suma, a introdução da qualificadora em análise passou a defender plenamente de forma mais perceptível as mulheres, especialmente perante a violência doméstica e familiar e quando se há desrespeito ou discriminação à condição de mulher. Outrossim, a Lei 14.188/2021 também inseriu o artigo 12-C à Lei Maria da Penha, que se refere a:

Desta forma, a alínea supracitada explica que o agressor deve ser rapidamente afastado do lar, domicílio ou local de convivência com

¹⁰ BRASIL. **LEI Nº 14.188, de 28 de julho de 2021. Brasília, 2021.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14188.htm. Acesso em 27 de set. 2022.

¹¹ BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Brasília, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em 27 de set. 2022.

a ofendida, sendo pelo magistrado, delegado ou policial quando se comprova a existência de risco que seja recente ou urgente à vida ou à plenitude física ou psicológica da mulher vítima de violência doméstica ou familiar ou de seus dependentes¹².

Assim, a ameaça à integridade psicológica passou a ser considerada para estabelecer o distanciamento do agressor. Nessa situação, a modificação em destaque motivada pela Lei 14.188/2021 foi a constituição do tipo penal de violência psicológica contra a mulher, sendo importante destacar que o prenúncio dessa modalidade já tinha existência em nossa legislação presente na Lei Maria da Penha, sendo esclarecido anteriormente.

Nessa linha de raciocínio, o que se evidencia é a criminalização quando se trata dessa forma de violência pela referida legislação, visto que uma das principais particularidades desta¹³ é o relacionamento desigual de poder entre o autor e vítima, essa desigualdade é historicamente criada e reiterada.

Além disso, OsaiKI observa que não existe violência doméstica sem violência psicológica, dado que o agressor conduz a vítima à subalternidade, provocando-lhe dependência emocional e humilhação.

Dessa maneira, verifica-se a reincidência desse tipo de violência, que, por diversas vezes, passa despercebida pelas vítimas, através de humilhações, ameaças, manipulações, entre outras maneiras que as afligem e fazem com que o agressor as controle cada vez mais.

Logo, a Lei 14.188/2021 e o seu conhecimento podem ser ampliados com a conscientização em relação à violência psicológica. Observa-se que muitas vítimas não identificam que também estão passando por danos emocionais que afetam seu desenvolvimento ou que intentam arruinar e ter o controle de suas ações, comportamentos e crenças, por intermédio de ameaça, coerção, manipulação, isolamento, chantagem, humilhação, restringindo o seu direito de ir e vir ou qualquer ação que ocasione prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação¹⁴.

Por conseguinte, fica claro que as modificações trazidas pela Lei 14.188/2021 desejam reforçar o combate à violência contra a mulher, sendo que a criminalização da violência psicológica contra as mulheres está acompanhada

¹² BRASIL. **Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 27 de set. 2022.

¹³ OSAIKI, Gabriela Emi Ito. **Lei nº 14.188/2021: a criminalização da violência psicológica contra a mulher e a produção probatória**. Etic, São Paulo v. 17., n. 17, p. 1-5. 2021. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/9105>>. Acesso em 25 de set. 2022.

¹⁴ BRASIL. **LEI Nº 14.188, de 28 de julho de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14188.htm. Acesso em 27 de set. 2022.

de encadeamentos sociais e jurídicos como, por exemplo, um ampliação das informações sobre a problemática. Ademais, outra decorrência relacionada à legislação é a proposta da tutela penal para mais adiante dos âmbitos doméstico, familiar e afetivo abordados na Lei 11.340/2006.

4 CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS E JURÍDICAS DA CRIMINALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER

As consequências sociais e jurídicas da criminalização da violência psicológica contra a mulher são pertinentes para análise, desse modo, para que se possa reconhecer os desenvolvimentos e as modificações que ainda têm a necessidade de ser realizadas.

Desta maneira, verifica-se que a composição do tipo penal simboliza o progresso legislativo no que diz respeito ao suporte às mulheres no ordenamento jurídico brasileiro, a fim de especificar que essa espécie de violência pode ser tão onerosa quanto às demais, ainda que a Lei Maria da Penha traga essa modalidade, ela não engloba a punição apropriada para a sua prática.

Posto isso, a repressão a tal atuação converte-se com maior eficiência sobre as denúncias quando elas são realizadas, posto que é uma problemática perceptível concernente à veracidade de que essa pressão psicológica resultante constantemente está fora do poder das ações da mulher por parte do agressor e é uma das motivações pelas quais várias vítimas não denunciam, pois também sofrem outras formas de violência doméstica e familiar.

Nessa circunstância, cerca de 60% das mulheres que sofreram esse tipo de agressão em questão não efetuaram boletim de ocorrência, segundo um estudo realizado pelo Senado Federal; um dos obstáculos é o medo supracitado¹⁵.

Desta forma, o controle das ações por parte do agressor esmorece e a impede de denunciar, sendo, portanto, imprescindível para o amparo das vítimas e a realização da proteção destas. Por isso, um fator que se comprova é a pandemia do Coronavírus, em que se tem notado um crescimento nos casos de violência doméstica e familiar.

Desse modo, é relevante, nesta análise, o agravo da violência psicológica durante a modalidade de violência doméstica e familiar, porém também está

¹⁵ MAZIERO, Alana Emanuely. A importância da aplicação da Lei Maria da Penha para o combate à desigualdade de gênero no Brasil. In: **SIMPÓSIO NUMAPE “AS DUAS FACES DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER”**, III, 2019, Paraná. Anais de evento. Londrina, 2019. p. 81-86.

previsto no Código Penal na Lei 14.188/2021 o isolamento social, medida na qual se propôs evitar a contaminação do vírus Sars-Cov-2, fazendo com que inúmeras mulheres ficassem confinadas com seu agressor.

A manipulação e o controle psicológico¹⁶ sobressaíram-se, constituindo-se na ausência de contatos com pessoas fora do ambiente doméstico e os prejuízos emocionais são impulsionados, já que os períodos de lazer se tornam raros.

Além do mais, as redes de apoio acabam se enfraquecendo, levando em conta que a restrição de saídas dificultou um contato maior com o mundo exterior ou o reduziu; desta forma, as mulheres ficaram mais expostas e suscetíveis à violência psicológica, tornando-se mais inseguras com relação à denúncia.

E é nessa ótica que a Lei 14.188/2021 foi excepcionalmente positiva ao determinar um modo de atenuar os casos e proteger as vítimas, completando a lacuna legislativa que se encontrava relativamente ao combate da violência psicológica, de maneira que extrapole o campo da singularidade doméstica, da família ou de qualquer relacionamento íntimo de afeto englobado pela Lei Maria da Penha.

Em vista disso, além da criminalização desses atos, são necessários meios que pretendam evitar a vitimização da mulher, de forma que se atinja o poder desta, como relatam os supracitados autores, provocando a indagação das práticas de domínio e do poderio masculino. No decurso destas medidas, não se deve pensar mais dentro da lógica masculina, mas, sim, tendo em consideração as circunstâncias vivenciadas por estas:

Aderir à perspectiva de vista feminista manifesta um circuito epistemológico, que requisita partir da realidade vivida pelas mulheres sendo elas (vítimas, réus ou condenadas) dentro e fora do sistema judiciário criminal. O autor versa que o objetivo está mais amplo na criminologia feminista, desse modo, não há como ser elaborada como “um ingrediente novo” nas marcas do que já foi efetuado pelas demais criminologias¹⁷.

Por fim, quando se averigua a situação pandêmica e, conseqüentemente, o crescimento nas ocorrências de violência contra a mulher, é urgente que a aplicação da legislação seja eficaz. E que o suporte às vítimas seja a obstrução

¹⁶ BARBOSA, Valéria Koch; BOFF, Rogers Alexander. **O acirramento da violência doméstica contra a mulher no Brasil durante a pandemia da COVID-19**. Trayectorias Humanas Trascontinentales, n. 9, 2021, p. 147-161. Disponível em: <<https://www.unilim.fr/trahs/3453&file=1>>. Acesso em 20 de set. 2022.

¹⁷ MENDES, Soraia da Rosa. **(Re) pensando a criminologia: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista**. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, 2012.

para a duração da violência, alicerçado ao combate das razões que a instituem, visando à verdadeira modificação na abordagem da problemática de tal forma que impeça exclusivamente respostas e soluções masculinas, assim, proporcionando o confronto à desigualdade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, fica explícito que a violência psicológica contra as mulheres ultrapassa o âmbito doméstico, da família e das relações de afeto, apesar de também poder acontecer, da mesma forma, por exemplo, no campo de trabalho. Portanto, a criminalização desta violência pela Lei 14.188/2021 caracteriza uma ascensão legislativa no que se refere à proteção das mulheres no ordenamento jurídico.

Aliás, a supracitada legislação facilitou para que ocorresse uma conscientização maior sobre a seriedade da violência psicológica e de seus estragos, de forma que esclareça que esta pode ser tão perigosa quanto os outros tipos de violência, onde os efeitos podem ser perduráveis e trazer sinais físicos além dos psicológicos.

Nessa perspectiva, é notório que a violência psicológica pode se desenvolver de maneira gradual ou ser coincidente à conduta de outras formas de violência contra a mulher, na medida em que o combate desta também significa enfrentar os perigos maiores pelos quais as vítimas podem ser sujeitas. Logo, percebe-se que a criminalização da violência psicológica contra a mulher constitui um progresso. Contudo, há muito ainda a ser trilhado no tocante à luta contra a violação dos direitos humanos, para a defesa das vítimas e para a diminuição de todos os meios de violência contra as mulheres.

A saúde psicológica e física das mulheres é um assunto sobre saúde pública, posto que não é possível planejar uma igualdade entre os gêneros ao mesmo tempo em que a mente e o corpo das mulheres são dominados pelos homens, não há participação social presente desta forma.

Certamente as discussões abordadas nesta pesquisa não cessam a temática, devendo os estudantes e operadores da psicologia e do direito continuar o debate sobre este viés da saúde mental no ordenamento jurídico, para que sejam sempre amparados pelos estudos sociais e históricos sobre o gênero no país, principalmente em tipos penais que viabilizem uma grande abertura para contestações, e essas, desamparadas das normas corretas, podem incidir em

decisões equivocadas ou interpretações viciadas da função e do bem jurídico tutelado por estas normas e questões sociais psicológicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em 27 de set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 27 de set. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 14.188, de 28 de julho de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14188.htm. Acesso em 27 de set. 2022.

BARBOSA, Valéria Koch; BOFF, Rogers Alexander. **O acirramento da violência doméstica contra a mulher no Brasil durante a pandemia da COVID-19**. Trayectorias Humanas Trascontinentales, n. 9, 2021, p. 147-161. Disponível em:<<https://www.unilim.fr/trahs/3453&file=1>>. Acesso em 20 de set. 2022.

FERREIRA, W. **(In)visíveis sequelas: A violência psicológica contra a mulher sob o enfoque gestáltico**. Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciência Humanas. Programa de pós-graduação em Psicologia. Belém – Pará: 2010.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Código de processo penal comentado**. Ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2016.

MACHADO, I. V. **Da dor no corpo à dor na alma [tese]: uma leitura do conceito de violência psicológica da Lei Maria da Penha**. Prêmio CAPES de Tese. Florianópolis, SC. UFSC: 2013. 283 p.

MAZIERO, Alana Emanuely. A importância da aplicação da Lei Maria da Penha para o combate à desigualdade de gênero no Brasil. In: **SIMPÓSIO NUMAPE “AS DUAS FACES DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER”**, III, 2019, Paraná. Anais de evento. Londrina, 2019. p. 81-86.

MENDES, Soraia da Rosa. **(Re) pensando a criminologia**: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, 2012.

MINAYO, MCS. **Violência e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas em Saúde collection, 132 p. ISBN 978-85-7541-380-7. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>>. Acesso em 27 de set. 2022.

OSAIKI, Gabriela Emi Ito. **Lei nº 14.188/2021**: a criminalização da violência psicológica contra a mulher e a produção probatória. *Etic*, São Paulo v. 17., n. 17, p. 1-5. 2021. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/9105>>. Acesso em 25 de set. 2022.

RODRIGUES, R. B. **Violência contra mulheres**: Homicídios no Município de Belém. Universidade Federal do Pará. Universidade Federal do Amazonas. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Pesquisa Leônidas & Maria Deane. Mestrado multidisciplinar em saúde, sociedade e endemias na Amazônia. Belém, 2014.

INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA E DIREITO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO - DA ANSIEDADE À SÍNDROME DE *BURNOUT*

Basílio Leandro de Oliveira¹

Bruna Rocha Teberge²

Maria Caroline Carvalho e Silva³

Selena Castiel Gualberto Lima⁴

RESUMO

A Síndrome de *Burnout* traz graves consequências para o indivíduo, afetando seu contexto físico, emocional e mental, levando ao resultado o distanciamento das relações, baixa realização pessoal e esgotamento. O objetivo deste estudo é compreender a correlação entre a síndrome e a ansiedade nas relações de trabalho. Utilizou-se a revisão bibliográfica através de informações que datam a partir de 1970. Pode-se concluir que ansiedade e Síndrome de *Burnout* se relacionam diretamente, principalmente por encontrarmos reações emocionais ligadas à ansiedade como fatores sintomáticos da doença.

Palavras-chave: Síndrome de *Burnout*. Ansiedade. Doença ocupacional. Dano moral.

INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado pelo processo de globalização. Com grandes aportes tecnológicos, novos modelos de comunicação, acesso rápido a novas informações e muito trabalho, este século assinala a otimização do tempo e o aumento da carga de trabalho.

É importante destacar que, ao longo da história, tivemos muitas revelações acerca dos métodos e modelos de trabalho como, por exemplo, o Mercantilismo-, que tinha por base o comércio exclusivo e a exploração das colônias e se caracterizava pelo acúmulo de riquezas e comercialização de produtos luxuosos e exclusivos no mercado exterior, onde os mercantilistas preconizavam a política

¹ Graduado em Informática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Graduando em Direito pela Faculdade SAPIENS. E-mail: basilioleandro@hotmail.com.

² Graduada em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil - ILES/ULBRA. Psicóloga Clínica. E-mail: brunateberge@gmail.com.

³ Graduada em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil - ILES/ULBRA. Psicóloga Clínica. E-mail: carollinepvh@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade do Vale de Itajaí - UNIVALI. Atua como professora na Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: selena.castiel@fcr.edu.br.

do pleno emprego com salário suficiente apenas para a população sobreviver.

Ainda nessa perspectiva, a Revolução Industrial permite a substituição da manufatura para a maquinofatura, ou seja, produção de produtos em grande escala e preços mais acessíveis. Algumas graves consequências são produtos dessa mudança: o meio ambiente se torna mais poluído e o trabalhador começa a sofrer com a elevação do número de doenças e as péssimas condições de trabalho.

Ambos os períodos são marcados pela exploração, seja através da subsistência dos trabalhadores, seja por doenças e condições de trabalho inadequadas. Não obstante, a globalização permitiu ajustes nos modelos e métodos de trabalho, exigindo mais eficiência, aumentando a quantidade de trabalho e com poucos ajustes financeiros.

Pode-se considerar que a tecnologia foi um dos pontos que permitiu a modificação das rotinas de trabalho. Antes dos computadores, internet, *e-mails* e *smartphones*, os processos eram feitos de forma manual, o que permitia uma menor quantidade de trabalhos executados, porém, maior uso de tempo para realizar tarefas.

Dentro desse panorama, é considerável ressaltar que a globalização, assim como a tecnologia, são partes de um todo. Não existe um fator dominante, existe a combinação de fatores que se correlacionam e em conjunto com as demandas pessoais transbordam no indivíduo em forma de esgotamento.

No panorama atual, é possível encontrar estudos e análises de como as jornadas, tipos, métodos, modelos e quantidades de trabalho repercutem no indivíduo. No tocante ao trabalho, há uma busca incessante de entender com maior clareza como a excessividade atrelada ao trabalho ecoa na vida pessoal do trabalhador, principalmente no âmbito da saúde mental.

A burocratização, a necessidade exacerbada de aperfeiçoamento contínuo no âmbito de trabalho, altas exigências e execução do trabalho de maneira mais isolada são parte dos fatores que culminaram no que, hoje, entende-se por Síndrome de *Burnout*.

Em uma linguagem mais popular, Burnout é conhecido por estafa. A estafa, ou mais precisamente esgotamento, afeta o contexto emocional, físico e mental do indivíduo. Fato é que essa Síndrome deve estar necessariamente associada ao trabalho e seus excessos.

