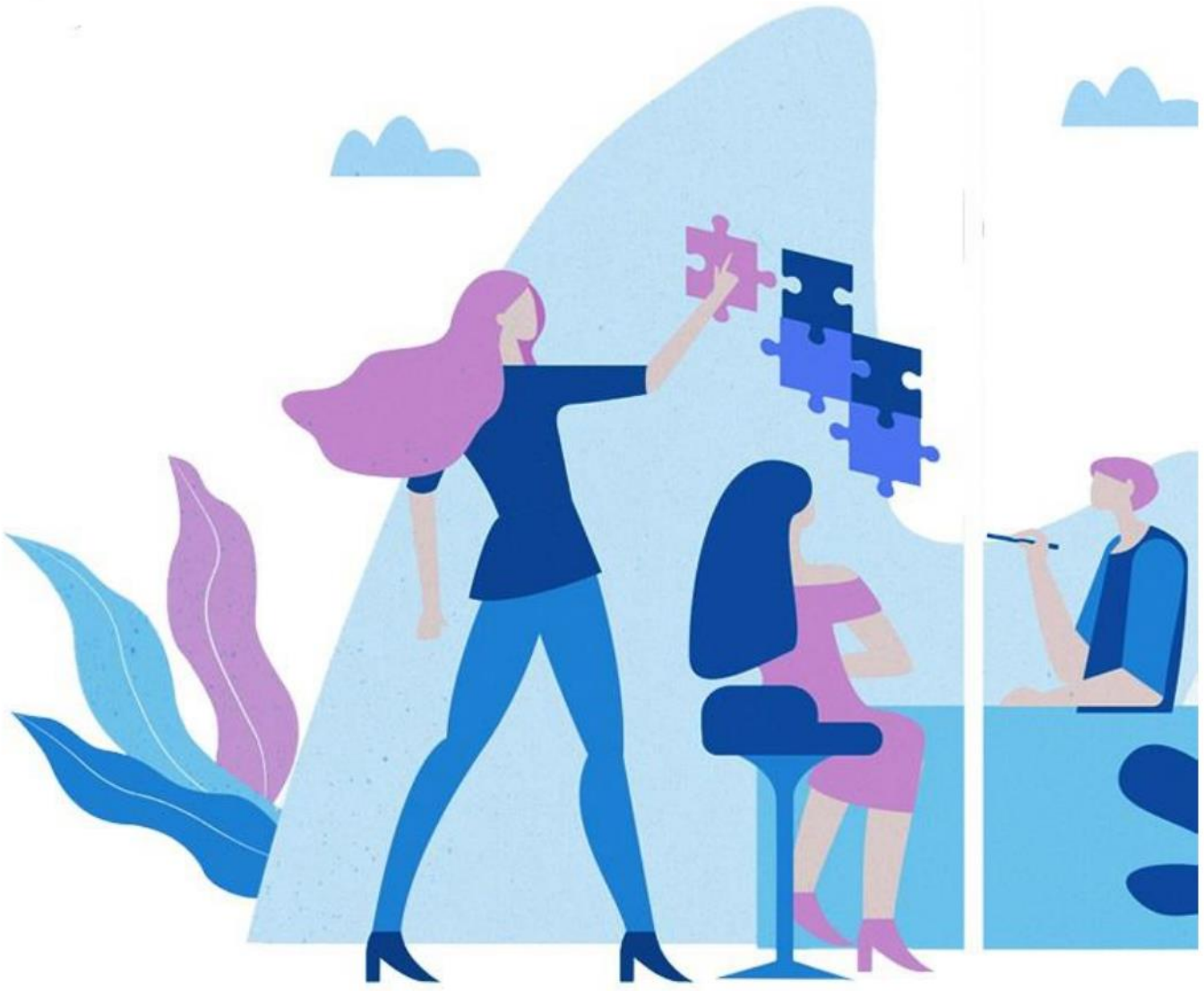
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO DA UNIVEL (REBEIS)

V. 1; N. 2; 2022, ISSN 2764-8850



univel
CENTRO UNIVERSITÁRIO

C P E

Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS)

V. 1; N. 2; 2022

Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS). Vol. 1; N. 2 – Cascavel (PR): UNIVEL, 2022.

Organização: Dra. Kátia Rocha Salomão, Dra. Viviane da Silva e Esp. Vera Lúcia Paulin.

Revista do Centro Universitário Univel, Avenida Tito Muffato, 2.317, Sana Cruz, Cascavel – PR, CEP: 85.806-095

ISSN: 2764-8850
1. UNIÃO EDUCACIONAL DE CASCAVEL.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVEL - UNIVEL
AVENIDA TITO MUFFATO, 2317 BAIRRO SANTA CRUZ - CASCAVEL, PARANÁ
CEP: 85.806-080 / TELEFONE: (45) 3036-3636 / www.univel.br

A Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS), não se responsabiliza pela originalidade dos artigos apresentados, bem como pela eventual falta de indicação do nome do autor e da origem da obra citada.

Equipe Editorial

Profa. Dra. Kátia Rocha Salomão - Editora e Coordenadora Responsável – Centro Universitário Univel.
Profa. Dra. Viviane Silva - Editora Científica – Centro Universitário Univel.
Profa. Esp. Vera Lúcia Paulin - Editora Executiva – Centro Universitário Univel.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Cristian Cipriani – Centro Universitário Univel
Prof. Dr. Douglas Guedes Batista Torres – Centro Universitário Univel
Profa. Dra. Kátia Rocha Salomão – Centro Universitário Univel
Prof. Me. Osvaldo Mesquita Júnior – Centro Universitário Univel
Profa. Dra. Raquel Goreti Eckert Dreher – Centro Universitário Univel
Prof. Me. Rafael Maximiano Ferreira – Centro Universitário Univel
Prof. Dr. Thiago Guerra – Centro Universitário Univel
Prof. Me. Vinícius Wildner Zambiasi – Centro Universitário Univel
Prof. Me. Nilson dos Santos Dias—Centro Universitário Univel
Profa. Me. Thais Damaris da Rocha Tomazini—Centro Universitário Univel
Profa. Esp. Michele Cristina Vons—Centro Universitário Univel
Prof. Me. Tiago Sausen—Centro Universitário Univel
Prof. Dr. Alessandro Severino Valér Zenni—UEM.
Profª Me. Gislaine Buraki de Andrade—Univel e UEM

Revisoras

Profa. Dra. Kátia Rocha Salomão.
Profa. Esp. Vera Lúcia Paulin.

Editorial

Caro Leitor,

A Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS), em sua Segunda Edição, tem o compromisso e responsabilidade sobre a disseminação das pesquisas de cunho inter e transdisciplinares desenvolvidas no Centro Universitário Univel e demais Instituições interessadas. A revista recebe em fluxo contínuo materiais internos e externos de todo território nacional, com o interesse na educação como produto da inovação.

A Rebeis é uma alternativa de publicações em que a pesquisa não permaneceu no rol do conforto metodológico mononuclear, mas foi além, ao possibilitar a abertura para uma nova linguagem integradora de diversas áreas do conhecimento.

Neste sentido, todos os artigos publicados neste volume da Rebeis, assume o papel e o compromisso com uma educação mais holística e crítica capacitada em promover resultados cofiáveis, alternativos e caminhos inéditos.

Os artigos acadêmicos publicados são fruto da pesquisa fomentada na graduação e da pós-graduação, em que pesam igualmente a prestimosidade tanto da extensão e quanto da pesquisa. A prática universitária e a teoria desenvolvida nesta Instituição de Ensino Superior, estão contempladas neste volume.

A rebeis agradece à comunidade científica, que submeteu e publicou seus artigos científicos nesta 2ª edição, além da colaboração dos avaliadores ad hoc e expressa respeitosamente, que a cada publicação seja possível novos debates e reflexões valorosas.

É com entusiasmo e honradez que a presente edição é entregue à comunidade acadêmica de Cascavel, região oeste do Paraná e onde os ventos do conhecimento forem capazes de atingir.

Agradecemos pela colaboração dos autores e de todo o Conselho Editorial.

SUMÁRIO

RACISMO, FEMINISMO NEGRO E EDUCAÇÃO 6

ABOLICIONISMO PENAL E TELOS UTILITARISTA 24

LUDICIDADE E O TRATAMENTO FISIOTERAPÊUTICO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UMA REVISÃO DE LITERATURA 33

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA 46

REALIDADE VIRTUAL: UMA METODOLOGIA ALTERNATIVA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E RACIOCÍNIO LÓGICO INFANTIL 57

PERCEPÇÃO DOS PAIS DO CONTROLE DA ASMA EM CRIANÇAS NO AFASTAMENTO DA ESCOLA PELA COVID-19 65

O ESTUDO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGOGICA 77

AS CONDIÇÕES NO CÁRCERE FEMININO E A FRAGILIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS 91

AS POSSÍVEIS VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PERANTE A MODALIDADE DE HOMESCHOOLING 112

O ATIVISMO JUDICIAL E A NECESSIDADE DE CRITÉRIOS PARA A DISTINÇÃO ENTRE DISCRICIONARISMO, DECISIONISMO E ATIVISMO 133

UMA BREVE ANÁLISE DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO SELO CASA AZUL DA CAIXA ECONÔMICA FEDERAL 148

RACISMO, FEMINISMO NEGRO E EDUCAÇÃO

RACISM, BLACK FEMINISM AND EDUCATION

Isabela Borstel dos Santos[1]
Thais Damaris da Rocha Thomazini[2]

Resumo: Este artigo discorre sobre a maneira como a mulher negra é representada nos currículos educacionais e, para isso, fundamenta-se na teoria sobre o racismo estrutural defendida por Silvio Almeida (2019). O trabalho também enfatiza as contribuições produzidas pelas feministas negras bell hooks[3] (2020), Djamila Ribeiro (2019) e Lélia Gonzalez (2019) e, ainda, faz uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considerando o tema delimitado, a pesquisa articula-se em torno do problema sobre como a mulher negra é apresentada nos conteúdos escolares e como é possível, por meio dos estudos de autores negros, identificar os preconceitos construídos histórica e culturalmente e, assim, intervir no processo de desconstrução de perspectivas e atitudes racistas. Para isso, recorreu-se a pesquisa bibliográfica como forma de amparar as reflexões sobre a repercussão do racismo tanto na educação, quanto na representação de mulheres negras. Conclui-se que a presente pesquisa possa ser fundamental no que tange a proporcionar maior conhecimento e consciência quanto aos problemas do racismo e de outras manifestações de desrespeito à humanidade na conjuntura social, possibilitando a formação de novas formas de pensar, no sentido de ampliar horizontes e perspectivas, em favor de uma formação humana pautada em igualdade e respeito.

Palavras-chave: Educação. Racismo. Mulher negra. Feminismo negro. Currículo.

Abstract: This article discusses the way in which black women are represented in educational curricula and, for that, it is based on the theory of structural racism defended by Silvio Almeida (2019). The work also emphasizes the contributions produced by black feminists bell hooks (2020), Djamila Ribeiro (2019) and Lélia Gonzalez (2019) and also analyzes the National Common Curricular Base (BNCC). Considering the delimited theme, the research is articulated around the problem of how the black woman is presented in school contents and how it is possible, through the studies of black authors, to identify the prejudices historically and culturally constructed and, thus, to intervene in the process of deconstructing racist perspectives and attitudes. For this, bibliographic research was used as a way to support reflections on the repercussion of racism both in education and in the representation of black women. It is concluded that the present research can be fundamental in terms of providing greater knowledge and awareness of the problems of racism and other manifestations of disrespect for humanity in the

---

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Univel.

[2] Mestre em Ciências Sociais, Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Univel, Mestre em Ciências Sociais.

[3] A autora bell hooks adota a grafia de seu nome em letras minúsculas como uma forma de demonstrar que suas ideias são mais importantes que sua pessoa.

social context, enabling the formation of new ways of thinking, in the sense of expanding horizons. and perspectives, in favor of a human formation based on equality and respect.

Keywords: Education. Racism. Black woman. Black feminism. Resume.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, a qual envolverá também uma pesquisa de campo, contudo, esse artigo em específico limita-se apenas a apresentar e enfatizar as análises bibliográficas referentes aos temas: racismo, feminismo negro e educação. Tem como objetivo analisar como a mulher negra é representada nos currículos educacionais e as implicações desse processo (visibilidade, indiferença ou silenciamento) na construção e reprodução de estereótipos que contribuem na desvalorização da mulher negra na sociedade brasileira. Para cumprir com os objetivos propostos, esta pesquisa assumiu caráter qualitativo, explicativo e bibliográfico.

Falar em educação é falar sobre formação humana, sendo essa formação um processo dinâmico e contínuo, que se dá por meio das interações sociais inseridas em determinados contextos históricos e culturais, desenrolando-se durante toda a vida dos sujeitos. As interações sociais e seus respectivos contextos histórico culturais estão em constante mudança, justificando assim o fato de que a formação humana não é um produto, mas um processo com duração de vidas inteiras. Os processos formativos, ou processos de aprendizagem, ocorrem não apenas de forma espontânea, mas também de forma sistematizada, institucionalizada e intencional, isto é, por meio da educação formal que acontece na escola.

Em seus documentos curriculares, a escola, enquanto instituição social, reflete uma sociedade marcada pela dominação, que, por sua vez, é legitimada pelas relações raciais em que se percebe ora escancaradamente, ora disfarçadamente, o racismo. Diz-se que a escola reflete a sociedade, pois

> As instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Ao longo da experiência escolar, os educandos deparam-se com a pessoa negra em meio aos livros didáticos que contam sua história e concedem a ela uma identidade específica, até mesmo padronizada. Em outras palavras, nota-se que os currículos educacionais e a extensão destes nos livros didáticos expõem o negro e a cultura negra a partir de um ponto de vista “colonizador”, marcado por estereótipos e inúmeros preconceitos. Por esse motivo, movimentos negros surgem e reivindicam o direito à voz para proclamar sua própria identidade e legitimar seus próprios conhecimentos, combatendo a identidade e o conhecimento que lhes foram impostos. Além do movimento negro, tem-se também o movimento feminista negro, no qual mulheres negras visam falar sobre seus problemas sob perspectiva própria, buscando maior visibilidade e valorização em um contexto de profundo esquecimento e precariedade.

Falar sobre racismo requer um abandono de pré-concepções por parte de qualquer um que esteja disposto a entende-lo, pois a sociedade é marcada por esse racismo, e, mesmo assim, é comum ouvir a maioria das pessoas declararem não ser racistas e afirmar que o problema não lhes é próximo. O ato de não reconhecer o racismo nas próprias ações e discursos revela a falta de conhecimento de que o racismo não é um problema individual, mas estrutural, portanto, não se trata de ser racista, mas de fazer parte de uma estrutura racista. O fato de os sujeitos não se reconhecerem como racistas, ou como parte da estrutura supracitada, implica na naturalização do racismo, pois negar o problema não suprime a sua existência, pelo contrário, extingue as possibilidades de encarar, questionar e solucionar a questão.

Falar sobre racismo na perspectiva feminista negra é abranger, para além da questão racial, a questão de gênero e de classe. O movimento feminista negro ajuda na compreensão da complexidade de não apenas ser mulher, mas também ser negra. Logo, esse movimento surgiu como uma forma de denunciar o feminismo enquanto um movimento que apenas considerava as mulheres brancas, ou nas palavras de hooks (2020, p. 90) “[...] um movimento feminista que inicialmente não considerava diferença racial ou a luta antirracismo”.

Portanto, sabendo que a mulher é atacada pelo machismo e ferida em todos os seus aspectos, sejam eles físicos e psicológicos, ou sejam eles mais estruturalmente amplos, nos âmbitos financeiros, políticos e culturais, entende-se que a mulher negra é atacada e ferida nos mesmos aspectos, no entanto, carrega em si mesma um problema a mais, expresso em sua cor. Nota-se, portanto, a inter-relação entre gênero, classe e raça na vivência da mulher negra, em que ela sofre não apenas por ser mulher, mas também pelas limitações financeiras e, principalmente, por ser negra. É neste contexto que irrompe o conceito de interseccionalidade, o qual aponta para a interdependência das condições de raça, classe e gênero, e ajuda a compreender a experiência da mulher negra considerando o lugar que ela ocupa na dinâmica das relações sociais.

A interseccionalidade possibilita entender um fenômeno social considerando aspectos identitários para além da questão de gênero, pois considera também a questão de raça e de classe. Kyrillos (2020, p.1) define o conceito de interseccionalidade como

> Uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Com essa lente, os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, nem se propõem uma mera adição de discriminações, mas sim, abraça-se a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem.

Neste sentido, é válido ressaltar que o feminismo negro foi fundamental pois enfatizou a questão da raça em um movimento que apenas evidenciou a questão de gênero e somente considerou a situação das mulheres brancas. Sendo assim, a interseccionalidade aponta para o fato de que gênero, raça e classe são indissociáveis, e ainda atenta para o fato de que as diferentes opressões se combinam e entrecruzam, portanto, não é possível lutar contra uma forma de opressão isoladamente.

Costuma-se pensar que a educação é capaz de solucionar os problemas da sociedade, porém, ela não poderá concretizar tal objetivo enquanto for

instrumento de mera reprodução da estrutura vigente. A não reprodução da estrutura implica em conhecê-la e assumir responsabilidade por ela. Implica também em questionar aquilo que se ensina aos educandos, aquilo que é apresentado e consumido como um fato. Por isso, as teorias feministas negras, tornam-se fundamentais para a consciência e amparo para os questionamentos. Os conhecimentos gerados pelo movimento negro são instrumento de resistência e respaldo por uma (re)formação, tendo em vista um processo de desconstrução da estrutura racista.

Primeiro, é preciso entender e conhecer nosso lugar na estrutura racista, pois postula-se que todos as pessoas são parte do problema, seja por meio de atitudes racistas, seja por meio do espaço de privilégio que ocupam na sociedade em detrimento do espaço que é concedido aos negros. Os educadores, enquanto agentes no processo de formação humana, deparam-se com a oportunidade de trazer à consciência, construir questionamentos, problematizar e desnaturalizar o racismo por meio de diálogos com os educandos, num ambiente de aprendizagem que não se limita a apresentar os conteúdos curriculares, mas a se posicionar frente a eles com olhar crítico e questionador.

Conhecer o racismo e perceber-se como responsável por ele de alguma forma é reconhecer uma humanidade que transcende parâmetros classificatórios que apenas discriminam, marginalizam e excluem pessoas por sua cor. Um professor que entende o racismo estrutural é um sujeito capaz de formar pessoas para fazer parte da humanidade tal como ela é: uma estrutura na qual todos atuam e todas as ações afetam o todo, concomitantemente. Logo, vale ressaltar que

> A estrutura “é viabilizadora, não apenas restritora”, o que torna possível que as ações repetidas de muitos indivíduos transformem as estruturas sociais. Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um álibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsável pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Discorrer sobre racismo no âmbito da educação é primordial pois sabe-se que a modalidade educacional de maior alcance, mais amplamente difundida, é a educação formal, disseminada nos ambientes escolares. Sabe-se também que esta educação traz em seus processos formativos os conteúdos indicados pelos currículos educacionais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, é preciso atentar-se ao que há de implícito nestes conteúdos.

Diz-se necessário atentar-se ao que há de implícito nos conteúdos curriculares porque entende-se que a educação formal traz em si o conhecimento científico, e entende-se ainda que o conhecimento científico assume, muitas vezes, uma condição quase dogmática, pois a sociedade tende a acreditar no conhecimento científico como uma verdade absoluta. É claro que há validade no conhecimento científico dado o rigor de sua produção, mas ele também é passível

de mudança, de questionamento. O conhecimento científico é um instrumento de poder, pois, como salienta Almeida (2019, p. 48)

> A ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas têm a condição de contestar [...] Isso menos por uma questão de capacidade, e mais por uma questão de autoridade. É da natureza da ciência produzir um discurso autorizado sobre a verdade.

Por esse motivo a ciência pode tornar-se prejudicial a imagem da mulher negra veiculada na escola, já que o discurso e a imagem propagada sobre ela torna-se aceita como verdade: a mulher negra escravizada, vítima, pobre. Isso sem mencionar a forma como ela é representado na mídia.

> O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. [...] A escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2019, p. 45, grifo nosso).

A questão é que o conhecimento dito científico, indicado pelos currículos educacionais e expressos na escola, precisa ser questionado, pois há potencial para que ele se torne legitimador de um sistema que coloca a mulher negra em posição social de desvantagem. Além disso, a ciência abordada nos conteúdos escolares correm o risco de abranger discursos que fornecem explicações “racionais” para o racismo, os quais contribuem apenas para justificar e naturalizar a discriminação racial.

Tendo em vista o tema proposto e todas as suas implicações, este artigo segue apresentando uma revisão bibliográfica composta pelos seguintes assuntos: breve contextualização histórica da mulher negra escravizada; racismo estrutural; feminismo negro; a escola e a questão étnico-racial; e, por fim, BNCC e a questão étnico-racial. Em seguida, o artigo segue para as considerações finais sobre o tema.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO: MARCAS DA MULHER NEGRA OUTRORA ESCRAVIZADA

A autora Djamila Ribeiro introduz uma de suas obras afirmando que para “falar sobre racismo no Brasil [...] é fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências” (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Nesse sentido, não é possível estabelecer o número exato de africanos que foram brutalmente retirados de sua terra natal, mas estima-se que aproximadamente 12,5 milhões deles embarcaram em navios negreiros para diversas regiões da América (GOMES, 2019). Sabe-se que a escravidão no Brasil

durou mais de 350 anos, e hoje ela deixa marcado na estrutura social estigmas de discriminação, preconceito, desprezo e marginalização.

É inviável negar que, hoje, o lugar social ocupado pela população negra no país é consequência do passado de escravidão o qual sofreram. Desde o início da constituição nacional, foi concedido à população negra espaços de servidão, em que estes foram explorados e reduzidos a condições desumanas. Após a abolição em 1888, o que permaneceu foi não só violência de ordem física, mas principalmente violência de ordem simbólica, de caráter mais sutil, pois o negro teve sua identidade marcada como inferior aos demais.

Para refletir em específico sobre a mulher negra, sabe-se que a escravidão causou muitas marcas prejudiciais não só à sua imagem, mas também à forma como ela é tratada e representada na sociedade atual. A autora bell hooks, em sua obra “E eu não sou uma mulher?”, publicado pela primeira vez em 1981, dedicou um capítulo inteiro para falar sobre a experiência da mulher negra escravizada, e com isso é possível identificar três condições as quais elas sofreram, além de preconceitos oriundos dessas circunstâncias.

A primeira condição foi a exploração dessas mulheres enquanto trabalhadoras. Devido a essa condição, um dos estigmas formulados sobre a mulher negra é a de empregada doméstica, limitando-a somente a essa função como se não houvesse nenhum outro espaço social propício a ela.

A segunda condição foi a exploração sexual sofrida pela mulher negra, a qual conferiu a ela a imagem de uma mulher perversa, devassa, prostituta. Quanto a essa noção, hooks (2020, p. 108) faz referência ao “[...] mito da mulher má e sexualmente desinibida”. Talvez seja possível notar essa “herança” do passado de exploração sexual da mulher negra quando, em época de carnaval, esta mulher de cor é trajada de maneira vulgar, com a maior parte do corpo exposta, e assim desfila pelas avenidas sendo aplaudida e desejada. Lélia Gonzalez (2019), na obra “Interseccionalidades: pioneiras do feminismo negro”, comenta este fato presente na cultura brasileira, no qual a mulher negra, antes vista como mera empregada subalterna, de repente se torna musa admirada. O que acontece, na verdade, é a sexualização do corpo feminino negro, o qual é valorizado somente nestas circunstâncias. De repente, e por breves instantes, a mulher negra solta o peso dos preconceitos que são impostos sobre ela e deixa de ser a empregada, a prostituta. De repente, estima-se a sua imagem. Gonzalez (2019, p. 29, grifo nosso) escreveu:

> É neste instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba” [...] É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada [...] Toda jovem negra, que desfila no mais humilde bloco do mais longínquo subúrbio, sonha com a passarela da Marquês de Sapucaí. [...] E por que não? Como todo o mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com forte cargas de agressividade. É por aí, também,

> que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas. Se a gente dá uma volta pelo tempo da escravidão, pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco fez com a gente porque a gente é preto. Pra gente que é preta, então, nem se fala. Será que as avós da gente [...] fizeram alguma coisa pra eles tratarem a gente desse jeito?

Quanto aos efeitos da exploração sexual de mulheres negras escravizadas que repercutem até os dias de hoje, vale ainda mencionar as contribuições de hooks (2020, p. 103, grifo nosso):

> A maioria das pessoas tendem a ver a desvalorização da mulheridade negra como algo que ocorreu somente no contexto da escravidão. Na verdade, a exploração sexual das mulheres negras continuou por muito tempo depois do fim do período da escravidão e foi institucionalizada por outras práticas opressivas. A desvalorização da mulheridade negra depois do término da escravidão foi um esforço consciente e deliberado dos brancos para sabotar a construção da autoconfiança e do autorrespeito da mulher negra.

A outra imagem atribuída sobre a mulher negra é, talvez, menos agressiva que as duas anteriores, mas não deixa de inferiorizá-la e condená-la a um lugar de silenciamento, pois também é um preconceito que limita suas potencialidades, reduzindo-a a uma única possibilidade de ser. Tal imagem tem sua origem na circunstância vivida pela mulher negra escravizada quando assumia a função de cuidar das crianças, filhas de seus proprietários. As condições desumanas sob as quais estavam submetidas claramente desmoralizavam-nas perante os olhos da sociedade, e, por isso, parece que elas obtiveram um certo alívio quando vistas sob a figura mais terna de *mãe*.

> A sistemática desvalorização da mulheridade negra levou a degradar qualquer atividade feita por mulheres negras. Várias mulheres negras tentaram tirar o foco de atenção da sexualidade ao enfatizar seu comportamento com a maternidade. [...] Elas se esforçaram em provar seu valor e sua dignidade ao demonstrar que eram mulheres cuja vida estava fortemente fundamentada na família (HOOKS, 2020, p. 120).

É interessante, porém, notar que todo os estereótipos formados sobre a mulher negra, mesmo a imagem maternal, eram transformados em estereótipos negativos a fim de mantê-las abaixo do nível dos brancos. Sobre o exposto, hooks (2020, p. 141) argumenta:

> Não é muito difícil imaginar como os brancos chegaram a criar a figura da mãe preta. Considerando o desejo de homens brancos pelo corpo de mulheres negras, é provável que mulheres brancas não estivessem satisfeitas com o fato de haver jovens negras trabalhando na casa delas, por medo de que pudesse ser formado um laço entre a jovem e o marido delas, portanto, criaram uma

> imagem da babá negra ideal. Para começar, ela era assexuada e, consequentemente, tinha que ser gorda (de preferência obesa); também precisava dar a impressão de não ser limpa, por isso usava um lenço sujo e engordurado na cabeça; seus sapatos muito apertados, de onde os pés grandes escapavam, eram ainda mais uma confirmação de sua bestialidade e semelhança com uma vaca. [...] A imagem da mãe preta era representada com afeição por pessoas brancas. [...] Os brancos criaram na figura da mãe preta uma mulher negra que personificava somente aquelas características que eles, como colonizadores, desejavam explorar. Eles enxergavam nela a encarnação da mulher como uma cuidadora passiva, uma figura de mãe que dava tudo sem esperar nada em troca, que não somente reconhecia sua inferioridade em relação aos brancos, mas que os amava. A mãe preta, como representada pelos brancos, não é uma ameaça à ordem social patriarcal branca, porque ela se submete por completo ao regime racista branco. Programas de televisão contemporâneos continuam a apresentar figuras de mãe preta como protótipos de uma mulheridade negra.

Em síntese, essas são algumas marcas deixadas pela escravidão na vida das mulheres negras, as quais mesmo depois da abolição continuaram sofrendo, seja porque ficaram desamparadas sem ter onde encontrar abrigo e tendo que voltar para a casa de seus senhores, seja pela forma como eram vistas e tratadas em sociedade. Mesmo com o fim da escravidão, a mulher negra continuou sendo vista ora como empregada e cuidadora, ora como prostituta má. Quanto ao espaço social que ela ocupa, pouca coisa mudou: a mulher negra continua atuando enquanto alguém que tem seus afazeres limitados aos cuidados do lar (de outra pessoa).

2.2 RACISMO ESTRUTURAL

Para entender e discorrer sobre o que é racismo, esta pesquisa amparou-se na obra de Silvio Almeida, professor e advogado negro, autor do livro “Racismo Estrutural” (2019). Nesta obra, o autor trata sobre racismo primeiramente explicando o conceito de raça num plano histórico, e depois distinguindo os conceitos de preconceito, racismo e discriminação. Em seguida, aborda o racismo em três concepções: individualista, institucionalista e estrutural. No decorrer de sua obra, traça ainda um panorama sobre racismo relacionando-o ao âmbito da ideologia, da política, do direito, e da economia, de maneira a tornar claro que o fenômeno racista é um problema que permeia a sociedade como um todo.

Quando se fala sobre racismo, é fundamental entender o conceito de raça. Em um primeiro momento, o termo era especifico à área da biologia e usado para classificar, dentro das espécies, grupos distintos com características físicas comuns. O exemplo mais simples da aplicação do conceito de raça na biologia é quando se fala sobre as diversas raças de cachorros: a raça *poodle*, por exemplo, agrupa cães de pelagem ondulada, branca, etc.; já a raça *shih tzu* agrupa cães com o pelo liso e de cores que variam entre branco, preto e marrom. Assim, em uma mesma espécie (cachorros), existem várias raças, pois variam-se as características entre eles. Semelhantemente, acreditava-se que em meio a espécie humana existiam diferentes raças, devido a variação das características

físicas entre as pessoas. No entanto, avanços científicos na área da biologia comprovaram que não há, na espécie humana, diferentes raças, o que se nota são apenas variações fenotípicas. Pena e Birchal (2006) publicaram um estudo no qual demonstraram a inexistência de raças humanas biologicamente falando, de modo que "raça" é, quando aplicada à seres humanos, uma questão de ordem moral e ética. Os autores explicam que

> Da mesma maneira que a cor da pele, algumas outras características físicas externas, como o formato da face, a grossura dos lábios e a cor e a textura do cabelo, são traços literalmente "superficiais". [...] As características morfológicas humanas dependem da expressão de um número pequeno de genes e refletem a variação em apenas alguns milhares entre os bilhões de nucleotídeos no genoma humano. Em resumo, as diferenças icônicas de "raças" [...] não refletem variações genômicas generalizadas entre os grupos. [...] Três linhas separadas de pesquisa molecular fornecem evidências científicas sobre a inexistência de raças humanas. A primeira é a observação de que a espécie humana é muito jovem e seus padrões migratórios demasiadamente amplos para permitir uma diferenciação e consequentemente separação em diferentes grupos biológicos que pudessem ser chamados de "raças". A segunda é o fato de que as chamadas "raças" compartilham a vasta maioria das suas variantes genéticas. A terceira é a constatação de que apenas 5-10% da variação genômica humana ocorre entre as "raças" putativas. As evidências levam à conclusão de que raças humanas não existem do ponto de vista genético ou biológico (PENA; BIRCHAL, 2006, p. 15).

Desse modo, o termo raça, quando aplicado a seres humanos, torna-se um conceito político, que por muito tempo foi usado como forma de justificar a desigualdade, a discriminação e a exploração de grupos humanos devido a suas características físicas, baseando-se na crença de que pessoas brancas eram superiores. Quanto a superioridade branca, Almeida (2019, p. 21, grifo do autor) explica:

> A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas ou condições climáticas e/ou ambientais seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos* e *violentos*, além de *pouca inteligência*.

É também imprescindível destacar a diferença entre preconceito, racismo e discriminação ao falar sobre o tema desta pesquisa. De forma breve, entende-se que *racismo* é uma forma sistemática de discriminação a qual se fundamenta na raça, e se manifesta no comportamento de indivíduos ou nas relações de desvantagens e privilégios existentes na sociedade e determinadas pela noção de raça. Já o *preconceito* racial seria um julgamento fundado em estereótipos sobre indivíduos de determinado grupo racial. Neste trabalho podemos destacar e tomar como exemplo um dos preconceitos formados sobre a mulher negra: hooks (2020)

discorreu sobre o fato de que o passado de exploração sexual da mulher negra escravizada levou a uma desvalorização da mulher negra que se reflete no imaginário social até os dias atuais; nas palavras da própria autora:

> A imagem predominante é a da mulher “decaída”, a meretriz, a devassa, a prostituta. [...] A designação de todas as mulheres negras como depravadas, imorais e sexualmente desinibidas surgiu no sistema de escravidão (HOOKS, 2020, p. 93-94).

Por fim, a *discriminação* racial seria o efetivo tratamento diferenciado aos membros de grupos raciais específicos. Neste sentido, a discriminação opera diretamente no campo do *poder*, pois concede a possibilidade de atribuir, injustamente, privilégios ou desvantagens por conta da *raça*.

Para sintetizar a breve explanação sobre o racismo, vale abordar brevemente as três concepções de racismo já citadas no início do texto, a começar pela concepção individualista. Nesta concepção, o racismo é entendido como um fenômeno ético ou psicológico, uma falha no comportamento individual de sujeitos que exercem alguma conduta preconceituosa e/ou discriminatória. O problema da concepção individualista é que ela nega a condição sistemática do racismo e o fato de que este é um problema político que está enraizado na história e, portanto, na formação da sociedade. Além disso, o entendimento do racismo como uma conduta individual facilita a negação ou a naturalização do problema, pois as pessoas tendem a não perceber o racismo em suas atitudes próprias. É por esse motivo que Djamila Ribeiro (2019) sugere em sua obra que seja percebido o racismo internalizado em cada indivíduo. Ela ainda prossegue afirmando que

> A maioria das pessoas admite haver racismo no Brasil, mas quase ninguém se assume como racista. Pelo contrário, o primeiro impulso de muita gente é recusar enfaticamente a hipótese de ter um comportamento racista: “Claro que não, afinal tenho amigos negros”, “Como eu seria racista, se empreguei uma pessoa negra?”, “Racista, eu, que nunca xinguei uma pessoa negra?”. A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias. É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista (RIBEIRO, 2019, p. 38).

Sobre a concepção institucional do racismo, trata-se de um importante avanço teórico, pois esta concepção compreende que o fenômeno racista vai muito além de comportamentos individuais. A concepção institucional entende que o racismo deriva do funcionamento das instituições que, por terem o poder de regular a sociedade, são capazes de conferir desvantagens e privilégios com base na raça. Desse modo,

> A desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2019, p. 28).

Basicamente, o racismo acontece porque o grupo detentor do poder é quase totalmente formado por brancos, e estes tem por objetivo manter sua hegemonia.

Até aqui, a concepção institucional ajudou na compreensão de que o racismo não existe apenas por comportamentos individuais, mas é perpetuado amplamente na sociedade por relações de poder vinculadas às instituições. Dessa forma, visto que as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social, elas então reproduzem as condições de desvantagens a que determinados grupos raciais estão inseridos. Ora, se as instituições funcionam condicionadas a uma estrutura social, então a ordem que elas regulam está intrínseca a toda essa estrutura e, portanto, o racismo que elas expressam também será parte desta mesma estrutura. Logo, "[...] se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiam determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social" (ALMEIDA, 2019, p. 33). É por esse motivo que Djamila Ribeiro afirmou que "[...] é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista" (2019, p. 38), pois o racismo *é anterior* ao indivíduo, visto que faz parte de um sistema que já tem em andamento um percurso histórico muito antigo.

O racismo é estrutural pois está infiltrado na sociedade fazendo parte do funcionamento orgânico dela, como um parasita que se hospeda num corpo e prejudica o funcionamento saudável de todo o organismo. Sendo o racismo estrutural, conclui-se que comportamentos individuais e processos institucionais são apenas reflexos de uma sociedade na qual o racismo é intrínseco.

2.3 FEMINISMO NEGRO

Discorrer sobre feminismo negro é uma tarefa complexa, pois trata-se de um assunto amplo e por isso este texto não pretende esgotar o assunto, mas sim refletir, na medida do possível, sobre o que é o movimento feminista negro, por que ele surgiu e qual a dimensão de sua relevância.

De acordo com Ribeiro (2018, p. 51),

> O feminismo negro começou a ganhar força a partir da segunda onda do feminismo, entre 1960 e 1980, por conta da fundação da National Black Feminist, nos Estados Unidos, em 1973, e porque feministas negras passaram a escrever sobre o tema, criando uma literatura feminista negra.

Portanto, nota-se que o feminismo negro surgiu num contexto em que mulheres já lutavam por seus direitos políticos, morais e civis, mas, enquanto isso, *mulheres negras* continuavam vivendo à margem da sociedade, em condições muito inferiores em relação as mulheres brancas.

Talvez, mais importante do que traçar uma narrativa puramente histórica sobre o surgimento do feminismo negro, é discorrer filosoficamente sobre sua origem, isto é, pensando sobre os motivos de sua existência enquanto um movimento fundamental para a vida de mulheres negras. Na leitura de autoras negras, nota-se que o feminismo negro possibilitou "dar voz" e visibilidade a mulheres que antes viviam caladas e esquecidas. O movimento também permitiu a representatividade dessas mesmas mulheres que encontravam-se marginalizadas na sociedade. A mulher negra, que antes era vista como

empregada, meretriz ou “mãe-preta”, pôde reconhecer-se sob uma outra perspectiva, no discurso de mulheres negras que resolveram se expressar e lutar contra a opressão que estavam sofrendo.

Uma das mais notórias mulheres negras que bradou em meio a um cenário de silenciamento e rejeição foi Sojourner Truth, abolicionista que viveu entre 1797 e 1883, nos Estados Unidos.

Como já fora dito, mulheres brancas estavam lutando por seus direitos em um movimento que girava em torno de uma realidade apenas aplicável a elas, realidade esta que não era igual a de mulheres negras; isto é, o movimento feminista de mulheres brancas ignorava totalmente as vivências de mulheres não brancas. Enquanto mulheres brancas, por exemplo, reivindicavam liberdade para trabalhar e ser financeiramente independentes, mulheres negras já trabalham havia muito tempo, sacrificando-se em exaustivas jornadas de trabalho para sustentar suas famílias. Mulheres brancas eram vistas como submissas a seus maridos, donas de casas amáveis, mãe protetoras, moças frágeis e necessitadas da proteção de um homem, ao passo que mulheres negras eram vistas como “[...] uma criatura indigna de receber o título de mulher; [...] um mero bem material, uma coisa, um animal” (HOOKS, 2020, p. 252).

Diante dessas circunstâncias, em 1852, durante uma convenção anual do movimento pelos direitos das mulheres, Sojourner Truth levantou-se diante de uma plateia e mostrou os seios para provar que, de fato, era uma mulher. Ainda que não fosse considerada frágil e não estivesse sob a proteção de um marido, dentre outras condições comuns às mulheres brancas, Truth também era uma mulher. O seu discurso, um dos mais famosos e importantes na luta antissexista e antirracista, o qual também pode ser considerado precursor importantíssimo para o movimento negro, encontra-se traduzido em diversas obras de inúmeras autoras que falam sobre o feminismo negro. Tal discurso aparece no livro de Ribeiro (2018, p. 51), e nele é possível perceber a denúncia que Sojourner profere sobre as diferentes condições das mulheres quando ela declara:

> Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carrega-las quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e aguentei as chicotadas! Não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher?

As palavras de Sojourner Truth surpreendem, pois tornam evidente alguns fatos: a desvalorização da mulher negra, a desconsideração de suas condições de vida e a forma como o feminismo não é “compatível” com o problemas vividos por elas. O famoso discurso assumiu um caráter embrionário, uma espécie de prelúdio ao que veio a se tornar a mobilização feminista negra. É possível refletir sobre o discurso de Truth a partir da brilhante contribuição da antropóloga Mercedes Jabardo Velasco, a qual diz que

> Encontramos nele alguns dos aspectos que permitem entender o caráter contra-hegemônico deste movimento. Em primeiro lugar, a oralidade do relato frente à racionalidade da escrita dos textos fundacionais do feminismo branco. A oralidade, e também a oratória aprendida e praticada nos púlpitos das igrejas. Ambas ferramentas de resistência dos grupos subalternos. Em segundo lugar, as próprias características da oradora: Sojourner Truth foi a primeira de uma importante saga de intelectuais negras que, sem o apoio de uma obra escrita, conectaram-se com os interesses e as lutas das mulheres negras. Em terceiro lugar, por ser um texto criado desde a colonialidade. Desde aí, com uma linguagem própria que não se vê refletida no espelho imposto, Sojourner Truth desconstrói a categoria (hegemônica) de mulher – uma categoria desde a qual a nega – reivindicando sua própria identidade enquanto mulher. A intersecção da "raça" com o gênero, que desde o sistema hegemônico constrói as mulheres negras como não-mulheres, reaparece no discurso de Sojourner em termos inclusivos. Por trás de sua "Por acaso não sou uma mulher?", por trás da luta de outras ex-escravas como Harriet Jacobs, aparece um desejo que pulsa por ressignificar o termo mulher. Sua aspiração era ser livre, não apenas da opressão racista, mas também da dominação sexista (VELASCO, 2012, p. 30).

Há muito para se dizer sobre feminismo negro, mas, por ora, a fala de Sojourner Truth sintetiza precisamente o "espírito" do movimento. Trata-se da mobilização da mulher negra em busca de um espaço de visibilidade e valorização. É uma luta por mudança, afinal, todo movimento traz em si a potencialidade de transformação, a qual se dá a partir da consciência de que algo está muito errado. Neste caso, é nítido que o silenciamento da mulher negra estava errado. Inserir sua imagem apenas dentro de estereótipos negativos também estava errado. O feminismo negro foi e ainda é fundamental enquanto um espaço que permite a mulher negra não só falar por si mesma, como também reconhecer-se num discurso feito por suas iguais (as feministas negras), discursos estes que contribuem para desconstruir os rótulos pejorativos impostos sobre elas e expressar seu verdadeiro valor. As palavras de Gonzalez (2019) expressam bem a oportunidade que a mulher negra teve de falar *por si* mesma e se reconhecer no *próprio* discurso,

> Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que fala de si na terceira pessoa, porque é falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 2019, p. 27).

Quando uma mulher negra pôde falar, outras mulheres negras puderam ressignificar a imagem de si mesmas, e ao perceberem-se representadas, puderam também se libertar daquilo que limitava, condenava, inferiorizava e silenciavam-nas.

2.4 A ESCOLA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

É nítido que, na escola, conta-se uma história sobre o negro reduzindo-o ao seu passado de escravidão, tendo sua cultura apagada pelo colonialismo, e quase não se mencionando suas lutas e resistências.

Ribeiro (2019, p. 7, grifo da autora) traz a seguinte reflexão:

> Fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem.

Torna-se possível concluir, a partir do exposto, que os conteúdos escolares tendem a contar a história do negro a partir de uma perspectiva colonialista, branca e eurocêntrica. Metaforicamente falando, é como se colocassem o negro sentado num canto, ouvindo o branco ditar a sua história a seu próprio modo. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie ilustra perfeitamente este fato quando menciona sobre a questão da história única, dizendo que

> É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. [...] A forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo depende do poder. Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que **o jeito mais simples de se destituir uma pessoa é contar sua história e colocá-la em segundo lugar**. Uma história que tivesse início com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, seria totalmente diferente. Uma história que começasse com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, seria totalmente diferente (ADICHIE, 2009, grifo nosso).

A escola traz em seus livros didáticos a trajetória dos negros contada a partir da perspectiva dos brancos, e ao fazer isso, coloca o negro em segundo lugar em sua própria história. Isto porque conta apenas que ele foi escravo, e assim fica marcado na identidade negra uma imagem de pessoas submissas, humilhadas, pobres, além de uma infinidade de outras características desprezíveis. A história contada sobre os negros contribuiu para a forma como eles ainda são vistos e tratados na sociedade hoje.

Foi pensando em formas de enfrentamento a esse problema presente nos currículos educacionais, que se criou a Lei nº 10.639 de 2003, a qual torna

obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio. Sendo assim, tal lei tem como objetivo descentralizar a perspectiva eurocêntrica dos currículos, de forma a conceder espaço para que conteúdos sobre história e cultura africana e afrodescendente sejam igualmente contemplados, discutidos e valorizados.

Logo, é fundamental haver uma mudança de perspectiva quando se trata de estudos sobre a história da escravidão, ou qualquer outro conteúdo que englobe a população negra. Centrar a história e a cultura africana e afrodescendente na perspectiva da comunidade negra é um processo conhecido como “afrocentricidade”. Em seu artigo, Silva (2016, p. 259), ressalta a importância da afrocentricidade nos currículos educacionais afirmando que

> Colocar o africano/afrodescendente como agente da história no mundo ocidental, uma vez que nos últimos quinhentos anos estiveram à margem da história social, cultural, econômica e religiosa, torna-se [...] um dos princípios básicos da teoria e da prática afrocêntricas [...] considerando que, historicamente, os africanos têm sido colocados à margem da experiência cultural do Ocidente, a afrocentricidade surge como um processo de conscientização política o qual busca recentralizá-los, percebendo o mundo sob a ótica do africano, defendendo seus valores como parte de um projeto humano e deslocando a discussão sobre o assunto do âmbito do essencialismo (a pessoa é ou não é africana) para o do perspectivismo (como e/ou onde a pessoa se localiza diante da cultura africana).

Em outras palavras, é primordial que a história e a cultura negra sejam valorizadas e abordadas sob a perspectiva própria dos negros – daí também a importância dos movimentos negros e a produção de saberes derivados deles.

2.5 BNCC E A ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não seja um currículo, atua enquanto um compilado de orientações capazes de auxiliar equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais, de forma que o ensino em todo território nacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, tenha a mesma base de parâmetro. Trata-se, portanto, de um documento normativo, que expressa as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2018).

Sendo assim, o documento traz em si as áreas do conhecimento contempladas ao longo das etapas da educação básica, e cada área do conhecimento ramifica-se em seus respectivos componentes curriculares. Também apresenta um panorama teórico-metodológico sobre cada disciplina, além das competências específicas que espera-se que o aluno desenvolva. Ademais, a BNCC delimita, em cada componente curricular, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento a serem trabalhados, e ainda, as habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos em relação aos conteúdos da disciplina.

Para a presente pesquisa, foi analisada a área das ciências humanas e, principalmente, o componente curricular História, na etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Alguns apontamentos abordados no documento são interessantes para fazer compreender a forma como a BNCC concebe questões relacionadas ao racismo, além de outros tipos de discriminação e preconceito. Primeiro, o texto relacionado ao componente curricular História cita a necessidade de "[...] respeito a pluralidade cultural, social e política [...] para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito" (BRASIL, 2018, p. 398). Após isso, é possível encontrar mais alguns trechos apontando para a necessidade de reconhecer, na história da formação da sociedade brasileira, a presença de diversos povos, histórias e culturas. O documento entende que este conhecimento é capaz de estimular a autonomia e a criticidade do pensamento por meio da percepção de que existe uma enorme diversidade de sujeitos e histórias.

Ainda quanto à abordagem étnico-racial, nota-se que o documento se refere às questões africanas e afrodescendentes afirmando que

> A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401, grifo nosso).

Além disso, quanto aos conteúdos africanos e afrodescendentes, o documento ressalta que

> Problematizando a ideia de um "Outro", convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BRASIL, 2018, p. 401).

O que se pode notar nas duas citações anteriores é que a BNCC está ciente da condição sob a qual a história do negro é contada: a partir de um ponto de vista colonialista e eurocêntrico, além de respaldada em diversos estereótipos que, como bem destacou-se no documento, são naturalizados. Portanto, na teoria, sabe-se que a imagem do negro foi estereotipada e naturalizada a partir de uma perspectiva branca que insiste em inferioriza-lo e representa-lo de maneiras quase sempre negativas. Assim, o documento propõe um ensino que contemple a diversidade na formação do povo brasileiro e desenvolva no aluno a capacidade de respeitar as diferenças e problematizar as diversas perspectivas de uma história, sabendo analisar, interpretar e contextualizar os conteúdos apresentados.

O ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental pauta-se em alguns procedimentos básicos, e entre eles destaca-se a identificação de eventos importantes na história que envolve a África, Europa e América, além do

reconhecimento e interpretação de diferentes versões sobre um mesmo fenômeno (BRASIL, 2018). Defende ainda que

> A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena [...] ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração (BRASIL, 2018, p. 417).

Talvez seja possível afirmar que o documento reconhece quão fundamental é conhecer e valorizar a história do negro a partir de uma perspectiva própria dele mesmo, reconhecendo e legitimando os conhecimentos e a cultura que essa população desenvolveu. Cabe ao olhar atento da pesquisadora, portanto, verificar se na prática do ensino todas essas defesas realmente se consolidam, ou se ainda há muito a ser problematizado e mudado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou demonstrar que, embora a educação formal seja uma parte essencial do processo de formação humana, ela não está isenta de falhas, as quais, consequentemente, irão manifestar-se em tais práticas de formação. Em outras palavras, buscou-se enfatizar o fato de que o racismo é um fenômeno presente nos processos formativos, e portanto, o silenciamento acerca dele culmina na naturalização do problema, e mais especificamente, repercute na vida de pessoas marginalizadas não só por sua raça, mas também por seu gênero, isto é, as mulheres negras.

Nesse sentido, buscou-se também traçar um panorama explicativo sobre o que é racismo, como ele se manifesta na vida de mulheres negras, como se manifesta nas praticas escolares mediadas pelos currículos e, ainda, como o feminismo negro atua em resposta a esse problema interseccional.

Foi possível concluir que o racismo não é um problema isolado, o qual se manifesta apenas mediante uma atitude específica de um único sujeito. Pelo contrário, o racismo é um problema com raízes históricas, que perpassa a sociedade estruturando-a e demarcando lugares sociais aos sujeitos, portanto, estando presente na vida de todos.

Reconheceu-se, nesse trabalho, que a mulher negra merece certo destaque justamente por ser, muitas vezes, silenciada ou esquecida, parecendo assim que o racismo possui um peso ainda maior sobre ela. É por esse motivo que julga-se ser fundamental estudar as feministas negras, pois trata-se de uma maneira de ouvir o que elas próprias tem a dizer sobre si mesmas, abandonando estereótipos e preconceitos que por muito tempo elas carregaram, em decorrência de um passado de discriminação.

Inúmeras vezes, autores brancos resolveram estudar a problemática do racismo e a historia das pessoas negras. Considera-se que essa pesquisa foi uma oportunidade de, dessa vez, não mais haver uma autora branca estudando o problema do racismo e discorrendo-o sobre ele com alguma propriedade, mas sim, uma autora que decidiu “ouvir” o que os próprios autores negros tinham a dizer acerca da problematica do racismo sob perspectiva própria.

Além disso, sabe-se que não é fácil solucionar um problema tão enraizado na sociedade, na cultura e na história, contudo, conhecer e entender o racismo é

o primeiro passo para intervir na luta antirracista, a qual é um tarefa ou até mesmo um dever de todos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The Danger of a Single Story**. TEDGlobal, jul. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg. Acesso em: 01 jun. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GOMES, Raíza Feitosa. Raça e gênero: o contexto histórico, socioeconômico e jurídico das mulheres negras no Brasil. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 12, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: ARRUDA, Angela... [et al.]; HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 24-46.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

KYRILLOS, Gabriela de Moraes. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2020.

PENA, Sérgio Danilo Junho; BIRCHAL, Telma de Souza. A inexistência biológica *versus* a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 10-21, dez./fev. 2005-2006.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 255-261, maio/ago. 2016.

VELASCO, Mercedes Jabardo. “Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde/con el feminismo negro”. In: JABARDO, Mercedes (Ed.). **Feminismos negros: una antología**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 27-56.

ABOLICIONISMO PENAL E *TELOS* UTILITARISTA: DESCRIMINALIZAÇÃO E CONVENIÊNCIA GERAL

CRIMINAL ABOLITIONISM AND UTILITARY TELOS: DECRIMINALIZATION AND GENERAL CONVENIENCE

Cesar Franco Martins[1]
Lucas Gabriel Martins de Lima[2]
Kátia Rocha Salomão[3]

RESUMO: O estudo perscruta analisar o abolicionista penal e o ideal utilitarista, frente às noções de solidariedade social, conveniência geral e bem comum, com o foco em provocar uma aproximação entre tais escopos teoricos. Pretende-se compreender a concordância da descriminalização, que pauta o objetivo último e os objetivos subjacentes do abolicionismo penal, e da aceitação social, base utilitarista. Considera-se que, ao aprofundar-se nos textos e teorias acerca das duas correntes, essencialmente as obras-base, compreende-se um ponto de convergência que pode colocar a descriminalização como fim ideal utilitarista, por representar o apelo por prazer e ausência de dor. Assim, depreende-se que a soma positiva da relação prazer e dor é um dos parâmetros que se cumpre com a descriminalização penal, ao favorecer todas as esferas sociais, contudo, trata-se de uma tese ausente de aplicação prática integral, até o momento, mesmo ao possuir concretude teórica suficiente para tanto. O abolicionismo favorece o bem comum e, concomitantemente, atrela-se à solidariedade, à fraternidade e à conveniência geral utilitarista. A metodologia do estudo estrutura-se na revisão bibliográfica, evidentemente sistemática, em relação as críticas proferidas ao sistema penal.

Palavras-chave: Abolicionismo Penal. Utilitarismo. Descriminalização. Bem comum.

ABSTRACT: The study examines the analysis of the penal abolitionist and the utilitarian ideal, facing the notions of social solidarity, general convenience and the common good, with the focus on provoking an approximation between such theoretical scopes. It is intended to understand the agreement of decriminalization,

---

[1] Acadêmico do curso de bacharelado em Direito do Centro Universitário UNIVEL e aluno integrante do grupo de pesquisa: Estado Democrático de Direito: uma abordagem (jus) filosófica da Dignidade Humana. Este estudo é fruto das discussões deste grupo.

[2] Acadêmico do curso de bacharelado em Direito do Centro Universitário UNIVEL e aluno integrante do grupo de pesquisa: Estado Democrático de Direito: uma abordagem (jus) filosófica da Dignidade Humana. Este estudo é fruto das discussões deste grupo.

[3] Doutora em Filosofia (UNIOESTE-2019) com ênfase nos aspectos éticos e políticos. Mestrado na área de Filosofia (UNESP-2008), com ênfase em ética e filosofia política. Possui especialização em Filosofia Política e Jurídica (UEL-2006). Professora associada do Centro Universitário Univel, onde atua no ensino de Filosofia Geral e Jurídica, Filosofia da Educação, Hermenêutica jurídica e áreas afins. Coordena o grupo de pesquisa: Estado Democrático de Direito: uma abordagem (jus) filosófica da Dignidade Humana.

which guides the ultimate objective and the underlying objectives of penal abolitionism, and social acceptance, utilitarian basis. It is considered that, when delving into the texts and theories about the two currents, essentially the basic works, a point of convergence is understood that can place decriminalization as an ideal utilitarian end, as it represents the appeal for pleasure and the absence of pain. Thus, it appears that the positive sum of the relationship between pleasure and pain is one of the parameters that is fulfilled with criminal decriminalization, by favoring all social spheres, however, it is a thesis lacking in full practical application, so far. , even when having sufficient theoretical concreteness to do so. Abolitionism favors the common good and, at the same time, is linked to solidarity, fraternity and general utilitarian convenience. The study methodology is structured on the bibliographic review, evidently systematic, in relation to the criticisms made to the penal system.

Keywords: Penal Abolitionism. Utilitarianism. Decriminalization. Common good.

1 INTRODUÇÃO

Ao curvar a pesquisa sobre a esfera do abolicionismo penal é perceptível o núcleo basilar da corrente, a saber, a crítica à improdutividade do sistema penal. Trata-se de uma abordagem revolucionária pautada na ineficiência da pena, isto é, nas falhas do braço punitivo estatal, consoante ao pensamento de Louk Hulsman: “eis o que faz da prisão um mal social específico: ela é um sofrimento estéril” (CELIS; HULSMAN, 1993, p.62).

Ao representar o movimento, Hulsman (1993) determina o tratamento a todos os indivíduos que, de algum modo, sofrem influência do sistema penal atual. Deste tratamento coletivo, infere-se a influência indireta da corrente filosófica consequencialista nomeada utilitarismo. Destarte, faz-se frequente a dúvida: é possível considerar o abolicionismo penal uma corrente que respeita os aspectos utilitaristas?

O estudo ganha forma ao cotejar a compreensão comparativa do abolicionismo e do utilitarismo, frente às problemáticas da lógica punitivista, através do entendimento teleológico do utilitarismo de John Stuart Mill, da interpretação das correntes abolicionistas de Louk Hulsman e de Eugenio Raúl Zaffaroni, além do contraponto dos elementos finalísticos destes movimentos.

O interesse primordial do estudo provém da obrigatoriedade de proposição do *telos* abolicionista, à medida que o bem comum é mencionado nos estudos de Hulsman - “Na minha mente, abolir o sistema penal significa dar vida às comunidades, às instituições e aos homens” (CELIS; HULSMAN, 1993, p.92). Todavia, deve-se compreender que não é aditado como objetivo final do pensamento do abolicionismo o fim da instituição penal.

Conjectura-se, do mesmo modo, a tentativa de distorção de um *telos* abolicionista, por parte do senso comum. O conhecimento vulgar força a corrente a equivaler-se a algo extremamente sucinto. Suspeita-se, também, da redução do utilitarismo a um fim último extremamente falho, quando parece-nos clara a percepção da vinculação essencial do pensamento de Mill a um *Telos* destinado ao bem estar máximo de todos os indivíduos. Esta deturpação impede a proximidade entre o utilitarismo e a justiça.

Da analise dialética realizada compreende-se a maior parcela como resultado de pesquisa bibliográfica comparativa e sistemática. Acentua-se o valor da interpretação de John Stuart Mill, Eugenio Raúl Zaffaroni e demais autores,

quando estes são colocados em relação ao abolicionismo de Louk Hulsman, e suas ilustríssimas contribuições em interpretação singular.

1.1 APONTAMENTOS SOBRE O ABOLICIONISMO PENAL

Os pontos infracitados representam as facetas da aplicação do abolicionismo penal, no que tange duas correntes distintas, porém, correlatas. Ressalta-se o foco da explanação dos objetivos finais das correntes, delimitados por seus objetivos subjacentes.

1.1.1 A corrente abolicionista de Hulsman

A teoria abolicionista de Hulsman não repousa exclusivamente na figura do detento, mas se expande às quatro solidariedades - para com os condenados, as vítimas, os trabalhadores intra procedimento penal e os dogmáticos inflexíveis -, com o intuito de incidir no sistema penal desde o início da esteira. (CELIS; HULSMAN, 1993, p.93-94). Contudo, fica claro que a descriminalização não se aplica, a princípio, à toda enciclopédia jurídica, e faz-se uma delimitação da abrangência nas palavras de Jacqueline Bernat de Celis, que menciona a opção por três espécies de crime, quais sejam, os crimes que afetam patrimônio, moradia e segurança das pessoas. (CELIS; HULSMAN, 1993, p.28)

Nestes parâmetros, o pensador, no manifesto “Penas Perdidas”, externa o propósito último de dar vida ao tecido social, ao permitir o funcionamento de processos sociais naturais de resolução, através da abolição da máquina penal improdutiva (CELIS; HULSMAN, 1993, p.91-92). O renomado doutrinador acredita na possibilidade de aplicação de outras ferramentas de trato social, educacional e jurídico, no julgamento do *iter criminis*. Devido à amplitude de sua vontade, direciona objetivos tácitos através dos conceitos de pena e dignidade, e crime e autor.

No que tange à sanção, o professor holandes não faz obrigatória a extinção de todas as penas, pois assume a presença de responsabilidade pessoal em atos vitimizadores de outrem. Todavia, determina que a pena estatal, supostamente legitimada pelo conceito de poder, seja extirpada (CELIS; HULSMAN, 1993). Justifica a exclusão da pena estatal, inclusive, quando considera a expansão consequencial da prisão, pois o cárcere transcende o indivíduo e este:

> “(...) perde a possibilidade de manter sua casa e assumir os encargos de família. Se vê separado desta família, com todos os problemas morais que isto acarreta: sua esposa ou companheira às voltas com forças hostis (vizinhos mal-intencionados talvez, ou um patrão a exigir que ela se demita…), seus filhos daí pra frente marcados pelo estigma - “seu pai esteve na prisão” (CELIS; HULSMAN, 1993, p. 62).

Ainda, de acordo com Hulsman (1993) a postura abrangente do Estado em ocorrências criminais frente o indivíduo, exaspera as dores do desrespeito à natureza da dignidade humana e conecta esta alegação ao fenômeno retórico ao reiterar que “o discurso estatal pode falar de quarenta mil presos, como fala de milhões de mortos numa guerra: sem qualquer problema”. (CELIS; HULSMAN, 1993, p. 87). Ademais, alega insensibilidade da instituição estatal, transmitida através de “(...) decodificações igualmente redutoras da realidade,

profissionalizadas", postuladas no tom monótono e padronizado de inquéritos policiais, exames psicossociais e relatórios periciais, os quais não se encaixam na ordem humana não linear.

Vistas as causas, a resposta abolicionista prevê a sanção humanizada, coma participação da vítima, pois "Mesmo vítimas de violências, muitas vezes, gostariam de ter oportunidades de falar com seus agressores, compreender seus motivos, saber porque foram atacadas". Por sua vez, aintervenção estereotipada será substituída pela concordância das partes, afinal, "o que falta não são procedimentos não-penais de controle, mas sim uma vontade política clara e decidida no sentido de aplicá-los". Acredita-se, desse modo, na diminuição do número de indivíduos privados de liberdade, por individualizar a maneira de resolver o litígio e ampliar o leque de possibilidades, para além da prisão, acrescidos a ressocialização do autor e a resolução satisfatória por parte da vítima. (CELIS; HULSMAN, 1993, p. 83 - p.122).

Logo, o papel revolucionário do abolicionismo penal destaca-se pelo retorno aos processos sociais naturais, citados no propósito último e levados consideravelmente através da reaproximação dos antigos agentes do sistema penal à comunidade. O papel da polícia é limitado, hodiernamente, à repreensão, a ponto de se fazer socialmente atrofiado. Todavia, sua função aponta para um caminho de respeitabilidade social conquistada através do papel de 'guardiã da paz'. São depositadas, por parte do Estado, expectativas de que a descriminalização dissolverá a responsabilidade da polícia e da justiça com a vida social, porém é justamente o contrário. Por isso, o oposto seria dialeticamente a síntese desejada: um potencial protetivo para a vida social pacificada.

Evita-se, com a convivência comunitária dos agentes, o sentimento de temor na república, por não se encaixar nesta forma de governo. Portanto, menciona-se propositalmente Montesquieu (2010, p. 45): "Como deve haver virtude na república e honra na monarquia, deve haver TEMOR num governo despótico". Nesta mesma toada, Hulsman (1993) não deslegitima as atividades coercitivas, quando necessárias. Para ele, basta a consideração do indivíduo como ser digno e único, com o fim (*telos*) em alcançar o bem estar para o maior número de pessoas. Para mais, aos aplicadores do processo legal, Hulsman afirma que, na queixa e no processo, as vítimas só necessitam desta consideração em forma de atenção.

Finalmente, destaca-se a quebra da corrente no campo ontológico. A corrente questiona todas as premissas e, traçada na mais absoluta postura zetética, demonstra que todo o decorrer do processo obriga-nos à definhar os conceitos atuais de crime e autor:

> "Ora, a prática demonstra que não basta procurar uma solução mais social do que jurídica para o conflito; o que é preciso sim é questionar a noção mesma de crime, e com ela, a noção de autor. Se não deslocarmos esta pedra angular do sistema atual, se não ousarmos quebrar este tabu, estaremos condenados, quaisquer que sejam nossas boas intenções, a não sair do lugar" (CELIS; HULSMAN, 1993, p. 95).

Eis aí a importância da desconsideração de crime e autor como conceitos absolutos. Para Hulsman (1993) nomear o acontecimento de crime é limitar a interpretação do fato, dado que, de um mesmo caso, podem surgir várias alegações. Evitar-se-á, provavelmente, com esta quebra, a razão da manutenção do sistema penal, qual seja, *"assegurar sua própria sobrevivência"* e fazê-lo-a encontrar grande parte das possíveis interpretações para cada caso,

sistematicamente.

1.1.2 A corrente crítica de Zaffaroni

Prima facie, com dedicação à Louk Hulsman, a obra *"Em Busca das Penas Perdidas: A Perda de Legitimidade do Sistema Penal"* evidencia os pontos refletidos por Zaffaroni de maneira precisa, fator que explicita a ausência de negligências reflexivas acerca dos ideais abolicionistas do escritor dono da dedicatória. O estudo,de maneira esplêndida, dá enfoque à situação marginalizada do sistema penal e do discurso jurídico-penal na América Latina, ao objetivar a demonstração da deslegitimação do sistema referido e também ao apresentar uma possível reinterpretação do direito penal sob a óptica da região marginal do poder planetário.

Desde o início da discussão, Zaffaroni argumenta incisivamente o quão corrompido se encontra o discurso jurídico-penal e, consequentemente, o sistema penal. Como bem o descreve, se o discurso fosse racional e se o sistema penal atuasse em conformidade com esse, seria legítimo, fato ausente de verossimilhança, uma vez que a racionalidade do discurso jurídico-penal nos países da região marginal se faz insustentável. (ZAFFARONI, 2001, p. 21).

Dentre tantos aspectos aptos a demonstrar, indubitavelmente, a deslegitimação do sistema como um todo, faz-se menção aos entendimentos de Foucault, especialmente no que diz respeito à vigilância disciplinar, verticalizante e militarizada da sociedade, com relação às instituições de sequestro. Ora, Zaffaroni traz à tona a internalização dos discursos opressores desde cedo na vida das pessoas, cristalina a dificuldade exacerbada de uma nova teoria vencer tais convicções internas sem o acompanhamento de um choque (ZAFFARONI, 2001, p. 38).

As cadeias, sob a orientação do pensador, são descritas como "máquinas de deteriorar", pois, como deteriorações corpóreas, que podem ser condizentes com a descrição de Hulsman e Celis como sofrimento infértil, são entendidas como uma das instituições de sequestro já qualificadas por Foucault. Além do corpo, o detento é ferido em sua moral, e, além de todas as condições deficitárias das prisões, o indivíduo é privado de ações cotidianas da vida adulta, como descreve Zaffaroni. Do ato da deterioração, entende-se que ocorre uma lavagem cerebral executada pelo sistema e entre os próprios prisioneiros, estes submetidos à situação criminalizante (ZAFFARONI, 2001, p. 136).

Adentra-se, então, ao tema que se propõe a elencar as respostas desafiadoras à deslegitimação a partir do Plano Político-Criminal, consideradas as crenças e críticas de Zaffaroni no tocante aos planos modificadores da estrutura vigente. São tecidas explanações acerca da intervenção penal mínima e abolicionismo, sendo descritas, nas palavras do autor, teses que assumem e reafirmam a deslegitimação. A conceituação diferencia-se, em termos gerais, no sentido de que o abolicionismo nega a legitimidade do sistema penal aos moldes da realidade hodierna e também imprime negativa, visão a quaisquer sistemas penais (ainda que futuros) que se apresentam como modelos alternativos. Enquanto o direito penal mínimo, tão deslegitimante quanto o abolicionismo, propõe uma alternativa mínima que consideraria o sistema penal mínimo como mal menor necessário.

Após a realização do estudo discussão aplicados a pensadores abolicionistas e críticos - tais como Hulsman, Nils Christie, Ferrajoli, Mathiesen e

até mesmo um extrato das ideias de Foucault - como também às vertentes do direito penal mínimo, Zaffaroni tece afirmações que parecem ponderar as visões acerca do direito penal e sua estrutura como um todo, como se observa na citação a seguir:

> Em nossa opinião, o direito penal mínimo é, de maneira inquestionável, uma proposta a ser apoiada por todos os que deslegitimam o sistema penal, não como meta insuperável e, sim, como passagem ou trânsito para o abolicionismo, por mais inalcançável que este hoje pareça; ou seja, como um momento *"unfinished"* de Mathiesen e não como um objetivo fechado ou aberto. (ZAFFARONI, 2001, p. 106).

No que tange ao 'conflito' entre vertentes abolicionistas e linhas voltadas à teoria do direito penal mínimo, o autor expõe tal embate como um empecilho ao ideal, ou objetivo final. Ele considera que a carência de nossa região planetária por escancarar o quão deslegitimado se encontra o discurso jurídico-penal e o sistema penal, mostra-se nítida demandando de uma resposta marginal célere em face ao poder central. "Não tem muito sentido perdemo-nos em detalhes neste debate que pode levar ao imobilismo ou à demora de uma ação que, eticamente, não podemos adiar." (ZAFFARONI, 2001, p.112).

1.2 O UTILITARISMO DE MILL SEGUNDO O SENSO COMUM: HIATO ENTRE COMPREENSÃO E DIVULGAÇÃO

Em face da interpretação errônea do utilitarismo, é incutida, à força de repetição, a presença da corrente no mesmo conflito de escolas seculares, que discutem sem concordância o bem supremo. Porquanto, para evitar contato com esta perene briga, renuncia-se à noção clássica de Jeremy Bentham, ao focar na humanidade de John Stuart Mill, essencialmente em relação à justiça. Ademais, durante o artigo demonstra-se que o desentendimento desumaniza a corrente e a separa de princípios jurídicos e sociais, enquanto a utilidade formula-se como conceito inseparável de determinados princípios.

1.2.1 O *telos* utilitarista de Mill na aplicação dos princípios jurídicos e sociais

O Princípio da Maior Felicidade, princípio base do Utilitarismo, só possui significado se atender à imparcialidade: *"a felicidade de uma pessoa (...) seja levadaem consideração exatamente tanto quanto a de uma outra"* (MILL, 2007, p. 87). Igualmente, inexiste hierarquia dos prazeres sem liberdade, pois, como bem trata André Torres, a liberdade permite "o privilégio de experimentar e conhecer" (TORRES, 2017, p, 58) - experimentar e conhecer prazeres, para julgá-los.

Finalmente, a segurança, outro brocardo jurídico, é reafirmada na obra "Utilitarismo":*"uma pessoa pode possivelmente não precisar dos benefícios dos outros, mas sempre precisará que eles não lhe façam mal".* (MILL, 2007, p. 85).

Com o objetivo de não projetar vieses insolúveis à doutrina utilitarista, permite-se à justiça a convalescença em Stuart Mill e sua relação, por si só, com a felicidade, isomórfica à busca pelo prazer e aversão a dor - "desejados e desejáveis neles e por si mesmos; além de serem meios, são uma parte da felicidade" (MILL, 2007, p. 57) -, finalidade concreta do Utilitarismo.

Para relacionar a justiça à utilidade, Mill induz a natureza da justiça através da análise dos atributos comuns de seu contrário, a injustiça. (MILL, 2007, p. 63-65)Como resultado, a ideia de justiça pressupõe uma norma de conduta universal

e umsentimento que sanciona a norma. Já o sentimento de justiça expõem o desejo depunir, impulso da autodefesa, e a crença de cometimento de mal contra um ou maisindivíduos, a simpatia. O homem simpatiza com a sociedade por ser intrínseco àmoral.

Quando algo ofende o coletivo, este algo atinge-o. Neste ponto, as simpatias sociais conquistam visibilidade: *"A inserção do elemento moral no sentimento dejustiça vem por meio do aprimoramento de simpatias sociais".* (MACIEL, 2012, p.74).

Mesmo com a divergência dos defensores do utilitarismo entre noções de utilitarismo de regra e de ato, como retoma Bruno Aislã Gonçalves dos Santos (2013), as simpatias, isto é, a solidariedade, a fraternidade social e a conveniência geral, estão sempre incluídas no processo. Ambas são essenciais para somar a aceitação social aos sentimentos, por meio da moral, a qual faz o indivíduo pensar na sociedade antes de aflorar o ressentimento individual, no conceito de 'observador imparcial'(MACIEL, 2012). Ou seja, apenas a conveniência geral, através das simpatiassociais, legitima a compulsoriedade das normas jurídicas, por torná-las comuns à sociedade, e une a natureza individual e o bem comum:

> se não há nenhuma necessidade de fazê-lo assumir qualquer origem peculiar; se for simplesmente o sentimento natural de ressentimento, moralizado ao passar a ter a mesma extensão que as exigências do bem social; e se esse sentimento não apenas existe, mas deve existir em todas as classes de casos aos quais corresponde a ideia de justiça; tal ideia não mais se apresentará como obstáculo à ética utilitarista. (MILL, 2007, p.90).

Destarte, a conveniência social zelará pelo caminho que busque a felicidade e, consequentemente, a justiça seguirá o mesmo caminho da conveniência, de modo coerente à afirmação supracitada de que o indivíduo estende-se às exigências do bem social. Este é o único meio compatível com o utilitarismo e para verificar a conformidade de qualquer corrente em relação aos pressupostos básicos utilitaristas, exige-se esta comparação.

1.3 NA CONTRAMÃO DA INCONVENIÊNCIA: O ABOLICIONISMO PENAL, SOLIDARIEDADE E FRATERNIDADE SOCIAL

Suspeita-se que uma possível condição material, para a corrente abolicionista possa se aproximar ao utilitarismo de Mill é recorrer a um modelo de punição, que justifique a dor momentânea através da felicidade final, ou seja, a acepção do caminho de conveniência supracitado. Para que isso ocorra, todo o processo abolicionista deveria passar pelas simpatias/solidariedades sociais, afinal, o prazer desejável resulta da aceitação social fraterna. Portanto, é necessária a comparação do que é socialmente aceito em cada movimento, a fim de indicar a existência de um *telos* voltado para o bem comum.

Em primeiro plano, pode-se indicar um certo consequencialismo nesta interpretação deHulsman: assim, é proposto uma análise da projeção utilitária em conjunto com as quatro solidariedades. Ao mencionar a desconsideração de crime e autor, são admitidos resultados diversos e afastamento do dogmatismo.

Do mesmo modo, a redução do cárcere, resultado da descriminalização, reduz o efeito transcendente de desrespeito à dignidade humana em relação aos autores. No caso das vítimas, a atenção disposta pelo sistema reduz o choque inicial. Já para os funcionários, o resultado é o aumento da respeitabilidade por

parte da sociedade.

É possível complementar a visão com Zaffaroni, que menciona as patologias regressivas do cárcere, resultantes da redução significativa das características humanas da vida adulta. Por parte dos funcionáriosdo atual sistema, Zaffaroni cita o processo de deterioração identitária que “consiste em deteriorar sua identidade original e substituí-la por uma identidade artificial, funcional ao exercício de poder da agência.” (2001, p.141).

O útil incide nas quatro solidariedades com essas consequências. Para o abolicionismo são, sucintamente, as quatro maneiras coletivamente úteis que podem produzir um cálculo positivo. Ambos presumem como consequência desta transformação punitiva, implicitamente, o aumento da felicidade. Os abolicionistas pautam diversas vezes suas afirmações na vontade única de restituir o dano e ao tratar sobre a natureza, não defendem o impulso vingativo.

Para Mill, por usa vez, há ressentimento e impulso de autodefesa, fato que parece revelar a natureza de punir — exigência pela qual o estudo se faz concordante. Todavia, esta exigência não exclui as possibilidades dispostas através do dever ser/telos, isto é, um finalidade última que preze o bem comum para todos. Pela existência de convergência moral, entende-se um ideal utilitarista atualmente inalcançável, o qual funciona como base para a realidade utilitária e aliado aos aspectos abolicionistas.

James T. McHugh (2008) recepciona a tese da conveniência entre utlitarismo e abolicionismo penal, ao mencionar a possibilidade de uma das vontades ideais do utilitarismo de Mill ser a abolição da punição. Por isso, caso o fim utilitarista for de reduzir a dor, e a pena pode ser considerada uma convenção de dor, abolir a punição seria parâmetro essencial (McHUGH, 2008, p. 10). Excluída a dor, a incidência da análise utilitarista objetivará exclusivamente a hierarquia dos prazeres de Mill. O autor não nomeia corrente alguma, contudo, o conceito exposto reluz ao espírito abolicionista.

A noção entregue por McHugh (2008) não se extingue na resposta à punição como dor, mas expande o questionamento de Hulsman (1993) acerca do objetivo da pena, do panorama do autor e da sociedade. O intérprete da relação utilitarismo e direito penal justifica a imposição de dor, no caso da pena estatal, apenas se o intuito for infligir uma dor individual que impede uma dor maior em âmbito geral.

Logo, exclusivamente se o Estado não fracassar nos objetivos de ressocialização e dissuasão, ou em outros objetivos sociais do cárcere. Se Hulsman for socialmente recepcionado em sua fala acerca da improdutividade do sistema penal, o Estado age de modo falho e as dores são intensificadas impedindo felicidade, bem comum, solidariedade ou fraternidade como telos.

2 CONCLUSÃO

Para Hulsman é na descriminalização, que é alcançada uma tentativa de aumento da felicidade geral, através de um caminho traçado socialmente. O início do estudo deu-se com a delimitação do fim último/*telos* de Hulsman, antes de acrescentar à tese seu aspecto filosófico.

Em sequência, foi apresentada a corrente de Stuart Mill, o seu apreço por aceitação social e a relação entre justiça e utilidade. Ao conduzir o movimento por vias contrárias à distorção, nota-se uma possibilidade de convergência entre as atitudes abolicionistas e as noções de dor e prazer para o utilitarismo. Fato é que, se Mill busca evitar a dor até a consideração única da hierarquia dos prazeres,

há consistência na busca por efetividade penal, devido ao impacto angustiante da pena.

A pena revela uma dor que transcende o apenado e, sem resultado positivo no cálculo utilitário, não justifica-se. O argumento abolicionista tem validade, para o Utilitarismo. Nestes parâmetros, Hulsman e Zaffaroni aliados teoricamente, propõem meios que desenvolvam a redução do sofrimento e, quantitativamente e principiologicamente, alcancem o bem social/telos social de solidariedade e fraternidade.

Outrossim, em quaisquer discussões há desburocratização, mas conceitos como vítima seguem legítimos e concretos. Há a necessidade de reiterar a prática limitada da descriminalização, cabível até o ponto de soma social positiva, totalmente pautada pelo bem coletivo, no presente estudo. É dito, então, não haver base teórica para a prática de demagogia, mas fomenta-se veementemente pesquisas relacionadas à tese.

Por haver lacunas práticas não esgotadas, repete-se as últimas linhas de Hulsman em sua obra: *"esperamos que nosso livro seja útil para outros que queiram seguir esta estrada".* (p. 180) Faz-se, assim, apenas o começo da alteração penal eficaz.

REFERÊNCIAS

CELIS, J. B. de; HULSMAN, Louk. **Penas Perdidas: O Sistema Penal em Questão**. 1ª ed. Niterói-RJ: Luam Editora, 1993.

MACIEL, Everton Miguel Puhl. **A Teoria da Justiça Utilitarista de John Stuart Mill.**Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 25 de junho de 2012.

McHUGH, James T. **Utilitarianism, Punishment, and Ideal Proportionality in Penal Law: Punishment as an Intrinsic Evil.** UCL Bentham Project, Journal of Bentham Studies, vol. 10, 2008.

MILL, J. S. **Utilitarismo**. Tradução de Rita de Cássia Gondim Neiva. São Paulo-SP: Editora Escala: Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 2007.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **Do Espírito das Leis**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo-SP: Martin Claret, 2010.

SANTOS, Bruno Aislã Gonçalves dos. **Utilitarismo e Justiça Distributiva uma Defesa da tese de J. S. Mill.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2013.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em Busca das Penas Perdidas:** a perda de legitimidade do sistema penal. 5. ed. Rio de Janeiro-RJ: Revam, 2001.

LUDICIDADE E O TRATAMENTO FISIOTERAPÊUTICO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

LUDICITY AND PHYSIOTHERAPEUTIC TREATMENT OF CHILDREN WITH AUTISM: A LITERATURE REVIEW

Eloeth Kaliska Piva[1]
Jéssica Vanessa Camargo Cardoso[2]
Lorraine Nicole Mota Schwartz[3]

Resumo: O artigo buscou apontar a importância e as justificativas do processo lúdico na intervenção motora e tratamento de crianças autistas. Trata-se de uma revisão de literatura com artigos publicados entre 2011 a 2021. Das bases pesquisadas: LILACS, *Medline,* BVS, Google *Scholar* e *SciELO,* utilizou-se 13 artigos em uma análise categorizada do conteúdo. Os estudos retratam a importância da fisioterapia para a qualidade de vida das crianças autistas, pois evidenciaram que a utilização dos recursos como a psicomotricidade, a terapia por animais, dançoterapia, musicoterapia, gameterapia e jogos lúdicos, revelam benefícios físicos e motores, sendo essencial a ludicidade na clínica fisioterapêutica.

Palavras-chave: Autismo; Jogos e Brinquedos; Fisioterapia; Ludicidade.

Abstract: The article sought to point out the importance and justifications of the playful process in the motor intervention and treatment of autistic children. This is a literature review with articles published between 2011 and 2021. From the researched databases: LILACS, Medline, BVS, Google Scholar and SciELO, 13 articles were used in a categorized analysis of the content. The studies portray the importance of physical therapy for the quality of life of autistic children, as they showed that the use of resources such as psychomotricity, animal therapy, dance therapy, music therapy, game therapy and playful games, reveal physical and motor benefits, being essential to playfulness in the physical therapy clinic.

---

[1] Graduação em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005) e em Educação Física Licenciatura pela Faculdade Assis Gurgacz (2013). Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009), Especialista em Neurologia com ênfase em Neuropediatria pela Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (2007) e Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga (2020). Mestre em Biociência e Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017). Docente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Univel, fisioterapeuta da Prefeitura Municipal de Cascavel - Paraná. Experiência na área de Fisioterapia neurológica, ortopédica e respiratória, no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e extensão, na docência em ensino superior, e em equipe interdisciplinar, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde da criança e do adolescente, saúde pública, humanização, neuropediatria e reabilitação em fisioterapia.

[2] Acadêmico do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Univel.

[3] Acadêmico do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Univel.

Keywords: Autism; Play and Playthings; Physiotherapy; Playfulness.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma desordem a qual prejudica o desenvolvimento motor e cognitivo, comprometendo também a comunicação e a interação social das crianças, e deixando evidentes alterações no comportamento, interesses ou atividades restritas e estereotipadas (ARAÚJO; SOLIDADE; LEITE, 2018).

A etiologia do autismo é desconhecida, porém pode estar associado a fatores genéticos e sociais. O diagnóstico precoce é de suma importância, para que os profissionais possam fazer as intervenções em um período em que a neuroplasticidade pode evidenciar maiores ganhos. Há também uma maior incidência de TEA em meninos, sendo três para cada menina (AZEVEDO; GUSMÃO, 2016).

Os familiares na maioria das vezes precisam procurar ajuda de multiprofissionais como neuropediatras, fisioterapeutas, psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras e fonoaudiólogos, tanto para criança como para a família, a fim de que essa possa lidar com o diagnóstico e com a nova realidade que vivencia, pois muitas vezes, os familiares têm dificuldades em aceitar ou lidar com a situação, sentindo-se culpados pelo diagnóstico (FERNANDES, et al., 2020).

As repercussões motoras do autismo envolvem a hipotonia apresentada por aproximadamente 50% dos indivíduos, e responsável pelas alterações posturais no período da adolescência, bem como, a desorganização motora, que pode levar ao atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, podendo estar presente nos primeiros anos de vida. O tratamento de fisioterapia para a criança autista repercute em ganhos quanto à qualidade de vida (AZEVEDO; GUSMÃO, 2016).

O tratamento fisioterapêutico quando em associação aos aspectos lúdicos evidencia sentimentos de prazer com os exercícios e atividades realizadas, promove relações de interação social utilizando-se da brincadeira, portanto, o brincar torna-se motivante para a terapia ser realizada e gera humanização, facilitando a adesão a intervenção fisioterapêutica (SILVA; VALENCIANO; FUJISAWA, 2017).

A criança com TEA pode expressar seus sentimentos pela musicoterapia, pois esta promove à externalização de emoções, provendo as necessidades individuais. Portanto, a ludicidade e outros métodos como músicas, brincadeiras, jogos e danças, propiciam o aprendizado das crianças, oportunizando uma melhor exploração do ambiente e a relação com outras crianças (SILVA, et al., 2019).

A brincadeira quando realizada de forma livre e espontânea pela criança propicia a criação de uma forma particular de olhar e vivenciar a realidade, fazendo as descobertas e permitindo desenvolver os aspectos socioafetivos. Os profissionais que trabalham com crianças autistas, diante do desenvolvimento de atividades lúdicas precisam trabalhar a impaciência, ansiedade, desatenção e desinteresse das crianças autistas, principalmente, perante ambientes coletivos (CHICON; OLIVEIRA; ROCHA, 2019).

A palavra ludicidade, oriunda do latim *Ludus*, refere-se à abrangência de jogos infantis, a recreação, a competições, as exibições litúrgicas e teatrais e os jogos de azar (LEAL, 2013). Dessa forma, as atividades lúdicas devem ser planejadas

almejando objetivos, em que a terapia baseada em brincadeiras é benéfica no tratamento dos distúrbios motores, aperfeiçoando suas funções, encorajando o paciente ao tratamento (SILVA; VALENCIANO; FUJISAWA, 2017).

O brincar é um instrumento que estimula a aprendizagem cognitiva, motora e inclusive social, e vem sendo muito empregado pelos profissionais que atendem as crianças nas terapias, sobretudo, no autismo buscando desenvolver as relações de contato do meio social. A intervenção por meio da psicomotricidade pode envolver o brincar em que a criança autista realiza as vivências, propiciando o desenvolvimento do corpo e das condições emocionais (SILVA, 2018).

Para a formação da psique humana a ludicidade tem fundamental importância, na qual, possibilita a melhora de afetividade, mecanismos de resoluções alternativos, e uma integração de atividades. Associar a brincadeira ao tratamento de fisioterapia torna os atendimentos mais toleráveis e prazerosos, facilitando a interação da criança com o terapeuta, uma vez que o brincar, faz parte da infância (SILVA; VALENCIANO; FUJISAWA, 2017).

Assim, este estudo teve por objetivo apontar a importância e as justificativas do processo lúdico na intervenção motora e tratamento de crianças autistas.

2 METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão de literatura que buscou por meio dos materiais encontrados, trabalhar no desenvolvimento construtivo de um conhecimento relacionado ao emprego da ludicidade nas terapias desenvolvidas e aplicadas pelos fisioterapeutas com relação à intervenção motora de crianças autistas, demonstrando a importância e as justificativas para tal.

Foram definidas as bases eletrônicas para busca dos artigos: Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *National Library of Medicine* (*Medline*) via Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Google *Scholar*, *Scientific Eletronic Library Online* (*SciELO*). E a partir da consulta aos Descritores em Ciências em Saúde (Decs), as palavras chaves utilizadas para a realização da pesquisa foram: Autismo (*Autism*); Jogos e Brinquedos (*Play and Playthings*); Fisioterapia (*Physiotherapy*); Ludicidade (*Playfulness*). O cruzamento entre tais descritores foi por meio do conectivo booleano "*and"*, e os dados obtidos no mês de maio a outubro do ano de 2021.

Os critérios de inclusão dos artigos definidos foram: artigos com resumos e textos com relação ao tema abordado ludicidade e autismo, e o tratamento motor das crianças com autismo; artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, portanto, entre 2011 e 2021; artigos científicos nos idiomas inglês, espanhol e português; e os artigos deveriam ser originais de natureza experimental ou quase experimental, qualitativos e/ou quantitativos, observacionais e revisões de literaturas. E para critérios de exclusão: artigos científicos cujas versões completas não estivessem disponíveis eletronicamente e artigos que não abordavam a temática do presente estudo.

Após a leitura exploratória dos 13 artigos, os pesquisadores realizaram uma análise categorizada de forma descritiva do conteúdo, identificando e interpretando as contribuições com relação ao uso da ludicidade no tratamento de crianças com autismo e o tratamento fisioterapêutico dessas crianças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos trataram-se de 5 publicações no *Google Scholar*, 4 no *Scielo*, 3 no Lilacs e 1 no *Medline*. Foram 5 revisões integrativas, 2 revisões sistemáticas, 2 revisões de literatura, 2 estudos de casos, 1 estudo descritivo e 1 estudo randomizado. Entre as publicações, totalizaram 10 estudos sobre essa temática publicados a partir do período do ano de 2017. Os estudos foram dispostos em um quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Artigos levantados nas bases de dados selecionados para a revisão de literatura.

Origem	Tipo de Estudo	Autores e ano	Temática	Desfecho
Google Scholar	Revisão integrativa	Caricchio, 2017	Uso do lúdico pelo fisioterapeuta.	O fisioterapeuta precisa incluir o brincar no seu plano de tratamento, sendo um dos desejos das crianças e de seus pais.
Scielo	Estudo de caso	Chicon, et al., 2019	Atividade lúdica no autismo, ênfase na atenção compartilhada.	O ambiente social e as atitudes mediadoras pelos adultos em que preza a inclusão da criança autista são fundamentais para estimulação.
Scielo	Estudo descritivo	Segura, et al., 2011	A fisioterapia atuando no autismo precisa conhecimento da desordem e de técnicas terapêuticas.	Necessita-se de mais evidências cientificas para proporcionar desempenho habilidades práticas fisioterapêuticas voltadas para o atendimento no autismo.
Google Scholar	Revisão Sistemática	Azevedo; Gusmão, 2016	A fisioterapia motora tem grande importância na qualidade de vida da criança autista.	A fisioterapia motora proporciona ganhos motores, posturais e funções da vida diária.

Google Scholar	Revisão integrativa	Oliveira, et al., 2019	Psicomotricidade no desenvolvimento em crianças com autismo.	A psicomotricidade contribui para melhora do equilíbrio, coordenação motora, hábitos e interação social.
Google Scholar	Revisão integrativa	Oliveira, et al., 2017	Equoterapia no desenvolvimento psicomotor.	A equoterapia é uma alternativa eficaz, implica no desenvolvimento e melhora de habilidades, porém o estudo sugere que haja mais estudos sobre o tema.
Scielo	Revisão integrativa	Carzola González; Cornellà I Canal, 2014	Tratamento por meio aquático e atividades psicomotoras no TEA.	Ganhos motores, fatores emocionais e comportamentais. Por fim, promovendo melhora na saúde.
Scielo	Revisão sistemática	Fessia, et al., 2018	Exercício físico adequado e as melhoras motoras das crianças com TEA.	Redução de estereotipias, contribuição no desemprenho motor e coordenação. No entanto, precisa-se de mais avaliações para um melhor resultado.
Lilacs	Revisão integrativa	Viana, et al., 2020	Práticas complementares no autismo.	Melhora física, motora e comunicação verbal e não verbal por meio da musicoterapia, dançoterapia,

				equoterapia e brincadeiras alternativas.
Lilacs	Revisão bibliográfica	Ribeiro, et al., 2019	Efeitos da Equoterapia no autismo.	Melhora motora global, entretanto, necessita-se de mais estudos dos profissionais da fisioterapia sobre os efeitos desta terapia na qualidade de vida.
Lilacs	Estudo de caso	Rafie, et al., 2017	Comparação entre grupos dos benefícios da estimulação precoce com gameterapia e jogos no autismo.	Melhora da percepção e habilidades, importância da intervenção precoce.
Medline	Estudo Randomizado	Yu, et al., 2018	Exercícios com jogos e games com equipe multidisciplinar em crianças com TEA.	Desenvolvimento do condicionamento físico e melhora de habilidades para qualidade de vida.
Google Scholar	Revisão bibliográfica	Silva, et al., 2017	Utilização do lúdico como recurso terapêutico na fisioterapia.	Músicas, brincadeiras, jogos e danças propiciam o aprendizado, além da melhor exploração de ambiente.

Fonte: Dados da pesquisa 2021.

Diante da temática dos estudos, dentre os que retrataram a fisioterapia, o lúdico e a criança autista, evidenciou-se em dois estudos uma descrição do recurso lúdico na área pediátrica envolvendo desde a importância para a criança, quanto o uso na área respiratória e motora, e os recursos utilizados, gameterapia e a terapia assistida por animais, evidenciando a falta do desenvolvimento teórico-prático na formação do fisioterapeuta, assim como, outros abordaram o conhecimento profissional do fisioterapeuta no tratamento da criança autista, ou então, a importância da fisioterapia motora ou a psicomotricidade na fisioterapia para a qualidade de vida de autistas. A psicomotricidade em outro dos estudos teve abordagem em meio aquático.

Os aspectos relacionados aos recursos lúdicos encontrados nesta revisão revelaram ênfase no tratamento de Equoterapia, por meio do animal, abordagem de alguns estudos que visaram o desenvolvimento biopsicossocial e global de crianças autistas. Quanto ao tratamento físico e motor dos autistas, também, um dos estudos identificou estratégias de atividade física para o desenvolvimento influenciando no bem-estar e saúde. E outro estudo, retratou o uso das práticas complementares contribuindo para o tratamento motor e físico, evidenciando a falta de informação e capacitação dos profissionais sobre o autismo.

Um dos estudos com intervenção retratou a importância da intervenção precoce com exercícios físicos em gameterapia e jogos lúdicos no autismo para melhora das habilidades motoras e de percepção em adolescentes. E outro estudo de intervenção com um protocolo baseado em jogos evidenciou ganhos no condicionamento físico e qualidade de vida de autistas.

O tratamento fisioterapêutico no autismo busca realizar ações voltadas para o desenvolvimento motor e, sobretudo, estimular conexões em áreas da concentração e da interação social, as quais apresentam déficits evidentes nas crianças com TEA. Em estudo realizado 30 (56,6%) fisioterapeutas entrevistados relataram que adquiriram conhecimentos sobre o autismo na graduação, e 20% dos fisioterapeutas revelaram que buscaram aprimorar seus conhecimentos posteriormente no trabalho com a criança autista. Isso evidencia a importância da busca por aperfeiçoamento e do conhecimento científico para atuação profissional do fisioterapeuta, procurando melhorar o desempenho das ações e técnicas práticas do fisioterapeuta no tratamento clínico (SEGURA; NASCIMENTO; KLEIN, 2011).

A importância da intervenção lúdica é reconhecida pela fisioterapia pediátrica no Brasil, embora a aplicação da teoria na prática enfrente muitas dificuldades, pois nem sempre os recursos lúdicos são empregados nos tratamentos fisioterapêuticos, em que o profissional procurando trabalhar a função na atividade ou no exercício, deve incluir o brincar que tanto é esperado pelas crianças, e bem visto, pelos pais (CARICCHIO, 2017).

Em um ambiente social que preza pela inclusão da criança autista, as atitudes mediadoras promovidas pelos adultos com mais experiências e colegas da criança com TEA são fundamentais para estimular a brincadeira e a atenção compartilhada (CHICON, et al., 2019). A terapia interdisciplinar auxilia no aprendizado da comunicação verbal e integração social (VIANA, et al., 2020).

Os exercícios físicos são eficazes para o desenvolvimento das habilidades motoras grossa, habilidades motoras finas, interação social, além da

melhora cognitiva, possibilitando a percepção em meio social da criança autista. Influência de forma positiva sobre a saúde e o bem-estar, sendo importante em acometimentos crônicos como o autismo (FESSIA, et al., 2018).

A fisioterapia utilizando o recurso da psicomotricidade apresenta a expressividade do mundo interno e externo da criança com TEA, repercutindo de forma indireta na qualidade de vida das crianças. Os benefícios recaem sobre os sistemas: motor, cognitivo, sensorial, na aquisição do ritmo, esquema corporal, postura, equilíbrio, coordenação motora, estruturação espacial, orientação temporal e interação social (OLIVEIRA, et al., 2019).

Dentre as atividades mais apresentadas para o tratamento das crianças autistas estão: jogos, hidroginástica, natação, equoterapia, caminhada, jogos recreativos, bicicleta e levantamento de peso. Os resultados revelam efeitos positivos no desenvolvimento comportamental, diminuição das estereotipias, melhora no desempenho motor e na coordenação motora geral (FESSIA, et al., 2018).

Os exercícios realizados na fisioterapia podem envolver habilidades motoras básicas como o rolar, sentar-se, ficar de pé e andar contribuindo, sobretudo, para o desenvolvimento social. O recurso da musicoterapia no tratamento fisioterapêutico psicomotor leva a melhora nos aspectos de qualidade e na afetividade para o meio social (OLIVEIRA, et al., 2019).

Para Caricchio (2017) a fisioterapia utiliza brinquedos de encaixe, que produzem sons, com diversas texturas, como por exemplo, bolas, carros, bonecas, rolos de espuma, colchonetes, que são fontes de estímulos quanto a coordenação motora, e os sentidos, como o sistema proprioceptivo, vestibular e tátil. Visto que, para a criança autista intervenções sensoriais são tão indicadas.

A infância é um período que envolve o brincar e a ludicidade, sendo os mesmos uma forma de expressividade própria da criança, e contribui para fundamentar o processo de socialização tão necessário para a terapêutica em saúde na área pediátrica. A reabilitação com a ludicidade fundamentada em brincadeiras funcionais, brincadeiras simbólicas e jogos, influência sobre o processo de construção da imagem corporal, permite avaliações direcionadas a coordenação motora, flexibilidade e agilidade dos movimentos. Portanto, a brincadeira propicia a naturalidade para o movimento da criança (CARICCHIO, 2017).

Um tratamento complementar realizado pela fisioterapia para os autistas é a Equoterapia, em que sobre o cavalo a criança autista pode adquirir conquistas físicas e psicológicas como a autonomia na terapia treinando habilidades com brinquedos pedagógicos, e melhorando o autocontrole corporal (SEGURA; NASCIMENTO; KLEIN, 2011). O cavalo na terapia com o uso do lúdico desportivo contribui para amenizar os danos sensório-motores, danos intelectuais, cognitivos e comportamentais (RIBEIRO, et al., 2019).

No estudo com a Equoterapia para as crianças autistas realizado por Ribeiro et al. (2019) houve melhora no equilíbrio, concentração e postura das crianças, salientando que os profissionais da fisioterapia precisam de maiores investigações, e de mais subsídios científicos sobre os efeitos da Equoterapia para promover a qualidade de vida de crianças com TEA. O tratamento de fisioterapia motora melhora a qualidade de vida da criança, e também de todos

os familiares que fazem parte das vivências, aperfeiçoando habilidades motoras e de função de vida diária (AZEVEDO; GUSMÃO, 2016).