Todavia, essas questões geram uma tendência do indivíduo a realizar

autoavaliações negativas. A energia para realizar suas funções, a gratificação e o entusiasmo tornam-se reduzidos e somam-se a outros sentimentos como angústia, frustração, medo, estresse e ansiedade.

Dentre os sentimentos acima citados, a ansiedade gera alterações emocionais, onde pode-se enquadrá-la como parte das sintomatologias afetivas associadas a *Burnout*. Na esfera fisiológica, a crise de ansiedade pode manifestar alterações corporais, tais como palpitação, sensação de falta de ar, sudorese, tontura, tremores e outros.

Face ao exposto, busca-se com essa análise bibliográfica compreender a relação existente entre *Burnout*, ansiedade e ambiente de trabalho moderno. Explicitando as principais características de cada um dos itens citados, busca-se também trazer considerações que contribuam para novas análises e produções científicas. Portanto, se faz necessário entender a psicologia mediante as questões levantadas.

Mudanças, evoluções e novas perspectivas fazem parte do crescimento da sociedade desde os primórdios. A relevância deste artigo se justifica pela importância de se compreender a correlação entre a ansiedade e a Síndrome de *Burnout*, bem como a forma que esta se manifesta no ambiente de trabalho moderno, pois, por óbvio, traz insegurança em relação à permanência no emprego. Também, entendemos bastante pertinente um estudo dos julgados pela justiça trabalhista para elucidar se o ordenamento jurídico brasileiro responde à altura aos anseios desta sociedade que se transforma em velocidade sem precedentes.

1 Breve histórico a respeito do trabalho

Ao observar a história do trabalho, compreendemos que essa é assinalada com revoluções e evoluções e confunde-se com a própria biografia da humanidade. Desde a pré-história, o homem tinha que trabalhar para suprir suas indigências básicas relacionadas à sobrevivência, sobrevivência esta que só dependia de sua ação.

Hoje, com a evolução do trabalho, temos um conceito mais formado a respeito, com uma legislação compilada, assegurando os direitos e deveres do indivíduo. Se, por um lado, temos o direito fundamental, tem-se também a dignidade humana, ambos relacionados ao trabalho. E o labor é reconhecido como contribuinte para o bem comum, individual, familiar e da sociedade.

Conforme pontua a Organização Internacional do Trabalho⁵, considera-se trabalho digno:

[...] oportunidades para realizar um trabalho produtivo com uma remuneração equitativa; segurança no local de trabalho e proteção social para as famílias; melhores perspectivas de desenvolvimento pessoal e integração social; liberdade para expressar as suas preocupações; organização e participação nas decisões que afetam as suas vidas; e igualdade de oportunidades e de tratamento para todas as mulheres e homens.

Um contexto importante vivenciado no século XXI é a tecnologia que facilitou o trabalho e a comunicação, livrando o trabalhador do serviço mais grosseiro e arriscado. Porém, a linha já tênue entre trabalho e vida pessoal começou a desaparecer, ocasionando severos prejuízos psicológicos. O aumento das horas dedicadas ao trabalho cresceu com a facilidade ofertada pela tecnologia, tornando-se um desafio a desconexão da vida pessoal e trabalho.

Como sintetizado pelo filósofo sul coreano Byung-Chul Han, em uma sociedade do desempenho, o descanso serve ao trabalho e a pausa é necessária para continuar funcionando - o indivíduo e os processos. Conforme Han⁶:

O sentimento de ter alcançado uma meta não é “evitado” deliberadamente. Ao contrário, o sentimento de ter alcançado uma meta definitiva jamais se instaura. Não é que o sujeito narcisista não queira chegar a alcançar a meta. Ao contrário, não é capaz de chegar à conclusão. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de burnout (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem.

Como vimos, a sociedade e o trabalho passaram e passam por modificações frequentes. O trabalho realizado hoje pode não ter continuidade no futuro, pois a inovação tecnológica aumenta as mudanças relacionadas ao labor. Em decorrência da Pandemia da Covid-19, o aumento do regime de teletrabalho e *home-office* passou por um aumento na execução das tarefas em suas residências ao desconsiderar os limites geográficos. Esse fato transformou o ambiente anatômico de trabalho, dificultando a desconexão com os seus afazeres, ou seja, o trabalho está em toda parte e pode ser executado a qualquer momento.

⁵ **Organização Internacional do Trabalho.** Disponível em: <http://www.ilo.org/lisbon/temas/WCMS_650867/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 22 Setembro 2022.

⁶ HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** 2ª ed. ampl. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

Ao considerar o panorama da revolução digital, temos a transformação (de como) nos comportamos do papel individual e social. Relacionado ao trabalho, existe o aumento da exigência produtiva e aumento do tempo de execução de tarefas, ou seja, aumento da conexão com trabalho, o que reprime a separação vida pessoal/trabalho. Nesse sentido, as pausas tornam-se menores e não permitem ao indivíduo uma desconexão efetiva das suas atribuições. Tais mudanças exigem novas qualificações e habilidades do empregador para uma melhor resposta e adaptação ao trabalho, uma vez que essa rapidez massiva também pode resultar em lesão empregado-empregador, segundo alguns estudos.

2 Ansiedade

As modificações referentes à economia global e, conseqüentemente, na sociedade, com o ambiente laboral e as maneiras e condições de fazer o trabalho, acarretaram em inseguranças relacionadas às organizações. Tais fatores podem coagir o trabalhador, pois compromete a sua qualidade de vida, levando a possíveis riscos que incluem seu bem-estar social, mental e físico. Tais circunstâncias envolvem questões relativas à sobrevivência e à dignidade humana.

A partir deste cenário, novos sistemas de produção ocasionaram diminuição da oferta de postos de trabalho, privatização de setores públicos e novos empregos procedentes da inovação tecnológica, acentuando a necessidade de aperfeiçoamento constante. Nessa perspectiva, a Organização Mundial da Saúde – OMS e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 2000⁷, anteviram o crescimento de problemas que relacionam saúde mental com o labor, onde os transtornos de ansiedade ocupam o segundo lugar de causas atribuídas ao afastamento laboral. Esse contexto modificou o quadro de morbidades decorrentes do trabalho, dando maior evidência ao adoecimento mental na atualidade.

Essa situação afeta a qualidade de vida do ser humano e o coletivo no qual está inserido, causando impacto no espaço familiar e/ou laboral. Uma vez que acarreta limitações ao indivíduo, impossibilitando-o de realizar atividades cotidianas, torna-se um problema de saúde pública, pois desdobra-se em impactos sociais, organizacionais e individuais, fator que sofre agravamento quando envolve gênero, etnia e raça.

Apesar dos avanços da legislação trabalhista brasileira, é importante entender

⁷ RIBEIRO, Hellany Karolliny Pinho. **Transtornos de ansiedade como causa de afastamentos laborais**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional ISSN: 2317-6369 <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000021417>. Acesso em: 22 Setembro 2022.

que o perfil atual do empregado é permeado pela apreensão e insegurança. Compreender isso permite uma análise que pode cooperar para os fatores de risco e assessorar em táticas a serem elaboradas que terão impacto na qualidade de vida do empregado e na redução do afastamento laboral.

Pode-se compreender a ansiedade como uma resposta normativa que facilita a autoproteção, especialmente do medo e da preocupação, ou seja, um dos componentes mais importantes da ansiedade é a preocupação. A ansiedade é uma condição emocional desagradável, acompanhada de desconforto fisiológico, que está vinculada com outra emoção, o medo, que é considerado patológico quando ocorre de maneira desproporcional ao esperado. De acordo com o DSM-V⁸:

Transtornos de ansiedade incluem transtornos que compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionadas. Medo é a resposta emocional à ameaça iminente real ou percebida, enquanto ansiedade é a antecipação de ameaça futura. Obviamente, esses dois estados se sobrepõem, mas também se diferenciam, com o medo sendo com mais frequência associado a períodos de excitabilidade autonômica aumentada, necessária para luta ou fuga, pensamentos de perigo imediato e comportamentos de fuga, e a ansiedade sendo mais frequentemente associada a tensão muscular e vigilância em preparação para perigo futuro e comportamentos de cautela ou esquivas.

É comum observar sintomas de ansiedade presentes em doenças ocupacionais crônicas. A insegurança e a mudança que ocorre em vários pilares da vida do ser humano causam perturbação no campo individual, social e laboral. Em decorrência desses fatores, o indivíduo pode ser levado a desempenhar respostas negativas, ou seja, formas desacertadas de como encarar os próprios desassossegos corriqueiros.

Sendo assim, o diagnóstico é de suma importância para entender não somente as sintomatologias associadas ao *Burnout*, mas também colabora para um tratamento mais eficiente. Portanto, é importante estarmos atentos ao tratamento e prevenção, visto que estudos correlacionam ansiedade e Síndrome de *Burnout*⁹.

⁸ **MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS** [recurso eletrônico] DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf. Acesso em: 22 de Setembro de 2022.

⁹ D.B. Miranda. **Associação entre síndrome de burnout e ansiedade em residentes e anesthesiologistas do Distrito Federal**. <https://doi.org/10.1016/j.bjan.2018.02.007> 0034-7094/© 2018 Sociedade Brasileira de Anestesiologia. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rba/a/4pfdLSYjZrg8WmJxFqDNDfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de Setembro de 2022.

3 Síndrome de *Burnout* (causas, sintomas e formas de prevenção)

As primeiras pesquisas sobre *Burnout* foram desenvolvidas para estudar as maneiras de lidar com as emoções. Terminologia que provém do inglês, define-se por “aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite, com grande prejuízo em seu desempenho físico ou mental.”¹⁰

O médico e psicanalista Herbert Freudenberger foi o primeiro a associar essa terminologia à área da saúde, em 1974. De acordo com Mary Sandra Carlotto e Sheila Gonçalves Câmara¹¹ (*apud* Freudenberger, 1974; França, 1987; Perlman e Hartman, 1982), *Burnout* pode ser definida como:

um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos. [...] incluindo em sua definição comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, perda de motivação, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade.

Nesse sentido, pode-se entender *Burnout* como um esgotamento total do indivíduo. Essa exaustão tende a afetar a vida em um contexto global. Ainda a respeito da definição desta Síndrome, Castro e Zanelli¹² (*apud* Maslach, Shaufeli & Leiter) pontuam que:

[...] a definição da síndrome de burnout é multidimensional, ou seja, compreende um conjunto de três variáveis ou dimensões essenciais que especificam e demarcam tal fenômeno, quais sejam: a exaustão emocional (EE), a despersonalização (D) e a diminuição da realização pessoal (DRP). A variável exaustão emocional (EE) é caracterizada pelo fato da pessoa encontrar-se exaurida, esgotada, sem energia para enfrentar um outro projeto, as outras pessoas e incapaz de recuperar-se de um dia para o outro [...]. A variável despersonalização (D) é caracterizada pelo fato da pessoa adotar atitudes de descrença, distância, frieza e indiferença em relação ao trabalho e aos colegas de trabalho [...]. A despersonalização evidencia, nesse sentido, que burnout não é somente a síndrome do profissional exausto, mas também do profissional indiferente e descomprometido em relação às pessoas com quem trabalha. Por fim, a variável diminuição da realização pessoal (DRP) é caracterizada pelo

¹⁰ TRIGO, Telma Ramos, TENG, Chei Tung e HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. *Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos*. Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo) [online]. 2007, v. 34, n. 5, pp. 223-233. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000500004>>. Acesso em: 24 Setembro 2022.

¹¹ CARLOTTO, M. S., & CÂMARA, S. G. (2008). *Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil*. *Psico*, 39(2).

¹² CASTRO, Fernando Gastal de e ZANELLI, José Carlos. *Síndrome de burnout e projeto de ser*. Cad. psicol. soc. trab. [online]. 2007, vol.10, n.2, pp. 17-33. ISSN 1516-3717.

fato da pessoa experimentar-se ineficiente, incapaz e certa de que seu trabalho não faz diferença. [...] O que permite concluir que burnout é a síndrome do profissional frustrado, descomprometido com os outros e exaurido emocionalmente.

Compreender tais questões permite incluir as facetas a respeito desta Síndrome. Todavia, faz-se necessário entender que o ser humano, enquanto ser global e multifacetado, não apresenta sintomatologias únicas e imutáveis. Cada indivíduo apresenta um conjunto de sintomas específicos que envolvem a tríade: emocional, físico e mental, onde o *Burnout* se caracteriza de maneira singular em cada pessoa. Devido a isto, o diagnóstico rápido da doença torna-se tão desafiador.

Antes de entrarmos, de fato, nas questões sintomatológicas, se faz necessário esclarecer alguns pontos causadores dessa Síndrome. Não obstante, as causas geram os sintomas. Como dito anteriormente, o *Burnout* está diretamente ligado ao trabalho. A esse respeito, Castro e Zanelli¹³ postulam ainda que:

É possível concluir, a partir dessas constatações, que as pessoas que desenvolvem burnout são pessoas engajadas com um futuro profissional e comprometidos com certos valores que desejam pôr em prática e, justamente, o fracasso e a perda desse futuro gera desilusão e uma conseqüente perda do comprometimento, dando lugar à sintomatologia de burnout.

A partir disso, compreendemos que o *Burnout* está associado diretamente ao labor e que suas conseqüências perpassam as estruturas físicas do ambiente de trabalho e tornam-se parte do espaço pessoal do indivíduo. Fato esse que reflete uma conexão constante entre trabalho e vida pessoal.

A respeito de alguns sintomas que se apresentam com maior regularidade, ideia que não exprime necessariamente dizer que a doença afeta a todos de maneira igual, Isabela Vieira¹⁴ define os principais sintomas da Síndrome como:

[...] fadiga persistente, falta de energia, adoção de condutas de distanciamento afetivo, insensibilidade, indiferença ou irritabilidade relacionadas ao trabalho de uma forma ampla, além de sentimentos de ineficiência e baixa realização pessoal.

Nessa perspectiva, os sintomas mais frequentes não limitam a singularidade

¹³ CASTRO, Fernando Gastal de e ZANELLI, José Carlos. **Síndrome de burnout e projeto de ser.** Cad. psicol. soc. trab. [online]. 2007, vol.10, n.2, pp. 17-33. ISSN 1516-3717.

¹⁴ Vieira, Isabela. **Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional [online]. 2010, v. 35, n. 122, pp. 269-276. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0303-76572010000200009>>. Acesso em: 24 setembro 2022.

na maneira como a Síndrome se desenvolve em cada pessoa. Cada experiência laboral do indivíduo gera uma resposta única e particular, pois tem relação direta na maneira como cada qual lida com suas adversidades.

Torna-se importante destacar que, de acordo com Trigo *et al*,¹⁵:

Não se encontraram estudos que avaliassem a associação de transtornos ansiosos específicos (transtorno do pânico, fobia social, ansiedade generalizada, transtorno obsessivo-compulsivo, transtorno do estresse pós-traumático) e burnout.

Porém, Trigo *et al*¹⁶, também postulam que:

Em Chicago (EUA), constatou-se que dentistas se deparam com numerosas fontes de estresse profissional, iniciadas já na faculdade. Afirmou-se que estão propensos a burnout, transtornos ansiosos e depressivos em razão da natureza da prática clínica e dos traços de personalidade comuns aos que decidem pela carreira odontológica.

Apesar de não haver correlação direta entre transtornos ansiosos e *Burnout*, como o próprio autor discorre, o que não exprime necessariamente desassociar Síndrome de *Burnout* e ansiedade, os trabalhadores estão propensos a desenvolver transtornos ansiosos. Isso permite-nos assinalar que características ansiosas estão associadas direta ou indiretamente aos sintomas da doença.

Nesse sentido, Carlotto e Câmara¹⁷ postulam dimensões importantes sobre o *Burnout* ao afirmarem que:

É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes. Exaustão Emocional, caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. A estes sentimentos soma-se o de frustração e tensão, pois os trabalhadores passam a perceber que já não possuem condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas como faziam anteriormente. A Despersonalização ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes, colegas e a organização de forma distante e impessoal. Os trabalhadores passam a desenvolver insensibilidade emocional frente às situações vivenciadas por sua clientela. A Baixa Realização no Trabalho é caracterizada pela tendência do trabalhador em se auto-avaliar de forma

¹⁵ TRIGO, Telma Ramos, TENG, Chei Tung e HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos**. Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo) [online]. 2007, v. 34, n. 5, pp. 223-233. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000500004>>. Acesso em: 24 setembro 2022.

¹⁶ TRIGO, Telma Ramos, TENG, Chei Tung e HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos**. Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo) [online]. 2007, v. 34, n. 5, pp. 223-233. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000500004>>. Acesso em: 24 setembro 2022.