O tratamento da Equoterapia para crianças com TEA é algo específico e evidência oportunidades de estimular padrões essenciais em uma atividade motora com mais complexidade, além de propiciar a socialização desenvolvida por meio de um trabalho com ludicidade, que influencia sobre ações que implicam satisfatoriamente na capacidade motora de forma global (OLIVEIRA; SANTOS; PIN, 2017).

Na atividade terapêutica o brincar se estabelece de forma estruturada, em que os profissionais de saúde conduzem as técnicas de aplicação da atividade. Essa estruturação da brincadeira ameniza situações de ansiedade, sendo o cuidado lúdico aplicado por diversas formas como: desenhos, músicas, teatro, brincadeiras, entre outras. Assim, a brincadeira contribui para o desenvolvimento sensorial, motor, perceptual, cognitivo e cultural da criança (CARICCHIO, 2017).

No estudo proposto por Yu et al. (2018) foi executado um programa de treinamento com exercícios fundamentados em jogos aplicados de forma multidisciplinar, por uma equipe de profissionais, elaborados com diversos padrões de dificuldade e objetivando a diminuição dos comportamentos estereotipados e desadaptativos em crianças pré-escolares com TEA, este possibilitou as crianças desenvolverem condicionamento físico para variadas atividades esportivas. A partir da eficácia do treinamento, o mesmo pode ser utilizado como plano de intervenção, trazendo como benefícios habilidades que são necessárias para uma melhor qualidade de vida.

O tratamento fisioterapêutico em crianças com TEA por meio aquático e atividades psicomotoras implicou na melhora de déficits motores, fatores emocionais e comportamentais. O meio aquático como forma de tratamento envolveu uma série de avaliações, testes aplicados e alterações encontradas em exames, sendo a terapia na água realizada com o acompanhamento do familiar do paciente, oportunizando formação de vínculos e conhecimentos. Dentre as atividades praticadas com as crianças com TEA, estão: exercícios para melhora do tônus, coordenação, melhora de equilíbrio, relaxamento, habilidades motoras e exercícios de marcha (CARZOLA GONZÁLEZ; CORNELLÀ I CANAL, 2014).

Diante das práticas complementares Viana et al. (2020) buscando identificar as práticas mais utilizadas no tratamento do autismo, verificou que estas resultaram em melhora física, motora, e comunicação verbal e não verbal por meio de abordagens como: a musicoterapia, dançoterapia, Equoterapia e brincadeiras alternativas, evidenciando a importância do atendimento desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, promovendo principalmente a integração social e a comunicação verbal, entre outras habilidades.

A estimulação precoce para Rafie et al. (2017) é essencial, pois em seu estudo que avaliou 20 adolescentes com transtorno do espectro autista, separados em grupos, o controle e o experimental, utilizando a escala *Bruninks-Oseretsky* (BOTMP), no momento antes e após o tratamento, encontrou evidências da melhora na percepção e habilidades motoras.

Dessa forma, verifica-se que é de suma importância o uso de brincadeiras para o desenvolvimento de uma criança TEA, e os benefícios resultantes influenciam tanto na aprendizagem, no cognitivo, quanto na interação social e

autonomia para as atividades (CARZOLA GONZÁLEZ; CORNELLÀ I CANAL, 2014).

A reabilitação com o cunho lúdico, o brincar tão apropriado à infância, contribuem para humanização, melhora da relação do terapeuta e do paciente, permitindo ao tratamento maior participação, e então, benefícios ligados à área motora, cognitiva, sensorial e a socialização (SILVA; VALENCIANO; FUJISAWA, 2017).

Visto que, o trabalho multidisciplinar é de suma importância, embora na área da fisioterapia se faça necessário mais estudos, sobre a necessidade de os fisioterapeutas incluírem a ludicidade no meio clinico terapêutico, reorganizando sua prática com a criança autista para melhor socialização e buscando independência nas atividades realizadas. Os desfechos clínicos dos estudos abordados retratam, portanto, que o lúdico e o brincar nos exercícios precisam ser experenciado para que os efeitos das técnicas aplicadas estejam de acordo para a desordem do autismo (CARICCHIO, 2017; SEGURA; NASCIMENTO; KLEIN, 2011; SILVA; VALENCIANO; FUJISAWA, 2017), como, por exemplo, promovendo a inclusão para a estimulação (CHICON, et al., 2019).

Os estudos em seus desfechos revelaram a importância da fisioterapia motora para a qualidade de vida das crianças autistas, pois evidenciaram que a utilização dos recursos lúdicos, como a psicomotricidade e a terapia por animais, contribui para a melhora de aspectos que envolvem a coordenação motora, hábitos de vida e interação social (AZEVEDO; GUSMÃO, 2016; OLIVEIRA, et al., 2019; OLIVEIRA; SANTOS; PIN, 2017, SILVA; VALENCIANO; FUJISAWA, 2017). Como a psicomotricidade desenvolvida em meio aquático gerou ganhos atrelados a fatores emocionais e comportamentais (CARZOLA GONZÁLEZ; CORNELLÀ I CANAL, 2014).

Dessa forma, a Equoterapia e outros tratamentos que se utilizam de ludicidade como dançoterapia, musicoterapia, gameterapia e jogos são responsáveis por melhora física e motora na criança autista (FESSIA, et al., 2018; RAFIE, et al., 2017; RIBEIRO, et al., 2019; YU, et al., 2018; VIANA, et al., 2020). Aumentam a exploração do espaço ambiental e motivam o aprendizado (SILVA; VALENCIANO; FUJISAWA, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com os artigos abordados que o lúdico pode estar presente em vários meios de tratamento que envolvem a prática clínica do fisioterapeuta com intervenções motoras para as crianças com TEA, demonstrando ser essencial para a socialização, interação e independência nas atividades realizadas, bem como, melhora da qualidade de vida. As abordagens de intervenção com a ludicidade necessitam ser colocadas em prática nos tratamentos fisioterapêuticos contribuindo para evidenciar seus efeitos diante das crianças autistas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. A.; SOLIDADE, D. S. da; LEITE, T. S. A. Untreated music therapy for children with autism: integrative review. **Reon Facema**, v. 4, n. 2, p. 1102-1106, abr./jun. 2018.

AZEVEDO, A.; GUSMÃO, M. A importância da fisioterapia motora no acompanhamento de crianças autistas. **Rev. Eletrôn. Atualiza Saúde**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 76-83, jan./jun. 2016.

CARICCHIO, B. M. Tratar brincando: o lúdico como recurso da fisioterapia pediátrica no Brasil. **Rev Eletron Atual Sau**, v. 6, n. 6, p. 43-57, jul./dez. 2017.

CHICON, F.C.; OLIVEIRA, I. M. de; GAROZZI, G. V.; COELHO, M. F.; SÁ, M. das G. C. S. de. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 169-175, jan. 2019.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M.; ROCHA, J. P. A brinquedoteca e o atendimento às especificidades da criança com autismo. **R. bras. Ci. e Mov**, v. 27, n. 4, p. 64-72, 2019.

FERNANDES, C. R.; SOUZA, W. Á. A. A. de; CAMARGO, A. P. R. Influência da fisioterapia no acompanhamento de crianças portadoras do TEA (Transtorno do Espectro Autista). **Revista das Ciências da Saúde e Ciências aplicadas do Oeste Baiano-Higia**, v. 5, n. 1, p. 52-68, 2020.

FESSIA, G.; MANNI, D.; CONTINI, L.; ASTORINO, F. Estrategias de actividad física planificada en autismo: revisión sistemática. **Revista de Salud Pública**, v. 20, n. 3, p. 390-395, jun. 2018.

CARZOLA GONZÁLEZ, J. J.; CORNELLÀ I CANALS, J. Las posibilidades de la fisioterapia en el tratamiento multidisciplinar del autismo. **Pediatría atención primaria**, v. 16, n. 61, p. e37-e46, fev. 2014.

LEAL, L. A.; D'ÀVILA M. C. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013.

OLIVEIRA, N. R. de; SANTOS, P. C. N.; PIN, A. dos S. Equotherapy approach psychomotora as a benefit in autistic patients: an integrative review. **Fisioterapia Ser**, v. 12, n. 3, p. 253-259, 2017.

OLIVEIRA, E. M.; GONÇALVES, F. T. D.; MAGALHÃES, M. M.; NASCIMENTO, H. M. S. do; CARVALHO, I. C. V. de; LEMOS, A. V. L. et al. O impacto da Psicomotricidade no tratamento de crianças com transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 34, n. e1369, p. 1-7, out. 2019.

RAFIE, F.; GHASEMI, A.; ZAMANI JAM, A.; JALALI, S. Efeito da intervenção de exercícios nas habilidades perceptivo-motoras em adolescentes com autismo. **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness**, v. 57, n. 1-2, p. 53-59, Jan./fev. 2017.

RIBEIRO, F. O.; PIMENTEL, G. C.; MORAES, N. O. P.; BLOIS, L. V. dos S. Os efeitos da equoterapia em crianças com autismo. **Fisioterapia Brasil**, v. 20, n. 5, p. 684-691, 2019.

SEGURA, D. C. A.; NASCIMENTO, F. C.; KLEIN, D. Estudo do conhecimento clínico dos profissionais da fisioterapia no tratamento de crianças autistas. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 15, n. 2, p. 159-165, mai./ago. 2011.

SILVA, M. D. da; OLIVEIRA, M. da C.; SOUSA, C. de C.; NETO ALVES, E. O. de. O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. e1084943, 2019.

SILVA, A. dos S. da; VALENCIANO, P. J.; FUJISAWA, D. S. Atividade Lúdica na Fisioterapia em Pediatria: Revisão de Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 4, p. 623-636, out./dez. 2017.

SILVA, V. C. de J. da. Brincar: a importância do lúdico para a psicomotricidade segundo a abordagem gestáltica. **Revista Valore**, Volta Redonda, 3 ed., p. 129-136, 2018.

VIANA, A. L. O.; SILVA, A. B. da; LIMA, K. B. B. de; SOUZA, M. V. de; BORGES, V. G. R. Práticas complementares ao transtorno do espectro autista infantil: revisão integrativa da literatura. **Enferm. Foco**. Brasília, v. 11, n. 6, p. 48-56, dez. 2020.

YU, C. C. W; WONG, S. W. L.; LO, F. S. F.; SO, R. C. H.; CHAN, D. F. Y. Study protocol: a randomized controlled trial study on the effect of a game-based exercise training program on promoting physical fitness and mental health in children with autism spectrum disorder. **BMC psiquiatria**, v. 18, n. 56, pág. 1-10, feb. 2018.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION FOR MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Beatriz de Carvalho de Souza[1]
Lilian Keila Barazetti[2]
Mário Carlos Welin Balvedi[3]
Larissa Rosa da Silva[4]
Susana Padoin[5]

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de identificar por meio de uma revisão de literatura, a importância da educação física no desenvolvimento motor de crianças autistas. Para a investigação, foram utilizados artigos científicos e trabalhos de TCC, publicados na língua portuguesa, de 2017 a 2021, na base de dados Google Acadêmico. Com isso, obteve-se 7080 produções, incluindo ao final 17 produções, sendo 11 pesquisas experimentais e 06 revisões de literatura. Através dos estudos selecionados, pode-se destacar os efeitos positivos e a importância do exercício físico com o acompanhamento de um profissional da Educação Física para indivíduos com autismo.

Palavras-chave: Desenvolvimento motor. Educação física. Transtorno do Espectro Autista. TEA.

Abstract: This study aims to identify the importance of physical education in motor development of autistic children, using a review of literature. For the investigation, scientific articles and bachelors dissertations published in Portuguese, from 2017 to 2021, in the Google Scholar database were used. Authors obtained 7080 productions, including at the end 17 productions, being 11 experimental researches and 06 reviews of literature. It can be highlighted by observing the selected studies the positive effects and the importance of physical exercise with support of a professional in physical education to people with autism.

Keywords: Motor development. Physical education. Autistic spectrum disorders.

[1] Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Acadêmica do curso de Educação Física - Bacharelado do Centro Universitário Univel. Contato: (45) 99123-9927. E-mail: beatrizcarvalho_bia@hotmail.com

[2] Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Docente do curso de Educação Física – Bacharelado do Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Contato: (45) 99900-0207. E-mail: lilian.barazetti@univel.br

[3] Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Docente do curso de Educação Física – Bacharelado do Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Contato: (45) 99930-5355. E-mail: mario.balvedi@univel.br

[4] Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Docente do curso de Educação Física – Bacharelado do Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Contato: (45) 98415-6107. E-mail: larissa.silva@univel.br

[5] Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Docente do curso de Educação Física – Bacharelado do Centro Universitário Univel, Cascavel, PR. Contato: (45) 99997-1263. E-mail: susana.padoin@univel.br

ASDs.

INTRODUÇÃO

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) pode ser entendido como um transtorno de neurodesenvolvimento, que surge na infância, resultando em déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental do indivíduo, e que não possui uma causa específica (APA, 2014). A Organização Mundial da Saúde (2017) estima que uma a cada 160 pessoas possui TEA. Em um estudo de Zablotsky et al. (2015), estima-se que o autismo afeta até 2,5% das crianças, sendo a prevalência maior no sexo masculino, uma razão de quatro homens para uma mulher.

A primeira vez a ser mencionado o termo “autismo”, foi pelo psiquiatra Leo Kanner em 1943, que caracterizou como uma psicose de extremo isolamento, alterações na comunicação, rituais repetitivos e obsessivos e comportamentos motores repetitivos (COELHO; SANTO, 2006). Apesar de não ser considerada uma doença degenerativa, o TEA não tem cura, o indivíduo que nasce com esse transtorno, permanece com ele a sua vida toda. No entanto, depois de muitos estudos, existem diferentes tratamentos que podem ajudar no desenvolvimento psicomotor e social com um programa regular de exercícios (SILVA, 2013).

Há evidências que apontam alterações negativas no que se refere ao desenvolvimento motor. Nesse sentido, Orrú (2002) afirmou que crianças com TEA podem apresentar atrasos no desenvolvimento da marcha. Outros autores (LARSON et al., 2008; LOURENÇO et al., 2016; RICHLER et al., 2007) também apontaram déficits em fatores como equilíbrio, esquema corporal e a organização espacial e temporal, além das dificuldades de coordenação motora fina (ESPOSITO; PASCA, 2013; JASMIN et al., 2009).

Na literatura investigada, há evidências de que por meio das atividades físicas e da expressão corporal, é possível desenvolver aspectos comunicativos e sociais em indivíduos com TEA, constatando que independentemente do tipo de intervenção, a utilização de prática de atividades físicas regulares e ou de forma lúdica podem proporcionar uma melhoria da proficiência motora (LÔ; GOERL, 2010; TOMÉ, 2007; WROTNIAK et al., 2006).

Uma pesquisa de campo feita por Lourenço et al. (2016), com o intuito de avaliar a eficácia de um programa de treino de trampolins, selecionaram 17 crianças, entre os 4 e 10 anos, com o diagnóstico de TEA e as crianças foram divididas em Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC). O GE foi submetido a 1 sessão de treino por semana no trampolim, com a duração de 45 minutos, já o GC, foi limitado ao currículo escolar obrigatório. No que se refere ao desenvolvimento motor, ficou evidente a melhora significativa no GE após as 20 semanas de treinamento, nas variáveis de precisão motora fina, integração motora fina, destreza manual, coordenação bilateral, equilíbrio, agilidade, velocidade, coordenação dos membros superiores e força. Ainda que o GC tenha apresentado melhorias, estas não obtiveram significados estatísticos.

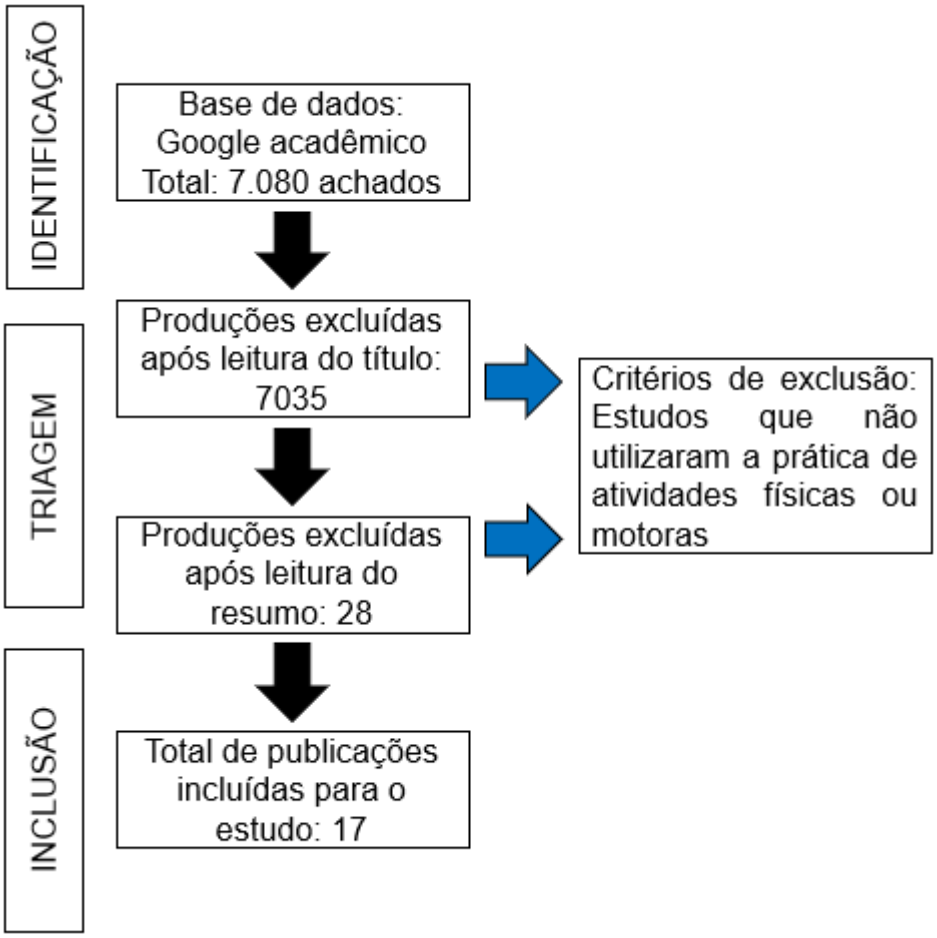
Considerando as limitações motoras em crianças com diagnóstico de TEA e as potencialidades do exercício físico realizados de forma estruturada, o presente estudo tem o objetivo identificar por meio de uma revisão de literatura, a importância da educação física no desenvolvimento motor de crianças autistas.

1 METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma revisão de literatura, que segundo Noronha e Ferreira (2000, p.191), é um estudo que analisa produções bibliográficas dentro de um determinado tempo, de um determinado assunto, fornecendo uma visão geral sobre o tópico específico.

Para a investigação, foram utilizados artigos científicos e trabalhos de TCC, publicados na língua portuguesa, de 2017 até o ano de 2021, por meio da base de dados Google Acadêmico. Buscou-se na base de dados as palavras “educação física’’ e ‘‘desenvolvimento motor de autistas”. Com isso, obteve-se o resultado de 7080 produções, sendo escolhidos 45 artigos após a leitura do título, e incluindo ao final 17 produções. As 7035 publicações excluídas se deram por meio da leitura do título, os quais não tinham relação com “educação física” “desenvolvimento motor” e “autismo”. As 28 produções que tiveram que ser excluídas dessa revisão, se deu pelos seguintes motivos: estudos que relacionavam a educação física como processo de inclusão escolar em alunos autistas; desenvolvimento da comunicação; desenvolvimento geral usando atividades físicas e outras técnicas; estudo que se trata apenas de avaliações; entrevistas de relatos; e estudos que relacionavam entrevistas com profissionais da Educação Física sobre seu entendimento do que é o autismo (figura 1).

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos artigos



Fonte: Os autores (2022).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final do processo de seleção das produções científicas, 17 foram utilizados, sendo 11 pesquisas experimentais e 06 revisões de literatura. Destes, 4 trabalhos de conclusão de curso e 13 artigos científicos. As características de cada estudo, quanto ao tamanho e descrição da amostra, tipo de intervenção e principais resultados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Estudos que utilizaram de programas de atividade física para indivíduos com TEA

AUTORES	TIPO DE INTERVENÇÃO	RESULTADOS
FARIAS; MUNOZ; PAULA (2020)	Revisão de literatura, sendo utilizado 5 artigos do PubMed de 2010 a 2020, em língua inglesa, englobando crianças de ambos os sexos, de 5 a 12 anos.	Por meio de diferentes modalidades como a patinação, Tai Chi Chuan, artes marciais mistas, tênis de mesa, entre outras modalidades que trabalham a cognição, coordenação motora fina e grossa, o pensamento rápido, agilidade através da corrida, entre outros, apresentam melhoras no quadro do autismo em crianças e melhoram sua qualidade de vida.
SILVA et al. (2018)	Revisão de literatura, utilizando bases como Google Acadêmico, SciELO e Lilacs, sendo selecionados 3 artigos em português do ano de 2018.	Os exercícios físicos estruturados atenuam características comportamentais, de inadaptação, estereótipos de agressividade, melhora a falta de atenção, o equilíbrio, flexibilidade, força muscular e coordenação motora de crianças com autismo.
ARAUJO; SOUZA; FREITAS (2017)	Pesquisa de campo com 26 crianças e adolescentes de 13 a 19 anos, avaliados a cada semestre de 2016. Algumas das atividades oferecidas foram: 1) trabalho de rolamento sobre a bola e condução da mesma entre cones e obstáculos; 2) trabalho com bambolê saltando entre os espaços demarcados, jogar e laçar cones e circular pelo corpo; 3) trabalho com saltos.	Verificou-se melhora nos aspectos de interação social, coordenação motora e autonomia. Constatou-se melhora do comportamento em relação a aspectos sociais, motores e cognitivos.
PEREIRA; FREITAS (2017)	Pesquisa de campo realizado com 6 crianças e adolescentes do sexo masculino de 8 a 13 anos. Foi aplicado teste de força de membros inferiores (salto horizontal) e velocidade de deslocamento (corrida de 20 metros).	Os participantes alcançaram o resultado “fraco”, ressaltando a importância do profissional da Educação Física para com esses indivíduos. A prática de atividades físicas são um recurso de aperfeiçoamento motor, cognitivo e social.
PEREIRA; FREITAS (2021)	Revisão de literatura com 4 revistas na base de dados Plataforma Sucupira do ano de 2015 a 2019.	Apesar de poucos estudos, as pesquisas até agora realizadas comprovaram a eficácia de programas de estimulação motora. Logo, a presença de um profissional da Educação Física é essencial.
MELO et al. (2020)	Pesquisa de campo feita com 4 crianças de 07 a 12 anos, do sexo masculino. A Intervenção	A intervenção psicomotora com atividades físicas adaptadas de caráter

	se deu por meio de 9 sessões de atividades físicas de caráter lúdico, a fim de trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora, esquema corporal, equilíbrio, noção de espacial e temporal.	lúdico apresentou melhoras significativa nos aspectos sociais, motores e afetivos.
VIEIRA; COSTA; SANTOS (2020)	Essa pesquisa de campo foi feita com apenas 1 criança do sexo masculino de 5 anos de idade. Na própria casa da criança, durante 16 semanas, 3 vezes por semana com a duração de 60 minutos foram desenvolvidos jogos de arremesso, jogos de chutar, correr e pular e jogos de música. A análise de desenvolvimento se deu por meio da aplicação do Teste de Avaliação Motora para Crianças (KTK).	Observaram que os jogos influenciaram diretamente na melhoria da coordenação motora, equilíbrio, força, noção espaço-temporal e lateralidade. O jogo colabora para o desenvolvimento dos aspectos motor, social, cognitivo e afetivo dessas crianças.
SINTRÃO (2020)	Pesquisa de campo com 10 alunos de grau 3, entre os 11 e os 19 anos de idade. Foi feita a avaliação de aptidão física antes e após a implementação das atividades físicas.	O programa de intervenção revelou melhorias significativas na aptidão física, mostrando as potencialidades do exercício em pessoas com TEA.
KRUGER et al. (2018)	Pesquisa de campo realizada com 9 crianças de ambos os sexos, de 05 a 10 anos de idade. O grupo intervenção realizou um programa de 14 semanas, com duas sessões semanais de 50 minutos de dança.	O presente estudo observou que as atividades rítmicas propiciam uma melhora nas habilidades motoras avaliadas (corrida, corrida lateral, passada, galope, salto horizontal e salto monopedal).
PRAXEDES (2018)	Uma pesquisa de revisão bibliográfica nas bases de dados PubMed, SciELO, Pepsic, Lilacs e Latindex, que tiveram 46 produções coletadas.	Através das diferentes estratégias de atividades físicas utilizadas nos estudos, pode ser observado um desenvolvimento motor mais adequados quando elaboradas de forma específica.
SANTOS; MELO (2018)	Uma pesquisa de caso que caracterizou o perfil psicomotor de uma criança de 10 anos do sexo masculino, por meio da avaliação da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM).	A criança avaliada apresenta um atraso de 2 anos no seu Desenvolvimento Psicomotor, principalmente em relação à motricidade global, equilíbrio e linguagem/organização temporal, ressaltando a importância da atividade física na vida desses indivíduos.
RICCO (2017)	Revisão de literatura na *Web of Science,* utilizando um total de 90 artigos.	A partir dos levantamentos e análises realizados, foi concluído que os exercícios físicos são benéficos para essa população, reduzindo comportamentos estereotipados, ampliando o nível de atenção, cognição e interação/comportamento social e emocional.
SILVA; CUNHA (2020)	Pesquisa de Campo com entrevistas de 20 famílias, cujo a criança envolvida desenvolvesse práticas de atividades físicas durante 6 meses contínuos, com o	Das 10 perguntas feitas, 09 tiveram como resposta predominante o item 05 que representa muito satisfeito, enfatizando que a Educação Física auxilia diretamente no tratamento de indivíduos com TEA.

	acompanhamento de um profissional da Educação Física.	
MENDONÇA; DEUS; MENEZES (2020)	Pesquisa de campo realizada com 1 criança de 3 anos de idade. A intervenção foi elaborada através de um circuito com brinquedos e materiais esportivos. A duração foi de 4 semanas, com 3 encontros semanais de 30 minutos.	A criança teve uma melhora na coordenação motora, equilíbrio, noção espacial e temporal, atenção e foco, qualidade de sono, interação social e disposição para outras atividades, ressaltando a importância da intervenção com um profissional da Educação Física.
SILVA; PREFEITO; TOLOI (2019)	Foram selecionadas 3 crianças de 8 e 9 anos de idade. Foi feita uma bateria de testes do manual de avaliação motora - EDM (ROSA NETO, 2002) antes e após a intervenção com atividades físicas.	A partir dos resultados do estudo, pode-se concluir que a Educação Física tem propriedades propicias para contribuir para o desenvolvimento motor e social desses indivíduos.
TORQUATO; COURO (2021)	A amostra foi composta por 10 crianças de 6 a 14 anos, do sexo masculino, sendo 5 praticantes de judô e 5 não praticantes. A avaliação das capacidades coordenativas se deu a partir da aplicação do KTK.	Apesar de nenhum grupo apresentar níveis satisfatórios de coordenação, o grupo que tinha acesso a prática de judô, apresentou um desempenho melhor ao outro grupo.
SILVA (2018)	Revisão de literatura com o objetivo de identificar os impactos positivos da dançaterapia em crianças e adolescentes. As bases de dado utilizadas foram PubMed (Medline), Bireme (Lilacs), SciELO e Google Acadêmico de janeiro a novembro de 2018.	Concluiu-se que a dançaterapia possui eficácia no desenvolvimento motor de crianças e adolescentes com TEA, além da melhora da sua expressão corporal, auxiliando a comunicação e interação social.

Fonte: Os autores (2022).

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e sequencial em relação à idade cronológica, que se constrói ao longo da vida e ocorre acentuadamente na infância. Esse desenvolvimento está diretamente relacionado com a interação da biologia do indivíduo, suas tarefas realizadas no dia a dia e o ambiente em que se vive (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

A literatura aponta que crianças diagnosticadas com TEA que não tiveram uma vasta experiência motora, podem ter seu desenvolvimento motor comprometido e também apresentar dificuldade de aprendizagem em outros segmentos (GALLAHUE; OZMUN, 2013, LE BOUCH, 2008; ROSA NETO, 2009; LUCENA et al., 2010). Na literatura investigada, ainda mostra que, independentemente dos tipos de intervenções, utilizar das práticas regulares e lúdicas de atividades físicas, podem fornecer melhoria da proficiência motora (WROTNIAK et al., 2006), que além de desenvolver melhoria nos aspectos motores, ainda é possível notar-se melhora nos aspectos comunicativos e sociais (TOMÉ, 2007).

Mesquita et al. (2019), realizaram um estudo para observar os efeitos da atividade física nos fatores psicomotores praxia global e praxia fina de uma criança de 4 anos com TEA, do sexo masculino. Para avaliação, aplicou-se a bateria psicomotora (BPM) de Vitor Fonseca antes e após a intervenção com exercícios, durando 7 meses, com 3 sessões semanais de 40 minutos. Constatou-se melhorias evidentes na motricidade global, de fraco (1,3) para bom (3,2), porém, a motricidade fina apresentou melhorias pouco evidentes, permanecendo na classificação fraco (1 – 1,4). Apesar do

plano de atividades adaptadas do presente estudo ter demonstrado efeitos positivos no perfil psicomotor dessa criança, fica evidente a necessidade de estudos referentes a motricidade fina desse público. Hellendoorn et al. (2015), relataram em suas pesquisas, que a coordenação motora fina pode estar diretamente relacionada com desenvolvimento da linguagem, visto que as habilidades finas facilitam a interação entre físico e o social, e indivíduos autistas a apresentam comprometida.

Em um estudo realizado por Leal (2011), avaliando a lateralidade manual, revelou que crianças com TEA apresentam a lateralidade comprometida. Para a execução desta tarefa foi utilizado um jogo de cartas com diferentes imagens, com 7 montes de cartas posicionados sobre uma mesa e uma caixa a 30 cm. Os participantes foram solicitados para colocar uma das 21 cartas dentro da caixa, sendo necessário fazer o registro da mão (D para direita e E para esquerda). O estudo mostrou que de 100 alunos, 45% fizeram o procedimento com preferência do lado direito, 41% realizaram com ambas as mãos, e 13,75% teve preferência com o lado esquerdo. O autor ressalta que ‘‘os indivíduos autistas são consideravelmente menos lateralizados do que os sujeitos da população dita normal e do que outros sujeitos com outras patologias.’’ (LEAL, 2011, p. 49).

Vieira, da Costa e Monteiro-Santos (2020) investigaram a contribuição dos jogos de arremesso, jogos de chutar, pular, correr, e jogos com músicas para o desenvolvimento motor de uma criança do sexo masculino de 5 anos de idade, diagnosticada com TEA. O período total de intervenção foi de 16 semanas, tendo 3 sessões semanais, com duração de 60 minutos. A análise do desenvolvimento ocorreu perante a aplicação do Teste de Avaliação Motora para Crianças – KTK, que envolve 4 tarefas: trave de equilíbrio (EQ) que avalia o equilíbrio; salto monopedal (SM) avalia a coordenação e força dos membros inferiores; salto lateral (SL) avalia a velocidade; e transferência lateral (TL) que avalia a lateralidade e noções de espaço e tempo. Foi possível observar que em todas as tarefas os jogos influenciaram de maneira positiva no desenvolvimento motor dessa criança, com diferença notória entre o pré-teste e o pós-teste, sendo na EQ (pré-teste: 81; pós-teste: 129), SM (pré-teste: 89; pós-teste: 100), SL (pré-teste: 63; pós-teste: 89) e TL (pré-teste: 55; pós-teste: 90), bem como no Quociente Motor Geral (QMG) (pré-teste: 91; pós-teste: 122). Contudo, é importante ressaltar as individualidades, diferenças e limitações específicas de cada indivíduo diagnosticado com TEA, e que o trabalho individualizado é de extrema importância para ampliar as potencialidades de cada um.

Pensando em esquema corporal, Sarabzadeh, Azari e Helalizadeh (2019) mostraram resultados satisfatórios envolvendo o treinamento de Tai Chi Chuan em indivíduos autistas, nos aspectos de equilíbrio, propriocepção, consciência corporal, cognitiva e comportamental, ao longo de 8 semanas. Por outro lado, Sarol e Çimen (2015) realizaram 8 semanas de atividades que incluíam equilíbrio, saltos, arremessos, escalada e “catching” (capturar algum objeto), com 59 indivíduos, de 4 a 18 anos, no final da pesquisa, foi observado que essa intervenção teve melhoras positivas no que diz respeito ao desenvolvimento motor e emocional. Esses indivíduos ainda reduziram seus comportamentos estereotipados, melhorando sua qualidade de vida.

Um estudo que também demonstrou resultados interessantes, foi de Lourenço et al. (2016), com a implementação de um programa de intervenção feito com trampolins, os autores observaram melhorias em aspectos de suma importância, como a coordenação sequencial e simultânea entre os membros inferiores e superiores, melhora no equilíbrio, na velocidade, na agilidade, na força e na coordenação motora dos membros superiores.

Lancioni e O'Reilly (1998), afirmaram que além dos exercícios físicos melhorarem a condição física de indivíduos com TEA, também reduzem padrões de comportamentos repetitivos. Pan (2008), comparou indivíduos com autismo e crianças com desenvolvimento típico, e em geral concluiu que o grupo com TEA, mostra menos prática de atividades físicas. Um estilo de vida sedentário pode causar um aumento de doenças cardíacas, diabetes e obesidade, uma vez que exercícios físicos são eficazes para prevenir tais doenças na população em geral, e é provável que também seja eficaz para essa população (SOWA; MEULENBROEK, 2012). Pitetti et al. (2007) demonstraram que um programa de caminhada não só melhorou a condição física, como também reduziu o Índice de Massa Corporal (IMC) de dez adolescentes com autismo severo.

Nesse sentido, Copetti (2012) salienta que a educação física tem sido de extrema importância para o desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivos de crianças com TEA. O autor ressalta que atividades físicas melhoram o desenvolvimento motor dessas crianças e ativa áreas da concentração e interação social.

Alves (2014) conclui em seu estudo que crianças com TEA devem ser atendidas mediante atividades motoras e de um profissional da educação física especializado, no mínimo duas vezes por semana, respeitando sua individualidade, grau de autismo, faixa etária e adequando as atividades, levando em consideração suas necessidades. Diante dessas intervenções, o indivíduo revela uma melhor consciência corporal, dando funcionalidade ao seu corpo. Tomé (2007) ressalta a importância do profissional de educação física não dar ênfase somente nas questões de aprimoramento físico, visto que o profissional está envolvido no processo de aprendizagem e socialização. É preciso aprimorar o vasto conjunto de interações sociais, comunicação, comportamento e até mesmo a saúde.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos selecionados, pode-se destacar os efeitos positivos e a importância do exercício físico com o acompanhamento de um profissional da Educação Física para indivíduos com TEA, inclusive faz-se necessário o aprofundamento teórico referente a esse público para esses profissionais. O profissional que trabalha com autistas precisa entender as emoções, as reações, as formas de comunicação e entender a necessidade individual do autista. E assim, através das atividades específicas, proporcionar o bem-estar, um melhor desenvolvimento com qualidade física e de saúde.

Observou-se na literatura uma grande diversidade e diferentes estratégias de intervenções com a utilização de atividade físicas para a população estudada. Os estudos indicaram a utilização de diferentes modalidades de lutas, atividades com bolas, jogos de arremesso, jogos de chutar, jogos de correr, jogos com música, saltos, atividades lúdicas, dança, circuito motor, com o uso de diferentes materiais como bambolês, cones, brinquedos variáveis e materiais esportivos. Através dessas práticas, pode ser observado efeitos positivos nos aspectos de equilíbrio, flexibilidade, força muscular, coordenação motora grossa e fina, noção espaço-temporal, lateralidade, salto, consciência corporal. Contudo, além de auxiliar em um desenvolvimento motor mais adequado, as atividades físicas ainda proporcionaram uma melhora na qualidade de sono, na autonomia, interação social, melhora na falta de atenção, diminuição nos estereótipos de agressividade e/ou movimento estereotipados.

Portanto, se faz necessário a pesquisa mais aprofundada referente ao público com transtorno do espectro autista na educação física, com o intuito de desenvolver essa população como um todo e também para que profissionais saibam lidar de maneira correta com esses indivíduos. A literatura existente que se refere ao assunto, ainda é precária e carente de testes e resultados mais completos e altamente controlados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Abigail de Lima. **Autismo e educação**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

COELHO, M.; SANTO, E. A. **Autismo**: perda do contacto com a realidade exterior. 2006. Monografia (Especialização) - Curso de Formação Continuada, Centro de Formação Contínua de Professores de Ourique, Castro Verde, Aljustrel e Almodôvar, Ouriqe, 2006.

COPETTI, Jocieli Rosane. **A educação física escolar e o autismo**: um relato de experiência do Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (IMEAB) no município de Ijuí (RS). 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura) – Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

ESPOSITO, Gianluca; PASCA, Sergiu P. Motor abnormalities as a putative endophenotype for autism spectrum disorders. **Frontiers in integrative neuroscience**, v. 7, n. 43, p. 1-5, 2013.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jaqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

HELLENDOORN, A. et al. Motor functioning, exploration, visuospatial cognition and language development in preschool children with autism. **Research in Developmental Disabilities**, v. 39, p. 32-42, 2015.

JASMIN, Emmanuelle et al. Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 39, n. 2, p. 231-241, 2009.

LANCIONI, G. E.; REILLY, M. F O. A review of research on physical exercise with people with severe and profound developmental disabilities. **Science**, v. 19, n. 6, p. 477-492, 1998.

LARSON, Jennifer C. et al. Acquisition of internal models of motor tasks in children with autism. **Brain**, v. 131, n. 11, p. 2894-2903, 2008.

LEAL, Sérgio Martins. **Autismo e lateralidade**: estudo de preferência manual através do card-reaching test. 2011. Dissertação (Mestrado em Atividade Física Adaptada) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2011.

LE BOUCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI**: práticas corporais. Phorte, 2008.

LÔ, Eliana Noronha; GOERL, Daniela Boccardi. Representação emocional de crianças autistas frente a um programa de intervenção motora aquática. **Revista da graduação**, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2010.

LOURENÇO, Carla Cristina Vieira et al. A eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação especial**, v. 22, n. 1, p. 39-48, 2016

LUCENA, Neide Maria Gomes de et al. Lateralidade manual, ocular e dos membros inferiores e sua relação com déficit de organização espacial em escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 03-11, 2010.

MESQUITA, Helena et al. A práxia global e fina numa criança com espetro de autismo. **Educação Física, Lazer & Saúde–Desafios Interdisciplinares na Promoção da Atividade Física**, v. 2, p. 7-14, 2019.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. **Revisões de literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo**. 2017. Disponível em https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo. Acesso em: 20 nov. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. Aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança com autismo. **Psicopedagogia Online**, p. 1-6, 2002.

PITETTI, Kenneth H. et al. The efficacy of a 9-month treadmill walking program on the exercise capacity and weight reduction for adolescents with severe autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 37, n. 6, p. 997-1006, 2007.

RICHLER, Jennifer et al. Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 37, n. 1, p. 73-85, 2007.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora para terceira idade**. Artmed Editora, 2009.

SARABZADEH, Mostafa; AZARI, Bita Bordbar; HELALIZADEH, Masoumeh. The effect of six weeks of Tai Chi Chuan training on the motor skills of children with autism spectrum disorder. **Journal of Bodywork and Movement Therapies**, v. 23, n. 2, p. 284-290, 2019.

SAROL, Halil; ÇIMEN, Zafer. The effects of adapted recreational physical activity on the life quality of individuals with autism. **The Anthropologist: International Journal of Contemporary and Applied Studies of Man**, v. 21, n. 3, p. 522-527, set. 2015.

SILVA, T. N. da. **Atividade física e autismo**: uma análise bibliográfica do trabalho dos profissionais de Educação Física com alunos autistas. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física - UNICAMP. Campinas, 2013.

SOWA, Michelle; MEULENBROEK, Ruud. Effects of physical exercise on autism spectrum disorders: a meta-analysis. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 6, n. 1, p. 46-57, 2012.

TOMÉ, Maycon et al. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento e Percepção**, v. 8, n. 11, p. 231-248, 2007.

WROTNIAK, Brian H. et al. The relationship between motor proficiency and physical activity in children. **Pediatrics**, v. 118, n. 6, p. e1758-e1765, 2006.

ZABLOTSKY, B. et al. Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014. National Health Interview Survey. **Natl Health Stat Report**, v. 13, n. 87, p. 1-20, 2015.

REALIDADE VIRTUAL: UMA METODOLOGIA ALTERNATIVA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E RACIOCÍNIO LÓGICO INFANTIL

VIRTUAL REALITY: AN ALTERNATIVE METHODOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LANGUAGE AND LOGICAL REASONING

Amanda Goes- Centro Universitário Univel [1]
Michele Cristina Vons- Centro Universitário Univel[2]

RESUMO: O artigo busca o desenvolvimento analítico sobre o uso da realidade virtual como metodologia diferenciada para a evolução do raciocínio logico e linguagem das crianças. Com este enfoque, o professor tem o papel de agir com o foco em motivar e mediar minimizando os processos repetitivos, para buscar a maior evolução individual dos mesmos. O papel do aluno neste processo será ativo, responsável pela construção do seu próprio conhecimento, vez que amplia seus recursos de linguagem, evolução do raciocínio e a interação com a sociedade. A criança alcança o processo de interação por meio de trocas culturais, além de vivenciar realidades diferentes para promover o autoconhecimento de corpo e de ambiente a sua volta. A partir do uso de jogos educativos é possível trabalhar a psicomotricidade, o raciocínio lógico, a memória, autonomia, identidade e desenvolvimento motor; aulas diferenciadas necessitam de metodologia específica para maior aproveitamento de tempo e desenvolvimento da criança, monitoramento de computadores, atividades que preencham o tempo e desafios que proporcionem a evolução de cada aluno, com a disponibilidade de atividades interativas que afete as crianças de maneira lúdica, com o objetivo em proporcionar o contato virtual a partir de fontes documentárias. De tal forma, a lógica será desenvolvida, através da aplicação de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, pois, é com ela que pode-se desenvolver o raciocínio infantil, suas capacidades e habilidades de forma superior e mais atraente para as crianças.

---

[1] Graduação em Pedagogia 2021. Especialista em Alfabetização em letramento. Pós Graduação em andamento em Psicopedagogia. Rondonista; Membro da CPE Univel; Voluntária na Pastoral da Criança; Experiências com ênfase na coordenação pedagógica.

[2] Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Unipar- Universidade Paranaense (2010). Especialista em Gerenciamento de Obras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná em Curitiba (2015). Especialista em Gestão de projetos pela Univel (2020). Especialista em Arquitetura para restaurantes na Escola de gestão em gastronomia em São Paulo (2021). Possuí formação complementar em Gestão de projetos em Engenharia pela Puc/Paraná- Curitiba-PR(2014) e projetos de cozinhas industriais pela Escola de gestão em gastronomia em São Paulo. Arquiteta titular do escritório Michele Vons Arquitetura e interiores, escritório de arquitetura com sede na cidade de Cascavel - PR. Possuí experiência de 16 anos em escritórios de arquitetura, órgãos públicos, docência na Univel e construção civil. Atualmente integra o corpo docente dos cursos de Arquitetura e Urbanismo na Univel Centro Universitário, coordenando o escritório modelo de arquitetura e urbanismo e ministrando disciplinas nas áreas de Ergonomia e design do produto, Ecologia Urbana, Paisagismo em macro e micro escala e Arquitetura de interiores. É membro do CPE (Centro de Pesquisa e Extensão) da IES.

PALAVRAS- CHAVE: Conhecimento; Criança; Desenvolvimento; Metodologia Virtual; Gameficação.

ABSTRACT: The article seeks the analytical development on the use of virtual reality as a differentiated methodology for the evolution of children's logical reasoning and language. With this approach, the teacher has the role of acting with a focus on motivating and mediating minimizing repetitive processes, to seek their greater individual evolution. The student's role in this process will be active, responsible for the construction of their own knowledge, since it expands their language resources, evolution of reasoning and interaction with society. The child reaches the process of interaction through cultural exchanges, in addition to experiencing different realities to promote self-knowledge of the body and the environment around him. From the use of educational games it is possible to work on psychomotricity, logical reasoning, memory, autonomy, identity and motor development; Different classes need a specific methodology for better use of time and child development, computer monitoring, activities that fill the time and challenges that provide the evolution of each student, with the availability of interactive activities that affect children in a playful way, with the objective of providing virtual contact from documentary sources. In such a way, logic will be developed, through the application of games and games in Early Childhood Education, because it is with it that children's reasoning, abilities and skills can be developed in a superior and more attractive way for children.

KEYWORDS: Knowledge; Child; Development; Virtual Methodology; Gamification.

1 INTRODUÇÃO

O artigo coloca em discussão a efetividade do uso de metodologias alternativas, como por exemplo, jogos e metodologias virtuais diferenciadas, que possam contribuir para a evolução do raciocínio lógico e desenvolvimento da linguagem nas crianças. Trata-se de uma mudança na metodologia e pensar um caminho inclusão dia-a-dia dos mesmos, não apenas através do currículo escolar, porém esta transformação deve partir dos profissionais da educação, pois estão presentes nas dificuldades e falhas no processo de ensino. Segundo a teoria sociointeracionista de Vigotski o conhecimento nem nasce com o ser humano e nem é adquirido por ele: é construído com processos e experiências o que coaduna com a metodologia apresentada.

Para Vigotski(1984) o professor tem o papel de agir como mediador, para minimizar os processos repetitivos, sempre na busca por maior evolução individual, que possibilite ao indivíduo uma nova forma de pensar: sendo este capacitado em elaborar perguntas e respostas para situações diferentes, na busca de certos objetivos. Assim, os discentes devem ser envolvidos em conflitos cognitivos, mas tendo resguardado o espaço necessário para expressar sua posição ou ponto de vista.

O papel do aluno neste processo será sempre ativo, responsável pela construção do seu próprio conhecimento, sendo este capacitado em ampliar seus recursos de linguagem, evolução do raciocínio, e ainda, ampliar as condições de interatividade social De acordo com Vigotsky (1984) a criança alcança o processo de interação através das trocas de culturas e entre realidades distintas, conhecendo o

próprio corpo e ambiente a sua volta, como por exemplo: natureza e sociedade, sendo um processo dinâmico e simples. Através deste processo o desenvolvimento da linguagem se torna automático, pois as próprias trocas proporcionam esta evolução (PIAGET, 1999).

De tal forma, a partir do uso de jogos educativos é possível trabalhar a psicomotricidade, o raciocínio lógico, a memória, autonomia, identidade e desenvolvimento motor. Por um prisma limitado, muitos profissionais criam obstáculos para este processo metodológico de gamificação alegando que com poucos recursos presentes na rotina das escolas e, com a indisponibilidade de profissionais qualificados, somada a falta de informação para o processo de formação, a pouca verba das instituições, e a falta de estrutura para estas aulas, este processo torna-se quase impossível ecoando como um ideal almejado.

Mas, por outro prisma, o professor pode recorrer a jogos de raciocínio lógico, através do uso de matérias didáticas e sites on-line especializados para este processo, que são ferramentas gratuitas, a fim de romper com a brutalidade das limitações da vida factível. Entretanto, estas aulas diferenciadas necessitam de metodologia específica para maior aproveitamento de tempo e desenvolvimento da criança, monitoramento de computadores, atividades que preencham toda aula e desafios que proporcionem a evolução de cada aluno: ou seja, o professor precisa de tempo para preparar cada uma destas aulas com cuidado

2 TECNOLOGIA COMO METODOLOGIA ALTERNATIVA: ASPECTOS DA TEORIA SOCIOINTERACIONISTA

É de fato consumado, que a tecnologia está presente no nosso dia-a-dia sem restrições. A pergunta que urge é: como estimular as crianças usando a tecnologia? Como fazer que elas manifestem interesse mútuo diante das aulas oferecidas, mas sem simplesmente recair o vício em tela? A resposta não é simples, porém também não é impossível. Um professor que utiliza como método somente o quadro e o giz, não influencia e desafia seus alunos a novos conhecimentos e novas descobertas, como por exemplo, um professor que traz para a sala de aula propostas atuais. Diante da era da tecnologia, ocorre impacto direto tanto na área pedagógica quanto na percepção dos alunos, fato que necessariamente implica mudanças visíveis na maneira como aprendem. Por sua vez, antes os mesmos se restringiam a meras instruções, hoje com os estímulos recebidos e o uso desta modernização presente, os direcionam para novos desafios, resultando em novas elaborações pedagógicas. Segundo Lolliny (1991, p.15):

> A era da informação requer profunda revisão do sistema educativo. Sua tarefa é formar as novas gerações, respeitando a sua natureza e tendo consciência de suas necessidades, que estão mudando, e a escola não pode ignorar isso.

Com a criação de propostas inovadoras, as oportunidades de aprendizado serão diversas, com o objetivo de trabalhar os seguintes aspectos: conhecimento/ construção; práticas como suporte da reflexão; Autonomia; levantar hipóteses; desenvolver novas formas autônomas de criação, comunicação e expressão; intuir, refletir e imaginar.