¹⁷ CARLOTTO, M. S., & CÂMARA, S. G. (2008). **Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil**. *Psico*, 39(2).

negativa. Ele torna-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito.

Todas essas conceituações levam-nos a compreender o quão importante é conhecer e saber diferenciar as características desta Síndrome, principalmente para o profissional. Na busca, muitas vezes incessante, por realização, o indivíduo permite-se permanecer em situações que o adoecem por questões de medo ou insegurança.

Com isso, trabalhar a prevenção é primordial. Thaís França¹⁸ destaca isso quando pontua que:

A adoção de estratégias individuais e organizacionais são fundamentais para combater a síndrome e/ou minimizar seus efeitos sobre os trabalhadores.¹³ Nessa perspectiva, no que se refere às intervenções a nível individual, várias estratégias cognitivo comportamentais parecem úteis para melhorar as habilidades de enfrentamento e redução de burnout. Tais estratégias envolvem programas de prevenção do burnout que ajudam os indivíduos não só lidar com o estresse, mas para desenvolver qualidades mais positivas, tais como um senso de significado, gratidão e satisfação no trabalho, sendo áreas especialmente importantes para futuras pesquisas.

Contudo, as organizações limitam em muitos aspectos os trabalhos de estratégia para minimizar as consequências dos efeitos do acúmulo de trabalho. Os métodos que abordam a cognição e o comportamento, quando bem fundamentados e executados, são premissas para uma melhoria direta no indivíduo, ambiente e qualidade do trabalho.

Portanto, torna-se evidente a maneira como o *Burnout* transpassa os limites da conjuntura pessoal do indivíduo. Esse fato promove grandes dificuldades em relação ao trabalho, como também o adoecimento do profissional, resultando em desgaste físico e psíquico. Somente admitindo que o ambiente de trabalho também pode adoecer o indivíduo é que se permitirá a identificação e aplicação de estratégias que culminam na melhoria das relações no ambiente laboral.

4 Aspectos Jurídicos da Síndrome de *Burnout*

Como já vimos aqui, há décadas já se conhece a Síndrome de *Burnout*, mas apenas em 1º de janeiro de 2022 a OMS classificou essa doença como ocupacional

¹⁸ FRANÇA, Thaís Lorena Barbosa de et al. **Síndrome de Burnout: características, diagnóstico, fatores de risco e prevenção.** Revista de Enfermagem UFPE on line, [S.l.], v. 8, n. 10, p. 3539-3546, set. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/10087/10538>>. Acesso em: 25 set. 2022.

e, em termos práticos, isso significa o reconhecimento de que sua causa se dá em função do trabalho. Certamente a notícia é boa, mas no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente na Justiça do Trabalho, essa doença já é bem corriqueira. A Síndrome de *Burnout* integra o rol de doenças previstas no Anexo II da Lei 8.213/91 e sua associação a fatores relacionados ao ambiente de trabalho já é bastante frequente em sentenças trabalhistas desde 2007. É importante esclarecer que, para fins jurídicos, essa doença será mencionada nas decisões judiciais como acidente de trabalho, pois isso é definido no art. 20 da lei já mencionada¹⁹. Vejamos o que a lei define:

Art. 20. Consideram-se acidente do trabalho, nos termos do artigo anterior, as seguintes entidades mórbidas:

I - doença profissional, assim entendida a produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade e constante da respectiva relação elaborada pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social;

II - doença do trabalho, assim entendida a adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente, constante da relação mencionada no inciso I.

§ 1º Não são consideradas como doença do trabalho:

a) a doença degenerativa;

b) a inerente a grupo etário;

c) a que não produza incapacidade laborativa;

d) a doença endêmica adquirida por segurado habitante de região em que ela se desenvolva, salvo comprovação de que é resultante de exposição ou contato direto determinado pela natureza do trabalho.

§ 2º Em caso excepcional, constatando-se que a doença não incluída na relação prevista nos incisos I e II deste artigo resultou das condições especiais em que o trabalho é executado e com ele se relaciona diretamente, a Previdência Social deve considerá-la acidente do trabalho.

Dessa forma, entendemos citar como marco para o ordenamento jurídico-trabalhista brasileiro uma decisão proferida em 2009, pelo TRT do Paraná, onde se verifica nexos causal entre a Síndrome de *Burnout* diagnosticada e os ambientes hostis e inadequados de trabalho.²⁰ Vamos analisar um fragmento desse julgado para tecer comentários acerca dele:

Comprovado que a autora está acometida de doença ocupacional (art. 20, II, lei 8.213/91), consistente em “Síndrome de Burnout”, originada de ambiente hostil e inadequado, no qual a forma encontrada pela empresa

¹⁹ BRASIL. [LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/Leis/L8213cons.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

²⁰ BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho-PR. Recurso Especial Ordinário 9748200715902. Curitiba, PR: TRT-PR, 2007. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/trt-9/18923694>. Acesso em: 25 setembro 2022.

para administração de seu pessoal é a prática constante de assédio moral, passível de desencadear sintomas físicos e psíquicos graves às vítimas, deve ser fixada indenização pelos danos materiais e morais decorrentes da violação de direitos da personalidade da trabalhadora.

Embora saibamos que não foi essa decisão que abriu o precedente jurídico, consideramos ela bastante relevante por conta exatamente da relação verificada entre a Síndrome e o ambiente de trabalho. Dessa forma, em consonância com o art. 93, IX, da Constituição Federal, que preconiza que toda decisão judicial deve ser fundamentada, sob pena de nulidade, ficamos bastante à vontade para afirmar que, hodiernamente, outros fatores também devem ser analisados para que se possa dosar o quanto as más condições de trabalho contribuíram para o desenvolvimento da Síndrome. Sejamos mais claros: imagine um caso hipotético em que um trabalhador que passa por um divórcio ou outro trauma familiar, como a perda de um parente próximo, por exemplo, é diagnosticado meses depois com Síndrome de *Burnout*. Para que se afirme sem parcimônia que onexo causal da doença é o trabalho, é fundamental a avaliação por psicólogo para que o operador jurídico possa agir com justiça. Esse cuidado pode ser verificado nas decisões de tribunais superiores do trabalho mais recentemente, quando do advento da reforma trabalhista.

Neste contexto, outro fator que deve ser subsidiariamente analisado pelo profissional responsável pelo diagnóstico, para que o magistrado decida com o devido conhecimento do caso, é o quanto da Síndrome pode ter sido fruto de autocobrança ou busca pessoal por excelência. Sabemos que isso não é tarefa fácil, mas essa axiologia é imperiosa para que se faça justiça com o empregado e empregador. Um dos importantes e renomados pesquisadores dessa área, o doutor em Psicologia José Roberto Heloani, costuma chamar a Síndrome de *Burnout* de síndrome da excelência, a exemplo de pesquisadores franceses, e isso não é por acaso. Segundo Heloani,²¹ “são os mais eficientes, os mais comprometidos e também os mais rigorosos consigo mesmo” os que são as vítimas mais frequentes da Síndrome. Assim, considerando que o objetivo da Justiça do Trabalho é fazer justiça e não assistencialismo, cada vez mais se faz imperioso que o psicólogo ou psiquiatra consiga valorar a responsabilidade do ambiente laboral na chaga diagnosticada. Isso quer dizer que se deve tentar medir o quanto fatores pessoais influenciaram no acometimento da doença, para que não se tenha uma enxurrada

²¹ MELO, Anucha. Reduzido a cinzas. **Labor - Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília. nº 5. p. 16-20, 2014.

de ações trabalhistas desencadeadas por fatores externos ao trabalho.

Seguindo nesse raciocínio, consideramos pertinente trazer, aqui, a conceituação de síndrome ao prisma da Psicologia Jurídica, e, para tanto, nos valeremos das palavras de Jorge Trindade²², importante doutrinador dessa área:

A palavra *Syndrome* encontra origem no grego e significa “ação de concorrer”, tendo sido utilizada pelos antigos médicos gregos para indicar um conjunto de sintomas sem relação obrigatória com determinada doença. Entre nós, embora a relação continue a não ser obrigatória, o termo *Síndrome* passou a designar um elenco de sintomas que ocorrem em conjunto, caracterizando ou predizendo a existência de uma determinada doença.

Perfeita essa definição trazida por Trindade, pois reflete a complexidade de um diagnóstico que pode implicar consequências jurídicas, mas, mesmo assim, defendemos a importância de se explicitar o nexos causal para efeitos de responsabilização do empregador.

Ainda, analisando o ponto de vista de Trindade²³, trazemos outro ensinamento da mesma obra que corrobora com o ponto de vista que defendemos e prenuncia a complexidade de diagnóstico da doença em comentário:

[...] a Síndrome de *Burnout* se caracteriza por uma constelação de fatores, onde aspectos externos se conjugam com aspectos internos, próprios da subjetividade e da maneira peculiar de cada indivíduo se relacionar com o trabalho e de significá-lo com sua particular visão de mundo. Entretanto, não há dúvida de que traços de personalidade tornam alguns trabalhadores mais predispostos à Síndrome de *Burnout*. Todavia, quando a Síndrome se apresenta fortemente marcada por fatores exógenos perniciosos, quando possui evidentes elementos objetivos exteriores, criados por um ambiente de trabalho patogênico, com metas irrealistas, impossíveis ou improváveis de alcançar, com uma supervisão do tipo punitivo e ameaçador, e quando esses aspectos podem ser juridicamente demonstrados e comprovados por elementos concretos e palpáveis, que vão além do trabalho adequando ao ser humano, não temos dúvida de que a condição merece ser indenizada pelo empregador porque configura uma lesão do seu patrimônio laboral.

Esse pensamento está bastante alinhado com nosso posicionamento, pois há uma corrente de julgados recentes bastante cautelosa em casos onde não se verifica outra infração aos direitos do trabalhador, como assédio moral, por exemplo. Quando se restar comprovado qualquer tipo de assédio por parte da

²² TRINDADE, Jorge. **Manual de Psicologia Jurídica para operadores do Direito**. Ed. 9 rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2021.

²³ TRINDADE, Jorge. **Manual de Psicologia Jurídica para operadores do Direito**. Ed. 9 rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2021.

empresa, tanto mais fácil ficará para o julgador atribuir responsabilidade pecuniária em favor do reclamante, bem como em casos recorrentes de desrespeito à dignidade dos trabalhadores. É bem verdade que grandes multinacionais são bons exemplos de como um ambiente calmo, esteticamente agradável e atividades recreativas podem estimular os trabalhadores a se esforçarem para maximizar suas produções, mas esses exemplos podem ser bastante restritos e/ou exclusivos de empresas de softwares, que se tornaram objeto de desejo por parte de profissionais de tecnologia.

Há pouco mais de uma década, empresas como Google, Microsoft, Apple, Oracle e outras congêneres causaram forte impacto na imprensa mundial por conta do estilo de cobrança aparentemente informal no resultado de seus “cérebros criativos”. A verdade é que as empresas do Vale do Silício disputam cérebros a preço de ouro e, nesses casos, garantem liberdade, que contrasta com a exigência verificada em outras atividades, como setor bancário, por exemplo.

Ao passo que as empresas de tecnologia já se deram conta de que os jovens trabalhadores (e cada vez mais jovens) rendem muito mais quando estão relaxados, as empresas financeiras exigem resultados extremos por parte de seus colaboradores, levando-os ao esgotamento mental de maneira recorrente, o que, de maneira certa, apontamos como um terreno fértil para o crescimento da Síndrome de *Burnout*.

Em uma derradeira referência às empresas de tecnologia já citadas, os criadores de soluções das mesmas desfrutam de uma rotina dos sonhos de qualquer trabalhador. Possuem a sua disposição verdadeiros “parques de diversões” dentro do ambiente de trabalho, podendo ficar horas e até mesmo dias à espera de um *insight* ou ideia que venha a revolucionar o setor. Paralelamente, outras atividades praticamente impedem o cérebro de desviar a atividade para qualquer outra área que não a do trabalho. Imagine a tensão a que são submetidos os controladores de voo, motoristas de ônibus coletivo e ambulância, enfermeiros, profissionais de pronto-socorro e tantos outros trabalhadores que labutam no limite de sua sanidade mental. Certamente, a palavra que reflete o que se espera dos empregadores é “empatia”. Citamos propositalmente aqui o cuidado de algumas empresas com a saúde mental de seus colaboradores quando esse quadro claramente é imprescindível para maximização de lucros, contrastando com atividades rotineiras e estressantes que desconsideram qualquer sinal de esgotamento que não impactará nos resultados esperados pelos empregadores

ou superiores hierárquicos.

Outra profissão que merece um parágrafo à parte é a de policial. Em uma sociedade cada vez mais violenta, esses profissionais trabalham rotineiramente em situações de extremo estresse, o que, de maneira inequívoca, os torna vítimas fáceis para que a Síndrome de *Burnout* os acometa. Do ponto de vista jurídico, esses profissionais são quase que ignorados, pois o Estado não responde juridicamente em pé de igualdade com a pessoa natural. Há, em toda e qualquer relação jurídica, uma supremacia do Estado, e o mesmo sabe exercê-la muito bem, mas dentro de cada farda existe um ser humano, partícipe de uma família, com desejos, sonhos e um grande compromisso com a Instituição que jurou ser leal.

Assim, olhando esse tema abordado no parágrafo anterior pelo enfoque jurídico, e não apenas humanista, entendemos que deve o operador jurídico, seja magistrado, procurador ou advogado, ser deveras cauteloso com sua análise antes de decidir ou fundamentar um caso que envolve diagnóstico de Síndrome de *Burnout*. Assim, fica evidente a importância da Psicologia Jurídica no contexto de disciplina a serviço do Direito, para que, como saberes não concorrentes, mas complementares, venham trazer soluções para problemas de uma nova sociedade sedenta por resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa revisão literária, foi possível compreender, em termos científicos, como as mudanças no ambiente de trabalho afetam diretamente a vida do profissional. O indivíduo perpassa por transformações desde os primórdios, fato este que nos confere a “ideia” de que podemos nos adaptar independente das circunstâncias.

Somos verdadeiramente seres adaptáveis, mas com muitas facetas. As complexidades da construção do pensamento humano permitem que questões externas afetem diretamente sua qualidade de vida. Não obstante, conseguimos lidar com problemas de forma eficaz, mas quando transpassamos nossos limites, tendemos a transbordar.

Nota-se que, ao longo da história humana, passamos por diversas transformações no contexto de trabalho, o que permitiu verificar como a demanda, a condição de trabalho e o reconhecimento pessoal passaram por mudanças que geraram desgastes na vida e no perfil do trabalhador.

Atualmente, busca-se a eficiência constante no trabalho como fator de autoafirmação, porém, essa eficiência está diretamente associada à quantidade de trabalho que o indivíduo consegue executar. Com os avanços da tecnologia, essas circunstâncias se tornaram mais evidentes, pois a facilidade de comunicação permitiu agilidade nos processos e resultados.

A sociedade atual foi forjada através da seguinte descrição: o trabalho dignifica o homem, como se somente quando este for realizado, o profissional será amplamente reconhecido e realizado, fato este que notamos, de acordo com as referências, não ser uma realidade.

Não obstante, as sintomatologias que englobam a Síndrome de *Burnout* nos evidenciam a singularidade na maneira em como cada ser humano a apresenta. Deixando claro que os padrões de sintomas existem, o que muda é a especificidade de quais sintomas cada pessoa desenvolve.

Estudos específicos que englobam a relação de ansiedade e Síndrome de *Burnout* são escassos. Neste sentido, procuramos nos ater a entender melhor como ambos estão correlacionados e a esclarecer que a ansiedade, enquanto resposta emocional, está ligada diretamente à maneira como essas emoções se apresentam enquanto sintomas.

É possível verificar também que, relativo ao Direito, pode-se constatar que existem amparos legais que possibilitam resguardar o profissional dentro do contexto de trabalho. Mediante tal circunstância, o amparo legal pode permitir ao trabalhador se sentir mais seguro, posto que a insegurança é um dos sentimentos que também estão associados ao *Burnout*. Neste sentido, este estudo buscou trazer clareza através da interface Psicologia e Direito, propondo um novo olhar a respeito das questões relacionadas à Síndrome de *Burnout*.

Portanto, faz-se necessário ampliar os estudos acerca desta temática, pois permitirá uma maior compreensão das circunstâncias que permeiam não somente a Síndrome de *Burnout*, mas seus sintomas e outras correlações mais comuns, como também explorar novas estratégias que visem permitir a prevenção, ou seja, trabalhar para que o profissional não desenvolva o *Burnout*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/Leis /L8213cons.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho-PR. Recurso Especial Ordinário 9748200715902. Curitiba, PR: TRT-PR, 2007. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/trt-9/18923694>. Acesso em: 25 set. 2022.

CARLOTTO, M. S., & CÂMARA, S. G. (2008). **Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil**. *Psico*, 39(2).

CASTRO, Fernando Gastal de e ZANELLI, José Carlos. **Síndrome de burnout e projeto de ser**. *Cad. psicol. soc. trab.* [online]. 2007, vol.10, n.2, pp. 17-33. ISSN 1516-3717.

D.B, Miranda. **Associação entre síndrome de burnout e ansiedade em residentes e anesthesiologistas do Distrito Federal**. <https://doi.org/10.1016/j.bjan.2018.02.007> 0034-7094/© 2018 Sociedade Brasileira de Anestesiologia. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rba/a/4pfdLSYjZrg8WmJxFqDNDFm/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 25 de set. 2022.

FRANÇA, Thaís Lorena Barbosa de et al. **Síndrome de Burnout: características, diagnóstico, fatores de risco e prevenção**. *Revista de Enfermagem UFPE on line*, [S.l.], v. 8, n. 10, p. 3539-3546, set. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/10087/10538>>. Acesso em: 25 set. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2ª ed. ampl. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico] DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf. Acesso em: 22 de set. 2022.

MELO, Anucha. Reduzido a cinzas. **Labor - Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília. nº 5. p. 16-20, 2014.

Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www.ilo.org/>

lisbon/temas/WCMS_650867/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 22 set. 2022.

RIBEIRO, Hellany Karolliny Pinho. **Transtornos de ansiedade como causa de afastamentos laborais**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional ISSN: 2317-6369 <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000021417>. Acesso em: 22 set. 2022.

TRIGO, Telma Ramos, TENG, Chei Tung e HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos**. Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo) [online]. 2007, v. 34, n. 5 , pp. 223-233. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000500004>>. Acesso em: 24 set. 2022.

TRINDADE, Jorge. **Manual de Psicologia Jurídica para operadores do Direito**. Ed. 9 rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2021.

Vieira, Isabela. **Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional [online]. 2010, v. 35, n. 122, pp. 269-276. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0303-76572010000200009>>. Acesso em: 24 set. 2022.

O LITERÁRIO PELA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Daiane Fagundes¹

José Marcelo Freitas de Luna²

RESUMO

O processo educativo no qual estamos inseridos requer análises mais profundas devido à diversidade cultural e às subjetividades dos sujeitos. Num mundo plural, nada mais viável que um currículo internacionalizado e intercultural. A educação internacionalizada e intercultural possibilitaria ao sujeito não somente ser um integrante social, como também um ser global, envolvido nas diferenças, tanto suas quanto do outro, e aprendendo com elas. Neste texto, que se trata de um ensaio teórico, temos como objetivo enxergar esses sujeitos que estão ocultos, através de um romance intitulado Vidas Provisórias, de Edney Silvestre, fazendo um paralelo entre a personagem Bárbara e os alunos da realidade. O literário pela ótica da interculturalidade e a internacionalização do currículo.

Palavras-chave: Literário. Interculturalidade. Internacionalização do Currículo.

INTRODUÇÃO

A reestruturação da educação básica poderia ser pensada diante das relações interculturais e da internacionalização do currículo. Discorrer sobre essa temática sugere, segundo Luna³, refletir sobre as políticas homogeneizadas pela lógica da monocultura do saber que a escola reproduz. Implica também considerar o multiculturalismo do mundo em que as escolas estão inseridas⁴. Essas reflexões permitem-nos analisar a escola como em transição entre aquela voltada para a

¹ Mestranda em Educação – Bolsista CAPES. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina - Brasil. E-mail: daiane_fagundes2@yahoo.com.br.

² Doutorado em Linguística, Universidade de São Paulo, com estágio sanduíche Cambridge (Inglaterra). Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio sanduíche na Universidade de Birmingham (Inglaterra). Professor aposentado da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina - Brasil. Professor visitante da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Investigador do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal. E-mail: mluna@univali.br.

³ LUNA, José Marcelo Freitas de. (Org.) **Internacionalização do currículo: educação – interculturalidade – cidadania global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

⁴ CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática intercultural – aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

padronização e a reprodução e a escola que valorize as diversas culturas. Com isso, as questões de internacionalização e interculturalidade são fundamentais para embasar a compreensão dessa nova visão de currículo.

A inteligibilidade de internacionalização e interculturalidade estão interligadas por conceitos que se complementam entre si. Assim, a internacionalização, denominada como ideia inicial de “difundir por várias nações,” teria como base a interculturalidade que caracteriza uma postura de interação dos seres mediante suas diferenças culturais⁵. Essa perspectiva gera uma visão de união e dependência entre os temas abordados, que propagaria a extensão da educação básica para uma riqueza inestimável de conhecimento e desenvolvimento do ser como um todo. De tal modo, o saber atingiria uma ampla diversidade de aprendizados.

A educação intercultural envolveria, deste modo, o cidadão como um ser integrante, não só social, mas global. A visão de cidadania global, em que a internacionalização está envolvida juntamente com a interculturalidade, sugere um pensamento contrário à razão indolente, pensamento este apoiado na justiça social e global⁶. Desta forma, pensando na formação dos alunos da Educação Básica através da internacionalização do currículo, percebe-se a urgência de tomar-se nota de questões fundamentais na formação discente. Questões estas que podem ser pensadas num viés literário, a partir de uma obra de Edney Silvestre⁷ chamada **Vidas Provisórias**. Esta obra retrata a experiência de dois personagens: Barbara e Paulo, expatriados que sofrem dolorosamente as consequências de estarem fora de seu lugar de origem, jogados e apresentados violentamente a culturas e línguas totalmente desconhecidas por eles. A situação das personalidades da ficção retrata muito da realidade de alguns alunos que são submetidos a situações de desconforto e discriminação diante da situação de estar “fora de seu lugar.”

O pensamento deste lugar evoca a situação de Barbara, personagem do romance que será embasado neste trabalho, portanto, faz-se necessário algumas indagações a respeito da visão de Bárbara. Quantas Barbaras temos em nossas salas de aula? Como são pensadas as Barbaras no cotidiano escolar? As Barbaras têm voz, têm interação, inclusão? Como os docentes abordam as questões de ensino e aprendizagem com as Barbaras? Quais e quantos sentimentos estão impressos nestas Barbaras da Educação Básica de todo dia?

⁵ LUNA, José Marcelo Freitas de. (Org.) **Internacionalização do currículo: educação – interculturalidade – cidadania global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

⁶ SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63, 2002, p. 237-280.

⁷ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição.

É por esse caminho que se pretende percorrer para achar as respostas de tais questionamentos. Construindo fundamentos para firmar a prática da internacionalização e da interculturalidade, objetivando enxergar as Barbaras de nossa realidade escolar, ajudando-as a tomar o seu lugar de interação, construção e troca de saberes através da riqueza imensurável que a cultura traz na sua multiplicidade. Todo esse percurso será realizado a partir de referencial teórico adequado para embasar as problemáticas da temática das angústias de Barbara.

O texto, que corresponde a um ensaio teórico, tratará das questões da personagem Barbara do livro **Vidas Provisórias**, de Edney Silvestre, voltadas à realidade educacional. Assim, o livro será base para análises e reflexões para trazer à tona assuntos da ficção para a realidade. Alguns autores como: Luna (2016), Candau (2005-2008-2012), Fleuri (2003), Leask (2015), Silvestre (2021) subsidiarão o estudo, fundamentando a teoria do texto.

O escrito será dividido em três partes. Na primeira parte, será apresentado um resumo sobre o livro da ficção em estudo: **Vidas Provisórias**, de Edney Silvestre. Na segunda parte, trataremos da personagem Barbara, correlacionando-a com a interculturalidade na educação básica. Na terceira e última parte, faremos um apanhado da primeira e da segunda partes do estudo, trazendo considerações diante da nossa experiência em sala de aula em presenciar diariamente a invisibilidade “das Barbaras” de nossas escolas.

1 **Vidas Provisórias, de Edney Silvestre**

O romance do jornalista e escritor Edney Silvestre aborda, em seu enredo, a triste experiência de dois personagens expatriados que vivem em épocas, lugares e situações distintas, porém com sentimentos semelhantes. O livro está organizado de forma que relata separadamente a história dos dois personagens; sendo assim, temos “O livro de Paulo” e “O livro de Barbara” que, segundo o autor, “[...] pretendem dar à leitura de cada experiência deles a individualidade que suas dores e descobertas exigem”⁸. Desta forma, o autor retrata categoricamente as facetas de Barbara e Paulo, conseguindo extrair os detalhes mais precisos das vivências dos personagens.

O livro, na sua divisão por personagens, também é caracterizado pela cronologia e localização dos acontecimentos vivenciados pelos mesmos. Assim, fica evidente quando e onde os fatos estão ocorrendo. Para exemplificar melhor,

⁸ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição, p. 15.

o romance se decompõe entre a história de Paulo e de Barbara, cada capítulo traz uma denominação juntamente com o local e data do acontecimento que será trazido pelo autor. Nelson, Estocolmo – fevereiro de 1974, assim se inicia o primeiro capítulo do livro, sendo esse primeiro momento a narrativa sobre Paulo, codinome Nelson. O segundo capítulo, com o título Exit, Atlanta – fevereiro de 1991, trata de Bárbara e designa sua “saída” do Brasil. Sucessivamente, entre Paulo e Barbara, com temas, local e data, o livro vai se desenrolando numa narrativa rica de detalhes e de sensações que prendem o leitor em cada novo capítulo.

Os expatriados Paulo e Barbara vivem imersos em sentimentos de estranhamento, falta de identidade, isolamento e interrupção do curso natural de suas vidas. Vivendo no universo dos Imigrantes que recriam de forma contundente um Brasil visto à distância, como traz Silvestre⁹. A situação das personalidades da ficção retrata dolorosamente as consequências de estarem fora de seu lugar de origem, jogados e apresentados violentamente a culturas e línguas totalmente desconhecidas por eles. Tal situação relaciona-se com acontecimentos reais que ocorreram durante a ditadura militar e que ocorre, até hoje, com muitas pessoas que são atraídas a saírem de seu país de origem para se submeterem à prostituição e aos subempregos oferecidos a quem não faz parte daquela nação, vivendo às margens de um povo excludente, preconceituoso, que não aceita imigrantes como parte do seu povo.

O personagem Paulo Roberto Antunes, de 20 anos, estudante de Direito, morador de um pequeno apartamento conjugado em Copacabana, que foi invadido violentamente por oficiais que o tiraram de lá. Paulo tinha alguns amigos da faculdade, eles se reuniam para treinar a utilização do método Paulo Freire para alfabetização de adultos, o que ele não sabia era que esses amigos usavam o grupo como fachada para a composição de grupos de oposição armada ao governo. Com isso, Paulo fora confundido com um dos membros desse grupo e teve que arcar com todas as consequências desse terrível equívoco.

Torturaram Paulo para que ele confessasse os crimes ocorridos e entregasse seus amigos que haviam fugido; ele, porém, demorou para se dar conta do engano e de que era vítima de uma situação desoladora e irreversível. Só não morreu por conta de seu irmão Antônio, designado por Capitão Molina, que era oficial, e salvou sua pele, tirando-o do Brasil. Seu irmão o chamava de Neguinho e

⁹ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição.

declarou algo que mudaria a vida de Paulo para sempre “[...] você, Neguinho, não existe mais. Paulo Roberto Antunes, irmão de Antonio Carlos Antunes, não existe mais. Sua certidão de nascimento, sua carteira de identidade, seu certificado de reservista, [...] todos os documentos de Paulo Roberto Antunes foram apagados”¹⁰. Essa notícia apagou a vida que Paulo vivera até ali, para renascer Nelson, que era a única coisa que Paulo sabia de sua nova vida, um nome que lhes impuseram e que ressoava em seus pensamentos diante de tudo que vivenciou até ali.

Exilado em 1970, na Suécia, pela ditadura militar, Paulo nunca mais foi o mesmo, as lembranças de tudo que passou desde que entraram em seu apartamento e os medos os atormentavam e estavam presentes quase que em todos os momentos de sua vida. Ele tentou suicídio, saiu despido na neve, foi resgatado, ficou em total delírio, os traumas do que vivera desde que foi pego por engano pelos torturadores os assolavam insistentemente e em uma conversa com um médico, que o tratava depois de o terem salvo da neve, discorria de um relato do pai do médico, que se suicidou tempos depois de ser torturado “[...] compreendo sua dor. A dor incessante em sua memória. Esse é o grande problema dos torturadores. A dor não passa. O domínio deles continua.” “- O que mais lamento é que o suicídio é a vitória final dos torturadores”¹¹. Paulo concordou com a declaração do médico, ele nunca mais seria o mesmo, arrancaram sua vida mesmo ele estando vivo, Paulo não existia mais, não podia existir, não poderia seguir sua vida com segurança, seu futuro era incerto, vazio e envolvido por medos, traumas e impotência.

No entanto, Paulo teve um alento para seu coração: conheceu Anna, amou-a como nunca amou outra mulher antes. Anna era seu abrigo, seu porto seguro, ele confiava nela, contava tudo de sua vida, suas aflições, seu passado. Paulo lhe contara do amigo Eduardo, “seu único amigo”, da família que não tinha muitos laços, nem muito orgulho, falou do pai que era branco, a mãe que não conhecera, não saberia dizer se estava morta ou viva, mentiu sobre o irmão, disse que eram somente ele e o pai, confessando o ódio, a angústia e o sofrimento que tinha dele, um pai que o desprezava, o humilhava, discriminava por causa de sua cor, dizendo que ele tinha o mesmo sangue ruim da família de sua mãe. Assim, Paulo sabia que, mesmo se um dia voltasse ao Brasil, não teria ninguém o esperando. “Ele não tinha para onde voltar. Ele não tinha para quem voltar. Ele havia encontrado

¹⁰ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição, p. 55.

¹¹ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição, p. 79.

seu refúgio e era ali, nos braços dela, entre os seios dela. Hoje e sempre”¹². Paulo e Anna ficaram cada vez mais unidos, foram morar juntos, tiveram dois filhos, formaram uma família e, mesmo não esquecendo do sofrimento do passado, Paulo buscou na família que construíra com Anna uma forma de se aliviar e de viver uma experiência que nunca vivera antes, de parceria, amor e cumplicidade.

A personagem Barbara Costa, com apenas 17 anos de idade, sobrenome, nome dos pais e data de nascimento alterados, não mais paulista, mas, sim, nascida em Buenos Aires, não mais Assistente de serviços Gerais do *Smart English Course*, mas estudante de biologia chegada para um intercâmbio no estado da Geórgia. Barbara teve que sair do Brasil devido à morte de seu pai, ele fora morto num confronto com a polícia e traficantes, envolvidos no sequestro do filho de um publicitário, ela teve ajuda de seu namorado Luís Claudio e o irmão Leonardo, que estavam nos Estados Unidos, para sair do país. Barbara segue com eles, seu futuro era incerto, não imaginava tudo que estava por vir, todo sofrimento, angústia e medo que enfrentaria.

Leonardo, irmão de seu namorado, conseguiu emprego de babá e doméstica para Barbara; os trabalhos aumentavam e ela os agarrava, pois tinha dívidas com o namorado e com o irmão dele. Fazia faxinas, trabalhava de babá, era manicure e pedicure. Tinha muita dificuldade de lidar com tudo que lhe era apresentado, a língua desconhecida e de difícil compreensão para ela, os tratamentos rudes e de humilhação de seus empregadores, tudo que estava vivendo não fazia nenhum sentido para ela, sofria, tinha vontade de chorar. “E não quer. Não pode. Se chorar, toda a proteção que ergue à sua volta, todas as horas do dia, pode desmoronar. O que seria dela sem o alheamento à própria dor?”¹³. Barbara vive numa constante inquietação desde que chegara em Framingham, cidade em que moravam o namorado e seu irmão. Não gosta dos trabalhos e da indiferença com que é tratada, é obrigada a sujeitar-se a toda aquela angústia e inquietação que perturbava sua cabeça, sempre com a indagação: “e agora? E agora? E agora”. A jovem, que saiu de seu lugar de origem, que deixou um pai morto, uma mãe que agia indiferente a sua existência, que chegando aos Estado Unidos deparou-se com um cenário de incertezas, medos, desconforto e muita tristeza, não podia sentir, não podia chorar, somente viver, aliás, sobreviver.