Dentro deste escopo de acordo com a teoria interacionista de Vigostsky (1984) cabe ao docente oferecer perguntas e respostas em confrontos, a fim de

conduzir o processo de avaliação e planejamento continuado na prática, com fundamentos teóricos e construtivistas que interajam diretamente com as alternativas metodológicas e tecnológicas

Porém, apesar da evolução tecnológica e as inúmeras ferramentas que estão a disposição nas plataformas virtuais, os professores ainda se sentem desarmados em sala de aula, pois em sua formação acabaram não recebendo este preparo: muitos ainda apontam para a tecnologia como se a mesma fosse uma vilã que cria bloqueios para o desenvolvimento dos saberes e do conhecimento.

"Segundo Lolliny (1991, p.12) "compete à educação criar novos hábitos com relação à tecnologia para que cada um dos seus meios possa ser considerado como uma possibilidade de ocupar o tempo livre ou de trabalhar com mais eficiência". Por isso, os educadores devem inovar seus métodos pedagógicos e tecnológicos apesar de todas as dificuldades encontradas neste processo, com o objetivo de aguçar o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Sendo assim, uso das tecnologias em sala de aula tem o intuito de promover a inclusão social e oportunidades para os alunos. Portanto, as escolas através de metodologias inovadoras devem preparar-se para o inesperado e alternativo, com o propósito de dar oportunidades para novas experiências e promover a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A produção de jogos eletrônicos pode visar a recepção e a emissão da criança, com o processo de construção do conhecimento com a didática e a concepção do indivíduo e a forma como o mesmo procede sobre os conteúdos aplicados, reagindo e apreendendo-os. O alcance propriamente dito, obtenção da metodologia do conhecimento adquirido, sendo o emissor (professor) e não mais o "repetidor", mas de proporcionador do saber. Neste sentido, Vigostsky (1984) considera que ocorre dialeticamente o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico, através deste processo de gameficação metodológico, no qual ocorre a interação em atividades colaborativas cujo o objetivo é solucionar problemas que corroborem com a construção do conhecimento.

O conhecimento está vinculado ao processo de construção do sujeito no processo de formação social, cultural e político através de procedimentos comunicativos com o uso da linguagem entre os elementos que os cerca. De Acordo com Oliveira (2001, p. 101):

> Em uma perspectiva técnico-científica, tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser e a matéria, no processo de trabalho, que envolve os usos dos meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação.

Segundo Piaget e Inhelder (1999) tem como conceito compreender o que a criança tem como proporções entre relações entre relações. Sendo assim, uma agilidade lógica na criança no estágio operacional, é iniciado no raciocínio proporcional com as relações de primeira ordem com a relevância negligenciada.

Piaget desenvolveu estudos a partir de seus próprios filhos e após com outras crianças a maneira de pensar dos adultos é diferente das crianças por faltarem habilidades. Todo o desenvolvimento humano tem suas fases, e é iniciado desde o nascimento.

"Aos dois anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa, um significado, um objeto qualquer, um acontecimento e etc". (PIAGET, Inhelder, 1999,

p.47).A fase dos 2 aos 4 anos o pensamento é dominado pela imaginação e fantasia. O pensamento intuitivo agora centrado na percepção e não na imaginação, logo é menos egocêntrico, mas pouco flexível, preso aos acontecimentos particulares, às impressões sensíveis dos 4 aos 7 anos de idade.

"Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar". (PIAJET, 2001, p.24). Dos 4 a 5 anos e meio: ela "calcula" sua realidade por meio de perguntas sucintamente elaboradas: Onde? Como? Por quê? E suas respectivas respostas. É o início da famosa fase dos "PORQUÊS. Dê 5 anos e meio a 7 anos de idade: a criança elabora e organiza seu mundo por intermédio de esquemas padrões de respostas para eventos que ainda não possui subsídios para compreender e explicar.

Segundo PIAJET e Inhelder, (1999, p.50). "Na imitação de adquirir-se a própria linguagem, que ao contrário das condutas precedentes, não é inventada pelas crianças".

> Na criança normal a linguagem aparece mais ou menos ao mesmo tempo que as outras formas do pensamento semiótico. No surdo/mudo, em compensação a linguagem falada só adquire muito após a imitação deferida, do jogo simbólico e da imagem mental. (PIAJET, Inhelder, 1999, p.74).

Com a modernidade somada a aquisição das tecnologias audiovisuais, a impressão cultural, transpassou o caráter lúdico e exclusivo. Sendo assim, potencializando jogos educativos com experimentação de utilizadores infantis, além de superar as faixas etárias das crianças para utilização da maioria delas. Os jogos são capazes de desenvolver a interação ativa com aproveitamento de conteúdos construtivos, para meios didático estudo para o conhecimento.

As tecnologias por ser produtos da ação humana, historicamente construídos, estão afeiçoadas nas condições educativas e mentais, potencialmente habilitadas em conduzir o plano da interatividade e da aprendizagem, oportunizando assim a motivação da aproximação das metodologias virtuais para os sistemas de ensino.

Para Oliveira (20021) a disponibilidade de atividades interativas pode atingir as crianças de maneira lúdica que ao proporcionar o contato com o mundo virtual a partir de fontes documentárias e partindo delas, a capacidade lógica será desenvolvida de modo facilitado. Assim, torna o processo de aprendizado mais atraente e implementa ao usuário a aquisição de informações relevantes sobre o cotidiano: modo de vida e outros assuntos ao considerar que a linguagem virtual metodológica adotada.

Na teoria sociointeracionista de Vigotsky (1984) o desenvolvimento da linguagem não depende somente das condições biológicas ou inatas do indivíduo: ela depende também das influências propostas no meio como, por exemplo, família e escola. O adequado desenvolvimento da linguagem verbal é de grande importância para o início do processo de alfabetização, e contribui automaticamente para a boa comunicação escrita.

A família é o primeiro contexto na vida da criança e exerce papel fundamental em todos os níveis do desenvolvimento infantil. Para que a criança possa desenvolver suas potencialidades, ela necessita de um ambiente facilitador, segue alguns pontos onde a família pode atuar e corroborar junto ao processo: criar

o hábito e gosto pela leitura desde cedo; conversar, brincar e interagir com a criança; ajudar a criança a desenvolver o autocontrole, a atenção, a se autorregular, a entender e respeitar os limites; desenvolver elevadas expectativas e encorajar a criança a ser curiosa e a explorar o mundo.

A escola é um dos ambientes que proporcionam o processo do desenvolvimento da criança. Cabe às instituições de ensino criar condições que forneçam ao indivíduo uma aprendizagem contínua, em que os conhecimentos adquiridos nos os primeiros anos de vida possam ser explorados, confrontados e aprofundados. Negar esta condição a criança, é negar o direito fundamental a educação de boa qualidade e potencialmente capacitada em construir cidadãos dignos.

Mas, Vigotsky (1984) não nega que existem diferenças inatas e biológicas entre os indivíduos. Ele tem consciência que uns são mais predispostos que outros em relação ao processo de ensino e aprendizagem, em razão até mesmo do fator genético. Contudo, Vigotsky não entende que este seja o fator determinante: para ele o determinante são os estímulos sociais e interacionistas possibilitados aos indivíduos. Logo, se as crianças estão sendo introduzidas cada vez mais cedo e num período maior de tempo em instituições de educação infantil, é importante que o ambiente escolar também seja avaliado, de forma que esse possa oferecer as melhores condições possíveis para que o desenvolvimento infantil obtenha sucesso no processo.

De acordo com as metodologias pedagógicas vinculadas as novas formas de tecnologias, para Oliveira (2001), eles devem ser ambientes ricos em recursos em estimulação ao desenvolvimento de linguagem, principalmente na fase pré-escolar, fase na qual a criança começa a desenvolver conhecimentos e capacidades importantes para o bom desempenho não apenas escolar, mas também social e emocional.

A aplicação de jogos e brincadeiras na Educação Infantil é de extrema importância, pois, amparado no processo de gameficação ocorre o desenvolvimento do raciocínio dos indivíduos e suas capacidades. Vigotsky (1984) afirmava que o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança e, ainda proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

É indispensável o uso do raciocínio lógico em nosso cotidiano, seja para se tome uma decisão, ou interprete-se textos e frases, mas também na resolução de problemas matemáticos: todas as esferas da lógica devem ser exploradas desde a infância. Portanto, é comum alguns alunos sentirem-se incomodados com problemas matemáticos: muitos apresentam preguiça, ou até mesmo dificuldades na forma de produzir o problema.

O uso de metodologias alternativas como a saber o processo de gameficação virtual do ensino, deve ocorrer com o propósito de chamar a atenção do aluno seja em uma aula de leitura ou de matemática, motivar o desenvolvimento do raciocínio logico, ou seja, é trazer novas alternativas para possibilitar ao aluno o conteúdo planejado pelo docente. Mas, esta ferramenta não está condicionada apenas a ludicidade, embora tenha esta característica se associa a mesma à condição da interatividade entre professor e aluno: desta forma, jogos educativos, em que se inculque padrões de lógica matemática e linguística, concede ao aluno o domínio para conduzir o seu próprio aprendizado.

Analisou-se o processo metodológico de gameficação por meio de jogos virtuais, a fim de pensar a proposta de uso de ferramentas multidisciplinares capazes de potencializar o desenvolvimento do raciocínio lógico e aprendizado

geral. De forma prática, pode-se mencionar o jogo educativo Haguáquê, o qual tem como finalidade a realização de atividades pedagógicas com alunos 8 e 9 anos. Ele tem como um caráter lúdico as histórias em quadrinhos que permite o contato com narrações no aprendizado, facilitando com que o aluno conquiste uma linguagem mais aprimorada. Este jogo, pode auxiliar no processo de aprendizagem de diversos conteúdos, como matemática, português, história, geografia e idiomas estrangeiros. Enfim, é por sua vez um editor de histórias em quadrinhos com fins pedagógicos, que foi desenvolvido para a criança explorar sua imaginação, e ser usado também para pessoas com necessidades especiais: é um jogo de fácil acesso, o qual pode ser baixado em qualquer tipo de computador, sendo capaz de despertar na criança sua criatividade. Neste jogo as narrativas superam o estágio da linguagem formal e dos tradicionais livros didáticos. Pois, no jogo com o uso de texto, imagem e som, potencializa-se o interesse do discente e faz com que atividade seja cada vez mais produtiva e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo referido, o presente estudo admite que os alunos têm um desempenho maior, quando professores utilizam uma aula diferenciada com conteúdo inovadores, e instrumentos metodológicos que lhes tragam uma imaginação maior, no qual o professor tem domínio de suas aulas tendo autonomia sobre o uso de tecnologias para interagir com os discentes.

Foi proposto o estudo da metodologia virtual de aprendizagem com a competência do uso de jogos no processo de gameficação do ensino e aprendizagem. Sabe-se a partir da teoria de Vigostsky (1984) que é um estudioso do socio interacionismo que a criança aprende melhor quando estimulado à melo meio no qual a mesma está inserida: atrela-se ao processo facilitador do ensino e aprendizagem também fatores e variáveis tangíveis ao meio de desenvolvimento infantil, isto é, escola, família, etc.

Em encontro a tal teoria soma-se ainda Piaget que considera crucial para o desenvolvimento da linguagem infantil o processo de contato com fatores estimuladores que promovam o desenvolvimento da linguagem matemática e linguagem escrita e oral.

Coaduna assim, com tais teorias (sociointeracionista e socioconstrutivista), as metodologias gamificadas do processo de aprendizagem que podem fortalecer o processo de aprendizado e de ensino, além das metodologias virtuais de estimulo a aprendizagem. Estas metodologias alternativas, são capazes de incentivar nas crianças o desenvolvimento da lógica e da linguagem através da ludicidade e da interatividade dos jogos e aplicativos.

Com capacidade lógica aprimorada, por meio do uso de metodologias alternativas, os alunos sentem-se acolhidos e mais próximos do processo de aprendizagem: este fator revela-se interessante por revelar-se motivador, atrativo e eficiente em estimular vinculando-se aos processos de gameficação do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARQSP. **Da educação formal à informal: o uso de jogos online na educação patrimonial**. Disponível em: <http://arqsp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/xi-cam-vol.-2_e-book.pdf#page=152>. Acesso em: 30 abr. 2018.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico**; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. Rev. Bras. Educ. (18), Dez-2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y8ks9fcmqrdtKVfr9DZXkgP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 de ago, 2022.

LOLLINY, Paolo. **Didática e Computador**: Quando e como a informática na escola. São Paulo: Loyola, 1991. 243 p**.**

PEPSIC. **Jogos eletrônicos como um conceito chave para o desenvolvimento de aplicações imersivas e interativas para o aprendizado**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1806-58212006000100009>. Acesso em: 29 abr. 2018.

PIAJET, Jean, INHELDER, Barbel. **A Psicologia da criança**. 16ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PIAJET, Jean, **Seis Estudos de Psicologia**. 24ed, Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984**.**

PERCEPÇÃO DOS PAIS DO CONTROLE DA ASMA EM CRIANÇAS NO AFASTAMENTO DA ESCOLA PELA COVID-19

PARENTS' PERCEPTION OF ASTHMA CONTROL IN CHILDREN DURING SLEEP FROM SCHOOL BY COVID-19

Eloeth Piva[1]
Júlia Cezar da Silva[2]
Tania Catarina Gotardo[3]

Resumo: verificar como esteve o controle da asma em crianças do ensino municipal, que estiveram afastadas durante o período da pandemia por COVID-19. Pesquisa descritiva, com crianças asmáticas no ensino municipal, no retorno presencial à escola. A média de idade foi de 7,14 (DP= ±1,95) anos, renda familiar média de R$ 3.100,00 (DP= ±1.949,35), e gênero feminino 04 (57,14%). Os pais e/ou responsáveis relataram, antes da pandemia, inúmeros medicamentos para o controle dos sinais e sintomas, e para 03 (42,86%) a asma não estava controlada. Diante do retorno às aulas, na percepção dos pais, para 07 (100%) a asma estava controlada, também, diminuiu a frequência da fisioterapia respiratória, frequência, intensidade e duração dos sinais e sintomas das crises. O teste c-ACT apresentou como resultado o controle da asma para 06 (85,72%) das crianças, com um escore final ≥ a 19 pontos, fazendo relação com a percepção dos pais. Com o retorno das crianças asmáticas à escola houve necessidade da limitação de exposição à geração de aerossol, bem como, um amplo acesso a vacinação contra a gripe, ressalta-se a importância da educação dos familiares e educadores para que essa transição possa ocorrer de forma saudável com a mediação dos riscos.

Palavras-chave: Asma. COVID-19. Fisioterapia respiratória. Crianças.

Abstract: to verify how asthma was controlled in municipal school children, who were away during the COVID-19 pandemic period. Descriptive research, with asthmatic children in municipal education, in the face-to-face return to school. The mean age was 7.14 (SD= ±1.95) years, mean family income of R$ 3,100.00 (SD= ±1,949.35), and female gender 04 (57.14%). Parents and/or guardians reported, before the pandemic, numerous medications to control signs and symptoms, and for 03

[1] Graduação em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005) e em Educação Física Licenciatura pela Faculdade Assis Gurgacz (2013). Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009), Especialista em Neurologia com ênfase em Neuropediatria pela Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (2007) e Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga (2020). Mestre em Biociência e Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017). Docente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Univel, fisioterapeuta da Prefeitura Municipal de Cascavel - Paraná. Experiência na área de Fisioterapia neurológica, ortopédica e respiratória, no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e extensão, na docência em ensino superior, e em equipe interdisciplinar, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde da criança e do adolescente, saúde pública, humanização, neuropediatria e reabilitação em fisioterapia.

[2] Acadêmico do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Univel.

[3] Acadêmico do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Univel.

(42.86%) asthma was not controlled. In view of the return to school, in the parents' perception, for 07 (100%) asthma was controlled, also, the frequency of respiratory physiotherapy, frequency, intensity and duration of the signs and symptoms of the crises decreased. The c-ACT test resulted in asthma control for 06 (85.72%) of the children, with a final score ≥ 19 points, in relation to the parents' perception. With the return of asthmatic children to school, there was a need to limit exposure to aerosol generation, as well as ample access to influenza vaccination, emphasizing the importance of educating family members and educators so that this transition can occur in a more efficient way. healthy with the mediation of risks.

Keywords: Asthma. COVID-19. Respiratory physiotherapy. Kids.

1 INTRODUÇÃO

A asma é a doença respiratória crônica mais comum na infância, sendo caracterizada por inflamação, remodelação das vias aéreas e hiper-responsividade. Os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) referem cerca de 334 milhões de indivíduos com asma no mundo (ASHER; PEARCE, 2014). No Brasil a doença tem prevalência de sintomas elevada, entre os adolescentes atinge 20%, uma das mais altas do mundo, e em relação aos escolares o diagnóstico se dá em mais de 20% das crianças (COELHO et al., 2016; PIZZICHINI et al., 2020).

A prevalência mundial em relação às doenças alérgicas vem aumentando, tendo contribuição da hereditariedade e industrialização, do estilo de vida ocidentalizado, poluição do ar e fatores que levam ao aquecimento global. As mudanças que atingem o clima, e o estilo de vida aumentam a suscetibilidade dos indivíduos a vários alérgenos, e a incidência de doenças alérgicas (KIM et al., 2020). Os fatores genéticos no desenvolvimento da asma correspondem a 34%, enquanto, a influência de fatores ambientais 66%. A imaturidade da resposta imune inata e adaptativa, antes e depois do nascimento, faz com que os indivíduos sejam mais acometidos pela asma na infância (COELHO et al., 2016).

A pandemia que afetou o mundo, com a síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2) responsável pela COVID-19, levou ao distanciamento social e medidas de proteção, que incluíram a suspensão da educação em ambiente escolar de crianças, e jovens por vários meses letivos no ano de 2020. Em países nos quais, a sociedade e os governantes se organizaram para um novo normal, a reabertura de escolas esteve nesse planejamento, e isto, pode ter impacto na vida de crianças e jovens, sobretudo, considerando as particularidades e especificidades dos portadores de asma. Existe pouca orientação sobre como poderia ser feita a transição de crianças e jovens com asma de volta ao ensino presencial, e como aconselhar os seus pais e cuidadores sobre a mediação de riscos, pois isso, pode ter efeitos ao longo da vida das crianças asmáticas (ABRANS et al., 2020).

A interrupção das atividades escolares significou que as crianças estariam menos expostas a outros vírus, que poderiam causar doenças respiratórias superiores e piora da asma. Com menos trânsito nas ruas, e as crianças passando mais tempo em ambientes fechados, como o domicílio, estas foram menos afetadas pela poluição do ar externo, altas concentrações de poluentes do ar ambiente, principalmente dióxido de enxofre, ozônio, monóxido de carbono, e partículas que pioram a asma (ORESKOVIC et al., 2020).

A asma reduz a qualidade de vida (QV) das crianças e seus familiares (COELHO et al., 2016). As crianças asmáticas têm dificuldades em realizar as

atividades diárias na pré-escola, na escola ou na comunidade, devidos às crises de asma, e necessitam de tratamento médico e medicamentoso para minimizar os sintomas (ASHER; PEARCE, 2014). Esses medicamentos são analgésicos, como os b2 agonistas, e preventivos, se os sintomas forem frequentes ou persistentes, como os corticosteroides inalatórios (CHONG-NETO et al., 2020).

O controle da asma é verificado, com base na história clínica, repetição dos sintomas, alterações do sono, restrição ou diminuição das atividades diárias, uso de medicações, comorbidades, e frequência de crises de emergência (CHONG-NETO et al., 2020). Os medicamentos são considerados essenciais pela OMS, no entanto, a disponibilidade desses medicamentos é muito baixa. A asma é um sério problema de saúde pública, afetando não apenas a sociedade, mas também, a economia, e proporcionando um número excessivo de serviços médicos (ASHER; PEARCE, 2014). Segundo dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), a asma foi o terceiro motivo de internação na faixa etária de 0 a 19 anos em 2016 (FONTAN et al., 2020).

Além do impacto econômico, a asma também pode causar limitações físicas e sociais, devido às suas características crônicas e, portanto, pode impactar negativamente na QV (FONTAN, et al., 2020). Avaliar o impacto dos determinantes sociais da saúde nas famílias de crianças com asma, sejam eles habitação de qualidade, aquecimento e ventilação adequados, transporte, pobreza, educação em saúde, acesso a medicamentos ou acesso a cuidados de saúde, isto é importante, porque espera-se que a depressão econômica se intensificará com a influência do COVID-19 (ABRANS et al., 2020).

Para tanto, buscou-se o conhecimento a cerca da saúde das crianças asmáticas que estavam afastadas da escola, devido a suspensão do período escolar presencial no ano de 2020 e meados de 2021. Assim, este estudo objetivou verificar como esteve o controle da asma em crianças do ensino municipal, que estiveram afastadas durante o período da pandemia por COVID-19.

2 METODOLOGIA

O estudo consistiu em uma pesquisa exploratória descritiva, em que a coleta de dados ocorreu nas escolas municipais de uma cidade do interior do estado do Paraná, após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 042/2021, e precedida da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais.

As crianças que fizeram parte do estudo encontravam-se na faixa etária de 04 a 11 anos, e foram selecionados de uma amostra por conveniência de crianças asmáticas das 60 escolas do município, no período dos meses de agosto a novembro do ano de 2021, sendo a seleção dos alunos asmáticos, realizada por intermédio dos professores das escolas municipais, os quais, identificavam as crianças asmáticas que retornavam à frequência presencial nas escolas, e enviavam os questionários após contato com os pais e/ou responsáveis.

Os responsáveis legais eram esclarecidos sobre os objetivos e métodos do estudo pelas pesquisadoras, e o consentimento para a participação das crianças era preenchido. Foram incluídas no estudo, crianças com diagnóstico clínico de asma brônquica, submetidas a tratamento medicamentoso regular, que os pais e/ou responsáveis assinaram o TCLE para a pesquisa, e que tinham ficado em domicílio em isolamento social neste período de pandemia pelo COVID-19, não frequentando ambiente escolar. E como critérios para a exclusão, a falta de diagnóstico para asma

brônquica, o não aceite de participação do estudo, ter frequentado o ambiente escolar de forma regular neste período de pandemia, e estar por opção dos pais e/ou responsáveis, e por atestado médico, afastado de frequentar a escola presencialmente.

Um questionário construído pelos autores foi aplicado aos pais e/ou responsáveis, com o intuito de coletar dados para traçar o perfil e características de saúde das crianças que fizeram parte do estudo, bem como, a condição de sinais e sintomas das crises asmáticas, sendo coletadas informações como: variáveis de gravidade como frequência de crises, atividades diárias, sintomas diurnos e noturnos, visitas ao pronto-socorro, hospitalizações e uso de medicamentos neste período de pandemia.

Foi aplicado às crianças que responderam com o auxílio dos pais e/ou responsáveis um teste de controle da asma, o questionário denominado como *Childhood Asthma Control Test* (*c-ACT*), instrumento validado no Brasil para o português, para monitorização do controle da asma brônquica da criança, o qual apresentava sete questões que verificaram aspectos clínicos e fisiológicos do pulmão. O resultado do questionário foi calculado a partir da soma dos valores de cada questão, sendo que as respostas que indicaram maior controle da asma deviam receber uma pontuação maior, podendo variar de zero a cinco a resposta, e a pontuação final variava de zero a 27 pontos, portanto, quanto maior o escore mais controlada a asma, escores ≥ 19 pontos asma controlada (ARAÚJO et al., 2016).

A análise estatística descritiva foi realizada para a caracterização demográfica e clínica das crianças asmáticas. As variáveis escolares foram apresentadas por meio de média e desvio padrão, e as categóricas por frequências e porcentagens.

3 RESULTADOS

Participaram 07 crianças do estudo, apresentando idade média de 7,14 (DP= ±1,95) anos, sendo a mínima de 05 anos e a máxima de 10 anos. A renda familiar média foi de R$ 3.100,00 (DP= ±1.949,35), variando entre a mínima de R$ 1.000,00 reais e a máxima de R$ 5.000,00 reais. Em relação ao gênero das crianças este foram 04 (57,14%) do sexo feminino e 03 (42,86%) do sexo masculino. A etnia mais prevalente foi a parda com 03 (42,86%) crianças, e a religião foi a católica com 06 (85,72%). Quanto à naturalidade 06 (85,72%) eram de Cascavel-Paraná, e a escolaridade contou com 02 (28,58%) das crianças no 4º ano do ensino fundamental anos iniciais, e com 02 (28,58%) no pré II escolar, Tabela 1.

Tabela 1 **-** Perfil dos escolares asmáticos participantes da pesquisa. (n=07).

Variáveis	**Média (D.P.)**	**Intervalo**	**N (%)**
Idade da Criança	7,14 (±1,95)	5 - 10	
Renda Familiar	3.100,00 (±1.949,35)	1.000 - 5.000	
Gênero da Criança			
Masculino			03 (42,86%)
Feminino			04 (57,14%)
Etnia			
Parda			03 (42,86%)
Branca			01 (14,28%)

Não respondeu	03 (42,86%)
Naturalidade/Estado/País	
Paraná/Brasil	06 (85,72%)
Zulia/Venezuela	01 (14,28%)
Religião	
Católica	06 (85,72%)
Evangélica	01 (14,28%)
Escolaridade da Criança	
5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais	01 (14,28%)
4º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais	02 (28,58%)
2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais	01 (14,28%)
1º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais	01 (14,28%)
Pré II escolar	02 (28,58%)

Fonte: Dados da pesquisa de campo 2021.

Das crianças 100% não tinham plano de saúde, e todas tinham o diagnóstico de asma brônquica. O relato dos pais e/ou responsáveis sobre os medicamentos utilizados pelas crianças antes da pandemia revelou que todas faziam uso de medicamentos para a asma como: Seretide, Uniair, Montelucaste, Symbicort, Prednisolona, Allegra, Aerolin Spray, Avamys para tratamento, controle das crises asmáticas, e sinais e sintomas nasais e alérgicos.

Das crianças 100% realizavam fisioterapia respiratória antes da pandemia, e os motivos pelos quais realizavam o tratamento com o fisioterapeuta eram devido a presença dos sinais e sintomas das crises, que iam desde chiado no peito, tosse seca, dispnéia, e para auxiliar no controle e alívio das crises. A frequência da fisioterapia respiratória realizada pelas crianças antes da pandemia tinha uma média de 4,29 (DP= ±1,79) vezes no mês, variando entre o mínimo de 02 vezes/mês a 08 vezes/mês. A frequência das crises/ano obteve uma média de 30,57 (DP= ±30,54), sendo o mínimo evidenciado de 02 vezes/ano e máximo de 90 vezes/ano.

A atividade física era praticada por apenas 01 (14,28%) das crianças antes da pandemia, sendo a atividade a capoeira, praticada três vezes na semana. Os sintomas das crises mais prevalentes antes da pandemia foram: dispnéia, taquipnéia, febre, hiposaturação, tosse seca, chiado no peito, prurido nasal e ocular, congestão nasal, coriza nasal, cansaço respiratório e vômito. O turno em que os sinais e sintomas estavam presentes era o noturno para 05 (71,42%) das crianças, e durante o dia e a noite para 02 (28,58%).

Os pais e/ou responsáveis quando questionados de como as crianças melhoravam das crises responderam que fazendo uso do inalatório na forma de resgate com a aplicação em menor tempo entre as doses, e com o uso da inalação, ou por fim, com o internamento em Unidades de Pronto Atendimento (UPA). A respeito da duração das crises 03 (42,86%) relataram que elas eram controladas apenas com o internamento hospitalar ou em UPA, e 03 (42,86%) relatou que as crises perduravam por até 08 dias, enquanto 01 (14,28%) relatou que duravam semanas. Sobre datas de internamentos hospitalares, 01 (14,28%) teve seu último internamento no ano de 2021, 04 (57,14%) no ano de 2019, e 02 (28,58%) das crianças foram internadas pela última vez no ano de 2018.

Sobre a percepção dos pais em respeito ao controle das crises das crianças antes da pandemia evidenciava que para 02 (28,57%) encontravam-se controladas, 02 (28,57%) parcialmente controlada e 03 (42,86%) não controladas. O sono das crianças era considerado adequado para 02 (28,58%) das crianças, e 05 (71,42%) apresentavam despertares noturnos com frequência, Tabela 2.

Tabela 2 - Condições de saúde dos escolares asmáticos antes da pandemia.

Variáveis Antes da Pandemia	Média (D.P.)	Intervalo	N (%)
Vezes/mês fisioterapia respiratória	4,29 (±1,79)	2 - 8	
Frequência das crises/ano	30,57 (±30,54)	2 - 90	
Atividade Física			
Sim			01 (14,28%)
Não			06 (85,72%)
Turno dos sinais e sintomas de crise			
Noturno			05 (71,42%)
Diurno e noturno			02 (28,58%)
Controle das crises na percepção dos pais e/ou responsáveis			
Controlada			02 (28,57%)
Parcialmente controlada			02 (28,57%)
Não controlada			03 (42,86%)
Sono			
Adequado			02 (28,58%)
Despertares frequentes noturnos			05 (71,42%)
Último internamento hospitalar			
Ano de 2018			02 (28,58%)
Ano de 2019			04 (57,14%)
Ano de 2021			01 (28,58%)

Fonte: Dados da pesquisa de campo 2021.

Em meados de setembro e outubro do ano de 2021, com o retorno às aulas presenciais na pandemia, os pais e/ou responsáveis relataram a utilização pelas crianças dos medicamentos: Symbicort, Uniair, Montelucaste, Seretide, Clenil, Loratadina, Avamys e Aerolin para tratamento das crises asmáticas e sinais e sintomas alérgicos.

Das crianças, 07 (100%) relataram realizar o tratamento de fisioterapia respiratória, e os motivos pelos quais realizavam o tratamento com o fisioterapeuta no momento deviam-se: “ao internamento que teve recentemente”, no caso de outras crianças “para auxiliar na prevenção e manutenção do controle das crises”. A frequência da fisioterapia respiratória, realizada pelas crianças atualmente têm uma média de 3,14 (DP= ±1,06) vezes no mês, variando entre o mínimo de 02 vezes/mês a 04 vezes/mês. A frequência das crises/ano obteve uma média de 8,29 (DP= ±16,78), sendo o mínimo evidenciado de zero vezes/ano e máximo de 45 vezes/ano.

A atividade física atualmente, vem sendo praticada por 03 (42,86%) das crianças, sendo as atividades desenvolvidas a capoeira, bicicleta e caminhada, a primeira praticada duas vezes na semana, a bicicleta mais de três vezes na semana, e a caminhada três vezes na semana. Os sinais e sintomas das crises relatados por 03 (42,86%) ainda presentes em momento de crises foram: dispneia, tosse seca e chiado no peito, as demais 04 (57,14%) relataram não estar apresentando sinais e

sintomas. O turno em que os sinais e sintomas estavam presentes era o noturno para 03 (42,86%) das crianças.

Os pais e/ou responsáveis quando questionados sobre a forma como estão manejando atualmente crises das crianças ou a melhora destas, responderam que fazendo uso do inalatório na forma de resgate com a aplicação em menor tempo entre as doses, ou somente do uso do inalatório, de acordo com a prescrição médica. A respeito da duração das crises, atualmente, para uma das crianças os pais relataram que durava em torno de 02 dias, e as outras duas crianças não houve resposta.

Atualmente, as crises na percepção dos pais evidenciavam-se para 07 (100%) controladas. E o sono para 05 (71,42%) estava adequado, para 01 (14,29%) ocorriam despertares noturnos com frequência, e 01 (14,29%) não respondeu ao questionamento. Todos os pais e/ou responsáveis, 07 (100%) quando questionados se haviam percebido mudanças em relação aos sinais e sintomas de crise, antes da pandemia e o momento atual da criança, relataram que sim e que a mudança foi a diminuição das crises ao longo do tempo, Tabela 3.

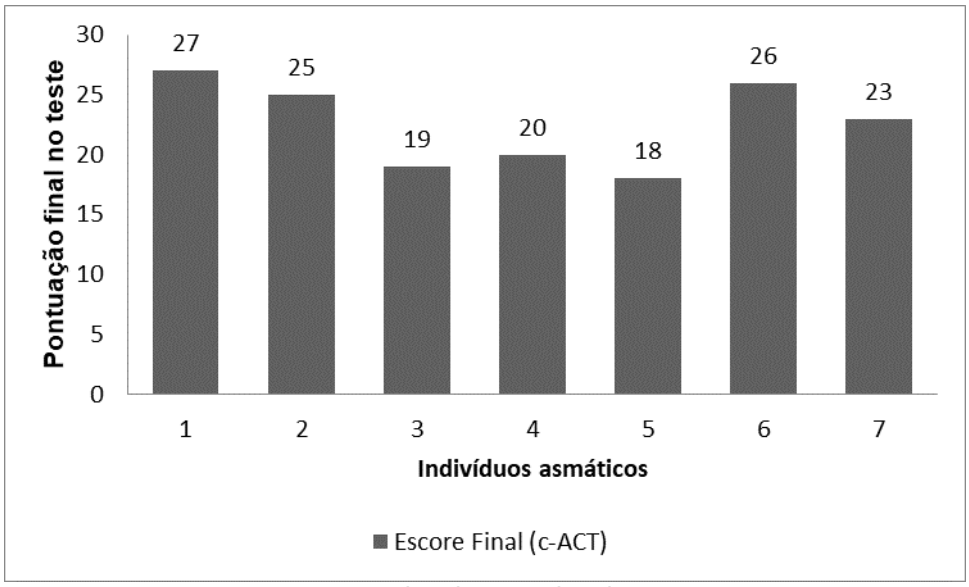
Tabela 3 - Condições de saúde dos escolares asmáticos no retorno das aulas na pandemia. (n=07)

Variáveis no Retorno às aulas na Pandemia	**Média (D.P.)**	**Intervalo**	**N (%)**
Vezes/mês fisioterapia respiratória	3,14 (±1,06)	2 - 4	
Frequência das crises/ano	8,29 (±16,78)	0 - 45	
Atividade Física			
Sim			03 (42,86%)
Não			04 (57,14%)
Turno dos sinais e sintomas de crise			
Noturno			03 (42,86%)
Sem sinais e sintomas			04 (57,14%)
Controle das crises na percepção dos pais e/ou responsáveis			
Controlada			07 (100%)
Sono			
Adequado			05 (71,42%)
Despertares frequentes noturnos			01 (14,29%)
Não respondeu			01 (14,29%)

Fonte: Dados da pesquisa de campo 2021.

O Teste de Controle da Asma Pediátrico (c-ACT), aplicado para monitorar o controle da asma nas crianças que voltaram ao ensino presencial nas escolas municipais, apresentou resultados indicando controle da asma para a grande maioria das crianças, em que 06 (85,72%) das crianças tiveram um escore final ≥ a 19 pontos, sendo apenas 01 (14,28%) teve um escore final ≤ a 19 pontos, que foi de 18 pontos. No gráfico, a representação de 0 a 30 são as pontuações do teste, de 1 a 7 são os indivíduos que realizaram o teste, Gráfico 1.

Gráfico 1 **-** Escores finais para o Teste de Controle da Asma Pediátrico (c-ACT). (n=07)



Fonte: Dados da pesquisa de campo 2021.

4 DISCUSSÃO

O público alvo do presente trabalho foram alunos asmáticos da rede pública de um município do interior do Paraná, que estavam frequentando a escola presencialmente no período de setembro a novembro do ano de 2021. Estes alunos se caracterizaram por idade média de 7,14 (DP= ±1,95) anos, renda familiar média de R$ 3.100,00 (DP= ±1.949,35), gênero mais prevalente o feminino, a etnia a parda, e a religião a católica, e diante da escolaridade, a maior proporção das crianças frequentavam o 4º ano do ensino fundamental anos iniciais, ou então, o pré II escolar.

As medidas de distanciamento e isolamento social, devido a COVID-19, incluíram a suspenção da educação para crianças e jovens por vários meses, e os efeitos sociais e educacionais ainda permanecem em estudo. O novo normal com a reabertura das escolas nestes últimos tempos, implicou em uma reconfiguração do ambiente escolar, o que pode ter gerado impactos futuros na vida das crianças (ABRANS et al., 2020). Diante dessas considerações, com a reabertura das escolas municipais verificou-se que a participação presencial das crianças asmáticas ainda era pouca expressiva, sendo que, a maioria ainda manifestava participação de forma remota, retirando as atividades para casa. Isso influenciou sobremaneira no número de crianças participantes, e questionários recolhidos no decorrer deste estudo.

A Sociedade Brasileira de Pediatria no ano 2021, retratou a dificuldade que as escolas vinham enfrentando, principalmente as da rede pública, pois não possuíam

estruturas adequadas para retorno às aulas presenciais, e enfatizou a falta de protocolos sanitários, convênios de saúde, sendo as classes menos favorecidas as mais susceptíveis a esse cenário. Portanto, muitos pais tinham medo de levar seus filhos à escola nesse período de retorno às aulas, demonstrando a essencialidade de um protocolo de planejamento pedagógico, e estruturante das escolas, e avaliações quanto a infraestrutura tecnológica, junto a suas comunidades pelas crianças asmáticas, bem como, sendo fundamental realizar treinamentos, inclusive dos professores, sobre a saúde de crianças asmáticas, e medidas que poderiam ser tomadas, e devam ser incentivadas para melhor controle e convivência da criança no âmbito escolar (SBP, 2021).

A asma é uma doença com influências multifatoriais, e envolve heterogeneidade genética e fenotípica, além de complexa relação com estímulos do ambiente, e reações imunológicas (COELHO et al., 2016). Assim, neste estudo o relato dos pais e/ou responsáveis sobre as crianças asmáticas, antes da pandemia, revelaram inúmeros medicamentos utilizados, tanto para o tratamento, quanto para o controle dos sinais e sintomas alérgicos exacerbados. Todas as crianças faziam fisioterapia respiratória, antes da pandemia, na tentativa de melhor controle das crises e amenização dos sinais e sintomas, que iam desde dispnéia, taquipnéia, febre, hiposaturação, tosse seca, chiado no peito, prurido ocular e congestão nasal, coriza, cansaço respiratório e vômito.

O tratamento da asma envolve objetivos que buscam chegar ao controle clinico e mantê-lo, amenizando e evitando riscos, que podem afligir ao indivíduo e gerar restrições na vida diária, como exacerbações e instabilidades, perda da função do pulmão e efeitos adversos (PIZZICHINI et al., 2020; CHONG-NETO et al., 2020). O conceito de controle da asma, pode ser encontrado em todos os consensos de tratamento da doença, sendo que, o nível de controle relaciona-se a terapêutica medicamentosa, necessária para a obtenção de tal, como do controle dos sintomas presentes com a prática de exercícios, quanto aos despertares noturnos e a qualidade do sono, intervenção com medicação de alivio, e a capacidade de realizar as atividades de rotina (CHONG-NETO et al., 2020). Além do impacto econômico, a asma pode causar limitações físicas e sociais, devido às suas características crônicas e, portanto, pode impactar negativamente na QV, pois muitas vezes, mesmo usando medicação adequada, as crianças acabam por não conseguirem o controle das crises asmáticas (CHONG-NETO et al., 2020; FONTAN et al., 2020).

A falta de controle da asma pode levar a déficits diante do crescimento da criança, pois o uso contínuo de corticosteroides pode influenciar na redução transitória da velocidade de crescimento, e na diminuição da estatura final do indivíduo, e se avalia a ocorrência da osteopenia, e risco de fraturas. Por isso, o controle das crises asmáticas traz benefícios para o crescimento (PIZZICHINI et al., 2020).

Os sintomas da asma, antes da pandemia, eram mais presentes durante o período noturno, para a maioria das crianças, e a frequência do tratamento da fisioterapia era mais alta, as crises mais frequentes e por períodos de tempo maiores entre as crianças, sendo para a recuperação, muitas vezes, necessária a administração do inalatório na forma de resgate, bem como, para algumas crianças o internamento em UPA ou hospitalar era necessário. Para a maioria das crianças o sono apresentava episódios frequentes de despertares noturnos.

Essas informações clínicas, relatadas pelos pais do momento antes da pandemia por COVID-19, denotam relação com a percepção dos pais sobre como

eram as crises antes da pandemia, sendo que, para a maioria as crises não se encontravam controladas ou estavam parcialmente controladas.

A terapêutica no tratamento da asma deve ser constantemente avaliada e modificada conforme o nível de controle, o qual pode ser verificado por indicadores que envolvem frequência e intensidade dos sinais e sintomas, dispêndio de medicações e restrições das atividades. Assim, é importante a constante observação do quadro clínico dessas crianças, buscando a utilização da menor dose possível de medicação para manter esse controle, o que influencia sobre os gastos para as famílias e para o Sistema Único de Saúde (SUS), e diminui os efeitos adversos das medicações (CHONG-NETO et al., 2020).

A asma é uma das doenças crônicas mais prevalentes no mundo, e o conhecimento sobre o quadro clínico pode ser decisivo para a melhora das crises, diminuindo a frequência ao pronto-socorro, faltas escolares e redução da QV da criança. As intervenções para a asma que fazem uso da educação, com base na escola e na comunidade, em crianças e seus pais, contribuem para propiciar o conhecimento necessário, e as habilidades que devem ser desenvolvidas para o autogerenciamento da doença (ISIK; FREDLAND; FREYSTEINSON, 2019).

As condições socioeconômicas, que envolvem uma escolaridade menor dos indivíduos, e baixa renda familiar são fatores relacionados à elevada prevalência da asma, e o difícil controle das crises, pois isto, impossibilita no acesso amplo aos serviços de saúde, como também, interfere na educação sobre a asma das famílias, afetando a QV (DOURADO et al., 2019).

Com o isolamento social o controle da asma em crianças se mostrou significativo com a diminuição dos sintomas, menor número de crises asmáticas e redução do uso de medicamentos. Outro fator considerável do distanciamento social, com as escolas fechadas, foram os riscos de transmissibilidade e exacerbações, minimizados para as crianças asmáticas em idade pré-escolar (VENERABILE, 2020).

Uma das causas da exacerbação da asma, para muitos pacientes pode estar associada ao contato com as infecções virais, sendo mais frequente, durante a idade pré-escolar e escolar. Os agentes infecciosos, principalmente os vírus, mas também as infecções bacterianas, podem contribuir para o desencadeamento dos sintomas recorrentes de sibilância e asma em crianças, adolescentes e adultos jovens (ORESKOVIC et al., 2020; CHONG-NETO et al., 2020). Com menos carros nas ruas e as crianças passando mais tempo em ambientes fechados, estas também, foram menos afetadas pela poluição do ar externo, altas concentrações de poluentes do ar ambiente, principalmente dióxido de enxofre, ozônio, monóxido de carbono e partículas que pioram a asma (ORESKOVIC et al., 2020).

Neste estudo, com o retorno às aulas presenciais no ano 2021, na pandemia, os pais e/ou responsáveis relataram a percepção da diminuição da frequência da fisioterapia respiratória realizada pelas crianças, e a diminuição da frequência e duração das crises, da intensidade e presença dos sinais e sintomas, como também, o controle de crises, sendo que, quando acontece é realizado apenas o uso do inalatório na forma de resgate ou uso de acordo com prescrição médica. O sono, também, está mais adequado para a maioria das crianças asmáticas que participaram do estudo.

Como o objetivo diante da asma é obter e manter o controle das crises pelo maior tempo possível, é de suma importância estabelecer o nível de controle para que ele sirva como parâmetro para as etapas de tratamento. Assim, este estudo encontrou diante da aplicação do teste c-ACT resultado satisfatório sobre o controle

da asma dos pacientes, estando a maioria nessa condição, o que também, faz relação com a atual percepção dos pais sobre o controle das crises entre as crianças.

Em um estudo realizado em 2018 na Arábia Saudita, para investigar o nível de controle da asma entre crianças, e a associação desse controle com o conhecimento dos cuidadores, que frequentavam centros de atenção primária à saúde, por meio do teste c-ACT revelou que 62,6% das crianças tinham asma descontrolada e 37,4% eram controladas. E o escore médio de conhecimento foi maior no grupo controlado (55,57) do que no grupo descontrolado (50,76), indicando que entre as crianças que a asma se encontrava descontrolada havia um déficit de conhecimento entre os cuidadores das crianças, havendo necessidade de se implementar um programa educativo, para trabalhar as falsas crenças em relação aos medicamentos para a asma (ABDULMOHSEN; MOHAMAD, 2020).

Para Abrams et al. (2020) o retorno das crianças asmáticas à escola necessita da limitação de exposição à geração de aerossol, bem como, um amplo acesso a vacinação contra a gripe, embora pouca informação se tenha sobre como melhor gerenciar esse retorno da criança asmática à escola, ressalta-se a importância da educação dos familiares e educadores para que essa transição possa ocorrer de forma saudável, com a mediação dos riscos.

O tratamento medicamentoso ajustado, e terapias complementares, são importantes para a criança asmática, como a fisioterapia respiratória que tem como objetivo a prevenção/redução dos sintomas, melhora da função pulmonar e das atividades físicas, e melhor QV (VENERABILE, 2020). A fisioterapia ainda é pouco conhecida por classes mais desfavorecidas, mas é responsável por avaliar, planejar e desenvolver um programa individualizado para cada criança, considerando o aspecto lúdico, ambientes alegres, músicas, para associar brincadeiras que objetivam tornar exercícios mais aceitáveis e interessantes para a criança (SILVA; VALENCIANO; FUJISAWA, 2017).

A atividade física, mesmo antes da pandemia, como atualmente, era praticada por poucas das crianças asmáticas deste estudo. O manejo de medicamentos é o principal fator no tratamento da criança asmática, no entanto, há evidências que revelam benefícios com as mudanças no estilo de vida, e com o aumento da prática da atividade física pelo indivíduo. A maioria dos estudos sugerem que a atividade física melhora o controle da asma, QV, parâmetros de função pulmonar e sorologias inflamatórias (KUDER et al., 2021).

A atividade física regular é importante para o manejo da asma, sendo recomendada pelas diretrizes internacionais, pois os indivíduos com maiores níveis de atividade física e menor tempo de sedentarismo podem apresentar redução e manejo mais adequado dos sinais e sintomas, além de repercutir positivamente na função pulmonar (EMACKINTOSH et al., 2021). Portanto, o incentivo da prática de atividades físicas, entre as crianças asmáticas é uma abordagem que pode ser estimulada pelo ambiente escolar e com a informação dos pais.

As limitações deste estudo abrangeram as condições de reabertura das escolas municipais, que prejudicou a participação de um maior número de crianças, visto que, as crianças asmáticas acabaram por continuar de forma remota devido a insegurança, quanto ao seu quadro respiratório diante do vírus da COVID-19, e também, por se tratar de um estudo transversal que acaba por fazer um recorte das vivências desse momento estudado, não acompanhando longitudinalmente a situação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra estudada apresentou bom controle da asma no retorno ao ensino municipal presencial, segundo a percepção dos pais após afastamento por certo período da pandemia por COVID-19. Portanto, um acompanhamento dos escolares asmáticos a partir desse momento, se faz necessário, em vista de possibilitar um melhor seguimento da doença e da educação dos pais e/ou responsáveis, contribuindo para a manutenção do quadro clínico com os sintomas sob controle e redução dos riscos.

Dessa forma, este estudo contribuiu para evidenciar como o isolamento social, devido ao COVID-19, e as medidas de proteção e suspensão escolar repercutiram sobre a saúde da criança asmática. E diante do retorno das aulas presenciais, evidenciar a necessidade de ações da comunidade escolar, dos governantes, dos pesquisadores e da sociedade em geral, na busca por preparar os pais e professores, com orientações e minimização dos riscos, diante do impacto da exacerbação dos sinais e sintomas da asma sobre a saúde das crianças, sobretudo, acompanhando a qualidade de vida das crianças asmáticas ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ABDULMOHSEN, H. A.; MOHAMAD, M. A. Asthma control and its association with knowledge of caregivers among children with asthma A cross-sectional study. **Saudi Med J.**, v. 41, n. 7, p. 733-739, 2020.

ABRAMS, E. M.; MCGILL, G.; BHOPAL, S.S.; SINHA, I.; FERNANDES, R. M. Covid-19, asthma, and return to school. **Lancet Respir Med**., v. 8, n. 9, p. 847-849; 2020.

ARAÚJO, S. G.; SARRIA, E. E.; RONCADA, C.; STEIN, R. T.; PITREZ, P. M.; MATTIELLO, R. Validation of the Brazilian Version of the Childhood Asthma Control Test (c-ACT). **Pediatric Pulmonology**., v. 51, n. 4, p. 358–363, 2016.

ASHER, I.; PEARCE, N. Global burden of asthma among children. **Int J Tuberc Lung Dis**., v. 11, n. 18, p. 1269-78, 2014.

CHONG-NETO, H. J.; WANDALSEN, G. F.; PASTORINO, A. C.; BIANCA, C. D.; CHONG-SILVA, D. C.; RIEDI, C. A.; et al. Guia prático de abordagem da criança e do adolescente com asma grave: Documento conjunto da Associação Brasileira de Alergia e Imunologia e Sociedade Brasileira de Pediatria. **Revista oficial da Associação Brasileira de Alergia e Imunologia ASBAI**., v. 4, n. 1, p. 3-34, 2020.

COELHO, M. A. de Q.; PINHO, L. de; MARQUES, P. Q.; SILVEIRA, M. F.; SOLÉ, D. Prevalência e fatores associados à asma em escolares de Montes Claros, MG, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**., v. 4, n. 21, p. 1207-1216, 2016.

DOURADO, C. A. R. de O.; SANTOS, J. M. dos; SILVA, S. M. de V.; FONSÊCA, B. R. L. da; SILVA, D. A. V.; SILVA, A. L. G. G. B. da; ANDRADE, M. S. Avaliação do grau de controle da asma em pacientes ambulatoriais. **Rev. Enferm. Digit. Cuid. Promoção Saúde**., v. 4, n. 1, p. 19-24, 2019.

EMACKINTOSH, K. A.; MCNARRY, M. A.; BERNTSEN, S.; STEELE, J.; SEJERSTED, E.; WESTERGREN, T. Physical activity and sedentary time in children and adolescents with asthma: A systematic review and meta-analysis. **Scand J Med Sci Sports**., v. 31, n. 6, p. 1183-1195, 2021.

FONTAN, F. C. de S.; DUWE, S. W.; SANTOS, K. dos; SILVA, J. da. Avaliação da qualidade de vida e fatores associados em crianças e adolescentes asmáticos atendidos em ambulatório especializado. **Rev. Paul. Pediatr**., v. 38, n. e2018172, p. 1-7, 2020.

ISIK, E.; FREDLAND, N. M.; FREYSTEINSON, W. M. School and Community-based Nurse-led Asthma Interventions for School-aged Children and Their Parents: A Systematic Literature Review. **Journal of Pediatric Nursing.**, v. 44, p. 107–114, 2019.

KIM, Y. J.; LEE, M. Y.; YANG, A. R.; SOL, I. S.; KWAK, J. H.; JUNG, H. L.; SHIM, J. W.; KIM, D. S.; SHIM, M. J. Y. Trends of Sensitization to Inhalant Allergens in Korean Children Over the Last 10 Years. **Yonsei Med J**., v. 9, n. 61, p. 797-804, 2020.

KUDER, M. M.; CLARK, M.; COOLEY, C.; PRIETO-CENTURION, V.; DANLEY, A.; RILLEY, I.; SIDDIQI, A.; WELLER, K.; KITSIOU, S.; NYENHUIS, S. M. A Systematic Review of the Effect of Physical Activity on Asthma Outcomes. **J Allergy Clin Immunol Pract**., v. 9, n. 9, p. 3407-3421.e8, 2021.

ORESKOVIC, N. O.; KINANE, T. B.; ARVEE, E.; KUHLTHAU, K. A.; PERRIN, J. M. The Unexpected Risks of COVID-19 on Asthma Control in Children. **Elsevier J Allergy Clin Immunol Pract**., v. 8, n. 8, p. 2489-91, 2020.

PIZZICHINI, M. M. M.; CARVALHO-PINTO, R. M. de; CANÇADO, J. E. D.; RUBIN, N. A. S.; CERCI NETO, A.; CARDOSO, A. P.; et al. Recomendações para o manejo da asma da Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia – 2020. **J. bras. pneumol.**, v. 1, n. 46, p. 1-16, 2020.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Retorno seguro nas escolas**. Nota complementar. 2021. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload22896d-NC-RetornoSeguronasEscolas.indd(sbp.com.br). Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, A. dos S.; VALENCIANO, P. J.; FUJISAWA, D. S. Atividade Lúdica na Fisioterapia em Pediatria: Revisão de Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 23, n. 4, p. 623-636, 2017.

VENERABILE, A. L. G. Asma e COVID - 19. **Residência Pediátrica**., v. 10, n. 2, p. 168-176, 2020. Disponível em: https://residenciapediatrica.com.br/detalhes/518/asma e covid-19. Acesso em: 20 out. 2021.

O ESTUDO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGOGICA

THE STUDY OF SCHOOL CURRICULUMS IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

Francilaine Teodósio Zin[1]
Letícia Oliveira Silva Rocha Cunha[2]
Samara Folador[3]
Suelen Ferreira do Nascimento Muniz[4]
Gislaine Buraki de Andrade[5]

Resumo: O presente artigo, refere-se ao estudo dos currículos escolares realizado no Programa Residência Pedagógica da Univel, com o objetivo de apresentar os currículos escolares e as características para o processo de alfabetização e o planejamento escolar. O tema é relevante, pois busca identificar quais são os documentos necessários para organização e sistematização do planejamento escolar, levando em consideração os alunos e a turma do trabalho de regência escolar desenvolvido. Desta forma, busca-se apresentar cada documento, entre eles: a BNCC, o Currículo de Cascavel, e o Projeto Político-Pedagógico da Escola MunicipaL Prof.ª Dilair Silvério Fogaça. O artigo ampara-se em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental utilizando-se dos documentos: Cascavel (2020), PPP (2018), Brasil (1998) e Brasil (1996), com aporte teórico dos autores que descrevem a importância do currículo e planejamento escolar: Gedoz (2021), Saviani (2008), Scheibe (2007) e Libâneo (2002). Por fim, verifica-se a importância do currículo como norteador da prática escolar, possibilitando a sistematização e o cumprimento da função social da instituição escolar.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Projeto Político-Pedagógico. Residência Pedagógica.

Abstract: This article refers to the study of school curricula carried out in the Univel Pedagogical Residency Program, with the objective of presenting school curricula and characteristics for the literacy process and school planning. The theme is relevant, as it seeks to identify the documents necessary for the organization and systematization of school planning, taking into account the students and the class of the school conducting work developed. In this way, we seek to present each document, among them: the BNCC, the Cascavel Curriculum, and the Political-Pedagogical Project of the Prof.ª Dilair Silvério Fogaça Municipal School. The article is supported by a qualitative, bibliographical and documentary research using the documents: Cascavel (2020), PPP (2018), Brasil (1998) and Brasil (1996), with

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia - UNIVEL – Centro Universitário UNIVEL
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia - UNIVEL – Centro Universitário UNIVEL
[3] Egressa do Curso de Pedagogia – UNIVEL – Centro Universitário UNIVEL
[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia - UNIVEL – Centro Universitário UNIVEL
[5] Mestre em educação, Professora do Curso de Pedagogia– Univel – Centro Universitário UNIVEL e orientadora do Programa Residência Pedagógica.

theoretical support from the authors who describe the importance of the curriculum and school planning: Gedoz (2021), Saviani (2008), Scheibe (2007) and Libâneo (2002). Finally, the importance of the curriculum as a guide for school practice is verified, enabling the systematization and fulfillment of the social function of the school institution.

Keywords: School Curriculum. Political-Pedagogical Project. Pedagogical Residence.

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre os documentos trabalhados dentro do Programa Residência Pedagógica, abordou diversas ramificações do âmbito pedagógico curricular, destacando que cada documento possui seus objetivos específicos, que entram em consonância quando trabalhados de forma paralela. Cada currículo, tanto de caráter nacional (Base Nacional Comum Curricular) como o regional (AMOP e Cascavel), possui particularidades que podem ser distinguidas num estudo de abordagem teórica.

O programa de residência pedagógica abordou entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR Volume II e os Projetos Político-Pedagógicos de cada escola campo, no qual foram necessárias para realizar a parte prática das regências do programa.

O projeto do Programa Residência Pedagógica da Univel é destinado à estudantes do Curso de Graduação de Pedagogia, modalidades EaD e presencial, sendo voltado ao estudo teórico-prático da alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino. Os residentes participaram da seleção, após aprovados e cadastrados recebem um valor financeiro, denominado como bolsa, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, para que possam custear as atividades e aprofundar seus conhecimentos acadêmicos em sala de aula.

O Programa conta com as atividades teóricas realizadas online e presencialmente no Centro Universitário Univel, com vinte e quatro acadêmicas bolsistas e cinco acadêmicas voluntárias, sem bolsa. Também contou com apoio de duas escolas da Rede Municipal de Cascavel, sendo: Escola Professora Dilair Silvério Fogaça e Escola Professora Dulce Andrade Siqueira Cunha - CAIC I.

Para tanto, o estudo apresentado será desenvolvido a partir do referencial e das atividades desenvolvidas, optando por apresentar as discussões curriculares e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Professora Dilair Silvério Fogaça, por ser a escola campo que as acadêmicas e egressa desempenharam suas práticas do programa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O estudo de documentos dentro do programa de residência pedagógica é uma das partes mais importantes e que possui como função dar suporte teórico as residentes para compreensão sobre o planejamento e sistematização da organização do trabalho no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Desta forma, compreender os componentes curriculares, conteúdos, avaliação e seus desdobramentos, contribuiu para que se possa analisar os encaminhamentos metodológicos que contribuem para o processo de ensino aprendizagem, sendo que o planejamento escolar tem por necessidade estar pautado no currículo escolar, sendo uma exigência conhecê-lo e estudá-lo nas atividades. Conforme afirma, Scheibe a organização curricular pode ser definida:

> A organização curricular foi definida segundo os princípios: da docência como base da formação, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas. A flexibilização curricular emergiu das propostas do movimento dos educadores como uma necessidade, diante da diversidade da realidade educacional brasileira. (SCHEIBE, 2007, p.51)

A organização curricular é essencial para uma unidade na Rede Municipal e a flexibilização curricular ocorreu devido ao momento vivenciado da Pandemia da Covid-19, pois as atividades presenciais foram suspensas e passaram a ocorrer remotamente durante o ano de dois mil e vinte, utilizando-se de atividades impressas e aulas online pelo aplicativo *google meet*.

É importante destacar que cada documento que norteia o estudo em sala de aula dos docentes e acadêmicos, foram organizados por uma equipe de professores que estudaram e alinharam os componentes curriculares e o trabalho pedagógico. Para iniciar esse estudo, temos como principal objetivo apresentar quais são os documentos e os currículos escolares que foram abordados dentro do programa, apresentando suas particularidades e dimensões.

Para que pedagogos e residentes sejam formados inteiramente são necessários determinados documentos que norteiam seu trabalho, para que esteja de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, entre eles as teorias e documentos curriculares.

Um dos documentos mais importantes e que delimitou o realinhamento dos currículos escolares é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no ano de dois mil e dezenove. Portanto, o programa de Residência Pedagógica estando em consonância com as diretrizes, abordou a Base como aporte teórico dos estudantes para compreensão do realinhamento dos currículos escolares, conforme afirma ABMES (2019): “O § 8º do. art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);”, verificamos a importância de compreender o documento em uma perspectiva crítica e suas dimensões para o trabalho de elaboração dos currículos próprios das redes de ensino.

A partir da BNCC (2017) temos a organização dos currículos escolares de cada Rede de Ensino, sendo que no Programa Residência Pedagógica da Univel considerou para estudo e análise o Currículo do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Volume II, publicado no ano de dois mil e vinte. A primeira edição do Currículo de Cascavel foi realizada no ano de dois mil e oito, sendo que foi necessário o realinhamento, ampliação e revisão, conforme previsto e orientada as redes de ensino, após o lançamento e divulgação da BNCC.

Ao nos referir ao documento curricular de Cascavel é necessário citar que todas as Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil da Rede de Ensino utilizam como documento norteador das ações pedagógicas e do trabalho docente na rede de ensino. O volume II do referido documento direciona o trabalho

nas escolas do município de Cascavel e consequentemente a Escola Professora Dilair Silvério Fogaça, fato que evidencia a finalidade do Programa Residência Pedagógica proporcionar o estudo e aprofundado como abordagem teórico metodológica e prática.

> [...] este Currículo representa a materialização do estudo e do anseio dos professores, e profissionais que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que objetivam, não apenas ter um Currículo sistematizado, mas um documento que seja de fato o centro da práxis educativa. (Cascavel, 2020, p.1)

Conforme citado, o Currículo evidência o trabalho teórico-prático para todos os professores e profissionais. Outro documento que também orienta o trabalho pedagógico nas unidades escolares, é o Projeto Político Pedagógico, o qual contempla as características e organização da unidade escolar, sendo o documento específico de cada instituição de ensino.

2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é um documento elaborado e organizado por profissionais da educação a fim de nortear a prática pedagógica nas escolas de Educação Básica do Brasil. Neste sentido a Base Comum Curricular explica que:

> [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1 , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 09)

A Base Comum Curricular é referência para a construção e reformulação dos currículos das redes de ensino brasileiras. Conforme apresentado na introdução da Base Comum Curricular:

> Contribuiu com o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017, p. 10)

Nas ações pedagógicas a Base Comum Curricular destaca-se dez competências gerais[6] para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil,

[6] 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ensino Fundamental e Ensino Médio), que se inter-relacionam “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2017), saberes que orientam o planejamento educativo.

Importante destacar que estas competências não são os componentes curriculares e sim como o próprio documento da BNCC destaca ainda em sua introdução, as competências são:

> A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p.10)

E as Diretrizes Nacionais da Educação Básica complementa que:

> A BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

As competências são aprendizagens de outras aptidões articuladas às diversas áreas do conhecimento, buscando nortear o trabalho do professor. É

---

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, com- prendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2014)

relevante destacar a elaboração da Base Comum Curricular (BNCC), é amparado pela legislação e seus marcos legais, sendo que na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece que:

> [...] a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste sentido a Carta Magna, no Artigo 210, ainda afirma a necessidade de:

> fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais eartísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Buscou-se estabelecer uma relação entre “o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.” (Brasil, 2017). Também pensando nos currículos a BNCC salienta :

> Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (Brasil, 2017, p. 13)

Ainda, sobre os aspectos legais que marcam a construção da BNCC, temos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº¤ 9.394/1996, a qual define e regulamentariza o sistema de educação brasileiro com princípios presentes na Constituição (Gedoz, 2021), sendo que no Artigo 9º, inciso IV afirma que:

> Cabe à união estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Deste modo, as Diretrizes Nacionais Curriculares são normas obrigatórias para a Educação Básica Brasileira, que visam orientar os currículos das instituições deensino no Brasil (Gedoz, 2021). Neste sentido o Ministério da Educação (MEC, 2013) esclarece que:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais paraa Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas

> sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.(MEC/SEF, Brasília, 2013, p. 11)

Para melhor compreensão de Currículo e a BNCC, Gedoz (2021) destacou três pontos importantes, que são eles:

> 1º A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não é o currículo.2º Seu papel é ser um ensino para a elaboração e revisão dos conteúdos da educação básica. 3º A BNCC dá rumo à educação, isto é, procura se dizer aonde se quer chegar. (Gedoz, 2021)

Em seu documento a BNCC esclarece que em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), destaca a necessidade de :

> Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

No mesmo ano (2014) com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos, dentre elas a meta 7, “com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018).

Após anos de estudos, em 16 de setembro de 2015, o MEC publicou a primeira versão da BNCC para consulta pública, e em 3 de maio de 2016 a 2º edição, ocorrendo no mês de agosto novos seminários para a elaboração da 3º versão. Contando com a participação de gestores,professores e especialistas para debater e compor a mais nova versão (Gedoz,2021). O documento destaca:

> Em abril de 2017, o MEC entregou a versão finalda Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração eadequação dos currículos escolares (BRASIL, 2018).

Gedoz(2021) comenta que finalmente em 14 de dezembro de 2018 lançou-se,até o presente momento, a mais nova e última versão do documento. Nesta nova versão, foram homologadas as partes das etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular, assim disponibilizadas para as Redes de Ensino Estaduais e Municipais realizarem as devidas mudanças nas propostas curriculares.

Como forma de análise verificamos que após toda a análise histórica da BNCC, sua nova versão enfatiza ao destaque no uso das tecnologias digitais na educação, mas esse direcionamento de certo modo exclui uma parte das comunidades escolares, visto que nem todos tem acesso a tecnologias ou

instrumentos tecnológicos,algo ainda distante de ser comum e acessível a todos a nível nacional.

2.2 CURRÍCULO DE CASCAVEL

Considerando a organização da BNCC, importante entender que os municípios possuem a orientação para construção dos currículos próprios, considerando as peculiaridades das redes de ensino.

Na Rede Municipal de Ensino de Cascavel, o Currículo Municipal de Cascavel, foi elaborado para as instituições públicas municipais, com finalidade em alinhar os conteúdos e propostas pedagógicas e a primeira versão foi publicada em 2008. Destacamos que é por meio do currículo que procuramos garantir ao aluno, o conhecimento e práticas de contextos históricos, com a função informativa, educativa social e cultural, proporcionando a ele o autoconhecimento e a construção da sua identidade pessoal e cultural.

No ano de 2018, houve necessidade em atualizar a primeira versão, promovendo uma revisão e ampliação do currículo de Cascavel, a fim de identificar alguns conteúdos da BNCC, que não estavam presentes na versão anterior e ampliar os estudos desenvolvidos na época com as novas pesquisas e autores. Os apontamentos e considerações foram realizados por professores da rede, a partir dos grupos de trabalho e estudo. Após a revisão, foram realizados formações e seminários, para todos os profissionais da educação, a fim de que os professores compreendam a teoria e prática deste documento, de seus componentes curriculares e suas fundamentações teóricas.

Em julho de 2019, foi realizado o seminário do currículo, para apresentação da versão preliminar deste documento. Para a conclusão desse importante processo, foi realizado o evento Mostra da Educação, com palestras dos professores Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. Conforme Saviani (2016) apud Gama e Duarte (2017):

> [...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta.
>
> A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é que secundário), o que é ditado [...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem. (p. 39). (GAMA, DUARTE. 2017 p. 522)

Segundo estudos realizados no Programa de Residência Pedagógica da Univel, o currículo de Cascavel é um documento parametrizado, que proporciona uma base orientadora para a prática pedagógica em sala de aula, composto por orientações sobre a Educação Infantil, Ensino Fundamental- Anos Iniciais, Fundamentos da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes da

Educação em Tempo Integral, Diretrizes da Educação do Campo, além dos componentes curriculares das disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Matemática.

Cabe aos professores da rede pública municipal de Cascavel, ter o compromisso, em estar revisando e estudando o currículo municipal, pois é a partir dele que asseguramos a qualidade do ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

> A educação, como forma de transmissão e de socialização da cultura, é uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social. Assim, é a educação escolar que possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade. (CASCAVEL, 2020, p. 22)

Conforme mencionado no currículo, a função social da educação é possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos, a partir da transmissão e socialização da cultura e dos conhecimentos científicos.

Para Libâneo, os profissionais da educação precisam ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, pois é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa. (LIBÂNEO, 2002, p. 28).

De modo que a didática opera na capacidade crítica e desenvolvimentista dos docentes para que eles analisem, explicitamente, a realidade do ensino, refletindo-o "como" ensinar, para que ensinar, o que ensinar etc. (LIBÂNEO, 1990).

Destacamos que o currículo é essencial para organização do trabalho pedagógico e unidade na Rede Municipal de Ensino, possibilitando o trabalho com o método Materialismo Histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica[7]

2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento norteador onde estão registradas todas ações e projetos de uma escola, considerado a identidade da instituição, e sua construção deve ser coletiva, considerando os aspectos políticos e pedagógicos, para o trabalho desempenhado e relacionamento entre: diretor (a), coordenador (a), professores, alunos e familiares. Ainda, o documento deve considerar a realidade socioeconômica e cultural em que a comunidade escolar vive, pois contribuirá para um planejamento condizente com a realidade local da instituição de ensino.

Neste sentido, Picoli, Carvalho (2007, p. 4) diz que: "o projeto precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas educacionais vigentes, sem perder a análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro, mas que é reflexo da realidade globalizada". A importância do PPP para escola é imensurável, pois ele engloba todo planejamento escolar,

---

[7] "A pedagogia histórico-crítica [...] é uma teoria preocupada com as demandas educacionais, em especial com problemas que emergem na sociedade brasileira nesse mesmo período." (BOHRER, 2017).
O materialismo dialético é um conceito desenvolvido pelos sociólogos e filósofos Karl Marx e Friedrich Engels. A partir dele, é possível desenvolver análises acerca das relações estabelecidas entre grupos de indivíduos e suas conexões com os processos de mudanças sociais. (SENA, 2020)

execução de todas as ações, avaliação de todo processo, questões financeiras e administrativas, espaços físicos, quantidade de alunos, colaboradores, cronograma de atividades, conselho, entre outros.

O documento deve ser estruturado com a finalidade de apresentar a escola, toda parte pedagógica, o contexto local e os planos das ações a serem desenvolvidas. Desse modo, inicia-se o documento com as seguintes informações: nome da Instituição; localização e telefone; CNPJ e dados gerais da equipe e alunos

Diante disso, o PPP segue a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo Art. 12 estabelece as seguintes normas de ensino:

> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
> VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
> VIII – notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996, p. 5)

Nesse contexto durante o Programa Residência Pedagógica teve-se como proposta reflexiva o estudo e análise do PPP da Escola Municipal Professora Dilair Silvério Fogaça, ao longo desta análise prática pode-se refletir como se dá todo o processo de construção desse documento e o quanto ele norteia o trabalho de todos no ambiente escolar, tendo em vista que este documento é construído de forma democrática e coletiva visando sempre o bem-estar de toda comunidade sem hierarquia ou ações verticalizadas.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Professora Dilair Silvério Fogaça está de acordo com a estrutura e execução dentro das necessidades da escola, onde o objetivo geral é a transmissão/produção dos conteúdos científicos produzidos e acumulados pela comunidade, onde desta forma os docentes direcionam o trabalho pedagógico na perspectiva do professor mediador do trabalho pedagógico, para tanto usa-se o Currículo Para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel.

Ainda, o documento salienta a importância de atuar com base em uma gestão democrática e considerando a autonomia da instituição escolar, sendo que:

> Quando a escola é capaz de construir, implementar e avaliar o seu Projeto Político Pedagógico coletivamente, ele propicia uma educação de qualidade, exercendo a sua autonomia pedagógica, conforme o art. 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

> Nacional – LDBEN Nº 9394/96 que versa sobre a questão democrática do sistema de ensino público. (PPP, 2018, p. 3)

Em relação à alfabetização e Letramento e a concepção teórico e metodológica, o PPP da instituição é pautado no Materialismo Histórico-dialético, pois atende as propostas de educação para a emancipação do homem o considerando como um ser histórico e social com a abordagem de desenvolvimento humano na psicologia Histórico-Cultural. Contudo o trabalho pedagógico dentro da Escola Professora Dilair centra-se no processo de ensino da leitura e escrita, aplicadas nas práticas sociais e referenciadas pelas possibilidades de imersão da criança em experiências diferenciadas de leitura e escrita e na interação com diversificados gêneros textuais.

Destaca-se, dessa maneira, sendo de forte relevância, dentro do documento o sistema de avaliação institucional, interna e externa, sendo importante discutir no Pré-conselho e no Conselho de Classe. Ainda, o documento reitera o que o Currículo da Rede Municipal dispõe sobre o sistema de avaliação, considerando-o como mecanismo utilizado para aferir o desempenho e determinar a qualidade desejada, é um instrumento que contém o processo de acompanhamento contínuo das atividades e da implementação das mudanças necessárias, e cabe aos professores o diagnóstico e avaliação dos encaminhamentos metodológicos, possibilitando um redimencionamento da prática pedagógica. A avaliação educacional é compreendida não como um fim em si mesma, mas como um ato que deve ser contínuo, diagnóstico e formativo avaliando cada aluno como sujeito único.

> Em consonância com o Currículo, todos os que atuam diretamente ou indiretamente no espaço escolar devem avaliar sua prática ou serem avaliados (diretor, coordenador, professores, funcionários e pais) para poderem refletir sobre os obstáculos que dificultam a aprendizagem e desta forma redimensionar sua ação pedagógica. (PPP, 2018, p. 62)

Quanto ao Pré-Conselho (PPP, 2018, p. 82), “ele tem o objetivo de agilizar o conselho de classe no que diz respeito ao tratamento individualizado do aluno”, é um momento específico em que o coordenador pedagógico com antecedência organiza as estratégias.

Já o Conselho de Classe:

> [...] é um órgão de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, tendo como objetivo auxiliar o processo de ensino/aprendizagem na relação professor e aluno, bem como reorganizar a prática pedagógica. (PPP, 2018, p.84)

O conselho reúne os professores com objetivo de refletir sobre a aprendizagem dos alunos e o processo de ensino. Neste sentido o conselho proporciona um espaço de reflexão sobre o trabalho pedagógico que está sendo realizado (PPP, 2018)

Contudo, diante dos estudos relacionados ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Professora Dilair Silvério Fogaça, entende-se que se faz necessário que os gestores da escola juntamente com o coordenador (a) compreendam que para a construção deste documento desafiador é necessário construir condições para que se tenha uma gestão democrática e coletiva.

Salientamos que estudar e compreender o PPP é essencial aos professores e profissionais da educação, contribuindo como diagnóstico da realidade escolar e considerando que o mesmo não é algo fixo, pelo contrário, deve ser flexível e adaptável, conforme as novas demandas da escola e das legislações vigentes, sendo atualizado e disponibilizado para a comunidade escolar e local possuírem acesso e conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos bibliográficos e das práticas vivenciadas, conclui-se que o Programa de Residência Pedagógica, visa formar com bases teóricas e práticas dos futuros professores para desempenho com conhecimento de suas atribuições e possibilitando a qualificação na resolução de problemáticas, no que se refere ao contexto pedagógico, além de possibilitar uma imersão na Educação Básica Pública.

Neste sentido no ano de 2018, o Ministério da Educação, possibilitou a implantação de novos programas, com objetivo de contribuir com a formação das identidades profissionais dos futuros docentes. A partir dessa necessidade, foi desenvolvido o Programa Residência Pedagógica, em articulação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, o Programa de Residência Pedagógica incentiva a pesquisa e a reflexão sobre a prática profissional no dia a dia das escolas públicas de educação básica desde o princípio da trajetória dos futuros educadores.

O programa dispõe de bolsas para os estudantes, que direcionados por um professor da universidade e um professor preceptor da Educação Básica, onde ao longo das vivências práticas e teóricas executam projetos com o objetivo de aproximar os residentes e futuros professores à prática no ambiente escolar da rede pública de ensino.

Com este Programa busca-se estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino nas escolas públicas, elevar a qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação de professores. (BRASIL, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica do Centro Universitário Univel, iniciou-se no ano de 2020, onde as temáticas de pesquisa são sobre as práticas para a alfabetização e implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e sua vinculação com o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR, abrangendo o método e as metodologias que permeiam o processo educativo e a estruturação do compromisso pedagógico e a orientação no que se refere ao processo de alfabetização e letramento, possibilitando um trabalho sistematizado e científico na prática escolar.

Considera-se o Programa Residência Pedagógica da Univel fundamental para a possibilidade de extensão e contribuição na Rede Pública de Ensino, pois sua articulação na Escola Professora Dilair Silvério Fogaça possibilitou as residentes reconhecerem o papel do professor e a importância dos documentos normativos para o planejamento e função social da escola.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. – Brasília/DF

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448- diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set, 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 18. setembro . 2021.

BOHRER, Marcos. A pedagogia Histórico-critica e avaliação. 2017. 13 f. Curso de Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Paraná, Barracão, 2017.

CASCAVEL. Currículo para a escola pública municipal de ensino de Cascavel: Ensino fundamental – anos iniciais. Secretaria Municipal de Educação. Cascavel: ASSOESTE, 2007

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Demerval Savianie suas relações com a categoria marxista de liberdade**. 2017. 10 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

GEDOZ, Sueli. I Seminário do Programa Residência Pedagógica Capes- Univel. Cascavel: Univel Centro Universitário, 2021. (182 min.), son., color.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educativas e profissão docente. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogos, para quê? São Paulo**: Cortez, 1990.

PICOLI, E. S. A.; CARVALHO, E. J. G. ***Projeto político-pedagógico*:** uma construção “coletiva”? III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Escolar e XV Semana de Pedagogia - Pedagogia 35 anos: História e Memória. UEM, Maringá, 2008.
São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

SAVIANI D. **Pedagogia histórico-critica**: primeiras aproximações 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15a ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SCHEIBE, Leda. **DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**: trajetória longa e inconclusa. 2007. 37 f. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Joaçaba, 2007.

SENA, Ailton. **MATERIALISMO DIALÉTICO**. 2020. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/materialismo-dialetico. Acesso em: 28 set. 2021.

AS CONDIÇÕES NO CÁRCERE FEMININO E A FRAGILIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CONDITIONS IN FEMALE PRISON AND THE FRAGILITY OF FUNDAMENTAL RIGHTS

Laura Daiana Oliveira Silva[1]
Kátia Rocha Salomão[2]

RESUMO: O presente trabalho propõe-se a investigar a condição prisional em que muitas mulheres estão inseridas no contexto do sistema prisional brasileiro, cuja estrutura não respeita as necessidades específicas do gênero feminino. Serão abordados problemas que demonstrem o descumprimento dos direitos assegurados por leis e tratados internacionais, dentre eles, saúde física e psicológica, entraves envolvendo tortura, uso de entorpecentes, abandono, maternidade e insalubridade. Quanto à experiência das mulheres durante o encarceramento, nota-se que a situação a que são submetidas no sistema prisional afetam sua dignidade. Outrossim, obstáculos e problemas relacionados aos princípios constitucionais e aos direitos fundamentais, onerados pelo sistema prisional. Para a realização deste estudo, será analisado como ocorreu o surgimento das penitenciárias durante as transformações históricas e como esses estabelecimentos passaram a ser utilizados como forma de punição para delitos. Ademais, abordará a concepção de gênero, a situação e a discriminação das mulheres em relação à sociedade, bem como sua inserção social no contexto da criminalidade.

Palavras-chave: Mulheres. Sistema Penitenciário. Dignidade Humana. Direitos Fundamentais

ABSTRACT: The present work proposes to investigate the prison condition in which many women are inserted in the context of the Brazilian prison system, whose structure does not respect the specific needs of the female gender. Problems that demonstrate non-compliance with rights guaranteed by laws and international treaties will be addressed, including physical and psychological health, obstacles involving torture, use of narcotics, abandonment, maternity and insalubrity. As for the experience of women during incarceration, it is noted that the situation to which they are subjected in the prison system affects their dignity. Furthermore, obstacles and problems related to constitutional principles and

---

[1] Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UNIVEL – 2021. (Advogada – OAB/PR 112.333). A aluno egressa é integrante do grupo de pesquisa: Estado Democrático de Direito: uma abordagem (jus) filosófica da Dignidade Humana. Este estudo é fruto das discussões deste grupo.

[2] Doutora em Filosofia (UNIOESTE-2019) com ênfase nos aspectos éticos e políticos. Mestrado na área de Filosofia (UNESP-2008), com ênfase em ética e filosofia política. Possui especialização em Filosofia Política e Jurídica (UEL-2006). Professora associada do Centro Universitário Univel, onde atua no ensino de Filosofia Geral e Jurídica, Filosofia da Educação, Hermenêutica jurídica e áreas afins. Coordena o grupo de pesquisa: Estado Democrático de Direito: uma abordagem (jus) filosófica da Dignidade Humana.

fundamental rights, burdened by the prison system. In order to carry out this study, it will be analyzed how the emergence of penitentiaries occurred during the historical transformations and how these establishments came to be used as a form of punishment for crimes. Furthermore, it will address the concept of gender, the situation and discrimination of women in relation to society, as well as their social insertion in the context of crime.

Keywords: Women. Penitentiary system. Human dignity. Fundamental rights

1 INTRODUÇÃO

É cediço que o corpo feminino possui suas peculiaridades funcionais, de modo que em diversas áreas se demanda um tratamento específico, que atenda às diferenças biológicas entre homens e mulheres. Tal tratamento também deve ser especial para as mulheres que se encontram reclusas, já que, malgrado o cárcere as prive da liberdade, continuam sendo cidadãs titulares de direitos.

Ao ser inserida no contexto prisional, a mulher se depara com uma infraestrutura idêntica às penitenciárias masculinas, de modo que acaba tendo que se adaptar com os recursos que lhe são fornecidos para sanar suas necessidades diárias.

Para que se chegue ao debate a respeito da situação feminina no cárcere, preliminarmente, será analisada a evolução histórica do direito penal e da concepção a respeito de gênero, assim como os (pre)conceitos a respeito da mulher e sua posição na sociedade.

Assim, a evolução histórica do direito penal irá perpassar as diversas fases da punição, dentre elas, os castigos corporais e vinganças privada e pública, até chegar à privação da liberdade como forma de retribuição do crime e reinserção social.

De outra banda, a concepção de gênero e o papel social da mulher será demonstrado por meio das evoluções históricas e como a mulher foi, gradativamente, conquistando espaço na sociedade e no mercado de trabalho, culminando na sua completa inserção social.

Posteriormente, convém pesquisar sobre os fatores que ensejam a entrada da mulher na criminalidade, sendo o principal deles, a pobreza e outros problemas envolvendo dificuldades financeiras. Igualmente necessário, a investigação a respeito dos delitos mais praticados por mulheres e seu percentual de atuação na execução da atividade delituosa.

As disposições constitucionais, bem como legislações infraconstitucionais – como a Lei de Execução Penal - e tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário abordam a questão carcerária, determinando que os direitos e garantias fundamentais devem ser assegurados a quem se encontrar recluso.

Nesta ótica, o presente trabalho contribuirá para investigar as circunstâncias que levam as mulheres brasileiras ao aprisionamento, bem como verificar suas condições em relação aos direitos fundamentais a elas inerentes, sobretudo no que diz respeito à dignidade da pessoa humana.

2 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS PENITENCIÁRIAS, A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MULHER, E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL

Segundo Oliveira (2016), na medida em que as sociedades humanas foram evoluindo no decorrer do tempo, a violência foi, paulatinamente, deixando de ser entendida como uma expressão do instinto primitivo humano, e sendo analisada como “estratégia de conquista e manutenção do poder”, uma vez que a agressividade passou a ser empregada para defesa de territórios e riquezas.

Masson (2015) aponta que com o aumento da complexidade social e o surgimento de agrupamentos humanos, surge a vingança privada, na qual a punição de delitos era direcionada ao clã do infrator. O castigo era exercido pela própria vítima, empreendendo a chamada ‘justiça com as próprias mãos’, o que tinha como consequência o alastramento do ódio entre as diversas famílias.

Com o advento de organizações de poder político, a pena assume um caráter público, na medida em que as punições passam a ser responsabilidade do Estado. Assim, o suserano, tinha o poder legitimado por meio da religião, já que era considerado um representante divino na terra, culminando em punições desproporcionais àqueles que atentassem contra si, gerando grande insegurança jurídica (OLIVEIRA, 2016).

De acordo com Oliveira (2016) alguns delitos praticados exigiam que seus autores indenizassem as vítimas, mas a sanção mais comum era a pena de morte por meio de decapitação, crucificação ou sendo queimado, pois a punição seria adequada à gravidade do crime cometido.

Masson (2015) indica que com o início do período Medieval, as penas eram aplicadas de acordo com a transgressão, podendo ser aplicadas pelo Estado ou pela vítima e seus familiares, variando de punições físicas, até a pena de morte. Os meios de prova na Idade Média consistiam nas chamadas “ordálias”: a pessoa acusada era submetida a provas supersticiosas para provar sua inocência, como andar sobre brasas, o que impossibilitava por completo a defesa do réu.

Em concordância com Oliveira (2016) com o advento do direito canônico, a doutrina da Igreja Católica influenciou as normas sociais, culminando na inquisição por meio de tortura e penas cruéis. O julgamento não comportava possibilidade de defesa ou observação ao devido processo legal e as torturas continuaram a ser utilizadas para obter confissões, especialmente em relação às “bruxas” ou “feiticeiras”, como eram denominadas as mulheres que tinham conhecimentos medicinais.

Com o decorrer do tempo, segundo Foucault (1975) são separados a justiça da execução da pena, pois "o essencial da pena é procurar corrigir, reeducar, curar". A noção de pena após o cometimento de um delito, vai gradativamente se afastando do castigo, e ganha aspecto de correção para que o infrator evolua enquanto indivíduo, evitando repetir a conduta delituosa. Criaram-se medidas de segurança como o tratamento médico compulsório, a fim de controlar a periculosidade.

Vale dizer, enquanto o indivíduo cumpre a sua pena, caso seu comportamento demonstre que está apto a retornar à vida em sociedade, poderá ser colocado em liberdade condicional. Mas caso apresente comportamento com maior agressividade é taxado como inimigo social, como “anormal”, fazendo-se

forçoso o tratamento médico para controlar a selvageria do apenado (FOUCAULT, 1975).

De acordo com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento Penitenciário (ESPEN, 2020) vinculada ao Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) mesmo após o advento da Idade Moderna e Contemporânea, não havia uma noção de pena privativa de liberdade como forma autônoma de punição, mas sim como uma maneira de preservação do corpo até que fosse aplicada a pena de castigo físico.

Foucault (1975) aborda o período iluminista ao mencionar que na segunda metade do século XVIII, nasce a necessidade de forma diversa de punição, "*eliminar essa confrontação física entre soberano e condenado [...], por intermédio do supliciado e do carrasco (pag. 63)*". Assim, para o autor, na medida em que se adotou a pena privativa de liberdade, esta deixa de ser uma forma de causar dor física e se torna em uma nova maneira de infligir sofrimento no indivíduo condenado.

No diapasão do pensamento de Foucault, Beccaria (2011) postulando pela atenuação das penas, bem como pela reserva legal e garantias processuais, alegando que muitas decisões judiciais eram eivadas de arbitrariedades, pugna pela previsão legal que deveria "estabelecer, de maneira fixa, por que indícios de delito um acusado pode ser preso e submetido a interrogatório" (p.14).

Beccaria (2011) demonstrava indignação também no que tange ao tratamento dado aos prisioneiros, ensejando seu clamor por maior segurança jurídica e garantias processuais, haja vista que a prisão discricionária de cidadãos tornavam-se ainda mais grave quando se tem consciência da insalubridade do cárcere.

Consagrou-se a pena de reclusão, que se trata de uma pena física, na qual o corpo é um elemento intermediário, sendo que o cárcere intervém no corpo, privando-o da liberdade, que é um bem quanto e um direito do ser humano; a dor deixa de ser constituinte da execução penal, na medida em que o indivíduo mantido recluso, enseja sua reflexão respeito de seu comportamento criminoso (ESPEN, 2020).

A palavra "penitenciária" advém de "penitência", uma vez que o cárcere passou a ser considerado um instrumento de castigo de caráter espiritual, na medida em que o indivíduo, ao ser mantido longe da sociedade, sozinho e sofrendo, passava a ter sua alma purificada, purgando seus pecados e aproximando-se de Deus (ESPEN, 2020).

Segundo Castro e Silva (2014) na sociedade romana, a primeira instituição penal era denominada "Casa de Correção", enquanto que no decorrer da Idade Média, a reclusão era realizada nos mosteiros. Entretanto, houve época em que a reclusão servia como medida assecuratória para evitar a fuga e novos crimes por parte do indivíduo, não havia natureza de pena:

> A prisão servia com a finalidade de custódia, ou seja, contenção do acusado até a sentença e execução da pena, nessa época não existia uma verdadeira execução de pena, pois as sanções se esgotavam com a morte e as penas corporais e infamantes (BITTENCOURT. 2011. P. 13).

Com o Iluminismo e as crises econômicas que causaram grandes dificuldades à população, as pessoas passaram a cometer crimes de natureza

patrimonial com maior frequência, de modo que as penas de morte e de castigos corporais deixaram de satisfazer a população como forma de administrar a justiça (ESPEN, 2020).

Com o advento do modelo econômico capitalista, as classes burguesas passaram a entender que o encarceramento seria uma forma de “controle social das massas”, passando a constituir o sistema carcerário atual (MELOSSI, PAVARINI, 2006, P. 20).

Concomitantemente, o Iluminismo foi ganhando força, pregando o pensamento racional, bem como política e economia livres, e ainda, defendendo maior respeito à dignidade humana, criou-se a noção de que o direito penal teria também como finalidade recuperar o agente criminoso do crime cometido (ESPEN, 2020).

Dessa forma, o enclausuramento passou a ter um caráter punitivo sem a finalidade de acarretar dor física, tendo como principal objetivo a privação de liberdade como forma de ensiná-lo, “tornando então o reflexo mais direto de sua punição”:

> Como consequência para o mundo moderno, a humanização da pena e a aplicação da punição não mais como vingança, mais sim como justiça é um avanço da pena pela humanidade, que retira esse caráter vingativo para uma pena mais justa (ESPEN, 2020).

De outra banda, no Brasil, o contexto social também teve grande influência na concepção a respeito do sistema prisional e penal: durante o período do Brasil Colônia, o sistema econômico reinava, de modo que os escravos eram submetidos a graves brutalidades por meio de castigos corporais (CRUVINEL, 2018).

Posteriormente, com a chegada da República, as penas corporais continuaram vigentes, malgrado a abolição da pena de açoite em 1886. Ao fim do século XIX, passa-se às penas privativas de liberdade, em substituição aos castigos corporais. O trabalho era utilizado com forma de punição no interior das prisões, aplicadas principalmente aos praticantes de crimes mais jovens (CRUVINEL, 2018).

Segundo Cruvinel (2018) com o advento do Código Penal de 1940, promulgado por meio do Decreto-Lei 2.848, que continua vigente, instituiu-se a ideia de suspensão condicional da pena quando o delito cometido for de menor gravidade. Dessa maneira, a pena passa a ter triplo objetivo: prevenção geral, prevenção específica e retribuição.

Em continuação ao pensamento de Cruvinel (2018) a retribuição faz referência à reparação do dano causado à vítima pelo agente criminoso, de modo que caso o autor do delito não tenha condições financeiras para indenizar o prejuízo a que deu causa, terá alguns de seus direitos restritos, a fim de compensar sua conduta.

Segundo Cruvinel (2018) prevenção geral faz menção aos demais integrantes da população, que ao notarem que o criminoso está sendo punido, evitam praticar delitos, incentivando o respeito às regras. A prevenção especial, por outro lado, intimida o causador do dano a não repetir a conduta criminosa: a coerção da pena o intimida a ter um comportamento de acordo com a lei, e simultaneamente, recupera o indivíduo para que o mesmo se arrependa e passe a adotar postura diversa.

Com a imposição de um regime de governo militarista no Brasil, em 1964, houve forte influência autoritária no sistema penitenciário, focando apenas no caráter retributivo da pena, e tratando o delinquente de forma animalesca. Cruvinel (2018) aponta que é possível notar até os dias atuais, que o sistema penitenciário brasileiro possui sequelas daquela época, no qual o indivíduo não tinha seus direitos respeitados e a prática da tortura era frequente no interior das prisões.

De acordo com Massola (2005) a convivência com os demais reclusos, faz com que o indivíduo desenvolva novos costumes, e até mesmo, novas subculturas, haja vista a necessidade de adaptar-se aos poderes institucionais do sistema prisional, tratar-se não de uma questão de mero conforto, mas sim de sobrevivência.

Tal subcultura é conceituada por Massola (2005) como “um conjunto de normas de condutas que podem ser implícitas, mas determinantes para o comportamento dos presos guiarem sua vida prisional”. Em consonância com os estudos de Negreiros Neto (2012) a reclusão social do sujeito, por meio da restrição de sua liberdade, impõe a ele “um processo de adaptação, modelado por um código informal”.

Uma vez esclarecido como se deu o surgimento das penitenciárias, é necessário verificar a situação da mulher nesse contexto, a partir de uma análise a respeito de gênero e como a mulher se encaixa na situação da criminalidade.

O termo “gênero” deriva da palavra latina “*genus*”, que significa “família”, “nascimento”. De acordo com o dicionário Michaelis, no que tange a questões biológicas, gênero é um “grupo morfológico ou categoria taxonômica que reúne espécies filogeneticamente relacionadas, diferentes das demais por traços específicos, e que integra a principal subdivisão das famílias”.

De outra banda, de acordo com os estudos realizados por Scott (1995), “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos... o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. E é inegável quando se fala em sexo feminino e masculino, pode-se verificar a existência de construções históricas a respeito de cada gênero, que até hoje encontram-se estigmatizadas socialmente.

Há quem atribua a autoria do termo “gênero” à filósofa feminista, e escritora, Simone de Beauvior, com sua célebre frase: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, ao se referir em como o gênero não está ligado a questões biológicas e sexuais, mas sim na construção social do comportamento feminino, desmistificando o pensamento determinista que se valia da biologia para justificar a inferiorizarão da mulher e as disparidades (apud CASTRO E SILVA, 2014).

A filósofa procura esclarecer que até a adolescência, homens e mulheres possuem corpos semelhantes, mas enquanto aos homens é possibilitado as mais diversas possibilidades profissionais e sociais, à mulher é restringida desde muito cedo pela sociedade, a qual limita sua liberdade, desnaturalizando seus primeiros anos de vida, na medida em que é treinada para agradar a imagem masculina.

Outrossim, de acordo com Beavouir (1967) as meninas são conduzidas para um comportamento que seja adequado ao casamento, desde sua postura até seus gestos e condutas. Explicita a filósofa, que a mulher é forçada a agir de modo que não exale muito sua feminilidade, para evitar que seja vulgarizada e associada à prostituição, mas também não deve reprimi-la, uma vez que pode ser colocada próxima à lesbianidade.

Com tais críticas, Beavouir (1967) reclama que a mulher não deveria contentar-se apenas em ser “o outro”, em viver às sombras das figuras masculinas, recebendo o que convém aos homens lhes conceder. Deve a mulher reivindicar seu espaço social enquanto detentora de direitos e ser humano tal qual o homem, transcendendo os preconceitos que lhe foram aplicados, assumindo a responsabilidade por suas ações e escolhendo sua liberdade na medida em que rejeita o patriarcado imposto.

É possível notar que no decorrer da história da humanidade, a mulher ocupou papéis secundários, sendo submetida a trabalhos domésticos e reprodutivos, enquanto o homem ocupa o papel de protagonista social, gestor da família, subordinando o gênero feminino, que demandava de autorização do patriarca para poder trabalhar, tendo em vista que a figura feminina era considerada como simples propriedade, sendo minuciosamente educadas para satisfazer aos desejos masculinos (MEDEIROS, 2018).

Levando em consideração tais questões históricas e sociais, não se pode afirmar que gênero está envolvido simplesmente com questões naturais sobre um corpo sexuado, mas diz respeito às categorias sociais que impactaram grandemente o comportamento feminino, na medida em que as mulheres foram conquistando seu espaço na sociedade (CASTRO E SILVA, 2014).

Com grande labuta, por meio de revoluções industriais que demandavam mão-de-obra de baixo custo, guerras que tiravam os homens do interior das residências para ir ao *front* de batalha, faziam com que as mulheres assumissem a gerência familiar, bem como a posição do homem no mercado de trabalho, ocorrências históricas determinantes para que as mulheres conquistassem seu espaço no mercado de trabalho e na vida social (OST, 2009).

Entretanto, ainda que a mulher houvesse conquistado certa independência financeira por meio de seu trabalho, as desigualdades eram e ainda são visíveis, porquanto ainda não tinham o direito à escolarização, já que tinham obrigações de cuidados domésticos. No Brasil, apenas no ano de 1879, as mulheres conquistaram o direito de frequentar faculdades, ambiente no qual, por mais que as mulheres almejassem formação acadêmica, foram alvos de diversos preconceitos e discriminações (OST, 2009).

Conforme narrado por Castro e Silva (2014) apesar das conquistas históricas femininas, ainda se nota desigualdades exorbitantes, especialmente no que tange ao mercado de trabalho, cargos e remuneração. Isso sem mencionar as pressões sociais para o comportamento feminino, personalidade e constituição de família, buscando sempre limitar a mulher ao espaço doméstico.

De outra banda, no que tange ao comportamento criminal das mulheres, Lima (2017) traz à baila, os preconceitos contra os comportamentos femininos, que estão tão entalhados no inconsciente social, muitas vezes exercidos de forma involuntária. De acordo com a análise da autora, a religião observa a figura feminina sob dois aspectos: Virgem Maria, expressão máxima de pureza e santidade, e Eva, que expressa todo o pecado, tentação, castigo e erro.

Sequela dos preconceitos e representações simbólicas, identifica-se a condenação das condutas delitivas femininas com intensidade maior que à masculina, de modo que as mulheres são responsabilizadas pelos reflexos do cárcere na vida de seus familiares, especialmente de seus filhos, ainda que o genitor destes se encontre em situação semelhante (CASTRO E SILVA, 2014).

Nota-se que a esmagadora maioria das mulheres presas no Brasil, foram autuadas em flagrante por terem envolvimento com drogas ilícitas, para consumo ou comercialização. O que se constata é que tais mulheres tiveram pouco ou nenhum acesso à educação, e se desenvolveram sem condições socioeconômicas em uma sociedade ainda profundamente machista (QUEIROZ, 2019).

Segundo Castro (2018) outro fator que influencia na criminalidade feminina, é a saúde mental da agente, na qual destaca questões como atitudes direcionadas à autodestruição e autolesão, ansiedade generalizada, pensamentos depressivos e suicidas. O autor traça um perfil feminino cujas características das exigências sociais de feminilidade estão diretamente ligadas aos impactos emocionais que podem ser determinantes para o comportamento da mulher.

Azambuja (2013) aborda que apenas no século XI, a criminalidade feminina foi se desenvolvendo, demandando tipos específicos para as condutas, principalmente mulheres que faziam bruxaria, que se prostituíam, e que demonstravam comportamento que iria de encontro à postura e ao papel que era esperado.

De acordo com Castro (2018) muitas das mulheres que decidem ir para o caminho da criminalidade, sofreram algum tipo de abuso no decorrer da vida, principalmente no que tange aos traumas em decorrência de violência sexual, uma vez que as mulheres são o principal alvo de tais delitos repugnantes.