Imigrante ilegal no ano de 1990, em Nova York, Barbara sequer imaginava

¹² SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição, p. 120.

¹³ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição, p. 64.

as dificuldades que enfrentaria e o desgosto que sentiria de sua vida. Depois de alguns meses trabalhando e instalada na cidade de Framingham, Barbara teve que fugir às pressas por conta de uma blitz que teria no local, foi largada em Nova York por Leonardo, que a deixou sozinha. Luís Claudio, seu namorado, teve que fugir para um lugar seguro, também a abandonou, casou-se e teve um filho para garantir sua permanência no exterior. Assim, ela ficou desolada, desamparada, apenas com alguns dólares, suas malas e um contato deixado por Leonardo para que lhe arrumasse um lugar para dormir e trabalhar.

Como se não bastasse tudo que vivera até ali, Barbara ainda passaria por muitos percalços. O Natal estava se aproximando e essa data a deixou pior do que estava todo esse tempo fora, estava sozinha, queria um conforto, precisava mitigar seus sofrimentos, seus pensamentos, sentimentos. Ligou para a mãe, já estava dormindo, entrou em profundo desespero “Um erro. Erros. Não quer pensar nisso, mas não consegue evitar”¹⁴. Barbara se culpa, se vê desesperada, sem saber o que fazer, para onde ir, com quem falar, está desolada, pensa que tomou uma decisão errada, equivocada e irreversível, pois saiu do Brasil para não precisar temer toda vez que visse um policial, fugiu do seu medo e encontrou nesse lugar tão estranho a ela outros medos “Medo. Aqui, como lá. Apenas diferente”. Sua insegurança era constante, não podia escutar um carro de polícia, não podia ver um guarda em qualquer lugar que fosse, tinha medo de falar, medo que perguntassem sobre ela, sua identidade, sua origem, sua vida aos poucos estava sendo apagada por esse medo que tomava conta de todo seu ser e a fazia exclusiva cada dia mais daquele lugar. Ela era uma sombra, um fantasma que vagava pelas ruas de *Nova York*, invisível a tudo e a todos.

2 Barbara e a Interculturalidade

Barbara Costa, uma jovem que sai de seu país de origem, o Brasil, como imigrante ilegal e vai para *Nova York* no ano de 1990. Segundo Edney Silvestre¹⁵:

[...] chega no voo lotado do Brasil: cabelos castanhos, presos em rabo de cavalo, o rosto pálido por trás dos óculos arredondados, as roupas em tons de cinza, o suéter de lã acrílica azul-marinho, o cachecol preto, sapato baixo de couro preto, a bagagem de mão de náilon preto, a única mala de roupas, também preta, igualmente de náilon.

As características e as aflições abordadas pelo autor já no início do livro

¹⁴ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição, p. 106.

¹⁵ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição, p. 25.

retratam Barbara, uma menina frágil, insegura e despreparada para enfrentar tudo que viria pela frente. Essas características correlacionam-se com muitos alunos do cotidiano escolar, ou seja, se prestarmos atenção nos detalhes, em que o autor descreve a personagem, podemos enxergar muitas situações recorrentes que evocam sensações de insegurança, medo, insignificância, não pertencimento, não ter identidade, entre outras.

A Barbara da ficção revela muito em sua jornada e faz emergirem questões pertinentes à realidade das dinâmicas sociais de sala de aula, questões essas relacionadas à interculturalidade. Vera Candau¹⁶ posiciona-se a favor da interculturalidade na perspectiva que implica aceitar: “[...] (a) a inter-relação entre diferentes grupos sociais; (b) a permanente renovação das culturas; (c) o processo de hibridização das culturas e (d) a vinculação das questões de diferenças e desigualdade”. Desta forma, a escola, geradora de uma vultosa demanda, seria o ambiente perfeito para a manifestação dos conceitos abordados pela autora, assim, ela seria o local de interação mais efetivo, pois nela encontram-se as mais variadas culturas e diferenças.

No momento atual da sociedade pós-moderna, se fazem necessárias algumas noções fundamentais de valorização e visibilidade do ser em sua subjetividade. Fleuri¹⁷ afirma que: “trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos”. Assim, voltando à personagem Barbara, pode-se dizer que esta não foi preparada em sua formação escolar a ver o desconhecido, o estranho, o outro que faz morada nela, ou seja, possivelmente, Barbara teria conseguido lidar melhor com as suas intempéries se lhe fosse ofertada uma educação intercultural, uma educação de valores reflexivos de si e do outro, considerando a multiplicidade das diferenças culturais, sociais e pessoais.

A educação atual necessita de uma reformulação, com ideais que valorizem a subjetividade e as diferenças, ideais de pensar e considerar o outro através da interculturalidade. A autora Candau¹⁸ traz a seguinte observação: “A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para

¹⁶ MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis; RJ: Vozes, 2008, p. 08.

¹⁷ FLEURI, R. M. **Interculturalidade e Educação**: para além da diversidade. Vol. 23. Rio de Janeiro. 2003, p. 31.

¹⁸ CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática intercultural** – aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 51.

o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural”. Na escola, esse espaço múltiplo e plural é o ambiente ideal para a prática de percepção do outro, de conhecer e reconhecer as diferenças dos alunos, suas origens, seus saberes culturais. Candau¹⁹ acrescenta: “Neste sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional”. Criar um currículo internacionalizado e intercultural requer, assim, a desvinculação da total supremacia do ensino; seres educados a partir desse viés desenvolverão uma nova visão de sociedade, mais justa, mais humana e, acima de tudo, mais igualitária.

As Barbaras de nossas salas de aula são muitas, inúmeras para contar. Elas se escondem por detrás de cabelos, roupas, gestos, silêncio, medos de serem vistas, serem percebidas e não conseguem lidar com o diferente, com o que não conhecem. Como traz o autor Silvestre,²⁰ Barbara era tomada por medos, medo da polícia, medo de falar com as pessoas e elas perguntarem algo de sua vida, de como e por que estava ali, medo de pedirem seus documentos, de ter que explicar o inexplicável, medos e medos, muitos medos. Os alunos, assim como Barbara, não conseguem se socializar, se expressar, viver plenamente sem a presença constante do medo e do constrangimento, travados e impossibilitados de interagirem uns com os outros e se constituírem de forma livre e feliz.

Contudo, alguns encaminhamentos para se começar a enxergar as “Barbaras do cotidiano escolar” estão em uma reestruturação do currículo atual. Nesse viés, o pensamento intercultural na educação possibilitaria uma visão mais atenta para os indivíduos e suas particularidades. Candau²¹ aborda questões de grande relevância para um currículo internacionalizado e intercultural:

- Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira;
- Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo;
- Articular igualdade e diferença;
- Resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais;
- Promover experiências de interação sistemática com os “outros”;
- Reconstruir a dinâmica educacional;
- Favorecer processos de “empoderamento”.

Tais questões favorecem o crescimento de um ensino emancipatório de

¹⁹ CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática intercultural** – aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 52.

²⁰ SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição.

²¹ Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-35.

conhecimento de si e do outro, de reflexão diante das diferenças, de respeito das subjetividades presentes na escola e de uma crescente iniciativa de transformação educacional. Um complemento para um currículo internacionalizado e intercultural é a constituição de um cidadão global, que segundo LUNA,²² “Trata-se de um cidadão que conhece o mundo, mesmo sem sair da sua escola, do seu *campus*, em suas manifestações linguístico-culturais.” Diante dessa constituição de ensino, é possível almejar a construção de sujeitos conhecedores de seu papel na sociedade, seus deveres, direitos, sua responsabilidade social, seu compromisso em participar ativamente da vida política, educacional, ambiental e, principalmente, reconhecer e valorizar as diferenças com respeito e dignidade.

Retomando a personagem Barbara, é possível refletir e pensar através da internacionalização e da interculturalidade “as Barbaras” do dia a dia da escola. A autora Betty Leask²³ aborda o processo de internacionalização do currículo através de alguns movimentos como: revisar e refletir; imaginar; revisar e planejar; agir; avaliar. O movimento torna o cenário “das Barbaras” mais aprazível, ou seja, revisando e refletindo ante o currículo, as vozes “das Barbaras” poderão ser ouvidas, “as Barbaras” terão possibilidades de interação, serão pensadas e serão incluídas no processo de ensino e aprendizagem. Os professores poderão prestar mais atenção “nas Barbaras” e terão subsídios para enxergá-las, trazendo-as para a luz; assim, elas serão vistas, serão instrumentos para trocas de aprendizagens e de valorização das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na hodiernidade evoca uma reflexão para a construção de um olhar mais atento às questões do desenvolvimento do ser. Esse olhar pode ser pensado com base em uma educação internacionalizada e intercultural, diante da reestruturação do currículo conforme as necessidades de cada escola e de cada lugar em que ela se encontra. Com isso, a escola abraçaria sua rica diversidade para criar aprendizagens múltiplas e disseminaria o respeito e a valorização das diferenças para compor o conhecimento. A preocupação de revisar, refletir, avaliar e agir ante a educação deve ser crescente e urgente, pois nossos currículos engessados não dão e não darão mais conta da multiplicidade e da diversidade que a escola abarca.

²² LUNA, José Marcelo Freitas de. (Org.) **Internacionalização do currículo: educação – interculturalidade – cidadania global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 41.

²³ LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. Londres: Routledge, 2015.

A leitura do livro de Edney Silvestre, **Vidas Provisórias**, possibilitou tal reflexão acerca dos assuntos que envolvem a educação. Assuntos esses que partem da situação dos personagens Paulo e Barbara, que, expatriados, ficam à mercê de situações dolorosas de não pertencimento ao seu lugar. Esse lugar permite uma comparação ao lugar dos alunos da atualidade, pois eles não precisam estar fora de seus países de origem para terem as mesmas sensações e angústias dos personagens. Ficção e realidade encontram-se para trazer à tona situações recorrentes de vários alunos que são e estão invisíveis ao processo de construção do saber e do desenvolvimento de aprender com as diferenças, com o novo, com o estranho, com o não convencional e, acima de tudo, com seu próprio eu. Não conhecem seus potenciais e as possibilidades de crescerem de forma mais completa, mais abrangente e eficiente para lidarem com o que é diferente e com as adversidades da vida, assim, faz-se a comparação com a personagem Barbara, uma jovem frágil, medrosa e insegura que vive a experiência de não ser vista e de não ter potência para enfrentar seus problemas, seus medos e acaba vagando num mundo que não consegue identificar-se com ninguém, vivendo às sombras dos outros.

Na primeira parte do artigo, foi explanado um resumo sobre a obra em estudo: **Vidas Provisórias**, de Edney Silvestre; na segunda, um paralelo entre a personagem Barbara da ficção e “as Barbaras” da realidade escolar. Aqui, em nossas palavras finais, acrescentamos que é possível começar a abrir os olhos para enxergar “as Barbaras” da sala de aula e trazê-las para uma realidade mais rica de troca de saberes que farão sentido na vida destes discentes e que possibilitarão seu desenvolvimento de forma plena, segura e mais feliz. A internacionalização do currículo na educação básica adjunta com a interculturalidade e a cidadania global é uma possibilidade de dar luz às invisibilidades “das Barbaras”, de pensá-las com mais preparo intelectual, mais esmero e dedicação. Desconstruindo modos ultrapassados de ensino para a reconstrução de um ensino de qualidade que valorize o ser na sua essência, na sua diferença e, acima de tudo, na sua subjetividade.

O literário, portanto, faz emergir sensações e reflexões que estão além do que o currículo atual oferece; tais sensações só serão possíveis no momento em que se voltar o olhar para ela, com sensibilidade, com emoção e com as experiências já vivenciadas. Ler a obra de Edney Silvestre fez surgir um movimento de reflexões, suscitando, através das dificuldades de Barbara, inúmeros alunos

que são alheios a tantas sensações, que são esquecidos e engolidos por um processo falho que precisa urgentemente de reformulações.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática intercultural** – aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-38.

FLEURI, R. M. **Interculturalidade e Educação: para além da diversidade**. Vol. 23. Rio de Janeiro. 2003.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. Londres: Routledge, 2015.

LUNA, José Marcelo Freitas de. (Org.) **Internacionalização do currículo: educação – interculturalidade – cidadania global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63, 2002, p. 237-280.

SILVESTRE, Edney. **Vidas Provisórias**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021 – 2ª edição.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES NA AMAZÔNIA EM DETRIMENTO DAS DIVERSIDADES PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM

Monise Adriana Buzo Velho¹

Elisandra Esteves Braga²

Tamara Vasconcellos de Azevedo Kasper³

RESUMO

O presente artigo versa sobre uma busca de literaturas que dialogam acerca da compreensão sobre Currículo e Educação Integral, que são atividades que poucos educadores se debruçam para entender e defender o real sentido no âmbito educacional. Nesse sentido, a questão investigativa consistiu em: quais as definições de Currículo e Educação Integral são apresentadas na literatura em tempos contemporâneos? Tão logo o objetivo geral consistiu em analisar as definições de Currículo e Educação Integral. Para tanto, através de procedimentos metodológicos de uma abordagem qualitativa, efetivou-se uma revisão de literatura com objetivo descritivo, que apresenta conceitos e definições especificamente sobre o objeto do estudo. Conclui-se, nessa busca, que proposituras discursivas devem acontecer na Amazônia para que todos os profissionais da educação possam participar e ter o entendimento significativo para o processo de aprendizagem, especificamente diante de um quadro de diversidades e desafios na educação brasileira.

Palavras-chave: Currículo. Educação Integral. Amazônia.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como finalidade principal analisar as definições de currículo e educação integral, a partir de uma revisão bibliográfica, visando compreender a dialogicidade sobre as concepções e definições de Currículo e Educação Integral dentro de uma propositura na qual reflete sobre a realidade amazônica.

¹ Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Funcionária pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho. Membro do grupo de pesquisa: CDEAMPRO-Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia .E-mail: monisevelho@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade Interamericana de Porto Velho/UNIRON (2009), Funcionária Pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho e da Rede Estadual do Estado de Rondônia. E-mail: sandra-braga@hotmail.com.

³ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Porto Velho - FIP (2007). Atualmente é professora NII da Prefeitura Municipal de Porto Velho e professora Ensino Básico Técnico Tecnológico na Secretaria de Estado da Educação. E-mail: kaspertamara61@gmail.com.

Esse apanhado epistemológico viabiliza o entendimento sobre essas duas temáticas candentes nos âmbitos educacional, social e cultural, visto que o currículo é o documento que norteia a prática educacional em sala de aula, enquanto que a educação integral é a organização sistematizada para a formação plena do indivíduo no que concerne às suas ações pessoais e profissionais.

Partindo desse entendimento, a questão que norteou esta pesquisa foi: quais definições de Currículo e Educação Integral são apresentadas na literatura em tempos contemporâneos?

Para responder tal indagação buscou-se aporte teórico em autores como: Silva (2009), Guará (2006), Sacristán (2000; 2013), Gadotti (2009), Moreira e Candau (2008), Lima (2007), Felldmann (2009), Saviani (2013) e Arroyo (2007).

Assim, para cumprir a finalidade a qual nos propusemos nesse estudo, este foi estruturado em seções que abordam as diversas definições e concepções de currículo e educação integral, bem como as possíveis vinculações entre os referidos temas.

2 DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao falar sobre currículo e educação integral em um formato reflexivo na Amazônia, é essencial compreender a realidade de um contexto cheio de especificidades, em detrimento da região geográfica, em relação às discussões que envolvem: política, economia, cultura, bem como a necessidade de entendimento conceitual dos professores, equipe pedagógica, gestores educacionais e todos aqueles que se dedicam à educação brasileira.

Essa seção discorre sobre as definições pontuais sobre os objetos temáticos através de um diálogo epistemológico. Nessa direção, algumas considerações acerca do currículo devem ser inseridas para compreensão de sua definição:

Como conjunto de conhecimentos e matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo, nível educativo ou modalidade de ensino, é a acepção mais clássica e desenvolvida, o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor, no qual o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem⁴.

Considera-se, então, que o currículo é o caminho em que será trilhado para

⁴ SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

a ação da escolarização, é o percurso em que os alunos adquirem seus saberes para alcançar a progressão em sua vida. Trata-se do processo vivido de forma contínua das situações relativas ao ensino, não é uma lista de conteúdo, mas a organização que efetiva a educação com qualidade.

Tão logo, nestas discussões cotidianas, acrescenta-se⁵:

Quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Assim, esse núcleo central da educação escolar será efetivado mediante o currículo, pois sua definição é circunscrita como conjunto de atividades e experiências pedagógicas desenvolvidas na escola de forma a alcançar o conhecimento.