Também abordado por Castro (2018) a maternidade e a falta de amor próprio entram como fatores que podem determinar o ingresso da mulher na prática de crimes, pois muitas da massa carcerária feminina, têm relacionamentos abusivos e estresse parental. A maioria das presas demonstram co-dependência em relacionamentos, o que alimenta o ciclo da violência.

De acordo com Queiroz (2019) a maioria das apenadas, antes de entrarem para o mundo do crime para prover o sustento de seus descendentes, eram mães de família que desempenhavam seus papéis domésticos e “chefiavam” a família, haja vista o infeliz índice de abandono paterno, ou pelo fato de seu companheiro estar recluso; dessa forma, sem emprego e sem um homem provedor, muitas mulheres são impulsionadas para o mundo do crime em razão de condições financeiras, prova disso é o fato de que o tráfico de drogas é o crime mais cometido por mulheres no Brasil, além de crimes contra o patrimônio, envolvendo as mulheres em pequenos furtos.

É claro que também se deve observar o fato de que atualmente, as mulheres possuem a chamada “dupla jornada de trabalho”, na qual trabalham em seus empregos durante o horário de expediente, e posteriormente, ao adentrar nas suas residências, se deparam com serviços domésticos pendentes.

Salta aos olhos a situação na qual diversas presas viviam antes de serem detidas, de modo que, de acordo com seus próprios relatos, não lhe restava escolha. Indignante o cenário visto nas comunidades, de modo que Pereira indaga “quem é feliz, quem não se desespera / Vendo nascer seu filho no berço da miséria?” (RACIONAIS MC’s, 1993).

Outrossim, corroborando com tal situação, as mulheres presas frequentemente são as únicas responsáveis pelo provimento do sustento de seus filhos, uma vez que a taxa de abandono paterno é altíssima. Queiroz (2019) traz a narrativa de Safira (os nomes foram mudados) presa de uma penitenciária no

Brasil e que se viu obrigada a entrar para o mundo do crime diante da miserabilidade que se encontrava:

> Ela chegou em casa cansada e, com fome, e foi abrir os armários para cozinhar algo. Estavam vazios. As fraldas haviam acabado, o leite também. Imaginou o choro de fome de seu bebê. Ficou nervosa, começou a tremer [...]. Nascera e crescera na favela e nunca tinha feito nada de errado [...] Saiu de casa decidida [...] Se eu não tenho nem o que comer dentro da minha casa! [...] Valdemar deu uma arma para Safira. Ela respirou fundo, pensou no leite e foi assaltar (QUEIROZ, 2019, p.28 - 29).

Em consonância com o pensamento de Queiroz (2019) “ignoramos as transgressões de mulheres como se pudéssemos manter isso em segredo, a fim de controlar aquelas que ainda não se rebelaram contra o ideal da ‘feminilidade pacífica’”.

De acordo com Dandaro (2018) muitas pessoas tendem a apontar que o fato de as mulheres terem galgado posições mais importantes na vida social há pouco tempo, bem como por serem consideradas menos agressivas, estariam mais distantes das oportunidades para práticas criminosas.

Nota-se um perfil entre as mulheres encarceradas já traçado e também constatado pelo governo brasileiro pelo Departamento Penitenciário Nacional (2014) que descreveu a população carcerária feminina com precisão, destacando que tais mulheres, na esmagadora maioria das vezes, possuem pouca idade, são negras, chefes de família e com baixa escolaridade, além de estarem situadas em classes sociais economicamente desfavorecidas.

O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2014) realizou apresentação política, na qual explicou grau do envolvimento das mulheres com o tráfico de drogas:

> A maioria das mulheres presas por tráfico de drogas possui uma posição coadjuvante no crime, realizando serviços de transporte de drogas e pequeno comércio. Em pequena escala, elas realizam atividades voltadas à gerência. Grande parte é usuária de drogas. (BRASIL, 2014).

No diapasão dos dados coletados pelo DEPEN, a realidade do cárcere também foi abordada por Espinoza (2004) que relata, que os dados coletados corroboram para a estatística marginalidade das mulheres presas, que frequentemente praticam delitos de menor gravidade, sendo maioria deles, relacionados a crimes contra o patrimônio, com “baixíssima participação na distribuição do poder”, ou seja, repetidamente estão nas castas mais inferiores dos grupos marginalizados.

Tal situação revela a ligação da prisão à disparidade social, discriminação e à evidente segregação do sistema judiciário penal, que aplica punições àqueles que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, sob seletividade de etnia, renda e gênero.

Com as mudanças sociais advindas por meio das revoluções industriais e demais mutações na distribuição de renda e de poder, as mulheres passaram a assumir a chefia da casa, formando uma família matriarcal, sentindo sobre si, a necessidade de aumentar a renda, pressionando-as para maior arrecadação de fundos para melhor sustento de sua família, de modo que a mulher ingressa no

crime em pequenos “papéis”, cujas funções serão rápidas e facilmente substituídas assim que a mulher for presa.

O papel de coadjuvante da mulher na organização do tráfico, foi observado também pela pesquisadora Diniz (2019) que aponta durante seu estudo de campo no interior das penitenciárias, não tomou conhecimento de nenhuma figura feminina que tivesse posição protagonista ou de liderança em grupos criminosos. A vasta maioria era de mulheres comuns de profissões menos abonadas, que decidiram valer-se de seus corpos como meio de transporte para conduzir entorpecentes para seus maridos no interior dos presídios masculinos, ou que ingenuamente imaginaram ser possível ocultar um pacote de cocaína no interior de suas residências.

Dandaro (2018) aponta que a inclusão da mulher no crime geralmente envolve a prática delitiva masculina. Exemplificando, pode-se ver que raramente as mulheres estão envolvidas em crimes que exigem muita violência ou agressividade, como é o caso dos homicídios dolosos, nos quais, quando a mulher é a autora, geralmente estava passando por algum tipo de relacionamento abusivo, que culmina no assassinato do próprio agressor. Tais questões estão longe de ser meras especulações, vez que foram corroboradas por dados da Promotoria de Justiça vinculada à Segunda Vara Criminal da Comarca de Araraquara, Estado de São Paulo.

De acordo com os estudos de Castro e Silva (2014) as relações de gênero perpassam as esferas sociais, de tal modo que no mundo do crime, as mulheres encontraram-se hierarquicamente abaixo dos papéis desempenhados pelos homens, ocupando posições inferiores e subordinadas. Não raro, são usadas como “bode expiatório” para evitar a prisão de um homem que esteja hierarquicamente acima da função por ela executada.

A descrição de Andrade (2017) corrobora com a realidade apresentada:

> As prisões femininas do Brasil são escuras, encardidas, superlotadas. [...] Em muitas delas, as mulheres dormem no chão, revezando-se para poder esticar as pernas. Os vasos sanitários, além de não terem portas, têm descargas falhas e canos estourados que deixam vazar os cheiros da digestão humana. Itens como xampu, condicionador, sabonete e papel são moeda de troca das mais valiosas e servem de salário para as detentas mais pobres, que trabalham para outras presas como faxineiras ou cabeleireiras. (ANDRADE, 2017, p.14).

Consoante abordagem de Lucena de Queiroz (2016) grande parte das mulheres presas, procedem ao cumprimento de sua pena no interior de estabelecimentos prisionais masculinos, que sequer foram submetidos a reformas em sua estrutura para abrigar mulheres, enquanto que outras, são mantidas em delegacias de polícia ou cadeias públicas, nas quais não há camas, oficinas de trabalho para o desenvolvimento de habilidades, e cujo principal problema cinge-se na falta de condições sanitárias adequadas.

Sabe-se que grande parte das mulheres que estão presas, já usaram substâncias entorpecentes. O estudo de Argimon e Canazzaro (2010) realizado na Penitenciária Feminina do Rio Grande do Sul, demonstrou que 54,4% das entrevistadas já fizeram uso de drogas ou álcool, sendo fator prevalente para a ocorrência de problemas de saúde mental.

Não bastasse a privação da liberdade e a insalubridade presente no sistema carcerário brasileiro, a situação é agravada quando se coloca em pauta,

a reclusão feminina. Neste sentido, afirma Zaninelli (2015) que as mulheres recolhidas têm acesso apenas aos resíduos provenientes do sistema prisional masculino, sendo abrigadas, portanto, nas estruturas das prisões que não podem mais ser designadas aos homens. O mesmo ocorre com os recursos do sistema penitenciário, cuja prioridade de destino, são os presídios masculinos.

Neste diapasão, Cruvinel (2018) alega que a única lógica que é agregada pelos órgãos estatais quanto à segurança pública é o emprego da força e da violência policial, bem como a prática da tortura, na tentativa – que como se pode ver pelo índice de criminalidade, é uma tentativa frustrada – de garantir a segurança pública da pequena parcela da população mais abastada, em detrimento dos mais vulneráveis social, econômica e etnicamente.

A organização das penitenciárias é defeituosa, haja vista sua construção voltada aos homens, não atendendo às necessidades femininas. O Estado não se recorda de que as mulheres necessitam de produtos básicos como papel higiênico, absorventes, e de tratamento direcionado, como os exames pré-natais àquelas que estão gestantes durante o cumprimento da pena. A carência de tais itens comprova uma clara injúria ao princípio da individualização da pena, basta ver, na prática, a avacalhação com as peculiaridades individuais (LIMA, 2017).

Em consonância com a definição de Zaninelli (2015) o presídio se difere da penitenciária no que se refere à etapa do julgamento do custodiado: enquanto está aguardando ser sentenciado, permanece no interior de um presídio, sendo posteriormente transferido para uma penitenciária quando sua condenação transitar em julgado, a fim de dar cumprimento à pena que lhe foi imposta e posteriormente ser reinserido na sociedade. De tal modo, o ideal é que o indivíduo seja mantido no interior de um estabelecimento destinado à aprendizagem social, para que o detento, ao sair em liberdade, esteja adequado à reintegração na sociedade.

Ainda de acordo com Cruvinel (2018) as práticas empregadas pelo sistema prisional têm como única consequência, a perpetuação da violência, da discriminação, da desigualdade e da corrupção, estigmatizadas historicamente no Brasil, não conseguindo, portanto, controlar nem prevenir a delinquência.

2.1. DIREITOS CONSTITUCIONAIS E DIREITOS FUNDAMENTAIS NA PERSPECTIVA DA DIGNIDADE HUMANA

Diante da situação na qual as mulheres se encontram dentro do sistema carcerário brasileiro, é notório a violação de seus direitos, mormente no que tange a sua dignidade, conforme mencionado. Dessa maneira, deve-se investigar a respeito da dignidade humana, e confrontar este importante princípio, com as condições das presas.

Segundo Rocha (1999) as primeiras menções em documentos históricos da palavra ‘dignidade’, seu significado estava inserido em um contexto de ‘honraria, cargo, título’. Apenas no século XVIII, as reivindicações políticas passaram a aludir a respeito da dignidade, dando à palavra, o conteúdo que possui atualmente.

A dignidade humana se mostra desvinculada das noções de meritocracia, ou qualquer tipo de merecimento pessoal ou social, vez que é inerente à vida. Porquanto seja um direito pré-estatal, dá fundamento ao sistema de direito ao

mesmo tempo em que faz manifestar a justiça, mostrando o homem como “ser de razão e sentimento”, e, portanto, superior (ROCHA, 1999).

É notório que o direito constitucional contemporâneo é assentado no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e nos Direitos Fundamentais, haja vista o ser humano possuir valores próprios que lhe são intrínsecos, que não podem ser convertidos em simples objetos ou instrumentos (SARLET, 2012).

De acordo com Rocha (1999) a dignidade da pessoa humana é reconhecida pelo sistema normativo enquanto matriz organizacional, tendo como finalidade o amparo ao ser humano e a concretização de seus direitos. A autora afirma que mesmo que não fosse reconhecida expressamente por algum sistema de direito, a dignidade da pessoa humana prevaleceria, tamanha sua importância para a vida comunitária.

Conforme a concepção de Sarlet (2012) demanda-se a verificação da diferenciação entre violação da dignidade da pessoa humana, e mera contenção a uma norma de direito fundamental, como é o caso da condenação penal ao utilizar-se da pena restritiva de liberdade, que limita o direito fundamental à liberdade, fundamentando-se na necessidade de reprimir e evitar violações da dignidade e dos direitos fundamentais de terceiros.

Por derradeiro, tal reprimenda não é caracterizada como ofensa, porquanto seja assegurado ao detento, sua dignidade humana, independentemente dos delitos por ele cometidos (SARLET, 2012):

> Se pode ter como imprescindível [...] a imposição até mesmo da pena de prisão em regime fechado – e mesmo assim assegurar ao preso um mínimo de dignidade e direitos fundamentais, do que dá conta, ao menos entre nós e na expressiva maioria dos Estados Democráticos de Direito que mereçam ostentar esse título, a vedação das penas cruéis e desumanas, da tortura, da utilização de determinados meios de prova [...] assim como as garantias da individualização da pena, da progressão no cumprimento da pena de prisão, no direito de receber visitas (p. 232).

A Constituição Federal de 1988 consagrou em seu art. 1º, inciso III, que a dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, dando grande relevância a tal preceito, tanto que posteriormente, no art. 60, §4º, IV, reserva os direitos e as garantias individuais como cláusula pétrea, ou seja, a Carta Magna Brasileira não pode ser alterada quando a proposta de alteração se referir à abolição ou prejuízo dos direitos individuais, dentre os quais se vislumbra a dignidade da pessoa humana, inerente ao indivíduo.

Queiroz (2019) explica a associação da prática da tortura dentro das prisões, à maternidade, uma vez que ambas as situações são vivenciadas pelas presas, que muitas vezes, são torturadas na frente de seus próprios filhos, que são obrigados a assistir cenas de tamanha brutalidade e desumanidade, crianças as quais, nem deveriam estar reclusas, sendo, portanto, indiretamente, vítimas do sistema, vez que, a experiência de presenciar a própria mãe sendo torturada, principalmente quando se é criança em uma fase de desenvolvimento, indubitavelmente acarreta traumas psicológicos irreversíveis.

A concepção de dignidade humana para Dworkin (2002) pauta-se no princípio do valor intrínseco, segundo o qual há um valor objetivo na vida humana, cujas ações são colocadas sob análise em termos de querer (*want*) ou reprovar *(deplore).* Outro princípio integrante da teoria de Dworkin, é o da responsabilidade

pessoal, que prega que as pessoas têm responsabilidade pelo desenvolvimento de seu potencial.

Dworkin (2002) refere-se à condição carcerária, quando argumenta sobre as atitudes humanas que resultaram na prisão do indivíduo. Para ele, tais condutas não autorizam o tratamento do encarcerado como simples objeto, ao dispor dos demais, como se apenas valesse a conveniência do cárcere. Assim, o autor vincula a dignidade como um valor intrínseco da vida humana, de modo que mesmo aquele que não tem mais consciência a respeito de sua dignidade (como são os casos de demência ou perda de capacidade) merece ter sua dignidade respeitada.

Cruvinel (2018) considera que o caráter retributivo da pena culmina na violação dos direitos do apenado, que além de ser privado de sua liberdade, muitas vezes é submetido a “restrições estruturais, nutricionais, materiais e de insalubridade”, sem mencionar a violência inerente ao cárcere, que perpetua o ciclo de injustiças, que alcança a sua família.

Ocorre, entretanto, que na medida em que a população carcerária brasileira aumenta, os espaços penitenciários, que já eram frágeis no que tange à salubridade garantida constitucional e legalmente, tornam-se aos poucos, cada vez mais sucateados, principalmente em razão da desatenção estatal e à falta de atendimento às peculiaridades femininas (OLIVEIRA, 2016).

Segundo o artigo 1 da lei nº 9.455, de 1997, tortura é "constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental". Não raramente, a mídia discorre a respeito do descaso com os detentos reclusos nas penitenciárias brasileiras, sendo necessário, portanto, dar a devida importância para as situações que envolvem a prática da tortura ocorrida no cárcere.

É certo que diversos dispositivos normativos, com especial atenção à Constituição Federal, dispõem a respeito da prática de tortura, buscando coibi-la. A Carta Magna de 1988, em seu artigo 5º prenuncia inúmeras maneiras e garantias de proteger a dignidade humana, o inciso III do referido artigo, dispõe que “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante”, bem como define tal crime como inafiançável e insuscetível de graça ou anistia (BRASIL, 1988).

Malgrado tais disposições, Queiroz (2019) aponta que quando se fala em tortura associada ao sistema prisional, o que se verifica é que tal prática vai além do interior das penitenciárias, alcançando os familiares das detentas, vez que os mesmos devem ser submetidos à revista íntima para terem a oportunidade de visitar seus familiares. Tal procedimento é vexatório, expondo os parentes das presas à situação de intensa humilhação.

Queiroz (2019) retrata por meio da narrativa de uma reclusa, o tratamento das mulheres presas, na contramão das determinações legais, na medida em que a dignidade de tais mulheres é brutalmente violada:

> A minha irmã levou choque no bico do peito – é que minha irmã era muito boca dura. Eles dava choque pra ver se ela contava alguma coisa e ela respondia que ia se vingar. Eu, eles colocava com a cabeça na descarga, na privada cheia de xixi. Bateram muito de um lado, quebraram os dentes da frente e tudo (QUEIROZ, 2019, p. 121).

Malgrado trate-se de uma conduta tipificada penalmente, a tortura ainda ocorre nos dias atuais, soturna e silenciosamente, nas dependências dos presídios e delegacias. O Brasil possui no decorrer de sua história, repetidas práticas de repressão carcerária baseada na “imposição de força, de poder e de degradação”, haja vista o fato de que a submissão sempre foi alcançada por meio de punições e torturas (NEGREIROS NETO, 2012).

Ademais, no que tange às condições de cumprimento de pena, o artigo 5º da Constituição assegura em seu inciso XLIX, “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral” (BRASIL, 1988). Segundo nota Lucena de Queiroz (2016), na RPU (Revisão Periódica Universal) o Brasil foi alvo de grandes críticas no que se refere à situação de seus estabelecimentos prisionais, especialmente nas penitenciárias femininas. Dentre as análises realizadas, destaca-se a frequência em que ocorrem situações de violência policial, bem como execuções sumárias e violações de direitos humanos no interior das prisões.

No que concerne ao direito à educação, previsto pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal dispõe:

> Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.
> Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição (BRASIL, 1984).

Ramos (2013) assinala que o acesso à educação no interior do presídio pode ser encarado como uma forma de promover a ressocialização do indivíduo ao mesmo tempo em que trabalha como prevenção à reincidência criminosa, uma vez que se espera que a prisão trabalhe o indivíduo de uma forma que nenhuma outra instituição – como a família e a escola – conseguiu quando teve a oportunidade de educar o sujeito. Consequentemente, a esperança depositada pela sociedade na instituição prisional é de que a mesma reabilite os reclusos a fim de que se tornem cidadãos bem-sucedidos e que tenham “consciência de suas responsabilidades sociais”.

Entretanto, ao lançar o olhar para a situação dos presos, o que se vê é que a educação perdeu seu significado de promoção da dignidade e da formação cultural, para dar lugar a uma utilidade de passatempo, sendo vista como uma “terapia ocupacional”, na medida em que não tem como escopo a promoção da cidadania (RAMOS, 2013).

As mulheres demonstram, em relação aos homens, maiores índices de matrícula nas escolas. Tal foi o meio encontrado pelas mulheres como forma de exercer sua autonomia, pois já que o analfabetismo é frequente, a escolarização possibilita que as presas consigam escrever cartas para serem enviadas a familiares, facilitando a comunicação com o meio externo, e permite que tenham acesso a outros direitos, especialmente os pertinentes à sua sentença (RAMOS, 2013).

De outra banda, muitas mulheres carregam consigo, o estigma de uma sociedade machista que considera a mulher como responsável pelas atividades domésticas, de modo que acabam optando pelo trabalho remunerado dentro da prisão, o qual também lhes serve como fator de remição de pena, na medida em que desdenham da oportunidade de estudo (RAMOS, 2013).

Segundo Ramos (2013) invariavelmente, a educação prisional não é valorizada, vez que raramente se encontram profissionais da educação qualificados para ensinar os reclusos. Consequentemente, se perde a confiança na prisão como instituto de ressocialização do indivíduo, conceituando tal instituto como setor de contenção da criminalidade.

A razão pela qual frequentemente as mulheres não estudam durante o período em que cumprem a pena, é o fato de que raramente é fornecida a estrutura adequada para que tenham a oportunidade de aprender. Outra questão que pode ser notada, é que o analfabetismo institucional assola o ambiente prisional, uma vez que a grande maioria da população carcerária não teve acesso a bons institutos de ensino, sem mencionar a má qualidade do material didático fornecido, que é frequentemente, inexistente nas prisões, violando o direito fundamental à educação (RAMOS, 2013).

De acordo com análises de Negreiros Neto *apud* Godoy (2012) o descumprimento de direitos humanos e fundamentais no interior dos estabelecimentos prisionais, coloca em questionamento a eficácia da reclusão como meio de sanção e cumprimento de pena. Não se nota, na realidade das carceragens, a observação de mecanismos normativos que "determinam aspectos básicos" de sua estrutura e forma de funcionamento.

Cabe salientar também, além da dignidade da pessoa humana e das previsões constitucionais, que diversos dispositivos internacionais, abordam a condição das mulheres presas, conforme se verificará.

2.2 OS TRATADOS INTERNACIONAIS: LUTA PELA MANUTENÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA

Significativo mencionar que no ano de 1955, foram criadas as Regras Mínimas para Tratamento de Presos, conhecidas como "Regras de Mandela", em razão de ter sido concluídas na África do Sul. Tal documento foi posteriormente atualizado no ano de 2015 pela Organização das Nações Unidas, com o escopo de ampliar o respeito à dignidade dos encarcerados, na medida em que garante o acesso à saúde, o direito de defesa e regula as punições disciplinares (LUCENA DE QUEIROZ, 2016).

De acordo com Lucena de Queiroz (2016) as Regras de Mandela tentam estabelecer princípios básicos a serem seguidos no tratamento dos presidiários, estimulando constantemente, que as práticas de tratamento degradante sejam gradativamente superadas, a partir da aplicação dos princípios de forma imparcial.

Malgrado as Regras de Mandela terem sido criadas em 1955, apenas posteriormente, no ano de 2010, que o discurso feminista fez com que a organização se recordasse de que as mulheres reclusas tinham especificidades de gênero que deveriam ser atendidas de modo a efetivar seus direitos, mesmo no interior dos estabelecimentos prisionais (LUCENA DE QUEIROZ, 2016).

Em concordância com os estudos de Lucena de Queiroz (2016) com as atualizações realizadas no documento no ano de 2015, algumas inovações foram destinadas às presas mulheres. Dentre elas, pode-se destacar a proibição de que as presas parturientes fossem algemadas no parto e no pós-parto, e a proibição de revista vexatória de crianças.

As Regras de Bangkok abordam questões relacionadas aos filhos das presas e a experiência da maternidade quando se está reclusa, necessidades de higiene, tratamentos e procedimentos de saúde, em especial no que tange à prevenção do HIV e outras doenças sexualmente transmissíveis. Ademais, desenvolve questões a respeito das presas menores de idade, de modo que as mesmas tenham oportunidade de escolarização e contato familiar, bem como prevenção a tratamentos degradantes e tortura, e estrutura dos estabelecimentos prisionais (LUCENA DE QUEIROZ, 2016).

Levando em conta diversos tratados de direitos internacionais como Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de acordo com pronunciamento da Defensoria Pública de São Paulo, em 2011, as Regras de Bangkok são resultados de diversos anos de estudo de campo a respeito da situação das mulheres encarceradas e é “uma diretriz legítima para as políticas públicas a serem adotadas pelos países que a ratificaram”.

Um dos principais objetivos das Regras de Bangkok foi dar visibilidade ao problema da mulher encarcerada, uma vez que tal realidade é ignorada pelas autoridades responsáveis, de modo que uma das recomendações para que a mulher tenha dignidade, bem como participação no desenvolvimento de seus filhos, é a de que sejam impostas penas alternativas à prisão, sendo que em *ultima ratio*, quando o cárcere for aplicado, deve-se proceder dos cuidados apropriados no que se refere à saúde da mulher, bem como a sua dignidade (CASTRO, 2018).

Uma das conclusões chegada pela conferência foi a de que a pobreza é o fator de maior influência quando se fala em criminalidade feminina, aliada à preocupação com a manutenção do bem-estar de seus filhos e os traumas provenientes de abusos sofridos ao longo da vida, de modo que as providências abordadas pelas Regras de Bangkok convergem para três eixos principais, quais sejam: as necessidades específicas das mulheres; a prevenção contra abuso e violência; e a proteção dos direitos das crianças (CASTRO, 2018).

Segundo Lucena de Queiroz (2016), dentre as 78 recomendações feitas pela Organização das Nações Unidas, em sede de Revisão Periódica Universal, estão a implementação de programas para combater a prática da tortura nas penitenciárias, o acréscimo de defensores públicos disponíveis, a implementação de obras a fim de melhorar a estrutura das prisões e diminuir a superlotação, e principalmente, dar mais atenção às especificidades, e demandas do gênero feminino nas prisões, garantindo às mulheres, a privacidade, acesso a tratamento médico apropriado e contato com os filhos.

O Brasil reconheceu os erros de seu sistema prisional, e afirmou que implementaria esforços a fim de que tais problemas fossem sanados o mais rápido possível, inclusive alegando que implementaria programas de treinamento de agentes penitenciários, a fim de evitar a continuidade nas práticas de tortura que ocorrem no interior dos presídios. Entretanto, o que se observa é que não foi realizada nenhuma alteração efetiva nas prisões, especialmente no que tange às questões de gênero (LUCENA DE QUEIROZ, 2016).

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 consagrou como direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Malgrado o teor poético e humanitário dos direitos fundamentais consagrados constitucionalmente e internacionalmente por meio de tratados e

regras dos quais o Brasil é signatário, o que se verifica ao proceder da análise de caso, no que tange às mulheres que estão reclusas no sistema penitenciário brasileiro, é que os direitos fundamentais e dignidade da pessoa humana estão sendo onerados pelo Estado, na medida em que mulheres presas passam pelos mais diversos tipos de adversidades no interior do sistema prisional (Zaninelli, 2015).

3 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo, a investigação do contexto da mulher no cárcere, de modo que foi averiguado a evolução do direito penal no decorrer da história, e como o aprisionamento se tornou o ambiente hostil que é hoje, além de verificar como a mulher é considerada socialmente, na medida em que os conceitos de gênero se transformaram conforme o contexto social. Além do escopo de explicitar a situação da mulher brasileira no contexto do cárcere, dessa forma, conclui-se que muitos direitos e garantias fundamentais constitucionalmente consagrados, bem como defendidos por meio de pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário, são violados no interior das prisões femininas dentro do território nacional.

Em razão disso, o Brasil já foi diversas vezes repreendido em sede de Revisão Periódica Universal (RPU) em razão das péssimas condições da estrutura carcerária que possui, especialmente no que tange ao tratamento às presas do gênero feminino, que sofrem com as “sobras” provenientes do sistema prisional masculino, que por si só, já é bastante insalubre.

Em momento nenhum é possível dizer que em razão de seu gênero, a mulher que comete qualquer tipo de delito, deve ser isenta de penalidade por parte do Estado, pelo contrário. A pena, como demonstrado, é extremamente útil para prevenção de crimes posteriores, bem como imprescindível para a recuperação do indivíduo, a fim de que o mesmo se torne apto para conviver em sociedade novamente.

Ocorre que tais objetivos penais não podem ser alcançados quando os direitos são violados no decorrer do cumprimento da pena, de modo que os estabelecimentos prisionais, em razão de sua péssima infraestrutura e insalubridade, acabam por tornar o indivíduo que é exposto a tal ambiente, em uma pessoa ainda mais frustrada, que ao retornar à sociedade é tomada por um sentimento de revolta e necessidade de vingança.

Por muitas vezes, mulheres são submetidas à prática de tortura dentro das prisões, conforme constou-se de relatos de mulheres que foram expostas a tratamentos degradantes já coibidos por legislações de nível nacional e internacional, a fim de garantir a dignidade da pessoa humana.

Infere-se da presente pesquisa, que o sistema carcerário brasileiro não demonstra grandes preocupações no que tange às prisões femininas, uma vez que não há nenhum tipo de adaptação às peculiaridades das mulheres, que recebem apenas um “pacote padrão” advindo das “sobras” das prisões masculinas. Assim sendo, é necessário que se denuncie as condições carcerárias nas quais as mulheres são submetidas ao serem apenadas, a fim de que lhes sejam destinados maiores recursos e atenção por parte da sociedade e da comunidade política, buscando, portanto, a concretização de seus direitos e a proteção de sua dignidade.

Neste sentido, há que se fazer análise detalhada dos fundos rotativos, de forma que os recursos estatais deverão ser destinados às penitenciárias, e administrados de forma a melhorar a estrutura carcerária, a fim de afastar-se e posteriormente, dar cabo ao ambiente insalubre da prisão; capacitar os profissionais envolvidos no departamento penitenciário, na medida em que seu tratamento às reclusas seja humanizado e respeitoso, em atenção à condição de dignidade inerente ao ser humano; engajar a comunidade por meio de projetos de conscientização social, tanto para que os delitos sejam evitados, quanto para que a mulher egressa tenha uma capacitação dentro do centro penitenciário e consequentemente, uma profissão ao sair da prisão, de modo que seus delitos não voltem a repetir, e tenha o trabalho como princípio dignificante.

Desta forma, com a boa administração dos recursos públicos, será possível caracterizar a penitenciária de modo que ela exerça o seu propósito: a recuperação, a reinserção do indivíduo na sociedade, na medida em que a detenta se conscientize de que infração reprimida não deve ser cometida novamente, sendo a prisão um centro de reabilitação, e não uma “escola do crime”, cumprindo sua função social no ordenamento, em observância às disposições sobre dignidade estabelecidas pelas normas constitucionais, legislativas e internacionais.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Vera Lucia Barcelos. **Aprisionar para Ressocializar**? Breves reflexões sobre a reincidência na Penitenciária Feminina de Ana Maria do Couto May – MT. Disponível em: https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/333/1/TCCP_2017_Vera%20L%C3%BAcia%20Barcelos%20Andrade.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

ARGIMON, Irani Iracema de Lima; CANAZARO, Daniela. **Características, sintomas depressivos e fatores associados em mulheres encarceradas no Estado do Rio Grande do Sul,** Brasil. Cadernos de Saúde Pública, vo. 26, nª 7. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2010000700011. Acesso em: 06 abr. 2020.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Os bebês filhos de mães que cumprem pena privativa de liberdade.** 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/article/view/16947#:~:text=Resumo,condi%C3%A7%C3%B5es%20oferecidas%20pelos%20estabelecimentos%20prisionais. Acesso em: 04 ago. 2020.

BEAUVOIR, Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de. **Memórias de uma moça bem-comportada.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1967.

BEAUVOIR, Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1999.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000015.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento Penitenciário**. A história das prisões e dos sistemas de punições. Disponível em: http://www.espen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=102. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento Penitenciário**. Política Estadual de Atenção às Mulheres Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal do Paraná. Disponível em: http://www.espen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=138. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.455 de 7 de abril de 1997. **Lei da Tortura**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9455.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

CASTRO, Augusto Everton Dias; SOARES, Éricka Maria Cardoso. **Dispositivos legais e as políticas voltadas à saúde da mulher em situação de prisão**. 2012. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/23194/dispositivos-legais-e-as-politicas-voltadas-a-saude-da-mulher-em-situacao-de-prisao. Acesso em: 23 nov. 2019.

CASTRO, Ana Lara Camargo de. **Conexões de Gênero e Cárcere**. A Visão do Ministério Público sobre o Sistema Prisional Brasileiro. Conselho Nacional do Ministério Público. 2018. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/BOOK_SISTEMA_PRISIONAL.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020

CASTRO E SILVA, Esther. **Mulheres no Cárcere**. Disponível em: https://www.fadiva.edu.br/documentos/jusfadiva/2014/08.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

CRUVINEL, Tatiely Vieira. **A Violação dos Direitos Humanos das Gestantes no Sistema Penitenciário Feminino Brasileiro**. Uberlândia, Minas Gerais. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21697/3/ViolacaoDireitosHumanos.pdf Acesso em: 03 ago. 2020.

DANDARO, Isabela Factori. **Mulheres no Cárcere**: A Humanização do Sistema Prisional e os Reflexos no Processo de Reinserção Social das Detentas. A Visão do Ministério Público sobre o Sistema Prisional Brasileiro. Conselho Nacional do Ministério Público. 2018. Disponível em:

https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/BOOK_SISTEMA_PRISIONAL.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020

DINIZ, Debora. **Cadeia - Relatos sobre Mulheres**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DWORKIN, Ronald. **Domínio da Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESPINOZA, Olga. **A Mulher Encarcerada em Face do Poder Punitivo**. São Paulo. IBCCRIM, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

LIMA, Leiliane Dantas. SILVA, Amanda Carolina Petronilo. **Cárcere feminino: Igualdade sem dignidade.** 2017. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/carcere-feminino-igualdade-sem-dignidade/ Acesso em: 07 abr. 2020.

LUCENA, De Queiroz, M. **A Abordagem Feminista Das Relações Internacionais E Violações De Direitos Humanos No Brasil** - Uma Discussão Sobre O Sistema Prisional. Revista Transgressões, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 5–31, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/transgressoes/article/view/8713.

MASSOLA, Gustavo Martineli. **A subcultura prisional e os limites da ação da APAC sobre as políticas penais públicas:** Um estudo na Cadeia Pública de Bragança Paulista. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-08112013-105555/pt-br.php Acesso em: 14 set. 2020.

MASSON, Cleber. **Direito Penal Esquematizado** – Parte Geral – vol.1 – 9°ed. rev., Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015.

MEDEIROS, Luciene. **Políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher.** 2018. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/uploads/assets/files/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20de%20enfrentamento%20%C3%A0%20viol%C3%AAncia%20contra%20a%20mulher.pdf Acesso em: 09 set. 2020

MELOSSI, Dario. A gênese da instituição carcerária na Europa. In: MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**: as origens do sistema penitenciário (séculos XIV-XIX). Rio de Janeiro: Revan, 2006.

NEGREIROS NETO, J.M; BARBOSA, M.J. **Importância da família no processo de ressocialização do encarcerado diante das condições do sistema penitenciário no estado do Ceará.** 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/29226. Acesso em: 14 ago. 2020.

LIVEIRA, Gabriel Garcia de. **Prisões na antiguidade**: o direito penal nas sociedades primitivas. 2016. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/prisoes-na-antiguidade-o-direito-penal-nas-sociedades-primitivas/.Acesso em: 20 ago. 2020

OST, Stelamaris. **Mulher e Mercado de Trabalho**. 01 de maio de 2009. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-64/mulher-e-mercado-de-trabalho/#:~:text=XIX%2C%20as%20mulheres%20passaram%20a,f%C3%A1bricas%20para%20operar%20as%20m%C3%A1quinas.&text=Elas%20v%C3%AAm%20desempenhando%20um%20papel,antes%20eram%20somente%20para%20homens. Acesso em: 18 ago. 2020.

PEREIRA, Pedro Paulo Soares. **Homem na Estrada**. Intérpretes: Pedro Paulo Soares Pereira; Paulo Eduardo Salvador; Edivaldo Pereira Alves; Kleber Geraldo Lelis Simões. 1993. Gravadora: Zimbabwe Records. Disponível em: https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/79451/. Acesso em: 05 set. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. **Uma Trajetória do "Gênero**". 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23939/23939_3.PDF Acesso em: 25 ago. 2020.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

RAMOS, Ellen Taline de. **Educação Escolar e Formação para Mulheres Presas**. São Paulo. 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10387/1/Ellen%20Taline%20de%20Ramos.pdf Acesso em: 25 ago. 2020.

ROCHA, Cármem Lúcia Antunes. **O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e a Exclusão Social.** Jurisprudência Catarinense. Florianópolis, Santa Catarina. 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.** Porto Alegre. Livraria do Advogado. 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: **Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Rio Grande do Sul: Educação e Realidade. 1995.

ZANINELLI, Giovana. **Mulheres Encarceradas**: Dignidade da pessoa humana, gênero, legislação e políticas Públicas. Disponível em: https://uenp.edu.br/pos-direito-teses-dissertacoes-defendidas/dissertacoes-defendidas-1/6854-giovana-zaninelli/file Acesso em: 05 abr. 2020.

AS POSSÍVEIS VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PERANTE A MODALIDADE DE *HOMESCHOOLING*

POSSIBLE RIGHTS VIOLATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS REGARDING HOMESCHOOLING MODALITY

Tamara Gaitkoski[1]

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as possíveis violações de direitos das crianças e adolescentes perante a modalidade de *homeschooling*. Para isso, primeiramente cuidou-se de expor uma breve história do direito à educação no Brasil e sua previsão legislativa na Constituição Federal de 1988. Após isso, fez-se uma abordagem do histórico do *homeschooling* no Brasil, sua conceituação segundo os entendimentos doutrinários e, ainda, analisou-se o atual panorama jurídico da educação domiciliar no Brasil, momento em que se cuidou da exposição das previsões legislativas infraconstitucionais. Não obstante, realizou-se uma análise acerca da decisão proferida no Recurso Extraordinário nº 888.815/RS. Por fim, buscou-se expor as críticas existentes à essa modalidade de ensino analisando a função da escola no desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos, bem como sua importância na socialização e na formação da cidadania, apontando, dessa forma, as possíveis violações de direito.

PALAVRAS-CHAVE: *Homeschooling*. Educação Domiciliar. Direito à Educação. Direito das crianças e adolescentes.

ABSTRACT: The present work aims to analyze the possible rights violations of children and adolescents regarding the homeschooling modality. For this, first of all took care to expose a brief history of the right to education in Brazil, and its legislative provision in the Federal Constitution of 1988. After that, an approach was made to the history of homeschooling in Brazil, its conceptualization according to doctrinal understandings, and still, the current legal panorama of home education in Brazil was analyzed, at which time the presentation of infra-constitutional legislative provisions was taken care of. Nevertheless, an analysis was carried out on the decision rendered in Extraordinary Appeal No. 888.815/RS. Finally, we sought to expose the existing criticisms of this type of teaching, analyzing the role of the school in the social and intellectual development of individuals, as well as its importance in socialization and in the formation of citizenship, thus pointing out the possible violations of right.

KEYWORDS: Homeschooling. Home Education. Right to education. Rights of children and adolescentes.

[1] Acadêmica da graduação de Direito, atualmente atua como estagiária voluntária no Gabinete da Vara de Execuções Penais de Cascavel.

1 INTRODUÇÃO

O intitulado *homeschooling*, também conhecido por ensino domiciliar, se refere ao estudo lecionado no domicílio do aluno, seja por um familiar ou por terceiro. Dessa forma, é uma prática que se opõe ao ensino em uma instituição de ensino, como uma escola pública ou privada. Sua principal característica é que a responsabilidade pelo ensino seja assumida pelos pais que optam por fazê-lo em casa.

No Brasil, a modalidade não encontra amparo legislativo, contudo, vários adeptos vêm pressionando os poderes públicos para que seja legitimada tal opção, com os argumentos de que têm o direito da liberdade de ensino.

É evidente que a educação assegurada pela legislação brasileira muitas vezes é deficitária e acaba por não atingir a todos aqueles que necessitam dela. Ao Estado é imposto o dever de garantir o direito à educação de qualidade a todos os integrantes da sociedade, contudo, a falta de investimentos em políticas públicas que visem melhorar a educação faz com que a sociedade fique insatisfeita com o ensino oferecido.

A partir dessa problemática, surgem os adeptos do *homeschooling* que defendem que sua prática é uma alternativa para os pais, tratando-se de uma liberdade de escolha destes. Os pais educadores justificam suas escolhas por motivações ideológicas, pedagógicas e ambientais, de modo que preparam educacionalmente os seus filhos objetivando incutir visões particulares, almejando que eles adquiram uma perspectiva ideológica particular sobre o mundo e, ainda, muitos justificam essa escolha visando proteger as crianças dos olhares negativos que estão expostos nas escolas tais como violência, drogas, entre outros.

Dessa forma, é necessário fazer uma análise de uma possível violação dos direitos da criança e do adolescente, tendo em vista que a escola tem uma função socializadora onde as crianças e os adolescentes estão inseridos em um espaço de aprendizado, de autoconhecimento e, principalmente, de coexistência com o próximo no qual o menor aprenderá a se desenvolver e se portar em sociedade.

Deve-se levar em consideração o princípio do pluralismo ideológico, pois o ensino doméstico pode promover o alienamento do educando, tornando-o vulnerável a discursos homogêneos, uma vez que este fica estritamente ligado à ideologia dos pais, onde não há o contraditório de outra instância crítica.

Para analisar a problemática levantada, primeiramente será exposto um breve histórico do direito à educação no Brasil, desde o seu advento com a colonização dos portugueses até a atual Constituição Federal de 1988, momento em que será abordado as particularidades do direito fundamental à educação nas previsões constitucionais, buscando compreender todas abrangências de determinado direito.

Em seguida, será feita uma abordagem sobre a história da educação domiciliar no Brasil, uma vez que essa modalidade de ensino já foi regulamentada por legislações antigas do ordenamento jurídico brasileiro. Além disso, buscará se expor a conceituação e as motivações que levam as famílias a adotarem o ensino doméstico.

Ademais, será abordado o atual panorama jurídico dessa modalidade de ensino no Brasil, contando com uma breve análise do Recurso Extraordinário nº 888.815, que foi alvo de julgamento no Supremo Tribunal Federal, o qual trata sobre a constitucionalidade do *homeschooling* no Brasil,

Por fim, buscar-se-á expor as críticas existentes à essa modalidade de ensino, analisando a função da escola no desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos, bem como sua importância na socialização e na formação da cidadania. Dessa forma, apresentando as possíveis violações de direito das crianças e adolescentes.

2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil tem origem em 1549 com a chegada dos portugueses que buscavam a colonização de novas terras. Os diversos povos indígenas que habitavam o território não haviam desenvolvido um sistema de educação escolar, em que pese já possuíam suas características próprias de educação informal (DAVID *et al*, 2014).

Por sua vez, a educação que se praticava entre as populações indígenas não continha as marcas repressivas do modelo educacional europeu. Modelo este que foi instituído em terras brasileiras por meio da Companhia de Jesus, ordem católica que possuía um fim missionário. Entretanto, os jesuítas não trouxeram somente a religiosidade, a moral e os costumes europeus, mas também seus métodos pedagógicos (DAVID *et al*, 2014).

Desse modo, considera-se que os padres jesuítas exerceram o papel de primeiros professores no aspecto da educação formal no território brasileiro, atuando tanto na educação, quanto na catequização dos povos indígenas e dos colonos. A influência da educação dada pelos jesuítas ultrapassou vários períodos, deixando resquícios das suas tradições, conhecimentos e noções referente a forma de educação que exerciam (DAVID *et al*, 2014).

Em 1759 ocorreu a primeira grande reforma educacional no Brasil, momento em que Marquês de Pombal expulsou os jesuítas das colônias portuguesas, retirando os religiosos do comando educacional, ocasião em que a responsabilidade da educação passou ao Estado (DAVID *et al*, 2014).

As ações realizadas por Pombal fizeram com que a educação em terras brasileiras fosse praticamente inexistente, uma vez que não havia mais o sistema desenvolvido pelos jesuítas. Apenas em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa, a educação e a cultura passaram a ganhar um novo impulso, com o advento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e, ainda, com a criação de cursos de nível superior (RODRIGUES, 2018).

Em 1820 os portugueses iniciaram a Revolução Constitucionalista devido à demora da família Real em voltar para Portugal, inclusive, tal fato fez com que D. João VI apressasse seu retorno a Portugal. Em 1822, D. Pedro I declarou a independência do Brasil e em 1824 foi outorgada a primeira Constituição do Brasil, a qual assegurava em seu artigo 179, inciso XXXII a instrução primária gratuita para todos os cidadãos (DAVID *et al*, 2014).

Entretanto, o primeiro reinado enfrentou dificuldades em sistematizar a educação elementar regida pela Constituição, em virtude de a sociedade da época ser majoritariamente agrária e de não haver interesse, por parte das elites, em educar o povo. Naquela época, o ensino era voltado para o ingresso em cursos superiores, ou seja, apenas uma mera introdução. Concomitante a esses fatores havia, ainda, a falta de professores (DAVID *et al*, 2014).

Em meados de 1920, a educação passou por um período de grandes iniciativas para a reforma educacional. A principal motivação para que ocorressem as reformas foi por não haver, ainda, um sistema organizado de educação pública, o que abriu brecha para propostas em prol da educação. Desse modo, surgiu o movimento Escola Nova em defesa de uma escola pública, universal e gratuita para todos (DAVID *et al*, 2014).

A partir de 1930, no início da Era Vargas, apareceram reformas educacionais mais modernas. As questões educacionais passaram a receber uma atenção especial devido ao interesse em alicerçar uma melhora no processo de estabilização social (DAVID *et al*, 2014).

Segundo Rodrigues (2018, p. 17), “a Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a educação como um direito de todos os brasileiros, devendo ser promovido pelo poder público e pela família”. Ressalta-se, ainda, que essa Magna Carta tratou pela primeira vez do financiamento da educação, de modo que seu artigo 156 determinava a obrigatoriedade da União e dos Municípios aplicarem nunca menos de dez por cento e os Estados e Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (BRASIL, 1934).

O fim do Estado Novo foi consolidado com a Constituição de 1946, a qual possuía cunho liberal e democrático. A referida Carta Magna previa, em seu artigo 166, a educação como direito de todos, devendo ser inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1946).

Em 1948, iniciou-se uma discussão sobre uma Lei de Diretrizes Básicas, de modo que os debates se estenderam por treze anos. Decorrido este período de tempo, em 1961 foi aprovada a Lei nº 4.024/1961, durante o governo João Goulart. Tal lei representou um avanço para a educação, tendo em vista que a legislação anterior era centralizadora e não deixava nada sob a competência dos Estados e Municípios (DAVID *et al*, 2014).

Deflagrado o Golpe de 1964, iniciou-se o militarismo e, com ele, advém o aumento do autoritarismo atingindo, também, a área da educação. Logo no início do Regime Militar foram implantadas leis rígidas, momento em que muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de seus posicionamentos ideológicos (RODRIGUES, 2018).

Assim sendo, a educação ganhou notório destaque e foi assegurada como um direito e garantia fundamental apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nas Constituições anteriores, o direito à educação recebeu diferentes tratamentos, tanto em abrangência quanto em conteúdo, uma vez que refletiam as ideologias e valores da época (RODRIGUES, 2018).

A partir da Carta Magna de 1988, surgiram novas legislações que passaram a disciplinar a educação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil reconhece expressamente o direito à educação como direito fundamental social. Ela o faz, inicialmente, de maneira breve e incisiva em seu artigo 6º para, posteriormente, ratificar esse posicionamento no seu Capítulo III, Seção I do Título VIII, mais precisamente a partir do artigo 205.

No entendimento de José Afonso da Silva (2013), o artigo 205 combinado com o artigo 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se reconhece que a educação é direito de todos, sendo esse direito instruído pelo princípio da universalidade.

Ao detalhar o direito à educação, Ranieri (2013, p. 55) ilustra que: “é direito fundamental social, é direito individual e também direito difuso e coletivo, de

concepção regida pelo conceito de dignidade humana. É igualmente dever fundamental".

Os direitos fundamentais são, por sua vez, aqueles considerados inerentes à pessoa humana, trazendo consigo os atributos da universalidade, da imprescritibilidade, da irrenunciabilidade e da inalienabilidade (GARCIA, 2004).

A educação como um direito fundamental social torna obrigatória e imediata as medidas estatais para elevar a condição humana dos cidadãos titulares desse direito, impondo ao Estado um fazer com uma maior positividade:

> Os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. (SILVA, 2013, p. 288)

Diferentemente dos demais direitos sociais, o direito à educação é indisponível por ser considerado essencial aos anseios e objetivos da sociedade. Desse modo, os indivíduos que estão em idade escolar obrigatória não têm a escolha de exercê-lo ou não. Consequentemente, surgem as obrigações dos demais sujeitos passivos do direito à educação: a obrigação do Estado em promovê-lo, protegê-lo e garanti-lo, e a obrigação da família em promover o acesso a esse direito (RANIERI, 2013).

Nesta senda, ao conceituar educação, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Celso de Mello, elucida o seu valor na formação do cidadão e de toda a sociedade:

> É mais abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. (MELLO, 1986, p. 533)

Além de seu benefício para o desenvolvimento da personalidade humana, a educação é requisito indispensável para a concretização da cidadania. Mediante ela, o cidadão passa a compreender o alcance de suas liberdades e a consciência do exercício de seus direitos e deveres, permitindo que haja uma integração entre uma cidadania consciente e uma democracia efetivamente participativa. "Em essência, a educação é o passaporte para a cidadania." (GARCIA, 2004, s/p).

Na perspectiva de Costa, a educação integra o mínimo legal que o Estado pode e deve oferecer aos seus cidadãos: "É uma das condições de que a pessoa humana necessita para viver de forma satisfatória a realidade na qual se encontra inserida, construindo formas de intervenção no mundo a partir de uma visão crítico-racional." (COSTA, 2016, p. 82).