Ressalta-se ainda que o currículo não se encontra limitado por documentos oficiais planejados ou adotados pelos órgãos oficiais, como livros didáticos, planos e ementas de disciplinas, trata-se de um documento que aponta a aplicabilidade de vivências a serem aplicadas no processo educacional.

Para tanto, torna-se essencial demarcar que:

O currículo está associado, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com as intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, e que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão, etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos a atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para no referirmos à escola⁶.

Entretanto, ressalta-se que a definição do currículo não pode ficar alheia às inúmeras discussões que o cercam, bem como com as disputas de forças do governo, no sentido de imprimir os interesses políticos, econômicos e pedagógicos para a formação da identidade do indivíduo.

Sugere-se neste aparato que:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens segundo

⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução de teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

⁶ MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. São Paulo: Vozes, 2008.

valores tidos como desejáveis, ou seja, a definição do currículo a ser empreendido na escola denota o tipo de aluno que se pretende formar e, por conseguinte, a sociedade que se pretende⁷.

Não obstante, defende-se que o currículo⁸ seria as relações de conteúdos que compõem determinado curso ou ainda os assuntos que compõem as disciplinas escolares. Todo currículo, necessariamente, está atrelado às intencionalidades do formato do ensino em que está inserido.

Partindo, então, desta assertiva, cabe apresentarmos algumas ideias sobre currículo na perspectiva de uma educação integral.

A educação integral tem em seu escopo formar sujeitos de direitos autônomos, munidos de saberes e práticas contempladas em uma proposta curricular que objetiva o desenvolvimento do indivíduo.

A definição de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação⁹.

A educação integral, para Gadotti, é uma educação que prevê a qualidade sociocultural, por isso, ele defende a integração da educação com outros setores socioculturais no processo educativo e no processo formativo.

A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social, com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer¹⁰.

A proposta curricular considerada para a efetivação da educação precisa contemplar os conteúdos expressos no currículo prescrito, bem como no currículo oculto.

Nesse sentido, deve ser pensado nesse documento curricular como o conhecimento será levado para os alunos em sua formação plena; e que dentro

⁷ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

⁸ SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**/Dermeval Saviani – Campinas, SP: 2013.

⁹ GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

¹⁰ GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

dos saberes, estejam inseridas as interfaces da: ciência, tecnologia, religião, filosofia e arte, pois não existe uma proposta curricular integral única e definida.

Estamos discorrendo acerca de um currículo diversificado que visa abranger o desenvolvimento de potencialidades das pessoas que estão nesse processo formativo, levando em conta não apenas os aspectos intelectuais ou cognitivos que serão ampliados, mas também: os afetivos, corporais, simbólicos e éticos que contemplem a vida pessoal e profissional do alunado.

Outro ponto primordial nesse contexto é a necessidade de se considerar a proposta curricular pautada no sujeito que será formado, pois o referido documento terá uma Base Nacional Comum e a Parte Diversificada.

Um dos grandes desafios que se põe ao desenvolvimento do currículo (...) é o de contemplar experiências de aprendizagem que permitam construir estratégias que ajudem o aluno a utilizar de forma consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento e que permitam torná-lo consciente das estratégias de aprendizagem a que recorre para construir (reconstruir) os seus conceitos, atitudes e valores¹¹.

Entretanto, nesta tese, menciona-se que há muitas maneiras de se pensar a educação integral como sendo não um único modelo. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas.

Todavia, é preciso um documento norteador associado aos objetivos de aprendizagem, a fim de reduzir desigualdades cognitivas tão sobressalentes na sociedade brasileira, porém, nenhuma proposta curricular é isenta de contradições e de desafios a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

Dado ao exposto, precisa-se do delinear educacional que legitime para os educandos o significado pessoal e social do conhecimento assimilado. Assim, após o entendimento das definições, apresentaremos, na terceira seção, as concepções de currículo e educação integral.

3 CONCEPÇÕES: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Entender sobre as concepções de currículo e educação integral é ter em mente a definição de que a ideia preconizada para a formação integral teoricamente deve ser concebida pelo professor através da organização de sua prática pedagógica, onde as atividades curriculares devem ser temporais para o

¹¹ SANTOS, Maria Eduarda V. M. dos. **Desafios interdisciplinares**. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

protagonismo individual de cada estudante.

Nesse sentido, as ações educacionais devem promover uma política curricular mediante um modelo que garanta o exercício da autonomia, competências e habilidades através dos saberes legítimos para a educação integral. Assim, esta seção evidenciará as concepções de currículo e educação integral para a compreensão dos seus pressupostos conceituais.

3.1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

A teoria curricular tem em seus pressupostos as bases para a compreensão e descrição dos fenômenos da prática curricular a ser executada mediante a intencionalidade de um suposto grupo social. Dentre as teorias existentes, temos: a tradicional, crítica e pós-crítica.

A teoria tradicional tem como objetividade principal possibilitar a aquisição de habilidades intelectuais conforme as práticas de memorização. Sua origem ocorreu nos Estados Unidos mediante as bases teóricas de John Franklin Bobbitt (1876-1956), que em 1918, escreveu sobre o currículo no momento mais conturbado da história da educação daquele país. As intervenções de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora buscassem transformar o sistema educacional¹².

As características dessa teoria estavam consolidadas em¹³: um ensino humanístico de cultura geral; centrado na essência do intelecto, no conhecimento; o homem era constituído por uma essência imutável; o ensinar deveria ser de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno; os conteúdos enciclopédicos descontextualizados; a valorização do conteúdo, do aspecto intelectual, da disciplina; a educação centrada no professor, que deve dominar os conteúdos; ensino feito mediante repasse de conhecimentos; o ensino como processo de condicionamento e mecanização da aprendizagem.

A finalidade de sua teoria propunha que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. O sistema educacional deveria ser capaz de especificar precisamente os resultados que se pretendia obter de forma precisa. Essa teorização de Bobbitt tinha o escopo da administração econômica preconizada por Frederick Taylor (1856-1915), que delimitava o currículo como questão de gestão e organização e que deveria ocorrer de forma mecânica e burocrática.

¹² SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

¹³ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Frisa-se que a teoria tradicional de currículo busca alcançar a neutralidade, tendo como aparato principal a promoção da identificação dos objetivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou proporcionando uma educação geral e acadêmica.

Essa forma de organização e de concepção de currículo vai ser predominante até a década de 1960. Não obstante, inicia a Teoria Crítica fundamentada pela não existência de uma teoria neutra ou isolada, visto que toda a teoria tem em seu escopo as relações de poder. Nessa teoria curricular, a finalidade estava em propor que as disciplinas e conteúdos deveriam ser reproduzidos através de questões que estimulassem a criticidade para o exercício da cidadania na sociedade conforme a problemática social.

Assim, na década de 1960, existiam inúmeros movimentos sociais e culturais que promoviam discussões sobre o pensamento, a estrutura educacional e a teoria tradicional do currículo. Suas características estavam em: criticar os processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante; na contraposição ao empirismo e ao pragmatismo das teorias tradicionais; a razão iluminista e racionalidade técnica; a escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais.

Nesse sentido, as novas teorias críticas do currículo, baseadas na teoria dialético-crítica de Karl Marx (1818-1883), buscavam fundamentar o real papel do currículo na educação.

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais¹⁴.

A partir dessa teoria de Marx, foram surgindo novos teóricos: Louis Althusser (1918-1990), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), Jean Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet e, no Brasil, o educador Paulo Freire (1921-1997).

As ideias desses teóricos pontuaram que o capitalismo colaborava na reprodução ideológica de práticas econômicas e que a escola é o lugar para execução dessa ideologia, visto o quantitativo da população escolar.

Nessa perspectiva, a escola contribui para que esse processo ocorra não

¹⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho.

Os saberes nessa teoria curricular devem ser ministrados para viabilizar o entendimento acerca da: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

A teoria crítica mensura a educação como responsável pela exclusão social, eliminando do processo aqueles que não conseguem compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes.

Nessa linha crítica, apesar de não ter elaborado uma teoria que versasse sobre currículo, Paulo Freire discutiu essa questão principalmente na sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido”, onde destaca a necessidade de um novo conceito sobre educação mediante a realidade do âmbito educacional.

Entretanto, surgiu a Teoria Pós-crítica, que propunha o currículo para nortear a produção da relação de gêneros de alguns grupos étnicos conforme os pressupostos da modernidade, de acordo com a cultura patriarcal e a razão da ciência. A fundamentação estava baseada no pós-estruturalismo, onde o conhecimento é indeterminado. Surgiu, por volta de 1970, como uma proposta curricular multiculturalista.

Ademais, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] “para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”¹⁵.

Suas características estavam envoltas em: enfatizar a indeterminação; a incerteza no conhecimento; os significados culturais e socialmente produzidos, envoltos em relações de poder; os questionamentos de significados ligados à religião, política e ciência.

Nessa tentativa, o documento curricular deve prever a diversidade como fruto de questões históricas e políticas, sendo que o papel do conhecimento a ser efetivado deve incluir e valorizar todos os grupos sociais, sem distinções.

Após discorrer sobre essas teorias do currículo, podemos entender como as relações de poder interferem na constituição do documento curricular e na organicidade para os saberes a serem efetivados. Portanto, verifica-se, ao mesmo tempo, a necessidade de discutirmos sobre o currículo na contemporaneidade:

¹⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

compreensão e significado do mesmo para as ações educacionais.

A concepção de currículo pode ser atrelada aos múltiplos signos e significados exequíveis do mesmo, das certezas e incertezas, do prescrito ao científico, e até mesmo do instituído.

Nesse sentido, os saberes curriculares seriam os conteúdos que caracterizam o trabalho escolar, as atividades chamadas nucleares, ou seja, é a escola desempenhando seu papel educativo, independente de outras atividades secundárias¹⁶.

Todavia, deve ser claro o entendimento de que o currículo é a síntese resultante de uma ação executada para integração dos saberes através dos sujeitos da educação para a promoção da aprendizagem, para isso, deve englobar os conteúdos, conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, valores e experiências que serão fixados pelo professorado em sala de aula.

Não se trata de aglomeração de conhecimentos, porém, de um compromisso para alcançar os objetivos de aprendizagem. O currículo constitui-se em ser o documento norteador que tenciona do professorado colocar em prática, na sala de aula, o conhecimento.

Destaca-se nessa afirmativa que o perfil do professor¹⁷ está centrado no sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

Diversas mudanças ocorreram na educação, principalmente, com o advento das tecnologias. Entretanto, com a atual conjuntura, cabe entender que o currículo também precisa ser definido para essa sociedade da informação.

Diante do exposto, a escola deve ser interligada aos processos educacionais contemporâneos, para que o ensino seja norteado pela formação humana mediante a organicidade do currículo.

Aprática a que se refere o currículo é uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., composto por uma índole pedagógica capaz de reger a prática curricular¹⁸.

¹⁶ SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**/Dermeval Saviani – Campinas, SP: 2013.

¹⁷ FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

¹⁸ SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Esse aporte indica que a concepção do currículo não é apenas o contexto teórico, mas é a ferramenta que regula as práticas pedagógicas com a finalidade de resultados voltados para a assimilação do conhecimento. Uma vez que a própria terminologia do termo currículo serve para planejar algo para o futuro, algo que aponte a melhoria da qualidade educacional.

Todavia, é preciso entender que não se trata de um rol de conteúdo, mas de ações que promulgam o ensino pelos professores em sala de aula mediante a efetivação de conhecimentos envoltos de questões econômicas, políticas, culturais, sociais e históricas, ou seja, a formação humana para a vida do indivíduo na sociedade.

Ressalta-se que o currículo¹⁹ e sua implementação têm condicionado nossas práticas de educação, portanto, ele é um componente formador/edificador da realidade do sistema de educação no qual vivemos, sendo possível afirmar que o currículo dá forma à educação.

Assim, nessa contextualização os pressupostos de currículo são firmados ao conhecimento adquirido pelo sujeito para o seu bem comum. Porém, esse conhecimento deve ser planejado com qualidade pelos professores.

Visto que a organização do trabalho docente é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular²⁰.

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que estabelece entre os professores.

No âmbito educacional devem ser construídas diversas oportunidades para o alunado firmar competências e habilidades para o seu dia a dia. É na escola que o aluno precisa viver situações que promovam uma aprendizagem significativa com base no diálogo, na criticidade, na ciência, cultura e política para fins de uma consciência democrática.

Essa afirmativa contextualiza para o entendimento de que o currículo para formação humana²¹ é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, estando assim, a serviço de toda a diversidade,

¹⁹ SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

²⁰ ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagação sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.

²¹ LIMA, Elvira Souza. **Indagação sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2007.

proporcionando reflexões e mudanças comportamentais.

O currículo compreende a organização escolar através do instrumento documental que alicerça o professor para efetivação da construção dos conhecimentos e valores que visam o exercício reflexivo e de significações para os educandos.

Praticar o currículo é desenvolver uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores²²

Nessa lógica o currículo terá a dinâmica racional que seleciona, inclui e organiza as expertises educativas referentes ao conhecimento aplicado pelos professores aos sujeitos mediante as teorizações e concepções que potencializam os princípios da formação das dimensões do ser humano.

O currículo é o documento vivo conectado com os mecanismos tecnológicos e questões atuais que precisa ser efetivado para a formação dos cidadãos.

3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral é delineada em suas concepções como a garantia de uma oferta educacional que visa garantir o desenvolvimento dos indivíduos em suas dimensões plenas: intelectual, física, emocional, social e cultural, para que esses possam constituir projetos para a sua vida pessoal e profissional, bem como, para projetos coletivos.

Os pressupostos firmam a capacidade de transformar a aprendizagem para a promoção da formação integral dos cidadãos. Ao falarmos em Educação Integral observamos que se trata de uma concepção de educação que transcende o viés do paradigma tradicional de formação regular do processo de ensino e aprendizagem, pois, trata-se do ensino que enfatiza munir o estudante para sua integralidade humana.

Fazendo uma retrospectiva histórica, mensura-se que os apontes sobre a educação integral incidem desde o início do século XX no Brasil, através das ideias anarquistas.

Essa ideia previa a formação integral do homem, onde o Estado e a religião não interviessem nesse contexto educacional.

²² SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Em contrapartida a essa idealização surgirá a escola nova. Apesar de ser algo muito discutido na contemporaneidade, a educação integral veio com o ideário do Manifesto de Pioneiros, a partir de 1932, quando os educadores, sob a liderança de Fernando Azevedo (1894-1974), promoveram discussões para a organização de uma nova política para o processo educacional no país. Surge a defesa da educação omnilateral na perspectiva socialista.

Contudo, será a partir dos anos de 1990 que a visibilidade sobre a oferta da educação integral passará a ser discutida no cenário das políticas públicas brasileiras no intuito de repensarem as teorias e práticas educacionais.

O foco da educação integral busca a formação de estudantes com poder argumentativo, crítico, autônomo e responsável pelo seu próprio protagonismo na sociedade. Trata-se uma forma de ensino alinhada com o comprometimento dos processos educativos que promovam a equidade e o reconhecimento de todas as oportunidades significativas para efetivação da aprendizagem, mediante espaços apropriados, recursos didáticos, linguagens e salas temáticas.

A proposta de Educação Integral tem o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos educandos, por meio da promoção do desenvolvimento em todas as suas dimensões, oferecendo aprendizagens significativas ao aluno²³

Como concepção, a proposta de Educação Integral precisa ser assumida pelos executores das ações educacionais, como um processo que assegurará a formação integral, através de mecanismos articuladores que promovam o conhecimento dentro e fora do ambiente escolar.

Todavia, o ensino precisa ser aplicado em tempo e espaços que valorizem as culturas e reconheçam os saberes efetivados pelos professores através de ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a concepção de Educação Integral²⁴ está associada à formação integral e traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação.

A autora agrega a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

²³ GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

²⁴ GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. **É Imprescindível Educar Integralmente**. Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 2, 2006.

Nessa perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que está inserido, no sentido que o mesmo conheça os seus direitos e deveres no exercício de sua cidadania na sociedade.

A oferta da educação integral encontra-se prevista na Meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024)²⁵, visto que, trata-se de uma política pública legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que enuncia a permanência do educando em mais tempo na escola.

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. 2º §: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino²⁶.

Pensar em educação integral perfaz a necessidade do comprometimento com a formação multidimensional e omnilateral do indivíduo dentro do processo que promova o avanço na escolarização, contextualizado pela articulação de saberes científicos organizados sob a ótica do currículo integrado e interdisciplinar.