Para o autor, a educação é um direito extrapatrimonial, caracterizado por sua interpretação extensiva, sistemática e constitucionalizada. Dessa forma, afirma que:

> [...] sua concretização e efetividade plena pressupõe a possibilidade de conviver no espaço escolar, ter contato com a diversidade e pluralismo social, poder buscar uma formação ampla, ter legitimidade para construir sua visão de mundo além das crenças e valores

> preconizados pelo seu núcleo familiar, ter direito ao convívio social. (COSTA, 2016, p. 86)

A Carta Magna inicia o capítulo da educação com o artigo 205 que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a qual deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao analisar tal dispositivo, é possível verificar que a educação tem um sentido muito amplo que vai além da mera abordagem de conteúdos escolares. E, ainda, é possível verificar que a legislação não veda expressamente o ensino domiciliar, mas traz uma ideia de responsabilidade tanto do Estado quanto da família em propiciar uma educação que promova o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania.

Por sua vez, ao tratar dos objetivos básicos da educação previstos no artigo 205, José Afonso da Silva esclarece que:

> A consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito de ensino, informado por alguns princípios com eles coerentes, que, realmente, foram acolhidos pela Constituição, tais são: universalidade (ensino para todos), igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade, princípios esses que foram acolhidos no art. 206 da Constituição. (SILVA, 2013, p. 316)

O atual texto constitucional, em seu inciso primeiro do artigo 208, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada sua oferta inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Esse acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, conforme prevê o parágrafo primeiro do artigo supracitado. O reconhecimento da educação como um direito público subjetivo possibilita que, aqueles que tiverem seu direito violado, possam exigir seu cumprimento a qualquer tempo perante o poder público.

Contudo, apenas garantir o direito de ir à escola não basta. Deve ser assegurada a possibilidade efetiva de acesso a todos os indivíduos, indistintamente. O Estado tem a obrigatoriedade de promover políticas públicas educacionais voltadas à universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, erradicação do analfabetismo, e a promoção de um ensino humanístico, científico e tecnológico no país. (COSTA, 2016)

Destaca-se que o texto constitucional prevê no parágrafo segundo do artigo 208 a responsabilidade da autoridade competente no caso de não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou de sua oferta irregular. E, no parágrafo seguinte, estabelece a competência do Poder Público, juntamente com os pais ou responsáveis, em zelar pela frequência escolar dos educandos (BRASIL, 1988).

O texto constitucional, contudo, não é o único a tratar sobre o direito à educação no Brasil. A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define e regulariza a educação escolar embasando-se na Constituição Federal. Com enfoque no direito das crianças e dos adolescentes, a Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), foi criada com o objetivo principal de prover o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social das crianças e adolescentes, os fornecendo a devida proteção legal. No próximo capítulo serão abordadas, de maneira mais pormenorizada, as previsões legislativas no que concerne ao direito à educação nessas referidas leis.

Em um caráter geral, é possível observar que no texto constitucional a educação é definida como um instrumento de cidadania e capacitação para o trabalho, deixando de ser uma mera abordagem de conteúdo dos professores para os alunos. É através dela que os educandos irão se desenvolver intelectualmente e socialmente.

Ainda, segundo Costa (2016, p. 98), “a interpretação jurídica, constitucional, extensiva e sistemática do direito fundamental à educação compreende o direito de ir, frequentar, estar e ser parte integrante do ambiente escolar.”

Dessa maneira, faz-se necessário verificar se a modalidade de *homeschooling* viola os direitos das crianças e adolescentes, analisando a função da escola no desenvolvimento social e intelectual do indivíduo, uma vez que nesse modelo de ensino o processo de aprendizagem ocorre fora do ambiente escolar.

3 DO *HOMESCHOOLING* NO BRASIL

3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

Apesar de estar sendo debatido com maior intensidade nos dias atuais, a educação domiciliar não é uma prática moderna, sendo que, em certos períodos históricos, fora caracterizada como a única maneira de educar as crianças e jovens. Em outros contextos e circunstâncias, era uma alternativa priorizada pelas elites econômicas e políticas, as quais prezavam por um ensino dirigido aos interesses específicos da família (CHRIST, 2015).

De acordo com Vasconcelos (2004), a origem histórica da prática da educação domiciliar se deu através da Igreja Católica, a qual instituiu-se como guardiã dos conhecimentos, tendo como base de sua doutrina a leitura, interpretação e pregação dos ensinamentos bíblicos. Para isso, fazia-se necessário o conhecimento nas áreas de línguas, teologia, oratória, entre outras.

A prática do ensino domiciliar, que inicialmente era considerado como um privilégio de príncipes e nobres, vai, a partir do século XVIII, tornando-se popular entre as classes abastadas, as quais almejavam dar aos seus filhos uma educação esmerada, que à época era considerada como um status de distinção entre os sujeitos: saber ler, escrever, ter conhecimentos de teologia, filosofia, retórica e imagens (VASCONCELOS, 2004).

Tendo em vista a importância que a educação assume no Brasil, o modelo cultural e educativo utilizado pela Igreja passa a não corresponder mais com as exigências econômicas, políticas e sociais da população. Desse modo, o Estado passa a tomar o lugar da Igreja gradativamente, buscando a estatização e institucionalização do ensino. Nesse sentido, o governo passa a dar forma à educação escolar, uniformizando e reunindo o ensino da população em espaços adequados para esse fim (VASCONCELOS, 2004).

Todavia, o sistema escolar incentivado pelo Estado encontrou alguns opositores, principalmente entre as elites, uma vez que julgavam essas medidas como uma afronta intervencionista ao poder que até então era exercido em casa. Nesse sentido, Vasconcelos esclarece que:

> Sob a tutela do Estado Imperial, a educação escolar se dá na esfera pública em contraponto à educação doméstica que, aplicada à esfera privada, permanece nas elites como forma de resistência à inferência do Estado na educação e como diferencial ao projeto de escolarização das classes populares, evidenciando a divergência entre as expectativas de educação desses segmentos. (VASCONCELOS, 2007, p. 25)

Essa educação doméstica adotada refletia o temor que a elite tinha de colocar seus filhos nas escolas existentes, por questões de saúde, preconceito, emulação ou disciplina. Ainda, havia uma grande concepção de que a educação em casa afirmava um estatuto de diferenciação social (VASCONCELOS, 2004). Nesse sentido, é possível notar que o ensino domiciliar não aspirava apenas o conhecimento, mas um preparo intelectual que já sinalizava a possibilidade de destaque sobre os demais.

Segundo Vasconcelos (2004), a educação doméstica era reconhecida oficialmente como uma opção educacional, de maneira que constava em projetos de Lei que buscavam organizar o ensino a partir da segunda metade do século XIX.

Pode-se citar o *projecto reorganizando o ensino primário e secundário*, apresentado na Câmara de Deputados em julho de 1874, que previa em seu artigo primeiro, parágrafo segundo a obrigatoriedade do ensino primário aos indivíduos de sete a quatorze anos, e ainda, em seu inciso segundo estabelecia que os pais tinham o direito de ensinar ou mandar ensinar os meninos em casa ou em estabelecimentos particulares. Ademais, outro projeto de lei com intuito de reforma do ensino foi apresentado em 1886, o qual ratificava a educação nas casas como uma modalidade prevista e aceita legalmente (CHRIST, 2015).

Nesse sentido, é possível constatar que as modalidades de ensino da época se dividiam em três categorias: o ensino público, o particular e o doméstico. O público era aquele oferecido nas escolas mantidas pelo Estado; o particular refere-se àquele que era oferecido em colégios particulares, ou ainda, na casa de mestres que recebiam os jovens para lecionar sobre conteúdos específicos; e a educação doméstica ocorria diretamente na casa do aprendiz, nesse caso, eram os pais quem contratavam os mestres e decidiam quais eram os conteúdos e habilidades a serem ensinados a seus filhos (VASCONCELOS, 2004).

Demonstra-se, portanto, que ao mesmo tempo em que o ensino era obrigatório, a educação não precisava necessariamente ser dada na escola, mas poderia ocorrer na própria casa, sendo de direito dos pais essa escolha.

Em 1934 houve a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, e pela primeira vez, havia um capítulo dedicado à educação. A referida Carta Magna previa em seu artigo 149 a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes Públicos (BRASIL, 1934).

Já a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 não somente priorizou o papel da família sobre a educação, como apresentou em seu artigo 125 a possibilidade de o Estado ser apenas um colaborador subsidiário (BRASIL, 1937).

Por sua vez, a Constituição de 1946 estabeleceu em seu artigo 166 que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1946).

É possível observar que, nas Constituições supracitadas, há a primazia da família em relação ao Estado. Sendo que, a ideologia presente é a de um ensino primário obrigatório a todos, porém, cabe a família definir como será ministrada, uma

vez que a educação era vista como um dever e direito natural dos pais (CHRIST, 2015).

Nas palavras de Cury (2006, p. 672): “a legislação brasileira, ao tornar o ensino fundamental obrigatório para todos, desde 1934 até 1988, não impôs, nesse período, que, forçosamente, ele se desse em instituições escolares.”

A Constituição Cidadã de 1988, por sua vez, veio romper toda a história do ensino e da educação brasileira, uma vez que, em seu artigo 205 colocou o Estado como detentor primário do direito de educar, cabendo à família, o papel de coadjuvante.

Consequentemente à promulgação da Carta Magna de 1988, surge uma maior defesa da prioridade do Estado sobre a família no dever pela educação escolar. Dessa forma, a legislação decorrente dessa lei maior passa a prever uma educação a ser oferecida em instituição escolar oficialmente reconhecida pelos órgãos públicos (BARBOSA, 2013).

3.2 CONCEITUAÇÃO DE *HOMESCHOOLING*

O intitulado *homeschooling* ou educação domiciliar, consiste na prática pela qual os próprios pais ou responsáveis assumem diretamente a responsabilidade de transmissão de ensino para os seus filhos. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem é feito fora de uma instituição regular de ensino, sendo promovido principalmente dentro do próprio lar.

Nas palavras de Moreira (2016, p. 46):

> A denominada educação domiciliar (também chamada de *homeschooling* e de educação familiar desescolarizada) consiste na assunção pelos pais ou responsáveis do efetivo controle sobre os processos instrucionais de suas crianças ou adolescentes. Para alcançar esse objetivo, o ensino é, em regra, deslocado do ambiente escolar para a privacidade da residência familiar.

De acordo com seus defensores, a educação domiciliar não é apenas a utilização de um material didático específico, não visa retirar as crianças das escolas e não constitui uma ideologia ou filosofia fechada. Trata-se de uma modalidade de ensino com características específicas e particulares, desse modo não se confunde com a educação escolar nem com a educação à distância (COSTA, 2016).

As famílias optam pela educação domiciliar pelos mais variados motivos que podem ser classificados em quatro categoriais principais: sociais, acadêmicas, familiares e religiosas. Dentre as principais problemáticas, pode-se destacar que as famílias tem uma visão de que a socialização oferecida pela escola é geralmente negativa; que o sistema escolar desconsidera as condições específicas de cada criança, de modo que as submete a um ensino massificado; e que a ideologia dominante nas escolas propaga valores que são contrários aos da família, como por exemplo desconsiderar a importância da religião e assumir um cunho mais materialista e cientificista (MOREIRA, 2016).

Nesse sentido, José (*apud* RODRIGUES, 2018, p. 26) expõe que entre os motivos que levam as famílias brasileiras aderirem a modalidade da educação domiciliar, pode-se destacar: o seguimento de determinados valores religiosos; a flexibilidade de horários; a liberdade em optar por um currículo diferenciado e poder encaminhar o aprendizado de acordo com as necessidades do educando, sem estar

aprisionado a um único material didático ou um currículo pré-estabelecido; e poder experimentar metodologias diferentes.

Juntamente com as ideologias morais, políticas, filosóficas e religiosas, outra motivação de grande importância para a escolha do ensino domiciliar é a crença de que as instituições de ensino, públicas ou privadas, não satisfazem as necessidades educacionais, morais e espirituais das crianças e adolescentes que ali permanecem por anos (CHRIST, 2015).

Verifica-se que a educação domiciliar permite aos pais um amplo poder de escolha com relação a como, onde e quando se dará o aprendizado, passando a deter o controle direto sobre o processo educacional de seus filhos (CHRIST, 2015).

3.3 ATUAL PANORAMA JURÍDICO DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

Atualmente, no Brasil, não há previsão legislativa permitindo ou vedando de forma direta a educação domiciliar, contudo, há um entendimento majoritário de que o processo de escolarização das crianças e dos adolescentes cabe ao sistema de ensino vigente, ou seja, a escola. Desse modo, entende-se que a escolarização está constituída em nosso ordenamento jurídico como um direito público subjetivo da criança e do adolescente, e que é dever do Estado, de seus órgãos e agentes, e dos pais ou responsáveis matricular as crianças a partir de 4 anos na escola e zelar por sua frequência (ANDRADE, 2017).

O principal porta-voz das famílias adeptas da educação domiciliar no Brasil é a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), que traz em seu *site* oficial diversas informações sobre a prática do *homeschooling,* buscando sanar as dúvidas dos pais interessados em aderir a essa modalidade de ensino.

Segundo informações apresentadas no *site* oficial da ANED, em uma pesquisa realizada pela Associação, foi possível constatar que a educação domiciliar no Brasil havia crescido mais de 2.000% entre 2011 e 2018, estimando-se que atualmente existem 7.500 famílias praticando o *homeschooling*, com cerca de 15.000 estudantes, entre 4 e 17 anos. Ademais, essa modalidade de ensino está presente nas vinte e sete unidades da Federação e cresce a uma taxa de aproximadamente 55% ao ano (ANED, 2018).

Há ainda, orientações no *site* de que não há necessidade que os responsáveis façam diretamente a educação, podendo optar por contratar professores particulares. Além disso, os educandos serão conduzidos ao autodidatismo, no qual os recursos como livros e materiais de apoio são suficientes para auxiliá-los (ANED, s.d).

Como já retratado anteriormente, além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente possuem em seu texto legislativo normas referentes ao direito à educação.

A Carta Magna garante em seu artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e afirma que tal direito deve ser cumprido visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Ademais, em seu artigo 208, inciso I, o texto constitucional prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, e seu parágrafo terceiro afirma a necessidade de haver zelo pela frequência à escola, a qual deve ser feita em conjunto com os pais ou responsáveis, partindo da ideia de que os pais e o Estado são corresponsáveis pela educação (BRASIL, 1988).

Os demais dispositivos constantes no Título VIII, Capítulo III, Seção I da Carta Magna disciplinam de maneira variada sobre a educação escolar, reafirmando sobre a responsabilidade dos pais na educação de seus filhos. Contudo, não permitem nem proíbem expressamente que essa educação seja feita por meio da modalidade de ensino domiciliar. Ainda assim, se subentende que, por estar expressamente previsto o zelo à frequência escolar, o *homeschooling* não pode ser constatado como uma modalidade de ensino autorizada.

A LDB, apesar de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, nada aborda sobre a modalidade de ensino domiciliar. Conforme prevê expressamente o parágrafo primeiro de seu artigo 1º: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (BRASIL, 1996).

O artigo 2º da referida lei aponta que a educação é um dever da família e do Estado, a qual tem a finalidade de efetivar o pleno desenvolvimento do educando, o preparando para exercer sua cidadania e qualificá-lo para o trabalho, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1996).

Assim como na Carta Magna, está previsto no artigo 4º da LDB que o dever do Estado em prover educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Em complemento, o artigo 6º define o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula das crianças a partir da idade em que começa a ser compulsória (BRASIL, 1996).

Verifica-se, entretanto, um contraponto quando se analisa os artigos 1º e 6º da LDB, uma vez que o primeiro não impõe que a educação escolar seja obrigatória e desenvolvida exclusivamente em instituições próprias de ensino, dado que o termo utilizado pelo legislador foi “predominantemente”. Enquanto no segundo dispositivo, o mesmo legislador, contrariando o disposto no parágrafo primeiro do artigo, impõe a obrigatoriedade da matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Dessa forma, é possível interpretar que há um precedente para que a educação domiciliar fosse entendida como um meio permitido de modalidade de ensino, uma vez que a legislação não traz nenhuma proibição expressa quanto a isso (CHRIST, 2015).

Partindo para a perspectiva do direito das crianças e dos adolescentes, o ECA dispõe em seu artigo 4º um texto muito semelhante ao do artigo 227 da Constituição Federal, o qual assegura às crianças e aos adolescentes, com absoluta prioridade, o gozo de inúmeros direitos, dentre os quais está o direito à educação (BRASIL, 1990).

O artigo 22 da aludida legislação, incumbe aos pais o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, e seu parágrafo único prevê que os pais ou responsáveis possuem direitos iguais e responsabilidades compartilhadas no cuidado e na educação dos filhos, sendo resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas (BRASIL, 1990). Desse modo, nota-se que há uma liberdade garantida para que os pais possam transmitir suas convicções aos filhos, contudo, não há nenhuma menção referente a possibilidade de exercer o ensino domiciliar

Destaca-se, ainda, que a obrigatoriedade de matrícula em instituição de ensino também está prevista no ECA, o qual dispõe em seu artigo 55 que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”, de modo que tal previsão legislativa pode ser complementada com o inciso V do artigo 129 da referida lei, o qual dispõe sobre as medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis “[...] V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;” (BRASIL, 1990).

Através desses dois dispositivos legais, é possível constatar que o legislador confere para a família um dever de cuidado e de zelo com a educação de seus pupilos, trazendo a obrigatoriedade de matrícula em instituição de ensino. Dessa forma, os responsáveis podem sofrer sanções administrativas caso falhem com essa obrigação, conforme dispõe o artigo 249 do ECA, o qual prevê multa de três a vinte salários mínimos para aqueles que descumprirem, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda (BRASIL, 1990).

Faz-se necessário, ainda, mencionar o artigo 246 do Código Penal, o qual prevê que é considerado crime de abandono intelectual deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar, com pena de detenção de quinze dias a um mês, ou multa (BRASIL, 1940).

Recentemente, a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara (CCJ) deu aval a um projeto que impede que os pais que adotam a educação domiciliar sejam processados por abandono intelectual, o texto desse projeto visa acrescentar parágrafo único ao artigo supracitado, a fim de prever que os pais ou responsáveis que optarem pela modalidade de educação domiciliar não incorram nessa modalidade de crime (BITTAR, 2021).

Para Costa (2016), os pais que oferecerem a instrução educacional em casa, afastam o elemento do tipo penal do abandono intelectual, pois não estão deixando de prover a instrução, apenas estão realizando em casa e, ainda, destaca a ausência de justa causa, considerando que os pais que optam pela educação domiciliar assim o fazem na tentativa de assegurar aos filhos que outros bens sejam preservados, tais como a vida e a integridade física e mental.

O ex-ministro do Superior Tribunal de Justiça, Domingo Franciulli Netto, argumenta que não se pode “condenar” uma família cuja pretensão, por amor aos filhos, seja a de garantir-lhes uma educação de forma alternativa à escola:

> [...] o esforço, que tal empresa demanda dos pais, em benefício unicamente dos filhos, deveria a eles render apenas elogios, tanto da sociedade como do Estado. Não há, tampouco, como tipificar a conduta dos pais de educarem seus filhos em casa como delito de abandono intelectual. Pelo contrário, o único crime que lhes poderia imputar seria, *in casu*, o “desabandono” intelectual. (NETTO, 2005, p. 16).

Por todo exposto, é possível verificar que a legislação brasileira não menciona em nenhum momento a possibilidade de se adotar a educação domiciliar, pelo contrário, diversos artigos mencionam a obrigatoriedade de matrícula em instituição de ensino. Dessa forma, não é admissível que os pais revoguem o direito à educação de seus filhos, pois conforme retratado anteriormente, se trata de um direito fundamental personalíssimo e irrenunciável.

Para que tal prática não seja caracterizada como um afronto aos direitos das crianças e dos adolescentes, faz-se necessária a regulamentação da educação domiciliar para que o Estado tenha participação e possa fiscalizar se a educação fornecida em casa é o suficiente para um bom desenvolvimento do indivíduo.

3.4 RECURSO EXTRAORDINÁRIO Nº 888.815

A questão da constitucionalidade do *homeschooling* foi alvo de recente discussão no Supremo Tribunal Federal. O relator do Recurso Extraordinário nº

888.815, Ministro Luis Roberto Barroso, deu o caráter de repercussão geral ao processo, pois julgou matéria do interesse constitucional, nos termos descritos na ementa a seguir:

> DIREITO CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. ENSINO DOMICILIAR. LIBERDADES E DEVERES DO ESTADO E DA FAMÍLIA. PRESENÇA DE REPERCUSSÃO GERAL.
> 1. Constitui questão constitucional saber se o ensino domiciliar (*homeschooling*) pode ser proibido pelo Estado ou viabilizado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação, tal como previsto no art. 205 da CRFB/1988.
> 2. Repercussão geral reconhecida. (BRASIL, STF, 2018).

Em 2018, os julgadores acordaram em negar provimento ao recurso extraordinário, apreciando o tema 822 da repercussão geral, sendo fixada a seguinte tese: "*Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira*" (BRASIL, STF, 2018).

Ao julgar o recurso, o tribunal considerou que a Constituição Federal não veda de forma integral a educação domiciliar, mas proíbe aquelas que não respeitem a obrigação de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças e adolescentes. E ainda, que o ensino domiciliar não é um direito público subjetivo da família, entretanto, não existe vedação constitucional para sua criação por meio de lei federal, a qual deverá ser editada pelo Congresso Nacional (BRASIL, STF, 2018).

Desse modo, não ocorreu a declaração de constitucionalidade, como ansiavam as famílias que praticam e defendem a liberação do ensino domiciliar. No entanto, o resultado não foi negativo, uma vez que caso essa modalidade de ensino fosse considerada inconstitucional dificultaria a aprovação de leis futuras nesse sentido (QUEIROZ, 2020).

A parte recorrente fundamentou que, restringir o significado da palavra educar à instrução formal em instituições de ensino convencionais seria ignorar as mais variadas formas de ensino, e ainda, seria como afrontar um considerável número de garantias constitucionais, cujo embasamento se dá pelo princípio da liberdade de ensino e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, STF, 2018).

Segundo a maioria dos ministros, o pedido formulado no recurso não pode ser acolhido, uma vez que não há legislação que regulamente preceitos e regras aplicáveis a essa modalidade de ensino. Desse modo, a educação domiciliar só deve ser admitida no país quando o Congresso Nacional promulgar lei que a regulamente (QUEIROZ, 2020).

O Ministro Luiz Fux votou pelo desprovimento do recurso, pois entende que os pais e responsáveis legais não têm autorização para negar aos filhos educação nos termos dos parâmetros legais, uma vez que há a imposição, disposta na Constituição Federal, do dever de matrícula e frequência à escola. Ainda, buscou apontar a importância da função socializadora da escola, a qual contribui para o convívio em sociedade, além de qualificar para o trabalho (BRASIL, STF, 2018).

No mesmo sentido foi o voto do Ministro Ricardo Lewandowski, o qual sustentou a importância da socialização e da integração do indivíduo na coletividade, aplainando diferenças de renda, cor, gênero, origem, dentre outras. Para ele, a Constituição demonstra-se bastante objetiva no tocante à educação ser um dever do Estado e da família, não sendo de exclusividade dos pais, uma vez que se trata de um dever a ser construído em conjunto. Em seu ver, a educação domiciliar seria como

uma espécie de desenvolvimento de “bolhas”, contribuindo para o crescimento da intolerância (BRASIL, STF, 2018).

O relator do Recurso Extraordinário, Ministro Luís Roberto Barroso, foi o único que votou para dar provimento ao recurso, reconhecendo o ensino domiciliar como uma forma de educação. Para ele, é um direito da família escolher a forma pela qual quer educar os seus filhos, pois envolve o “respeito às opções e circunstancias de quem prefere um caminho diferente” (BRASIL, STF, 2018).

Extrai-se da decisão final do STF o entendimento de que faz-se necessário positivar o ensino domiciliar para que, quando os pais ou responsáveis optarem por tal modalidade de ensino, o Estado possa exercer seu papel fiscalizatório, uma vez que estes devem cumprir com as diretrizes curriculares existentes no país, ainda que estejam oferecendo a educação para seus filhos em casa.

De modo geral, nota-se que há uma lacuna na legislação brasileira no que se refere à proibição ou permissão da prática do ensino domiciliar. Tanto a Constituição Federal quanto as legislações infraconstitucionais dão margem a interpretações diversas, de modo que há dúvidas se a legislação estabelece a escolarização obrigatória ou a educação obrigatória. Tais questionamentos poderão ser sanados assim que se estabelecer uma norma regulamentando essa modalidade de ensino.

4 POSSÍVEIS VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Muito embora o *homeschooling* tenha crescido significativamente dentro e fora do país, é um tema que está longe de ser consensual, sendo uma questão contínua de diversos debates. Muitas críticas continuam sendo promovidas a essa modalidade de ensino, seja por educadores, políticos, pesquisadores do tema ou até mesmo a população em geral.

Há uma controvérsia sobre a titularidade de direitos, ou seja, o possível conflito entre os direitos das crianças, os direitos dos pais e ainda os do Estado. Uma vez que, na legislação brasileira a educação das crianças é algo que não diz respeito exclusivamente aos interesses dos pais, pois sua liberdade é regrada por preceitos jurídicos voltados a garantir a proteção integral dos filhos (COSTA, 2016).

Considerando que o *homeschooling* se inclina mais fortemente na direção da vontade e autoridade dos pais, cabe o questionamento se os direitos das crianças e adolescentes podem estar sendo violados quando da prática dessa modalidade de ensino.

Primeiramente, cumpre reiterar que o direito fundamental à educação é personalíssimo e indisponível, desse modo, terceiros não possuem legitimidade para adentrar à esfera individual do sujeito e violar direito que integra seu patrimônio específico. O direito de frequentar a escola advém da interpretação jurídico-constitucional e extensiva do direito à educação (COSTA, 2016). Dessa forma, considera-se que privar as crianças e adolescentes de frequentarem a escola é uma forma de limitação e violação de seus direitos.

Uma das maiores objeções ao *homeschooling* consiste na possível falta de socialização na infância, isto é, no fato de o indivíduo não frequentar o ambiente escolar e apresentar problemas de socialização no futuro (BARBOSA, 2013).

Argumenta-se que, as capacidades requeridas à aceitação e ao convívio pacífico com pessoas que possuem diferentes crenças, cores e contextos são desenvolvidas no ambiente escolar, desse modo, o indivíduo que não frequentar esse

local não irá aprender a praticar uma boa sociabilidade com outros, tornando-se propenso a agir de forma preconceituosa e intolerante (MOREIRA, 2016).

Conforme esclarece Cury (2006), a socialização pode ser dividida em primária e secundária. A primária é mais ampla, sendo a primeira socialização que o sujeito tem contato em sua infância, a qual ocorre junto de sua família e em demais espaços. Contudo, a família por si só não conseguiria promover as inúmeras formas de vivência das quais todo cidadão há de participar para além dessa primeira socialização.

Nesse sentido, a educação escolar se torna um importante agente de socialização secundária, introduzindo o indivíduo a experiências sociais adversas, imprescindíveis à vida em comum e à formação da pessoa em desenvolvimento. Verifica-se, desse modo, que a escola vai além de uma instituição própria a fornecer conhecimentos técnicos, uma vez que "propicia tanto a transmissão do acúmulo de conhecimentos por meio do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas quanto a transmissão de normas, valores, atitudes relativas à vida social" (CURY, 2006, p. 671).

De acordo com Arai (*apud* BARBOSA, 2013, p. 225), na escola as crianças aprendem habilidades valiosas como conviver com o próximo, resolver conflitos interpessoais, trabalhar em grupo e fazer sacrifícios pessoais em prol da coletividade, habilidades essas que são consideradas essenciais para uma boa vivência em sociedade e para o enfrentamento da natureza difícil e competitiva do mercado de trabalho. Além disso, a escola também é o local onde se aprende as 'normas sociais', como padrões de comportamento, vestimenta, etiqueta e moralidade.

Dessa forma, a adoção da modalidade de educação domiciliar acaba por impedir o exercício do direito à convivência escolar das crianças e dos adolescentes, retira-lhes a oportunidade de conhecer outras ideologias e concepções de mundo distintas daquelas preconizadas por seus pais, e ainda, priva os sujeitos de vivenciar experiências diversas, múltiplas e inesperadas que ocorrem no ambiente escolar (COSTA, 2016).

Outro argumento que envolve a crítica à educação domiciliar é sobre o quanto os pais conseguem prover aos seus filhos um bom ensino geral, levando em conta que diversos professores, de variadas áreas do conhecimento, não podem simplesmente ser substituídos pelos pais, uma vez que muitos destes não possuem a formação acadêmica necessária para ensinar os conteúdos específicos. Por mais que o ensino domiciliar permita uma atenção individualizada à criança, a preocupação se encontra no eventual desenvolvimento de um currículo limitado, e por vezes preconceituoso, quando os pais deliberadamente desprezam as convenções estabelecidas e ensinam aos filhos visões do mundo limitadas ou distorcidas (BARBOSA, 2013).

Mesmo que partindo do pressuposto de que os pais que optam pela educação domiciliar buscam assegurar a instrução fundamental de seus filhos, não se tem a garantia efetiva de tal propósito, pois o Estado fica alheio e deslegitimado de fiscalizar e acompanhar o desenvolvimento das atividades ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tal como ocorre quando a criança frequenta a escola (COSTA, 2016).

Nesse sentido, a educação fornecida no lar pode ser deficitária para as crianças, uma vez que, enquanto não há uma regulamentação específica que permita ao Estado fiscalizar o que está sendo repassado para esses alunos, estes podem estar sendo privados de receber conhecimentos do ciclo escolar obrigatório, ficando subordinados às informações direcionadas por suas famílias. Nas escolas há um amplo espaço para debates e discussões acerca dos mais variados temas, é onde os indivíduos aprendem a ouvir opiniões distintas e começam a criar suas próprias concepções sobre o mundo, na escola é onde se viabiliza a formação da cidadania.

Nas palavras de Carlos Roberto Cury (2006, p. 685):

> A reafirmação do valor da instituição escolar se dá não só como lócus de transmissão de conhecimentos e de zelo pela aprendizagem dos estudantes. Ela é uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade. O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações nas quais o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros.

Entre os objetivos da educação previstos na Constituição está o preparo para o exercício da cidadania. Segundo Costa (2016), a cidadania é sinônimo de liberdade de expressão, valores, crenças, perspectivas variadas de mundo. Dessa forma, é na escola que a criança tem a oportunidade de se construir cidadã, convivendo com a pluralidade e a diversidade social. É onde esse indivíduo se sente livre para expressar suas convicções e, também, tem a oportunidade de repensar seus valores e experimentar situações diversas além daquelas típicas de seu núcleo familiar, é onde tem contato com diversas formas de ver e compreender o mundo.

Para Marshall (1967), a educação das crianças está intimamente relacionada com a cidadania e quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente as exigências e a natureza da cidadania. O autor argumenta que o direito à educação é um direito social de cidadania, pois o objetivo desta é moldar o adulto em perspectiva, nesse sentido, a educação é vista como um pré-requisito necessário para a liberdade civil.

Dessa forma, a instituição escolar demonstra-se como um espaço privilegiado para a formação da cidadania, dada as suas particularidades, e como um espaço que se propõe a oferecer uma formação visando a participação de diferentes crianças em uma sociedade de bases democráticas (BARBOSA, 2013).

Em artigo específico sobre o tema, Petrucci (et al., 2016) esclarece a importância da família e da escola no desenvolvimento socioemocional na infância. Sendo que na família é onde ocorrem as primeiras interações sociais da criança, nela se inicia a aprendizagem de regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos. E a escola é o segundo contexto que a maioria das crianças frequenta regularmente, a qual representa um espaço de convívio social e da construção de interações com os colegas e professores.

Percebe-se que o clima escolar positivo é capaz de promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, principalmente daqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade familiar. Desse modo, crianças e adolescentes que são criadas em ambientes familiares com relacionamentos conflituosos, podem ter dificuldades em se adaptar a novos ambientes. Nesses casos, o relacionamento professor-aluno e o clima escolar positivo podem contribuir para o desenvolvimento saudável do indivíduo (PETRUCCI, et al., 2016).

Além de contribuir para o bom desenvolvimento do indivíduo, a escola é um importante agente no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes. Segundo Santos (2009), as crianças e adolescentes que sofrem algum tipo de violência, de alguma forma expõem o que aconteceu - nem sempre por meio da fala, mas demonstrando através de gestos, desenhos ou pela mudança de comportamento.

O autor acredita que os educadores, por estarem em contato com as crianças e adolescentes no dia a dia, são os mais propensos a perceber tais mudanças, captando pistas que podem não ser tão óbvias. Além disso, os professores buscam construir uma relação baseada na confiança e na transparência com os alunos, o que

permite a criação de um caminho de comunicação por meio do qual eles próprios podem relatar situações de violência às quais são submetidos (SANTOS, 2009).

Ademais, além do papel importante na denúncia e notificação dos casos de violência e no referenciamento de serviço às vítimas, a escola também pode atuar através de campanhas educativas, buscando discutir com as crianças, adolescentes e sua famílias sobre como lidar de maneira consciente e saudável com a sexualidade e cuidados com o corpo. Dessa forma, a escola desempenha função protagonista no enfrentamento à violência contra as crianças, bem como, se torna um agente de fortalecimento da rede de proteção (SANTOS, 2009).

Por todo exposto, verifica-se que frequentar a escola vai muito além de obter conhecimento, se trata de uma oportunidade para as crianças e adolescentes conviverem com pessoas de diferentes crenças, religiões, raças, idades distintas e, ainda, é um local de grande importância para o desenvolvimento socioemocional desses indivíduos.

Outrossim, a instituição escolar se demonstra como grande propiciador do desenvolvimento da cidadania dos indivíduos e importante agente para a proteção das crianças e adolescentes que estão em situações de vulnerabilidade.

Vedar esses sujeitos de frequentarem a instituição de ensino, além de ser considerada como uma privação de exercerem seu direito fundamental à educação, pode causar grandes problemas futuros. Nesse sentido, cabe ao Estado proteger o direito das crianças e adolescentes que podem estar sendo prejudicados ao praticarem a educação domiciliar.

5 CONCLUSÃO

Ao estudar sobre a evolução da educação brasileira, constatou-se que foi com a chegada dos primeiros padres jesuítas que se inaugurou a primeira fase da educação no Brasil. Ao longo da evolução histórico-jurídica surgiram novas Constituições e, dessa forma, o direito à educação foi ganhando maior evidência.

Foi com a Constituição de 1988 que a educação ganhou notório destaque, sendo consagrado como um direito fundamental e de garantia pública. Desse modo, tornou obrigatória e imediata as medidas estatais para elevar a condição humana dos cidadãos titulares desse direito, impondo ao Estado um fazer com maior positividade.

A educação objetiva não apenas a mera instrução, mas propicia a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, competências e da personalidade do indivíduo. O processo educacional, nos termos constitucionais, visa o pleno desenvolvimento do ser humano, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme foi observado, o *homeschooling* já foi aceito e regulamentado no Brasil, até que a Carta Magna de 1988 suprimiu de seu ordenamento essa modalidade de ensino. Mesmo sem uma regulamentação, a educação domiciliar vem se expandindo fortemente no Brasil e dentre as principais motivações dos pais que retiram os seus filhos das instituições de ensino estão as ideologias morais, políticas, filosóficas e religiosas e, não obstante, a convicção de que as instituições de ensino não satisfazem as necessidades educacionais desses indivíduos.

Pode-se observar que não há previsão legislativa no Brasil no que concerne à educação domiciliar. Desse modo, os pais ou responsáveis que praticam esse ensino atualmente não estão amparados por nenhuma norma. As previsões da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Estatuto da Criança

e do Adolescente se referem à educação como direito das crianças, sendo de dever do Estado garantir a efetivação desse direito e de obrigação dos pais ou responsáveis atuarem em conjunto e efetuarem a matrícula de seus filhos em instituição de ensino e zelarem pela frequência escolar.

O Recurso Extraordinário nº 888.815 julgou recentemente a constitucionalidade do *homeschooling*. Ficou decidido que não existe a vedação constitucional para sua criação por meio de lei federal, a qual deverá ser editada pelo Congresso Nacional. Desse modo, essa modalidade de ensino será considerada válida apenas quando houver norma que a regulamente.

Por fim, foi possível analisar as possíveis violações de direitos das crianças e dos adolescentes perante essa modalidade de ensino. Verificou-se que o direito à educação deve ser interpretado de maneira extensiva, sendo necessário levar em consideração a função socializadora da escola, pois é o local onde esses indivíduos estão inseridos em um espaço de aprendizagem e de coexistência com o próximo. É onde essas crianças e adolescentes poderão criar novas concepções do mundo, ter contato com diferentes ideologias, opiniões diversas, contemplar um amplo espaço de debate.

Por todo exposto, compreende-se que a solução adequada para a presente problemática é que o Estado passe a regulamentar essa modalidade de ensino o quanto antes para que aqueles que tem interesse e para os que já praticam o *homeschooling* sejam acompanhados e fiscalizados pelo Estado, sendo necessário um olhar mais atencioso para a proteção das crianças e adolescentes, buscando enquadrar na legislação todas as particularidades necessárias para que nenhum de seus direitos sejam violados.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Édison Prado de. **Educação Domiciliar: encontrando o Direito.** Revista Pro-Posições [online]. 2017, vol. 28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0062>. Acesso em: 31 ago. 2020.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **Educação Domiciliar no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.aned.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/pt-br.php> Acesso em: 01 ago. 2021.

BITTAR, Paula. CCJ aprova projeto que permite homeschooling. **Agência Câmara de Notícias.** 10 jun. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/771015-ccj-aprova-projeto-que-permite-homeschooling>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ, 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 07 ago. 2021.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 07 ago. 2021.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1946. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao46.htm> Acesso em: 07 ago. 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm> Acesso em: 24 ago. 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ l8069.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Código Penal (Decreto-Lei).** Decreto-Lei de nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /decreto-lei/ del2848compilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF): **Recurso Extraordinário: RE, nº 888815 RS – Rio Grande do Sul.** Recte.(s): V D Representada por M. P. D. Recdo.: Município de Canela. Rel.: M. Roberto Barroso. Julgamento: 12 set. 2018. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/ processos/detalhe.asp?incidente%20=4774632>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CHRIST, Maria Vicelle Ruviaro. **O ensino domiciliar no Brasil: estado, escola e família.** Curitiba, 2015. Disponível em: <https://tcconline.utp.br/media/tcc/2016/02/O-ENSINO-DOMICILIAR-NO-BRASIL-ESTADO-ESCOLA-E-FAMILIA.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

COSTA, Fabrício Veiga. **Homeschooling no Brasil – Uma Análise da Constitucionalidade do Projeto de Lei 3179/12.** Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar: Espaços de uma polêmica.** Educação & Sociedade [online]. Campinas, SP, 2006, v. 27, n. 96. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>. Acesso em: 12 ago. 2021.

DAVID, Ellen Adriana. *Et al*. **Aspectos da evolução da educação brasileira.** Revista Uniaraguaia. 2014. Disponível em: <http://www.faculdadearaguaia.edu.br/ sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/199>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GARCIA, Emerson. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade.** Revista Jurídica da Presidência, vol. 5, n. 57, 2004. Brasília. Disponível em: <https://revistajuridica. presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/656> Acesso em: 01 ago. 2021.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status.** Introdução Prof. Phillip C. Schmitter, Tradução Meton Porto Gadelha. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1967.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **O direito à educação domiciliar.** 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303551238_O_direito_a_educacao_domiciliar> Acesso em: 01 ago. 2021.

NETTO, Domingos Franciulli. **Aspectos constitucionais e infraconstitucionais do ensino fundamental em casa pela família.** 2005. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/ default/files/anexos/15436-15437-1-PB.pdf> Acesso em: 25 ago. 2021.

PETRUCCI, Giovana Wanderley; BORSA, Juliane Callegaro; KOLLER, Silvia Helena. **A família e a escola no desenvolvimento Socioemocional na Infância**. Temas em Psicologia, v. 24, n. 2, 2016, Ribeirão Preto. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt.> Acesso em: 30 ago. 2021

QUEIROZ, Daiane de. **Homeschooling: análise do julgamento do recurso extraordinário 888.815 e a metódica concretista de Friedrich Muller**. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-614> Acesso em: 25 ago. 2021.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O direito educacional no sistema jurídico brasileiro.** In: *Justiça pela qualidade da educação,* 2013. São Paulo: Saraiva.

RODRIGUES, Fernanda Scheffer. **Análise dos fundamentos utilizados pelo supremo tribunal federal que levaram ao entendimento pela ilegalidade da prática do homeschooling**. Içara, SC. 2018. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/ 12345/7072>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia de referência: construindo uma cultura escolar de prevenção à violência sexual.** São Paulo: Childood – Instituto WCF. Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/publicacao/guia-de-referencia-redes-de-protecao---construindo-uma-cultura-de-prevencao-a-violencia-sexual.pdf> Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 37. ed. Malheiros Editores, 2014.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos.** 2004. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4624@1> Acesso em: 01 ago. 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A educação doméstica no Brasil de oitocentos.** Revista Educação em Questão, v. 28, n. 14. Natal, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4463> Acesso em: 03 ago. 2021.

ATIVISMO JUDICIAL E A NECESSIDADE DE CRITÉRIOS PARA A DISTINÇÃO ENTRE DISCRICIONARISMO, DECISIONISMO E ATIVISMO: UMA POSSÍVEL CRÍTICA À PRODUÇÃO DE PRECEDENTES E DE NORMAS EM ABSTRATO

JUDICIAL ACTIVISM AND THE NEED FOR CRITERIA FOR THE DISTINCTION BETWEEN DISCRICIONARISM, DECISIONISM AND ACTIVISM: A POSSIBLE CRITICAL TO THE PRODUCTION OF PRECEDENTS AND STANDARDS IN ABSTRACT

Paulo Rossano Rossdeutscher[1]
Kátia Salomão[2]

RESUMO: Nas democracias contemporâneas, o direito assume um grau de autonomia, pois passou a ter outra composição, construída a partir de alguns fatores, a exemplo das questões do dia a dia e das questões morais, que passam a fazer parte da lei. Ademais, uma das facetas do direito vem tomar o seu lugar perante as discussões: o Ativismo Judicial, que não está diretamente relacionado com a produção de normas em abstrato pelo magistrado, e também não é exclusividade nacional, vindo a ocorrer em diferentes partes do mundo, em diferentes épocas e em diferentes cortes constitucionais, portanto. Em grande parte dos países ocidentais, ocorreu um gigantesco avanço da justiça constitucional sobre o espaço da política majoritária, feita no âmbito do Legislativo e do Executivo. Isso porque é subliminarmente reconhecido que a interpretação judiciária do direito legislativo está associada ao seu poder criativo. Ora, o uso da mais simples e precisa linguagem legislativa sempre deixará lacunas a serem preenchidas pelo juiz, permitindo certo grau de dualismo, gerando dúvidas que, via de regra, devem ser resolvidas em meio ao âmbito judiciário. Nesse contexto o juiz não é um agente moral – que age guiado por suas convicções pessoais ou morais –, pois, diante da responsabilidade que possui, a resposta jurídica deve decorrer de uma decisão fundamentada no direito, e pelo direito teremos decisões e não escolhas, uma vez que a fundamentação deve ser embasada em preceitos jurídicos e não em outros, tais como morais ou éticos.

PALAVRAS-CHAVE: Ativismo Judicial. Decisionismo. Discricionariedade. Ponderação. Função Jurisdicional.

ABSTRACT: In contemporary democracies, law assumes a degree of autonomy, since it began to have a different composition, such as day-to-day issues, and moral issues became part of the law. Being that one of the facets of the law comes to take its place to the discussions be it judicial activism, that is not directly related to the production of norms in abstract by the magistrate, and also is not national exclusivity, occurring in different parts of the world, at different times and in different constitutional courts. In much of western countries, a gigantic advance of constitutional justice over the space of majority politics, made in the scope of the Legislative and the Executive. This is because it is subliminally acknowledged that the judicial interpretation of legislative law is associated with its creative power.

[1] Acadêmico do Curso de Direito da UNIVEL – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel.
[2] Doutora em Filosofia. Professora do Curso de Direito da UNIVEL – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel.

However, the use of the simplest and most precise legislative language will always leave gaps to be filled by the judge allowing some degree of dualism, generating doubts that, as a rule, must be resolved before the judiciary. In the judicial sphere, the judge is not a moral agent who acts guided by his personal or moral convictions, because before the legal responsibility that he possesses the legal answer must derive from a decision based on the right, and by the right we will have decisions and not choices, because the grounds must be based on legal precepts and not on others, such as moral or ethical.

KEYWORDS: Judicial Activism. Decisionism. Discretion. Weighting. Jurisdictional Function.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de grande protagonismo do Poder Judiciário, o ativismo judicial vem se destacando decisão após decisão, não apenas pelo aspecto reflexivo que suas produções geram no ordenamento jurídico, mas também pelo efeito ricochete gerado na sociedade, no tocante à produção de normas em abstrato. Isso porque, afinal de contas, a função jurisdicional primária do Poder Judiciário é a de solucionar os conflitos e não a de produzir normas e nem a de estabelecer crises de paradigmas de dupla face, em que se tem, de um lado, o normativismo e o direito e, de outro, uma crise de modelo de compreensão judicial.

Nas democracias contemporâneas, o direito assume um grau de autonomia, pois a exemplo das questões do dia a dia e das questões morais que passaram a fazer parte da lei, uma de suas facetas tomou o seu lugar às discussões, seja ela o Ativismo judicial, que não está diretamente relacionado com a produção de normas em abstrato pelo magistrado, e também não é exclusividade nacional, vindo a ocorrer em diferentes partes do mundo, em diferentes épocas e em diferentes cortes constitucionais.

Em grande parte dos países ocidentais, um gigantesco avanço da justiça constitucional se deu sobre o espaço da política majoritária, feita no âmbito do Legislativo e do Executivo. Isso se justifica com base no fato de que é subliminarmente reconhecido que a interpretação judiciária do direito legislativo está associada ao seu poder criativo. Ora, o uso da mais simples e precisa linguagem legislativa sempre deixará lacunas a serem preenchidas pelo juiz, permitindo certo grau de dualismo, gerando dúvidas que, via de regra, devem ser resolvidas perante o Judiciário. Dito isso, é nesta linha de raciocínio que começam a surgir alguns questionamentos, no sentido de que, se o juiz é mero operador do direito ou se participa, *latu sensu*, da atividade legislativa, participa concretamente da criação do direito.

Essa é uma das grandes divergências em nosso ordenamento jurídico acerca da discussão do fenômeno conhecido como Ativismo Judicial. Conceitualmente, é possível afirmar que esse instituto se caracteriza pelas decisões judiciais que impõem obrigações ao administrador, sem, contudo, haver previsão legal expressa. Este fenômeno, por assim dizer, decorre da nova hermenêutica constitucional na interpretação dos princípios e das cláusulas abertas, o que tem despertado pesadas críticas ao Poder Judiciário, notadamente, ao Supremo Tribunal Federal. Isso ocorre porque, ante às inúmeras lacunas legislativas, especialmente sobre matérias novas e que abordam questões polêmicas, o Supremo Tribunal Federal tem sido chamado

a se pronunciar sobre determinados assuntos que caberiam ao Legislativo regulamentar, não se limitando a declarar a omissão legislativa, indo além da subsunção do fato à norma, decidindo, discricionariamente, sobre as mais diversas e polêmicas questões.

Parte dos doutrinadores considera que o Poder Judiciário estaria intervindo sobremaneira nos demais Poderes da República, ferindo, assim, os princípios da separação dos poderes, da democracia e do estado democrático de direito, (STRECK, 2013). Outra parte dos doutrinadores considera que, em qualquer forma de interpretação, seja ela judicial ou não, com ou sem consciência do intérprete, certo grau de discricionariedade e de criatividade se mostra inerente a toda e qualquer interpretação.

Os doutrinadores adeptos a este ponto de vista consideram que as questões duvidosas e as incertezas ocasionadas pelas lacunas legislativas devem ser resolvidas pelo intérprete, devendo ele, pois, preenchê-las, aclarando as nuances e as dúvidas por elas geradas. O que se pretende com este trabalho é balizar os pontos divergentes e que, de certa forma, ainda são polêmicos em nosso ordenamento jurídico, de modo que trazem insegurança jurídica para nossa sociedade.

O ativismo tem origem no *common law*, que é a aplicação de normas e regras que não estão escritas, mas sancionadas pelo costume ou pela jurisprudência, e aqui no Brasil não se faz distinção entre ativismo e ato discricionário, sendo que o primeiro é defendido, enquanto o segundo é rechaçado. Nesse sentido, é amplamente possível perceber que o positivismo quer dar respostas antes das perguntas, enquanto que a hermenêutica faz as perguntas para obter as respostas (STRECK, 2013). No âmbito judicial, o juiz não é um agente moral que age guiado por suas convicções pessoais ou morais, pois, diante da responsabilidade que ele possui, a resposta jurídica deve decorrer de uma decisão fundamentada no direito, e pelo direito teremos decisões e não escolhas. Isso porque a fundamentação deve ser embasada em preceitos jurídicos e não em outros, tais como morais ou éticos.