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas que o educador desenvolve plenamente com seus estudantes mediante os conhecimentos transmitidos e assimilados: é uma educação para dar o significado real para os educandos.

Além disso, para essa conjuntura aponta-se a necessidade de articular²⁷ os agentes de um território em torno da construção de um projeto coletivo capaz de transformá-lo em um lugar voltado ao desenvolvimento pleno de seus habitantes.

Indubitavelmente, para a efetivação da educação integral o embasamento consiste na formação do homem como um ser íntegro, completo.

Ao perfazermos o delineamento das concepções tanto de currículo quanto de educação integral, passaremos para a quarta seção para pontuarmos sobre as possíveis vinculações referentes aos mesmos.

²⁵ BRASIL. **Lei Nº 13.005. Plano Nacional de Educação – PNE.** Ministério da Educação. Brasília: 2014.

²⁶ BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

²⁷ SINGER, Helena. Educação Integral como inovação social. In: PENIDO, Anna. et al. **Destino educação: escolas inovadoras.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

4 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSÍVEIS VINCULAÇÕES

A escola é concebida como o espaço onde a produção de conhecimento, pesquisa, construção de valores, participação coletiva e desenvolvimento da autonomia dos alunos para a sua vida futura se dá. Em um país tão diverso e com tantas desigualdades como o Brasil, as vinculações sobre currículo e a oferta da educação integral precisam estar envoltas para o reconhecimento crítico e reflexivo dos saberes que precisam ser trazidos para os estudantes.

Diante do exposto pode-se afirmar que a formação humana é proveniente de um processo integral, que acontece o tempo inteiro, ao longo de toda a vida e em todos os espaços. Trata-se de uma trajetória social onde os valores, linhas de pensamento e formas de organização social se fundem com as escolhas, preferências e habilidades de cada estudante para o seu projeto de vida.

Entretanto, se faz necessário compreender que o currículo está entrelaçado com a efetivação do saber. Com isso fica nítido que na Educação Integral encontra-se a garantia do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Visto que os resultados da prática pedagógica do documento norteador chamado currículo deve ser uma reflexão coletiva que construa sentido e significados para aprendizagem.

Assim, a efetivação do currículo torna-se uma oportunidade de pensar em quem somos, sobre o que somos, e sobre como construir o conhecimento baseado em competências, habilidades, comportamentos e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as palavras finais deste trabalho delinea-se que tanto currículo quanto a educação integral perfazem significativas discussões no Brasil, devido os aportes da educação se realizarem conforme: as políticas, a economia e a cultura do país.

Essa afirmativa fica clara quando se entende que cabe ao professor e aos demais profissionais da educação, bem como, o próprio sistema, pensar e refletir no conhecimento de que o aluno precisa construir, e que o currículo é o elemento fundamental para direcionar essa ação docente e o processo de ensino

e aprendizagem na educação integral.

O currículo deve prever a formação plena dos estudantes, ter características de retroalimentação e estar embasado no cidadão, constituindo-se em documento circunscrito ao tempo, à história e à realidade local, cultural, política, econômica e social. A educação não pode ser um modelo de reprodução de conhecimentos, mas deve ser envolta de questões sociológicas, filosóficas, políticas e epistemológicas.

O panorama sobre concepções e definições de currículo e educação integral, através do campo epistemológico, fizeram uma dialogicidade para responder o problema traçado, pois observou-se que as concepções acerca do currículo e da educação integral contribuem significativamente para efetivação das ações previstas em sua conceitualização.

Ademais, legitima ao âmbito educacional realizar uma organização onde o protagonismo para o projeto de vida esteja inserido na preconização curricular, no qual o ensino deve colaborar com atividades curriculares que garantam o exercício futuro dos estudantes no que cabe ao exercício da autonomia, competências e habilidades para a sua cidadania.

Entretanto, nós, educadores, precisamos entender a definição real de currículo ao pontuarmos que se trata do documento organizacional que deve ser administrado na atividade escolar de acordo com a realidade e condições do âmbito educacional,

Aliás, na educação integral existe também a exigência de espaços adequados para efetivação dos conhecimentos para o protagonismo individual do processo pleno dessa formação integral. Não obstante, as vinculações entre currículo e educação integral se entrecruzam na ação exequível dos saberes efetivados aos alunos, para autonomia, competências e habilidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagação sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.005. Plano Nacional de Educação – PNE.** Ministério da Educação. Brasília: 2014.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. **É Imprescindível Educar Integralmente.** Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 2, 2006.

LIMA, Elvira Souza. **Indagação sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** São Paulo: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo.** Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTOS, Maria Eduarda V. M. dos. **Desafios interdisciplinares.** Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil/**Dermeval Saviani – Campinas, SP: 2013.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução de teorias do Currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SINGER, Helena. Educação Integral como inovação social. In: PENIDO, Anna. et al. **Destino educação**: escolas inovadoras. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

PERICULOSIDADE E O LUGAR DO LOUCO NA MEDIDA DE SEGURANÇA

Zeno Germano de Souza Neto¹
Natália Nunes Rodrigues da Silva²

RESUMO

Este ensaio é uma reflexão sobre a situação de pessoas em medida de segurança instituída pelo Poder Judiciário em Porto Velho, Rondônia. O texto abarca o termo periculosidade e o que entende ser sua fragilidade conceitual para servir como justificativa ao sistema penal e critica o quanto a proposta da medida de segurança, enquanto uma forma de tratamento das pessoas às voltas com o crime e a loucura, não se traduz no que os Direitos Humanos visam garantir a estes pacientes. Ao mesmo tempo em que aponta as limitações da medida de segurança, os autores se servem da Psicanálise para compreender o lugar do louco enquanto um ser impossibilitado de sua subjetividade. Na conclusão se pergunta se será o louco infrator o mais perigoso ou o Estado que o ignora naquilo que lhe deveria ser ofertado.

Palavras-chave: Medida de segurança. Louco infrator. Periculosidade.

INTRODUÇÃO

O conceito de periculosidade foi introduzido nos meios médicos e jurídicos durante o século XIX como tentativa inicial de incluir na sua compreensão, as noções de loucura, à época também conhecida como “Alienação mental”. O entendimento então era que a loucura iria alterar o discernimento e a determinação em relação às práticas delituosas³.

A loucura associada ao delito, passou a representar uma manifestação de perigo para a sociedade, ficando o indivíduo com a alcunha de periculosidade vinculada a sua condição mental. Assim, tivemos a propagação de todo um discurso arraigado da cientificidade da época para dar conta dos estudos sobre as motivações criminosas, com forte influência biológica, principalmente a teoria

¹ Psicólogo Forense. Doutor em Psicologia. Docente da Faculdade Católica de Rondônia.

² Graduanda em Psicologia pela Faculdade Católica de Rondônia.

³ SHINE, S; LOURENÇO, A. S. Problemáticas a enfrentar na escrita do laudo psicológico. In: LOURENÇO, A.S; ORTIZ, M.C.M; SHINE, S. **Produção de documentos em Psicologia: Prática e reflexões teórico-críticas**. São Paulo: Vetor, 2018.

de Lombroso, que acabava por retirar de cena qualquer possibilidade de uma subjetividade dos indivíduos⁴. Onde poderia haver sujeitos, haveria apenas corpos e seus atos transgressores.

Foucault⁵ anunciou que o controle social dos indivíduos começa no corpo, pelo corpo. A lógica subjacente dessa posição determinista coloca os aspectos biológicos como determinante causal dos efeitos sociais, negligenciando todo o aspecto multifatorial e a complexidade em volta do adoecimento psíquico e da criminalidade.

Demes⁶ aponta a questão foucaultiana;

Sob o predomínio de uma visão organicista aliada à defesa social, instituiu-se a medida de segurança como a resposta penal ao sujeito louco e criminoso, cuja periculosidade deve ser monitorada e adestrada em instituições – os manicômios judiciários – à margem da sociedade até que seu retorno “seguro” possa ser garantido.

Com isso, a construção do Código Penal brasileiro, com sua previsão de inimputabilidade aos indivíduos que praticaram um delito e não tinham consciência total ou parcial do que estavam fazendo, passou também a considerar que estes inimputáveis, ao serem avaliados, deveriam ter cessada a sua periculosidade para poderem obter o final da medida de segurança. Tal conclusão deve partir de um laudo médico psiquiátrico forense.

A pessoa acometida por transtorno mental que atinge a esfera de proteção jurídica regida pelo Sistema Penal torna-se um sujeito nocivo e indesejado socialmente. A rotulação preconceituosa característica desse sistema é a prática de violência. As discussões que giram em torno do instituto da medida de segurança revela sua fragilidade perante o Estado Democrático de Direito, bem como a relevância de estudos sobre o tema, não apenas para o Direito, mas também para a sociologia, psicologia, filosofia, ciências humanas, da saúde e sociais em geral⁷.

A medida de segurança, fundada na periculosidade social, surge como forma específica de tutelar os doentes mentais que adentram a esfera do Sistema

⁴ DEMES, J. R. **Ato delituoso e o fazer clínico: Reflexões sobre sujeito, crime e medida de segurança sob o olhar da Psicanálise**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília-UNB, 2021. Disponível em [Tese completa revisada - 15-07-2019 \(unb.br\)](https://repositorio.unb.br/handle/10408/10000)

⁵ FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25ª ed. São Paulo: Graal; 2012.

⁶ DEMES, J. R. **Ato delituoso e o fazer clínico: Reflexões sobre sujeito, crime e medida de segurança sob o olhar da Psicanálise**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília-UNB, 2021. Disponível em [Tese completa revisada - 15-07-2019 \(unb.br\)](https://repositorio.unb.br/handle/10408/10000)

⁷ ZENKNER, F. A. L. L., SILVA, A. S. **Hipossuficiência técnica e Medida de Segurança: A periculosidade como subterfúgio para o exercício da violência**. Revista da AGU, Brasília-DF, v. 16, n. 04, p. 167-192, out./dez. 2017.

Penal, sob os fundamentos de tratamento e recuperação do indivíduo, bem como da defesa social. Ao analisar tal instituto, fica evidente os mesmos fundamentos que justificam a aplicação de uma pena pelo Sistema Penal. A pena possui, basicamente, a função retributiva, fundada na ideia de justiça social, que visa aplicar ao condenado uma retribuição pelo injusto que cometeu. Enquanto a função preventiva teria finalidade de evitar a reincidência ou novos delitos, do próprio agente ou de outras pessoas⁸.

A partir do encontro da periculosidade social da loucura com o conceito de doença mental trazido pela medicina ocorreu uma sobreposição entre punição e tratamento, uma espécie de identidade do gesto que pune e aquele que trata”. A inimputabilidade acaba tendo, em razão da própria lei, um tratamento muito mais penal que terapêutico, pois a instância custodial acaba prevalecendo através da justificativa de medida de segurança social⁹.

A periculosidade criminal que justifica essa permanência prolongada funda-se, portanto, na ideia de que o louco infrator, movido por certos apetites e impulsos que são próprios a seu transtorno mental, provavelmente praticará novos delitos, configurando-se a medida de segurança como a única modalidade sancionatória adequada para tratá-lo ou simplesmente neutralizá-lo. Pode-se concluir que a medida de segurança se justifica por um dispositivo frágil do ponto de vista psiquiátrico e penal – a periculosidade do indivíduo –, que nada mais é do que um prognóstico impossível de ser provado, porque não apresenta elementos objetivos de identificação e quantificação. A presunção da periculosidade intrínseca à loucura é o que permite a permanência desse regime de saber-poder que encarcera os chamados inimputáveis com base no medo social, e não lhes garante o devido acesso à saúde¹⁰.

De acordo com Louzada e Hernandez¹¹, é possível concluir que a demência anula o crime, mas não a sanção imposta pelo Estado. O discurso que emana das ciências jurídicas e psiquiátricas procura legitimar a exclusão e trazer para si a responsabilidade de controle dos corpos através da construção, de cujo papel é

⁸ ZENKNER, F. A. L. L., SILVA, A. S. **Hipossuficiência técnica e Medida de Segurança: A periculosidade como subterfúgio para o exercício da violência.** Revista da AGU, Brasília-DF, v. 16, n. 04, p. 167-192, out./dez. 2017.

⁹ ROSSI, V. R. **Medida de Segurança: a violação do direito à saúde a partir do conceito de periculosidade.** Cad. Ibero-Amer. Dir. Sanit., Brasília, v.4, n.3, jul./set. 2015

¹⁰ ROSSI, V. R. **Medida de Segurança: a violação do direito à saúde a partir do conceito de periculosidade.** Cad. Ibero-Amer. Dir. Sanit., Brasília, v.4, n.3, jul./set. 2015.

¹¹ LOUZADA, R. S. M. L.; HERNANDEZ, E. F. T. **Reflexões sobre medida de segurança.** Revista Officium – Cornélio Procópio, v.3, n.3, 1. semestre de 2020.

normatizar e tipificar a conduta desviante. Isto fortalece o papel do saber médico e jurídico. Em outras palavras, usam o poder para o controle social através da definição de quem seria o perigoso.

O manicômio judiciário mantém, com isso, uma função dentro do sistema de organização social que é conservativo: trabalha no nível da manutenção da ordem dominante. Compreende-se assim que o próprio funcionamento da unidade envolve a aplicação de um exercício de violência que não busca prevenir o evento criminoso, mas que é dirigido ao autor do fato. É essa identidade do louco infrator que o distingue como inimigo da sociedade, justificando um tratamento que não respeita garantias mínimas como, por exemplo, a limitação temporal da sanção penal imposta¹².

A perspectiva atual de atenção e tratamento a pessoas com transtornos mentais deveria estar alinhada ao que o movimento de Reforma Psiquiátrica vem defendendo desde sua origem nos anos 1960, na Europa, ou seja, que os pacientes sejam tratados de forma a não haver mais a internação crônica como principal forma de atendimento. Isso implica em intervenções multiprofissionais para além da medicação e também em uma rede de suporte aos familiares em que o manicômio deixaria de ser a referência principal para a medida de segurança.

1 A Loucura: esse constante estranhamento

Uma das maiores controvérsias no pensamento acadêmico do século XX foi marcado pela existência das ideias freudianas sobre a condição humana. Diferente do médico alienista Philippe Pinel, que durante a Revolução Francesa no século XVIII alertou para as condições do louco como um indivíduo que precisava de tratamento específico, daí o surgimento dos manicômios, Freud nos ofereceu o incômodo pensamento de que temos mais a ver com a loucura do que gostaríamos; ou seja, não há tanta diferença assim entre a tal normalidade e aquilo que se convencionou denominar loucura.

Para a Psicanálise, o ser humano é atravessado por desejos que não podem ascender a sua consciência sob risco de um desequilíbrio de sua condição mental, por isso, a mente humana, em sua interação com o mundo, produziu o fenômeno psíquico do *recalque*, exatamente para manter o equilíbrio mental necessário para

¹² JUNIOR, W. G. C., DIMENSTEIN, M. **O iluminismo tardio no cemitério dos vivos: o manicômio judiciário na fronteira da reforma psiquiátrica brasileira.** Estudos de Psicologia, 26(2), abril a junho de 2021, 174-184.

se poder estar no mundo e lidar com toda a gama de insatisfações decorrentes disso. A estruturação humana baseada na mínima eficiência do recalque é conhecida como *neurose*.

A *psicose* será, então, a estruturação psíquica que, falida quanto a existência do recalque, organiza a condição mental de pessoas que não conseguem lidar com as tensões que o mundo e seu próprio psiquismo lhe impõem. Aqui percebe-se as limitações simbólicas e por extensão, a necessidade de atuar seus desejos como expressão de sua carência em representar aquilo que lhe gera tensões. Nesse sentido, a loucura aparece colada na estruturação psicótica da personalidade e pode, por uma questão meramente quantitativa, também se atrelar ao cometimento de atos delituosos, dos mais simples aos mais hediondos.

De fato, como ressaltam Queiroz e Kobayashi¹³, Freud não só pouco escreveu sobre a psicose como até mesmo duvidou do tratamento com psicóticos a partir da Psicanálise. Ainda assim produziu uma importante contribuição para esta clínica, apontando a existência de um mecanismo diferente na *psicose*, a *rejeição* (*verwerfung*), um mecanismo que nega a castração psíquica necessária à submissão do sujeito às leis.

Foi o psicanalista francês Jacques Lacan, em seu Seminário 3 As Psicoses (1956/2010), utilizando-se dos estudos freudianos, quem estabeleceu o conceito de *forclusão*, que se encontra no cerne do funcionamento psíquico do psicótico. A *forclusão*, que não seria exclusiva da psicose, aparece como uma impossibilidade de simbolização daquilo que gera as tensões mobilizadoras do psiquismo. Um conteúdo psíquico é retirado, excluído dos registros simbólicos ou mesmo, não ascende a tal condição. Não podendo ser simbolizado, restam os caminhos radicais do corpo ou do mundo externo (as alucinações e delírios que “vem de fora” do sujeito) como representantes desse algo não-simbolizado.

A teoria lacaniana entende que a causa da psicose seria um acidente ocorrido durante a elaboração do Complexo de Édipo, que teria impedido a inscrição do Nome-do-Pai, significante fundamental para barrar o desejo da mãe, e instaurar a falta (castração), promovendo assim o desejo no sujeito. Desta forma, fica impedida a ordenação simbólica, deixando o sujeito à mercê do puro gozo¹⁴.

Uma das formas de estabilização da psicose é a *passagem* ao ato, uma

¹³ QUEIROZ; KOBAYACHI. **Passagem ao ato na psicose: Um estudo clínico na Psicanálise**, 2016. Disponível em 230554988.pdf (core.ac.uk).

¹⁴ VANOLI, E. N.; BERNARDINO, L.F. **Psicose infantil: uma reflexão sobre a relevância da intervenção psicanalítica**. Estilos clin., São Paulo, v. 13, n. 25, p. 205-267, dez. 2008.

forma de estabilização que o sujeito psicótico encontra frente a uma angústia ocasionada pelo encontro com o outro. Podemos entender a passagem ao ato como uma forma de “cura” encontrada pelo sujeito psicótico. Obviamente será uma forma perigosa devido às suas características agressivas na materialização desse ato¹⁵.

Sobre a passagem ao ato, Dias¹⁶, enfatiza que

A passagem ao ato é despsiquiatrizada e passa a ser um acontecimento que altera a fonte do gozo, explicando o crime na neurose, na psicose e na perversão. Assim à pergunta “A quem mata o assassino?”, ou seja: qual é o objeto gerador do crime pode-se situar que pode ser: uma voz, uma imagem ou outro objeto. A teoria do ato permite também situar um antes e um depois do ato e desse modo determinar o grau de responsabilidade do sujeito.

Em síntese, a passagem ao ato representa, antes de qualquer coisa, um aspecto da condição humana. O crime permeia toda e qualquer sociedade, pois, como defende a teoria psicanalítica, todo ser humano é criminoso por excelência, pois é com a lei e o crime que o humano vem ao mundo e será sempre perpassado pelos desejos de transgredir. Logo, humanizar o louco infrator é uma das tarefas essenciais da psicanálise, que por extensão, se somará a todos os demais saberes que denunciam a ausência dos direitos humanos fundamentais para as pessoas às voltas com a transgressão penal, em especial as transgressões marcadas pela psicose ou por aquilo que escapa para além da mera neurose comum.

Na psicose, em termos de tratamento, a análise pode contribuir para a invenção psicótica de um Outro menos devastador, o que corresponde à possibilidade de lidar com esse Outro que habita o psicótico, criando estratégias inéditas de tomar uma certa distância dele. É dizer, que ao contrário do que muitas vezes se discursa, há sim um trabalho possível com os sujeitos às voltas com a psicose¹⁷.

A predominância de “tratamentos” exclusivamente medicamentosos, parece uma tentativa de fazer calar a subjetividade existente nos sujeitos. Outras propostas de intervenção, principalmente as que colocam esses sujeitos em condição de fala e de expressão, acabam sendo retiradas de cena. Declarar a causalidade orgânica

¹⁵ QUEIROZ; KOBAYACHI. **Passagem ao ato na psicose: Um estudo clínico na psicanálise**, 2016. Disponível em [230554988.pdf \(core.ac.uk\)](https://core.ac.uk/doi/pdf/10.23055/4988.230554988).

¹⁶ DIAS, S. **Psicanálise e Criminologia**. 2014. Disponível em [20218-Texto do artigo-51442-1-10-20140730.pdf](https://www.scielo.br/psic/artigo-51442-1-10-20140730.pdf), p. 133.

¹⁷ DIAS, S. **Psicanálise e Criminologia**. 2014. Disponível em [20218-Texto do artigo-51442-1-10-20140730.pdf](https://www.scielo.br/psic/artigo-51442-1-10-20140730.pdf).

da condição psicótica é sempre mais confortável para aqueles que preferem que a loucura seja mantida, mesmo que ilusoriamente, longe.

2 Relatos básicos de uma realidade

Em Porto Velho, Rondônia, existem, quando escrevemos este artigo, 14 homens na Unidade denominada “Casa Terapêutica” cumprindo medida de segurança em modo de internação e mais 20 em regime ambulatorial, não sendo totalmente claro os critérios utilizados para determinação de uma condição ou outra. De modo geral, o entendimento das autoridades e demais profissionais envolvidos for de pessoa com comportamento mais violento e/ou comprometido mentalmente vinculado ao tipo de delito que cometeu, cenário que precisa ser esclarecido com os relatórios tanto da Unidade quanto da Vara de Execuções Penais por meio de sua equipe psicossocial, além dos laudos de perícia psiquiátrica. Aqueles com menor comprometimento e, principalmente, com suporte familiar para acolhê-los em casa, são colocados na condição de medida de segurança em modo ambulatorial.

Todavia, tanto os pacientes em tratamento ambulatorial quanto os internados na Casa Terapêutica são colocados em situações que estão bastante aquém do que se espera. No caso dos que estão em casa, através do trabalho do Núcleo Psicossocial da VEP/VEPEMA do Tribunal de Justiça, se percebe a ausência de tratamento minimamente estruturado pelos Centros de Atenção Psicossociais (CAPS). Não se trata de pessoas que não são levadas em busca do tratamento (como se poderia pensar devido a complicações decorrentes da situação geral do paciente), e sim, de ausência de tratamento amplo que consiga oferecer algo mais do que a medicação tal como se espera a partir das funções de um CAPS. Os relatos de familiares e dos próprios pacientes é que os atendimentos recebidos se resumem a renovar receitas para retirada de medicações. Em muitos casos o paciente nem precisa ser levado ao CAPS, bastando algum familiar direto para ir buscar as receitas. Ademais, se a oferta de tratamento é apenas a medicação, o que acontece quando o indivíduo não toma o remédio?

Já os pacientes internados na Casa Terapêutica também vivem condições similares aos de medida ambulatorial. Seu tratamento consiste basicamente em medicação e sua avaliação de evolução decorre quase que exclusivamente de sua adesão e respostas ao tratamento medicamentoso. Não há outras atividades multiprofissionais na Unidade e por mais que a Direção se esforce por oferecer

um espaço minimamente salubre aos seus internos, a ausência de tratamento adequado coloca esses homens muito longe daquilo que a Reforma Psiquiátrica promove. As demais intervenções dependem das atividades oriundas de estágios e projetos extensionistas de cursos de Psicologia, o que significa atividades de poucos meses e não é garantia de regularidade.

Soma-se a isso a ausência de suporte aos familiares destes pacientes, de quem se espera que possam cuidar dos seus membros adoecidos, mas que em muitos casos, ao não terem nenhum apoio sistematizado, acabam muitas vezes abandonando o vínculo que restava e, conseqüentemente, qualquer motivação de seguir sendo responsável por uma pessoa às voltas com a psicose e o crime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vemos no cotidiano do trabalho junto a esta clientela é, por um lado, a falência da rede de atendimento, em especial os CAPS, que não conseguem realizar os atendimentos psicossociais e acabam se limitando ao tratamento apenas medicamentoso e, por outro lado, o verdadeiro descaso das gestões municipais e estaduais que não demonstram interesse em construir e efetivar as políticas públicas necessárias para o atendimento das pessoas em medida de segurança.

Em verdade, se percebe a ausência de atendimento adequado, dentro da perspectiva da Reforma Psiquiátrica, também aos que precisam de tratamento de sua condição de saúde mental, não apenas aos loucos infratores. O que caracteriza a situação dos pacientes em medida de segurança provavelmente é o maior estigma imputado a quem, além de carregar a marca do delito, também carrega a marca da insanidade mental. Também aqui percebe-se a ausência da garantia dos Direitos Humanos.

Assim, resta uma pergunta: Quem é mais violento? Quem precisa ser avaliado quanto à sua periculosidade? O indivíduo que transgrediu a lei ou o Estado que não cumpre com suas obrigações?

REFERÊNCIAS

DEMES, J. R. **Ato delituoso e o fazer clínico: Reflexões sobre sujeito, crime e medida de segurança sob o olhar da Psicanálise**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília-UNB, 2021. Disponível em [Tese completa](#)

revisada - 15-07-2019 (unb.br)

DIAS, S. **Psicanálise e Criminologia**. 2014. Disponível em 20218-Texto do artigo-51442-1-10-20140730.pdf

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25ª ed. São Paulo: Graal; 2012.

JUNIOR, W. G. C., DIMENSTEIN, M. **O iluminismo tardio no cemitério dos vivos: o manicômio judiciário na fronteira da reforma psiquiátrica brasileira**. Estudos de Psicologia, 26(2), abril a junho de 2021, 174-184

LACAN, J. **Seminário 3 As Psicoses** (1956). 3ªed. Zahar Editora: Rio de Janeiro, 2010.

LOUZADA, R. S. M. L.; HERNANDEZ, E. F. T. **Reflexões sobre medida de segurança**. Revista Officium – Cornélio Procópio, v.3, n.3, 1. semestre de 2020

QUEIROZ; KOBAYACHI. **Passagem ao ato na psicose: Um estudo clínico na Psicanálise**, 2016. Disponível em 230554988.pdf (core.ac.uk)

ROSSI, V. R. **Medida de Segurança: a violação do direito à saúde a partir do conceito de periculosidade**. Cad. Ibero-Amer. Dir. Sanit., Brasília, v.4, n.3, jul./set. 2015

SILVA, V. C. C. **Mais além do déficit intelectual: uma perspectiva psicanalítica sobre a demência, a debilidade e a psicose**. Tempo psicanal., Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 90-110, jun. 2020.

SHINE, S; LOURENÇO, A. S. Problemáticas a enfrentar na escrita do laudo psicológico. In: LOURENÇO, A.S; ORTIZ, M.C.M; SHINE, S. **Produção de documentos em Psicologia: Prática e reflexões teórico-críticas**. São Paulo: Vetor, 2018.

VANOLI, E. N; BERNARDINO, L.F. **Psicose infantil: uma reflexão sobre a relevância da intervenção psicanalítica**. Estilos clin., São Paulo, v. 13, n. 25, p. 205-267, dez. 2008.

ZENKNER, F. A. L. L., SILVA, A. S. **Hipossuficiência técnica e Medida de Segurança: A periculosidade como subterfúgio para o exercício da violência**. Revista da AGU, Brasília-DF, v. 16, n. 04, p. 167-192, out./dez. 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

O livro “**Educação, Direitos Humanos e Psicologia: múltiplos olhares**” foi idealizado e organizado por: *Adriana Fernandes de Oliveira, Eva da Silva Alves, Neire Abreu Mota Pórfiro, Rita De Cássia Pessoa Nocetti e Selena Castiel Gualberto Lima.*



Adriana Fernandes de Oliveira é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI-DINTER/FCR). É graduada em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Coordena o Projeto de extensão intitulado A interface entre a Literatura e o Direito e é líder do Grupo de Estudos da Linguagem e Direito (GELD). É docente do ensino superior da Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: adriana.fernandes@fcr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7280548344494336>.



Eva da Silva Alves é doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) Dinter com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Graduada em Letras Português e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro e Amazônicos (Gepiaa). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Membro do Grupo de Pesquisa Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: evaalvesgm@yahoo.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2730579348554110>.



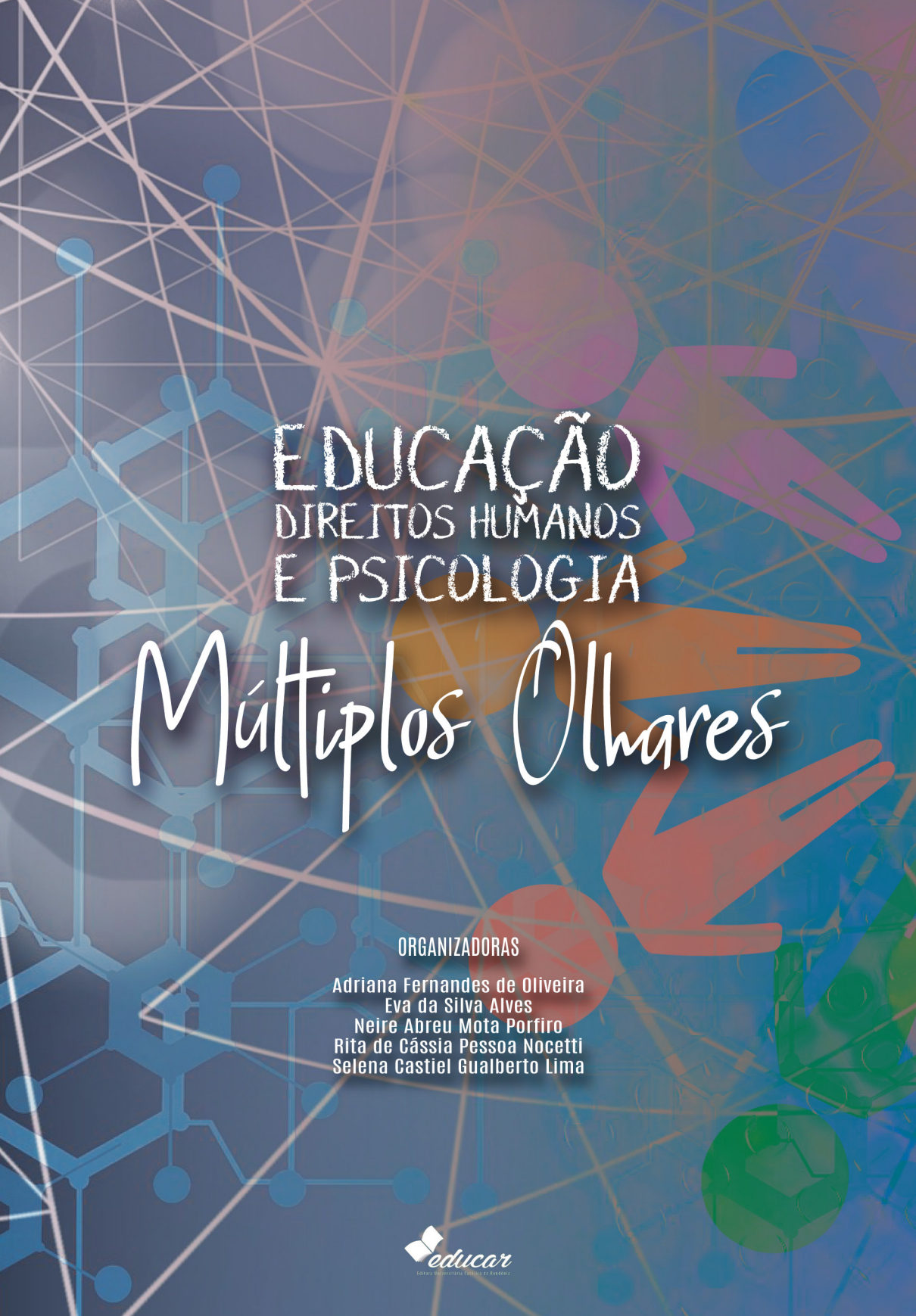
Neire Abreu Mota Pórfiro é mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar (UNIPEC). Atualmente, atua na Secretaria Municipal de Porto Velho e é professora no Ensino Superior nos Cursos de Administração e Psicologia na Faculdade Católica de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Territorial da UNIR. E-mail: neire.mota@fcr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2174979432762207>.



Rita De Cássia Pessoa Nocetti é doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – (UNIVALI). Bacharel em Direito pela Faculdade de Rondônia (FARO). Professora da Faculdade Católica de Rondônia (FCR) e da Faculdade Sapiens. E-mail: rita.nocetti@fcr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4375240295020768>.



Selena Castiel Gualberto Lima é doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Graduada em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil. Professora no curso de Psicologia e no Curso de Direito da Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: selena.castiel@fcr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4855025551273789>.



EDUCAÇÃO DIREITOS HUMANOS E PSICOLOGIA

Múltiplos Olhares

ORGANIZADORAS

Adriana Fernandes de Oliveira
Eva da Silva Alves
Neire Abreu Mota Porfiro
Rita de Cássia Pessoa Nocetti
Selena Castiel Gualberto Lima