2 DO NORMATIVISMO E DO DIREITO

2.1 DA CRISE ENTRE O NORMATIVISMO E O DIREITO

Na obra “Medida por Medida”, de Shakespeare, o Duque de Viena, cansado da corrupção e da quebra dos costumes em seu país, colocou em seu lugar Ângelo, seu primo, um poço de virtudes. Ângelo, tão logo assume o poder, coloca em vigência a lei da fornicação, a qual dispunha que fornicar antes do casamento era crime passível de pena de morte.

Cláudio, um jovem, tem um encontro amoroso com sua bela amada e namorada, Mariana. Após tomar conhecimento do fato – que iria contra a disposição por ele estipulada –, Ângelo manda prendê-lo. Depois de ser julgado pelo método inquisitivo, próprio à época, Cláudio é condenado à morte. Então, ele pede para ser chamada sua belíssima irmã, Isabela. Solicita a ela que tivesse com Ângelo uma audiência, a fim de que o mesmo intercedesse por ele, preso nos calabouços imperiais. Isabela se apresentou a Ângelo, que, sem perder tempo, logo lhe explicara que não tinha sido ele a condenar o seu irmão, mas sim a lei, pois, segundo ele, somos todos escravos dela.

No entanto, enquanto Ângelo dirigia seu discurso à estonteante jovem e linda Isabela, passou por sua cabeça que uma oportunidade estava diante de si e disse à linda moçoila que, se ela fizesse amor com ele, seu irmão estaria perdoado do crime tão bárbaro cometido e, consequentemente, teria sua liberdade novamente.

Diante de tal cenário, as perguntas que ficam são:Qual Ângelo é o pior? O primeiro: escravo da lei? Ou o segundo: protagonista da lei?

Com relação aos atos discricionários dos juízes, estamos diante de uma crise de dupla face. Em uma dessas faces estão o normativismo e o direito; na outra, a crise de modelo de compreensão. Quando não se tem limites para dizer o que se quer sobre a lei, ocorre certa perda de sentido das palavras com o objeto.

Um juiz encontra-se sempre vinculado a uma cadeia de precedentes e, com o passar do tempo, este vínculo será ainda maior. Desse modo, ao se desenvolver o tema, a jurisdição deve imbricar a história jurídico-institucional do passado, vez que ela se constrói, também, coletivamente com as exigências do hoje. O juiz, ao decidir, deve interpretar as decisões anteriores e, como resultado, proceder de forma que encontre maior adequação e que torne determinada prática legal a melhor possível (STRECK, 2013).

Entender que a discricionariedade é inerente à aplicação do direito é, no fundo, uma aposta no protagonismo judicial. E a discricionariedade não se relaciona bem com a democracia.

2.2 DO DIREITO E DA MORAL

Nas democracias contemporâneas, o direito assume um grau de importância e de autonomia, pois passa a ter outra composição e, mais do que essa outra composição, ele passa a ter, no interior da lei e da Constituição, discussões que antes ficavam de fora. Em outras palavras, as questões do dia a dia e as questões morais passam a fazer parte da lei (STRECK, 2013).

Como exemplo disso, tem-se que o direito pós Segunda Guerra – lembre-se, neste ponto, que o instituto, até então, só havia fracassado e, a partir de então, humanizou-se. Isso porque não se havia, ainda, conseguido controlar a efetividade dos direitos humanos em relação às barbáries ocorridas durante a Segunda Guerra, por conta, principalmente, do genocídio ocorrido, dentre eles o extermínio sem limites dos judeus na Europa (STRECK, 2009).

O direito, então, renasce, assumindo um novo paradigma, assumindo novas características, a exemplo das cláusulas pétreas, em meio às quais a democracia deve ser ocorrer no direito pelo direito. Autores, como Ferrajoli (2011), tratam o direito como condição normativa e Canotilho (2007), como condição dirigente do direito.

A moral não pode ser corretiva, ou seja, não pode corrigir o direito, pois uma decisão jurídica não é uma decisão moral ou de filosofia moral. A partir disso, os juízes têm responsabilidade política, pois cumprem um papel social, não interessando se amam ou odeiam determinada questão. Nesse sentido, as decisões não podem depender das idiossincrasias dos magistrados, e é nesse ponto que a hermenêutica jurídica tenta resolver essas questões, pois o direito acabou entrando em uma fase de deturpação das teorias das vontades, em que se perdeu o contato com as tradições, como Nietsche abordou em algumas de suas obras: deve-se compreender que não há fatos não há, mas apenas interpretações.

A partir daí, existe um problema. Explica-se: se é possível provar qualquer coisa, tendo em vista não existir ligações entre palavras e os seus sentidos, pode-se

desembocar em certo pragmatismo ou pragmaticismo, em meio ao qual as visões de mundo estão condicionadas ao interesse de poder.

Kelsen (2003) entende que a interpretação é um ato de vontade, ao passo que Streck (2013) discorda dessa afirmação, pois, segundo este autor, é um problema da má compreensão do positivismo do Século XIX para a virada do Século XX. Nesse diapasão, Kelsen (2003) separa a ciência do direito da moral e não o direito da moral. O que alguns autores insistem em dizer é que, para Kelsen, o juiz, em sua sentença, faz política jurídica um ato de vontade. Essa parte decisionista é a brecha de entrada para algumas teorias neoconstitucionalistas no Brasil, que abordam que o direito estava separado da moral, e que, após o caos da Segunda Guerra Mundial, inseriu-se novamente a moral e o direito, a partir dos princípios, que são, em verdade, valores. Aí a confusão hermenêutica foi formada, à medida em que se passou a criar uma fábrica de princípios e, assim, chegou-se a uma espécie de fragmentação do direito nos dias de hoje.

3 DO PROTAGONISMO JUDICIAL

Com o advento de uma nova Constituição, em 1988, os operadores do direito, principalmente, não sabiam o que fazer com relação a tantas demandas judiciais. Nesse sentido, o próprio Poder Executivo, com seu presidencialismo de coalisão, não conseguia implementar as políticas públicas e isso ocasionou uma corrida sem precedentes para o Judiciário. O resultado direto disso foi que as demandas judiciais nunca atingiram patamares tão altos desde então. Com isso, o Poder Judiciário começou a intervir no âmbito político, passando, por exemplo, a conceder medidas de saúde – o que, originariamente, seria de competência executiva – e, por conseguinte, tornou-se cada vez mais forte nas relações de poder (BARROSO, 2008).

Nesse ínterim, observemos que o direito brasileiro fez cinco importações indevidas do direito estrangeiro. A primeira delas foi a jurisprudência dos valores, que, de forma descontextualizada, foi trazida da Alemanha para cá, e diz respeito a uma teoria filosófica de valores, resposta ao velho positivismo que se fez na Alemanha no segundo pós-guerra para cá (ALEXY, 2003).

A segunda delas foi a teoria da argumentação jurídica, produzida por Robert Alexy (2003), para trazer uma certa racionalidade à irracionalidade da jurisprudência dos valores. No que se refere ao contexto brasileiro, aqui não se diferencia uma da outra, e sim se soma as duas, uma vez que há a junção da jurisprudência de valores e da argumentação jurídica. Disso resulta a ponderação, que, por vezes, é utilizada de forma totalmente sem critérios, ao tratar princípios isoladamente, balanceando-os entre si e decidindo-se, então, inconsequentemente, sobretudo quando se esquece que a ponderação é um procedimento do qual se extrai uma regra, sendo que esta regra é aplicada também por subsunção.

Há teses que demonstram isso, afirma Streck (2013). Por exemplo, a de Fausto de Morais (2012), orientado por Lênio Streck, por meio da qual ele demonstra que, de quase duzentas decisões judiciais, nos últimos anos, nenhuma delas – nenhuma delas!!! – aplicou efetivamente a ponderação.

A terceira importação diz respeito ao Ativismo Judicial norte-americano, que não é um sentimento constitucional, pois, no direito americano, existem várias facetas às quais o ativismo se adapta. Embora se possa pensar que o ativismo judicial sempre seja um ponto positivo, essa é uma questão facilmente demonstrada. Isso porque a entrada desse instituto no Brasil ocorreu também de forma

descontextualizada, alimentando, dessa forma, a sanha de certo decisionismo brasileiro no Judiciário, que foi a quarta importação do direito brasileiro (STRECK, 2013).

A metodologia de Savigny (2001) foi a quinta importação considerada indevida do direito estrangeiro. Nos dias de hoje, acreditar que se possa usar os métodos de Savigny, que, aliás, nem da lei gostava, sem antes ao menos avaliá-los dentro de seu contexto na escola histórica é absolutamente prejudicial.

O estudioso em questão era contra a codificação. Logo, seus métodos de aplicação do direito não podem ser usados de forma descontextualizada, por exemplo, não há como afirmar que o método histórico ou o sistemático tratam-se do mesmo.

Então, verifica-se que nessas importações feitas pelo direito brasileiro há um traço comum: a aposta no protagonismo judicial, ou melhor, no solipsismo, que traz, em seu significado, o sujeito que se basta por si mesmo.

Em outras palavras, esse sujeito é alguém que vai decidir, sem levar em conta a estrutura histórica do direito, a jurisprudência, os códigos normativos, enfim, não considerará o ordenamento jurídico e decidirá inclusive parcialmente, a partir de suas vivências pessoais, de seus valores e de sua consciência moral pensante, sendo, então, um sujeito de caráter solipsista (STRECK, 2013).

Tem-se, como exemplo disso, o novo Código de Processo Civil brasileiro, que admitia, em sua versão apresentada no Senado, o livre convencimento judicial, que nada mais é do que uma repristinação do problema do solipsismo. Ou seja, há que se dar conta de que é impossível fazer direito sem paradigmas filosóficos. Essas más compreensões vêm da crise de paradigmas do positivismo clássico, que se acaba colocando no lugar de uma decisão coerente, embasada e fundamentada, filosoficamente falando (STRECK, 2013).

4 DO SOLIPSISMO JUDICIAL

No Brasil, o paradigma racionalista subjetivista é facilmente percebido, pela escola instrumentalista do processo, em que há a existência de escopos metajurídicos e em que o aperfeiçoamento do sistema jurídico vai depender do sábio protagonismo judicial. Como forma de resultado disso tem-se as minirreformas de um tempo atrás do processo, cujo fracasso foi tão grande que, mesmo depois da aprovação das súmulas vinculantes e da repercussão geral, elaborou-se uma Proposta de Emenda Constitucional, a “PEC dos recursos”, que, de certo modo, foi a confissão do fracasso de tais minirreformas até aqui. Ponto para a velha dogmática obviamente, segundo Streck (2013).

Segundo o autor, na luta constante contra o solipsismo judicial que tem sido enfrentado no Brasil, deve-se exigir, conforme preconizado pelo novo Código de Processo Civil, estabilidade, coerência e integridade na construção jurisprudencial. Essa construção deve, portanto, conter aquilo que Dworkin (2001) trabalha com coerência e integridade (e também o que Streck (2013), em parceria com Fredie Didier (2015), defende): na garantia, em seu grau de recurso, as partes não podem ser surpreendidas, isto é, quando o “andar de cima” quiser mudar de ideia, precisa consultar as partes, e, dessa maneira, ouvi-las sem surpreendê-las, para que se tenha, assim, um direito de elevada autonomia.

A fim de que se alcance essa autonomia, em que a condição, de um lado, é norma e, de outro, um modo de compreender que é ultrapassado, devemos superar, conservando a legalidade constitucional, e não apostando no protagonismo judicial.

Diante disso, deve-se apostar, sim, mas na legalidade constitucional, de modo que não se represente o problema trazido pelo ativismo judicial (STRECK, 2009).

Nesse contexto, há uma clara diferença entre ativismo e judicialização. O ativismo é a vulgata da judicialização, é behaviorista, comportamentalista, e se dá quando o juiz se substitui aos juízos éticos, morais, econômicos, etc, que são do Poder Legislativo ou do Poder Executivo. A judicialização, por sua vez, é contingente, e acaba acontecendo naturalmente, em qualquer localidade e em meio às mais variadas situações. O problema é saber qual é a fronteira entre os dois. Portanto, para Streck (2013), o ativismo não é bom nem mal, ele sempre é ruim, não pode ser bom, pois a judicialização acontece porque não se pode transformar a condição em uma folha de papel simplesmente, ao invés disso, para que isso ocorra é necessário ter critérios.

5 DO ATIVISMO JUDICIAL, DO DECISIONISMO E DO DISCRICIONARISMO

Em sua cruzada nacional, enfrentando o ativismo judicial, o decisionismo e o poder discricionário, de acordo com Streck (2013), defendem que o juiz não pode ter discricionariedade, pelo fato de isso ser antidemocrático, porque o magistrado não escolhe, ele simplesmente decide. Embora muitas vezes não seja fácil se aperceber disso, há uma enorme diferença entre decisão e escolha. No cotidiano, escolhe-se, por exemplo, a roupa a ser vestida naquele dia, se irá tomar uma Coca-cola ou uma Pepsi ou a carreira a ser seguida – juiz, promotor ou defensor público.

Nesse ínterim, destaque-se que, no momento em que se opta pela carreira da magistratura, e isso se estende ao próprio Ministério Público, não é possível determinar quem vai denunciar, por exemplo. Isso porque o cargo tem responsabilidade política, o que significa que o juiz deve decidir e, ao fazê-lo, necessariamente vai ter de justificar, fundamentar e não a partir de suas premissas pessoais e morais.

Quando se discute autores como Michael Sandel (2013), que aborda o tema, especificamente sobre o que é fazer a coisa certa, desdobra-se a metáfora do “Dilema do Vagão”. Para ela, o indivíduo está no primeiro trem e cinco pessoas estão ao lado de uma bifurcação, no trilho onde este trem está por passar. Enquanto isso, no outro lado deste trilho está uma pessoa acima do peso. A pergunta que se faz é: para salvar os cinco, você desvia do trilho e mata aquele único indivíduo? O que logicamente vem à mente é que, para salvar os cinco, o mais adequado é, de fato, acabar com a vida apenas de um.

No segundo trem, o simpático homem com sobrepeso está na plataforma da estação e, na direção do trem, estão os outros cinco espécimes humanos. Você, para salvar os cinco, o empurra para frente do trem. Imediatamente, pode-se afirmar: “não vou empurrar esse homem!”. Oras, mas, se você já o matou na questão do outro trem, como poderia apenas não empurrá-lo?

O problema da metáfora do dilema do vagão, enfrentado anteriormente, é que, no direito, não há esses dois dilemas: se fosse um jurista a ter que decidir o dilema do vagão, ele teria critérios para a tomada de decisão e não faria essas escolhas trágicas. Logo, a tese de Sandel (2013) não se aplica ao direito, pois direito não é moral, nem filosofia, pois tem autonomia, por exemplo, entre igualdade e liberdade. Nesse sentido, Streck (2013) opta pela igualdade, seguindo o pensamento Dworkiniano; e, por isso, para os autores, o direito não pode ser corrigido por subjetivismo; seja pela roupagem ética, seja pela moral.

Para que se exemplifique o exposto acima, tem-se a autorização de julgamento por equidade, abordada no Código de Processo Civil. Esse instituto jamais poderá significar um álibi para que o juiz se afaste do sistema de direito e julgue conforme critérios morais, econômicos, políticos, etc.

O positivismo quer dar resposta antes mesmo das perguntas, enquanto a hermenêutica faz as perguntas com o objetivo de encontrar as respostas.

Não se deve misturar moral com direito, religião com direito, tampouco religião com medicina (STRECK, 2009). Isso se dá em razão do fato de os pais terem sido acusados de homicídio doloso pela morte de seu filho, ao se recusarem, em virtude de sua crença religiosa, a realizar procedimento cirúrgico de emergência no menor. Isso porque, no procedimento, seria utilizada transfusão de sangue. O Superior Tribunal de Justiça acertou pela absolvição do casal, até porque os genitores, por nenhum momento, desejaram que isso acontecesse.

A esse respeito, destaca-se que o direito de crença não atinge o ponto de sacrificar o direito à vida, aborda Streck (2009). Isso porque, ao se dar possibilidade de veto a procedimento imprescindível prescrito pelos médicos, que são entendidos no assunto, aos responsáveis legais pelo menor, também se deverá aceitar que, daqui a algum tempo, um órgão público, por exemplo, o Ministério Público ou a Defensoria Pública, ingresse com ação de danos morais contra o hospital ou o profissional médico que salvou o filho de um casal. Sobretudo ao se supor que este casal professe certa religião, com base no argumento de que, ao salvar o menor por meio da introdução, em seu corpo, de sangue de outrem, o hospital ou o profissional médico causou sério dano moral àquela família, que é adepta a certa crença.

Então, o Superior Tribunal de Justiça acertou em não configurar o dolo eventual no caso concreto, mas errou ao não desenvolver a saciedade para casos futuros, através de fixação de doutrina, fazendo com que o direito supere a moral e as crenças pessoais dentro de uma coletividade.

A pergunta a ser feita é: a família tem o direito fundamental de decidir sobre o direito à vida do filho?

Mesmo que a Constituição garanta liberdade de credo, isso não quer dizer que tal direito se converta em direito subjetivo para a obtenção daquilo que se acredita para todas as hipóteses (STRECK, 2013).

No contexto judicial, o juiz não é um agente moral que age guiado por suas convicções pessoais ou morais, pois, diante da responsabilidade jurídica que ele possui, a resposta jurídica deve decorrer de uma decisão fundamentada no direito. Por isso, segundo Streck (2009), no direito há decisões e não escolhas. O autor insiste que decidir não é escolher, até porque, no âmbito do direito, a fundamentação deve ser embasada em preceitos jurídicos e não em outros, tais como morais ou éticos.

De todo modo, o indivíduo não vai até o Judiciário para simplesmente perguntar ao juiz, ou ao tribunal, o que pensa sobre aborto, drogas, casamento, concubinato, questão do recebimento de herança por amante, período da licença maternidade de uma mãe de quadrigêmeos ser o mesmo do que o de uma mãe que teve gestação de um filho apenas.

A pergunta adequada seria: “de que maneira o juiz aplicará a estrutura formada pelo direito àquele caso concreto?”. Por isso, Streck (2009) insiste que direito não é moral, não é filosofia, não é religião, porém ele se apropria disso tudo. Uma vez posto, contudo, ele não pode ser corrigido por visões religiosas ou morais, por exemplo, pois há uma cooriginariedade entre direito e moral, e há sempre uma

resposta constitucionalmente adequada à Constituição, que advém de uma filtragem hermenêutica.

6 DA JUDICIALIZAÇÃO E DO ATIVISMO JUDICIAL

A judicialização é a transferência de poder das instâncias políticas tradicionais para o Poder Judiciário. Ela identifica o fato de que muitas questões relevantes do ponto de vista político, econômico, moral, passaram a ter, como instância final de decisão, o Poder Judiciário, e não mais o Legislativo ou o Executivo.

Esse fenômeno é, em significativa medida, um fenômeno mundial, do segundo pós-guerra, principalmente na Europa, pois, nos Estados Unidos, já era de certa forma assim, pois os estadunidenses passaram a perceber que um Poder Judiciário forte constitui um elemento importante para a construção do constitucionalismo democrático, não só para a proteção do Estado Democrático de Direito, mas principalmente para a proteção dos direitos fundamentais (BARROSO, 2008).

Em toda parte do mundo, o Poder Judiciário deixa de ser aquele departamento técnico-jurídico para se tornar definitivamente um poder político.

A primeira causa da judicialização é a ascensão do Poder Judiciário, enquanto a segunda é, de forma geral no mundo, um relativo descrédito da política majoritária. Nesse sentido, a democracia representativa vive um conjunto de dificuldades, de desconfiança, passando por um momento difícil de relacionamento com a sociedade civil. No Brasil, em particular, certo desencanto com a política ordinária contribui para a ascensão do Judiciário, desta racionalidade própria da área jurídica, contrapondo o espaço das paixões tão comuns na política, em que muitas vezes os interesses nem sempre estão do mesmo lado da justiça (BARROSO, 2008).

Em terceiro lugar, ainda em relação ao mundo, a judicialização decorre do fato de que há decisões politicamente custosas que muitas vezes o Legislativo ou as instâncias políticas não querem tomar e não tomam. Muito emblematicamente, essas decisões são relativas a questões homossexuais, ao casamento de pessoas do mesmo sexo e à interrupção de gestação. Desse modo, há alguns temas sobre os quais o Legislativo não decide e, como os problemas surgem, o Judiciário acaba tendo de se posicionar e intervir.

Postas as três causas da judicialização no aspecto mundial, no Brasil, o instituto se verifica a partir de dois fenômenos típicos: a constitucionalização abrangente que há nos dias de hoje – já que a Constituição trata de muitos temas, os quais, na maior parte do mundo, são relegados à política ordinária, ou seja, ao processo político majoritário.

Trazendo a matéria para a Constituição, é de certa maneira retirá-la da política e colocá-la no direito, pois, quando a Carta Magna trata do meio ambiente, da previdência, do idoso, entre tantos outros temas não menos relevantes, é quase inevitável a potencialização da judicialização dessas questões (BARROSO, 2008)

O segundo fenômeno é o modelo brasileiro de controle de constitucionalidade, pois qualquer parte, perante qualquer juízo, pode suscitar uma questão constitucional, de modo que a Lei Maior, que já é abrangente, pode ser interpretada por qualquer instância do Judiciário diante de um caso concreto. Além desses mecanismos de controle incidental, há por ação direta, com o maior conjunto de legitimados que existe em qualquer parte do mundo.

Paralelamente à judicialização, no Brasil, há o “primo” desse instituto, deveras volátil e com alto grau de subjetividade, o Ativismo Judicial, que não é um fato, e sim uma atitude. Em outras palavras, o Ativismo é uma certa disposição do Poder Judiciário em expandir o seu papel para levar à Constituição as situações que não foram expressamente previstas. Um exemplo dessas situações ocorre quando o STF equipara as relações homoafetivas às uniões estáveis convencionais, as quais podem ser consideradas atitude ativista, pois não havia norma prevista e o Supremo passou a prever tratamento jurídico para tais relações (BARROSO, 2008).

Fazendo isso também em relação à interrupção de gestação, pois, da mesma forma, não havia norma que disciplinasse acerca do tema, expandindo, dessa maneira, o princípio constitucional para uma regra no sistema de direito. Portanto, o ativismo judicial envolve uma atitude expansiva do Poder Judiciário, que, no caso brasileiro, coincide com a omissão ou com certo descrédito da política majoritária.

7 DA HERMENÊUTICA, DA DECISÃO JUDICIAL E DA CONTEMPORANEIDADE

No Brasil, decidir por precedentes ao invés de decidir pela lei, pelo menos da forma que vem se tratando do tema do Ativismo Judicial é absolutamente perigoso dentro de uma democracia (STRECK, 2009).

A legislação, em um determinado contexto, é a grande conquista democrática de direito, pois o juiz não pode decidir conforme ele pensa, e sim conforme o direito.

O grande dilema contemporâneo será, assim, o de construir as condições necessárias a evitar que a justiça constitucional, ou o poder dos juízes, consiga se sobrepor ao próprio direito. Parece evidente lembrar que o direito não é, e não pode ser, aquilo que os tribunais dizem que é. Também parece evidente que o constitucionalismo não é incompatível com a democracia (BARROSO, 2008).

Em face da profunda crise de paradigmas que atravessa o direito, a partir de uma dogmática jurídica refém de um positivismo, de um lado, observa-se um panorama exegético-normativista, e de outro, um fortemente decisionista e arbitrário.

Dworkin (2003) é colocado ao lado de Alexy (2003), como um dos nomes de maior expressão nesse novo *modus* de pensar e de fazer o direito. Entretanto, esta aproximação é minimamente questionável, sobretudo sob o prisma do problema da discricionariedade. Dworkin (2003) se propôs a construir uma teoria jurídica antidiscricionária. Em sentido diverso, Alexy (2001) parece reconhecer que a discricionariedade é inexorável. Desse modo, desenvolve-se um procedimento que, em tese, traria maior controle e certeza às decisões judiciais. Todavia, durante as etapas da ponderação é perceptível não somente a ocorrência do juízo discricional, mas também a sua necessidade (STRECK, 2013).

Trata-se, portanto, de um choque de paradigmas, de impossibilidade de se misturar posturas no esquema sujeito-objeto e posturas antiepistemológicas. Definitivamente, hermenêutica não é teoria da argumentação, do mesmo modo que verdade não é consenso. Não é possível fazer sincretismos metodológicos.

Em pleno pós-positivismo, uma hermenêutica jurídica capaz de intermediar a tensão inexorável entre o texto e o sentido do texto e de dar conta do mundo prático não pode continuar a ser entendida como uma teoria ornamental do direito, que sirva tão somente para colocar “capas de sentido” aos textos jurídicos.

A herança kelseniana do decisionismo não foi superada até hoje, e a discricionariedade hartiana tem sido, de algum modo, reapropriada pelas teorias argumentativas. Com efeito, a teoria da argumentação alexyana não conseguiu fugir do velho problema engendrado pelo subjetivismo: a discricionariedade. Além disso,

não se percebe, nas decisões judiciais, uma coerência na sua utilização. Na verdade, não há uma decisão judicial que tenha aplicado a esquematização constante na tese alexyana (STRECK, 2013).

Parece não restar dúvidas de que Alexy (2003), nos casos difíceis, aposta em soluções que perpassam o âmbito jurídico. O problema aparece na questão do fundamento, pois a discricionariedade fica clara. Também fica aberta na problemática da ponderação, tão cara à Teoria da Argumentação Jurídica. Em suma, questiona-se: quem escolhe os princípios que estarão em situação de colisão? Quem decide sobre a tensão existente na otimização principiológica que prescreve a máxima: "todo princípio deve ser cumprido em suas máximas possibilidades, de acordo com as circunstâncias fáticas e jurídicas emergentes da aplicação"? (STRECK, 2013).

A resposta a estas duas questões é clara para Alexy: o juiz, o *sujeito* da interpretação jurídica. Como consequência, a teoria da argumentação jurídica tenta "racionalizar" o processo de aplicação do direito a partir da ponderação dos princípios, alargando ainda mais o coeficiente de incerteza e de incontrolabilidade do resultado da decisão judicial (STRECK, 2013).

A ponderação é um procedimento e, como tal, pretende ser uma técnica de legitimação da decisão que será proferida no caso concreto. Só que a única possibilidade de "controle" se dá no âmbito do próprio procedimento, e não no conteúdo vinculado por ele. Assim, quem decide, quem valora, ao fim, é o sujeito, porque este não está na pauta da teoria da argumentação jurídica, exatamente pela cisão feita entre subsunção e ponderação e entre casos fáceis e casos difíceis.

O sujeito é que não consegue se livrar das amarras solipsistas, na medida em que toda reflexão está assentada em um modelo matemático de pensamento. Na resolução dos assim chamados "casos difíceis", pois, conforme o próprio Alexy, os "casos fáceis" são solucionados pela aplicação da subsunção.

Ainda de acordo com Alexy (2003), não há uma co-originariedade entre direito e moral, mas apenas um vínculo necessário, constituído posteriormente, a partir daquilo que ele chama de pretensão de correção. Segundo o autor, a dimensão de abertura era a porta de entrada, no interior do discurso jurídico, para elementos morais ou questões de justiça presentes naquilo que ele denomina de discurso prático geral. O espaço da "textura aberta" é o *locus* onde necessariamente habitam os argumentos morais no direito. Isto é assim porque Alexy identifica problemas centrais concernentes à natureza do direito, dois dos quais dizem respeito às dimensões do direito, que o jurista alemão as subdivide em dimensão real ou fática e dimensão ideal ou crítica do direito, (STRECK, 2013).

Alexy (2003) afirma que, mesmo nestes casos em que se evidenciam a textura aberta do direito, ou seja, casos duvidosos, existe, por parte do aplicador, uma pretensão de correção. Isto é, o juiz decide de determinada maneira o caso porque entende ser aquela a maneira correta de decidir.

Ocorre que, ainda assim, subsiste a possibilidade de uma decisão vir a ser tomada de forma incorreta, sendo, portanto, injusta. Alexy (2003) admite que, em muitos casos, esse tipo de decisão permanece no sistema jurídico como uma espécie de remanescente de imperfeição, própria da estrutura que envolve os processos reais de argumentação e discurso jurídico. Isso porque, em determinados casos, haveria a possibilidade de se controlar as decisões pelo fundamento de justiça que elas veiculam (STRECK, 2009).

Há uma diferença fundamental e fundante entre a hermenêutica e a teoria da argumentação jurídica. Explica-se: enquanto esta compreende os princípios como

mandados de otimização, circunstância que chama à colação a subjetividade do intérprete, aquela parte da tese de que os princípios introduzem o mundo prático ao direito, diminuindo o espaço da discricionariedade do intérprete. Além disso, o círculo hermenêutico e a diferença ontológica se colocam como blindagem contra relativismos.

Apostando na discricionariedade ou em discursos adjudicadores com pretensão de correção do direito, estar-se-á tão somente reforçando aquilo que pretendemos criticar. Tal circunstância pode ser detectada em setores importantes da dogmática jurídica praticada no Brasil, que vêm apostando fortemente na teoria da argumentação jurídica e, portanto, utilizando largamente a ponderação de princípios. Malgrado esse, a expansão da teoria alexyana, não escapa a um olhar mais crítico à circunstância de que poucos intérpretes de Alexy efetuaram os procedimentos descritos na chamada lei de colisão (STRECK, 2013).

A jurisprudência do STF faz constantes referências ao termo “ponderação”, mas é extremamente difícil dizer quando é que estamos diante de um acórdão em que realmente foram percorridas todas as fases do procedimento desse instituto. Há frequentes menções a princípios constitucionais em conflito, mas, em regra, não se encontra um voto no qual todas as fases da ponderação, estabelecidas por Alexy (2003), tenham sido ao menos sugeridas pelos Ministros. Ou seja, o resultado da ponderação não fornece a solução *stricto sensu* do caso concreto, mas cria outra norma de direito fundamental, norma atribuída, que possibilitará a realização da aplicação subsuntiva de uma regra ao caso (STRECK, 2013).

Streck (2013) defende que os princípios não abrem a interpretação, e sim fecham, limitam. Os princípios inserem a faticidade ao direito, e espelham uma determinada tradição jurídica que permitirá um diálogo constante entre a decisão particular com todo o ordenamento. Desse modo, proporciona-se que a atividade jurisdicional, por intermédio da fundamentação, que é condição de possibilidade, publicize o sentido que será intersubjetivamente controlado, e que tenderá a manter a coerência e a integridade do direito.

O direito, enquanto um sistema de regras e de princípios, não abriria a possibilidade para um juízo discricionário, já que teria sempre uma história institucional a ser reconstruída e que indicaria a melhor decisão a ser tomada. Observa-se que, em Dworkin (2001), o direito é um conceito interpretativo. Entende-se, pois, que a prática jurídica é, primordialmente, interpretativa, uma vez que, em juízo, as partes conflitantes apresentam interpretações alternativas que pretendem dizer o direito para o caso.

8 CONCLUSÃO

A prática descontextualizada e equivocada do Ativismo Judicial no Brasil levanta três questões. A primeira diz respeito à precariedade com que a ponderação é aplicada em *terrae brasilis*, circunstância que pode ser observada não somente nas decisões judiciais, mas também na literatura que trata da matéria. A segunda pode ser verificada na fragilidade da teoria da argumentação quando confrontada com a concretude do mundo prático. A terceira versa sobre o problema da discricionariedade, que afasta Dworkin de Alexy, pois enquanto este o compreende como inexorável, aquele manifestamente demonstra sua aversão, construindo toda uma perspectiva teórica nesse sentido. Cabe, nesse contexto, a pergunta: quantos Tribunais e Juízes no Brasil esclarecem a validade de suas “normas de direito fundamental atribuídas”?

Nenhum juiz ou tribunal, pelo menos até o presente momento, chegou a declinar em suas decisões: “A presente decisão é correta porque o falante não produziu nenhuma contradição”, ou, então, “o falante somente afirmou aquilo em que ele mesmo acredita”.

Que tipo de solução a teoria da argumentação apresenta para o problema da discricionariedade, em face da inevitabilidade da discricionariedade, como evitar a arbitrariedade interpretativa?

A ponderação, no fundo, vem servindo mais para legitimar decisões pragmaticistas do que para resolver, efetivamente e qualitativamente, os problemas que a concretude apresenta ao direito. A ponderação está ligada à discricionariedade e esta não escapa do positivismo, que tem nela o seu ponto de estofo. Tudo isso não permite que eles saiam dos braços da filosofia da consciência, que depende do *subjectum*.

Em sentido oposto, encontra-se Dworkin (2001). Para o jusfilósofo norte-americano, a discricionariedade é um problema. Enquanto Alexy (2003) compreende os princípios como mandados de otimização que pressupõem, em sua *aplicatio*, a manutenção do juízo discricional; Dworkin (2001) os concebe como normas socialmente reconhecidas e que denotam a comunidade de uma tradição jurídica. Assim, o ordenamento é formado por regras e princípios, de forma que o direito teria a resposta correta, sendo injustificável a necessidade de um juiz decidir discricionariamente.

A ponderação, seja a alexyana ou aquela praticada no Brasil, como qualquer método, tenta esconder, sob o véu da racionalidade, um subjetivismo que primeiro escolhe e, depois, retoricamente, encontra uma pretensa justificação. Esta abordagem em muito se aproxima de um pragmatismo que Dworkin intentou suplantar. O direito como uma interpretação colaborativa, como um romance em cadeia, impõe uma vinculação histórica, um dever de coerência e integridade que transcende o eu a caminho do nós. Dito de outro modo: Alexy perpetua um paradigma da subjetividade, enquanto Dworkin desenvolve sua perspectiva teórica assentado num paradigma de intersubjetividade.

Em tempos pós-positivistas, a discricionariedade é um problema, pois se manteve em todas as versões do jus positivismo. Se o que se propõe é meramente uma racionalização do juízo discricional, assumindo sua inevitabilidade. Desse modo, notadamente Dworkin (2001) afasta-se de Alexy (2003) por entender esta problemática e procurar transcendê-la.

Em outras palavras: talvez o ponto fulcral da discussão seja a relação direito-moral. E, nesse sentido, Dworkin e Alexy divergem acerca do sentido da relação “regra-princípio”. A partir de Dworkin, é possível dizer que Direito não é moral. Direito não é sociologia. Direito é um conceito interpretativo e é aquilo que é emanado pelas instituições jurídicas, sendo que as questões a ele relativas encontram, necessariamente, respostas nas leis, nos princípios constitucionais, nos regulamentos e nos precedentes que tenham DNA constitucional, e não na vontade individual do aplicador.

O direito presta, portanto, legitimidade à política, compreendida como poder administrativo, sendo que a política lhe garante coercitividade. Concebendo a política como comunidade, o direito faz parte dela. Compreendida como exercício da política, há uma complicação entre eles na constituição do político.

Na mesma linha, ainda com relação ao que postula Dworkin, a necessidade de uma justificação moral mais abrangente para a teoria jurídica não pode significar que o direito seja tomado por moralismos pessoalistas.

O direito não ignora a moral, pois o conteúdo de seus princípios depende dessa informação. Todavia, quando o direito é aplicado, não podemos olvidar dos princípios, tampouco aceitar que eles sejam qualquer moral. O direito limita os moralismos aos limites dos direitos individuais.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Direitos Fundamentais, Balanceamento e Racionalidade**. Ratio Juris: Vol. 16, n. 2, p. 131-40, 2003.

BARCELLOS A. P. de. A nova Interpretação Constitucional: Ponderação, Argumentação e Papel dos Princípios. In: LEITE: G. S. **Dos Princípios Constitucionais**. São Paulo: Malheiros, 2003.

CAPPELLETTI, Mauro. **Juízes Legisladores**. Trad. Carlos Alberto Álvaro de Oliveira. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 1999.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e Aplicação da Constituição. Fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. **Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática**. Disponível em: <http://www.oab.org.br/oabeditora/users/revista/12350666701742181819 01.pdf.> Acesso em: 20 mar 2017.

_____. (Org.). **A Nova interpretação Constitucional: Ponderação, Direitos Fundamentais e Relações Privadas**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

FROEHLICH, C. A. **Bioética e direitos além de humanos: um enfoque filosófico-jurídico contemporâneo**. Revista Brasileira de Bioética. v. 2, nº 1, 2006, p. 57.

RAMOS, Elival da Silva. **Ativismo Judicial: parâmetros dogmáticos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

STRECK, Luiz Lenio. Porque a discricionariedade é um grave problema para Dworkin e não o é para Alexy. **Revista Direito e Práxis**, v. 4, n. 7, pp. 343-367, 2013.

_____. **Hermenêutica, Neoconstitucionalismo e "O Problema da Discricionaridade dos Juizes.** Unisinos: Anima – Revista Eletrônica, 2009.

IPPOLITO, Dario. O garantismo de Luigi Ferrajoli. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito - RECHTD**. Vol. 3. Unisinos. janeiro-junho de 2011.

Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Saraiva, 2007. **CANOTILHO**. **J.J**. **Gomes**.

KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Direito constitucional / *Alexandre de Moraes*. – 28ª ed. São Paulo, Atlas, *2012*

DIDIER JUNIOR, Fredie. Curso de direito processual civil - v. 1
: introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento. 17. ed. Salvador: JusPODIVM, 2015

DWORKIN, Ronald. O império do direito.São Paulo: Martins Fontes, 2003.
SANDEL, Michael J. Justiça– O que é fazer a coisa certa. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

Uma Breve Análise do Sistema de avaliação Selo Casa Azul da Caixa Econômica Federal

System Selo Casa Azul by Caixa Econômica Federal

Michele Cristina Vons[1]

RESUMO: Devido aos altos índices de desperdícios de materiais e resíduos e o elevado consumo energético na construção civil, a sustentabilidade torna-se fator primordial neste meio. A criação de organismos certificadores e avaliadores de desempenho ambiental, tende a direcionar ações que diminuam o impacto ao meio ambiente e na economia. No Brasil, destaca-se o início da atuação do sistema de certificação Selo Casa Azul da Caixa Econômica Federal, o qual consiste em verificar a viabilidade técnica do empreendimento, de forma organizada e didática para auxiliar na tarefa de planejar habitações mais sustentáveis: neste sentido, o foco foi analisar esta certificação sustentável. O objetivo central vinculou-se em compreender através da simulação de um edifício em fase de construção, amoldado ao sistema de avaliação Selo Casa Azul da Caixa Econômica Federal, o processo de certificação da sustentabilidade social, econômica e ambiental. A metodologia empregada foi quantitativa e qualitativa no entorno deste estudo de caso, que consistiu em avaliar o atendimento de cada critério proposto pelo sistema. Em suma, o artigo busca compreender analiticamente a obtenção da pontuação de acordo com os parâmetros de sustentabilidade, a fim de garantir uma habitação que se adapte às necessidades atuais e futuras, vez que viabilize saúde e bem-estar aos usuários.

PALAVRAS- CHAVE: Construção civil, Certificação Nacional, Blue House Seal, Sustentabilidade.

---

[1] Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Unipar- Universidade Paranaense (2010). Especialista em Gerenciamento de Obras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná em Curitiba (2019). Especialista em Gestão de projetos pela Univel em Cascavel (2020). Especialista em Arquitetura para restaurantes na Escola de gestão em gastronomia em São Paulo (2021). Possuí formação complementar em Gestão de projetos em Engenharia pela Puc/Paraná- Curitiba-PR (2014) e projetos de cozinhas industriais pela Escola de gestão em gastronomia em São Paulo. Arquiteta titular do escritório Michele Vons Arquitetura e interiores, escritório de arquitetura com sede na cidade de Cascavel - PR. Possuí experiência de 16 anos em escritórios de arquitetura, órgãos públicos, docência na Univel e construção civil. Atualmente integra o corpo docente dos cursos de Arquitetura e Urbanismo na Univel Centro Universitário, coordenando o escritório modelo de arquitetura e urbanismo e ministrando disciplinas nas áreas de Ergonomia e design do produto, Ecologia Urbana, Paisagismo em macro e micro escala e Arquitetura de interiores. É membro do CPE (Centro de Pesquisa e Extensão) da IES.

ABSTRACT: Due to the high rates of waste of materials and residues and the high energy consumption in civil construction, sustainability becomes a key factor in this environment. The creation of certifying bodies and environmental performance evaluators tends to direct actions that reduce the impact on the environment and the economy. In Brazil, the beginning of the operation of the Selo Casa Azul certification system of Caixa Econômica Federal stands out, which consists of verifying the technical feasibility of the enterprise, in an organized and didactic way to assist in the task of planning more sustainable housing: in this sense , the focus was to analyze this sustainable certification. The main objective was to understand, through the simulation of a building under construction, shaped by the Caixa Econômica Federal Selo Casa Azul evaluation system, the process of certification of social, economic and environmental sustainability. The methodology used was quantitative and qualitative in the surroundings of this case study, which consisted of evaluating the fulfillment of each criterion proposed by the system. In short, the article seeks to analytically understand how to obtain the score according to sustainability parameters, in order to guarantee a housing that adapts to current and future needs, as it makes health and well-being possible for users.

KEYWORDS: Civil construction, Brazilian certification, Selo Casa Azul, Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

O artigo aborda o uso de metodologias de certificações ambientais na construção civil e o processo analítico amoldado a avaliação Selo Casa Azul da Caixa Econômica Federal, a fim de atender os padrões sustentáveis de desenvolvimento que aumenta a cada dia, principalmente nos mercados internacionais. Porém no Brasil, observa-se uma tímida sensibilização em relação às questões ambientais: mas, este cenário graças a iniciativas como da Caixa Econômica Federal, que consiste em verificar a viabilidade técnica do empreendimento de forma organizada e didática para auxiliar na tarefa de planejar habitações cada vez mais sustentáveis (CEF, 2010), têm ocorrido mudanças consideráveis.

O papel do arquiteto neste processo de certificação sustentável é crucial, o qual é incumbido pela saúde e bem estar da população. Segundo Degani (2010) a Sustentabilidade é uma tendência mundial para todas as áreas. O tema sustentabilidade ganhou força e espaço no mundo todo, no qual atualmente foi consolidada a ideia de que o desenvolvimento e a conservação do meio ambiente devem constituir um binômio indissolúvel, promotor da ruptura do padrão tradicional de crescimento econômico.

Por isso, estas duas grandes aspirações do final do século XX tornam-se compatíveis: o direito ao desenvolvimento, sobretudo para os países que permanecem em patamares insatisfatórios de renda e riqueza, e o direito ao usufruto da vida em ambiente saudável pelas futuras gerações.

De tal forma, a partir do uso da certificação Selo Casa Azul é possível incorporar a arquitetura a: biofilia, a sustentabilidade, a gestão de resíduos, a

gestão da obra e gestão de pessoas através de atividades que visam os selos bronze, prata e ouro de acordo com os atendimentos dos itens requeridos. Por um círculo delimitado, muitos profissionais criam obstáculos para este processo de certificação sustentável, alegando que com poucos recursos presentes nas obras, a falta de qualificação profissional, materiais escassos e somada a falta de informação para o processo de certificação torna-se quase impossível obter o ideal almejado.

O profissional da área da construção pode explorar inúmeras categorias distintas para obter-se a certificação sustentável através da qualidade urbana, projeto arquitetônico e conforto térmico, eficiência energética, preservação de recursos materiais, gestão hídrica, práticas sociais, dentre outros. Entretanto, as categorias necessitam de medições mensais, para averiguar a fase cinza da obra, os acabamentos finais e os relatórios de acompanhamento como meio de certificar a não conformidade entre projeto e execução da obra.

2 A REDUÇÃO DO IMPACTO AMBIENTAL NAS CONSTRUÇÕES ATRAVÉS DA CERTIFICAÇÃO SELO CASA AZUL DA CAIXA ECONÔMICA FEDERAL

A sustentabilidade possibilitará à Terra a suportar a vida humana, com qualidade de vida as próximas gerações, com a prática de uma cultura de sustentabilidade ambiental responsável, a natureza irá retribuir com menos tragédias e calamidades de ordem natural, social e econômica, assim estabelece uma relação de extremo equilíbrio sobre os seres vivos.

Fica evidente, a importância de educar os cidadãos para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, tendo em vista a preservação do ambiente saudável no presente e para o futuro, modificando-se tanto interiormente, como pessoa, quanto nas suas relações com o ambiente. “A Natureza nunca nos decepciona. Nós é que sempre nos decepcionamos a nós próprios(...)” (ROSSEAU, 1763).

A frase de Jean-Jacques Rosseau, embora tenha 252 anos, ainda é atual, e hoje há um intenso debate ligado à solução de graves problemas ambientais decorrentes das mudanças do ecossistema, onde existe uma grande corrida contra o relógio em busca de soluções imediatas.

Etimologicamente, a palavra sustentável tem origem no latim "sustentare", que significa sustentar, apoiar e conservar e está normalmente relacionado com uma mentalidade, atitude ou estratégia que é ecologicamente correta, e viável no âmbito econômico, socialmente justo e com uma diversificação cultural (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991).

O Brasil já possui empregos ligados ao desenvolvimento sustentável. No entanto, não serão apenas os engenheiros, gestores e advogados ambientais, agrônomos, ecologistas, engenheiros florestais, entre outros profissionais verdes, que terão que trabalhar com sustentabilidade. No futuro, os trabalhadores de todas as áreas da empresa deverão entender esse conceito e ter consciência do impacto ambiental de sua função, onde não se trata apenas de mais uma preocupação, mas sim de uma exigência do público (GREEN JOBS, 2019).

O Brasil em vistas das mudanças do panorama global, nos últimos anos, desenvolveu uma série de instrumentos destinados a preservar os recursos

naturais. Esse esforço é recente, embora tenha ganhado impulso nos últimos 25 anos. O desafio hoje é tirar proveito do esforço acumulado em prol da preservação ambiental e do desenvolvimento socioeconômico, realizando uma transição para uma economia verde (PNUMA BRASIL, 2004).

O grande aliado que deu início desta transição para uma economia verde, neste caso, é o álcool, esse combustível tem um balanço de emissões de gases do efeito estufa muito menor que seu principal concorrente, a gasolina. Além do progresso tecnológico, houve uma série de medidas de caráter institucional para que o Brasil pudesse tornar concreto seu enorme potencial de gerar benefícios ambientais (PNUMA BRASIL, 2004).

Neste sentido, a questão ambiental tornou-se mais urgente pós a publicação em 2019 da Agenda 2030 atrelada com os 17 ODS's (Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável). Este documento deriva de uma convenção chamada Cúpula das Nações Unidas que em 2019 uniu 193 países membros, com interesse em discutir as questões climáticas, ecológicas e sociais a partir do panorama da sustentabilidade. Deste debate acirrado em prol ao planeta terra e sua manutenção sadia, estabeleceram-se 169 metas para diligenciar a superação dos problemas enfrentados em todo o mundo envolvidos diretamente com a questão da sustentabilidade da vida humana, associada à manutenção do ambiente ecológico do planeta (AGENDA 2030, 2019).

O ODS 11 menciona tornar as comunidades urbanas e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis e este ODS se desdobra em 10 metas que podem ser resumidas de acordo com a Agenda 2030 (2019):

Garantir habitação segura e urbanizar favelas;

Melhorar as condições de transportes públicos em geral os tornando mais acessíveis e seguros principalmente para pessoas em situação de vulnerabilidade;

Aumentar o planejamento, a gestão e a urbanização inclusiva;

Resguardar o patrimônio natural do mundo;

Reduzir desastres principalmente os provocados pela agua (inundação, desmoronamento, entre outros);

Reduzir o impacto ambiental através da gestão de resíduos urbanos;

Proporcionar acesso irrestrito aos espaços públicos verdes com o foco em pessoas em situação de vulnerabilidade;

Apoiar relações econômicas, sociais e ambientais positivas entre áreas urbanas, periurbanas e rurais;

Aumentar o número de cidades em vistas da redução do Risco de Desastres 2019-2030, o gerenciamento holístico do risco de desastres em todos os níveis;

Apoiar os países menos desenvolvidos, por meio de assistência técnica e financeira, mas com o uso de materiais locais para construção[2].

As metas dos objetivos servem para condicionar a possibilidade da aplicação dos KPIs (*Key Performance Indicators*), isto é, os indicadores chave de desempenho. O Brasil por ser signatário da Agenda 2030 (2019) segue estes indicadores mas os adapta a realidade, logo em relação a menor proporção de

[2] Aqui desdobraremos apenas o indicador do ODS11, porque ele vincula-se diretamente com a questão das construções urbanas. Todavia, tem-se consciência da relevância de todos os ODS e que os mesmos são inseparáveis, tanto que operam através da eixo ambiental, social e econômico linearmente, sem uma sobreposição hierárquica um sobre o outro.

resíduos sólidos entende-se que está ocorrendo um menor impacto ambiental no meio urbano.

Desta forma, o selo Azul da Caixa vai na mesma direção: obra limpa é obra sustentável, mas que também precisa estar atrelada com todos os demais indicadores sejam eles ambientais, sociais e ou econômicos.

Porém, apesar da evolução tecnológica dos materiais e as inúmeras ferramentas e softwares, os arquitetos ainda se sentem inaptos em desenvolver e executar projetos quase por totalidade sustentáveis e com o intuito de obter uma certificação nacional ou até mesmo internacional. Este fato decorre das características da sua formação mediante a qual os mesmos acabaram não recebendo este preparo profissional: muitos ainda apontam para a alta taxa cobrada para aquisição da certificação e a falta de materiais disponíveis no mercado, ou ainda, a falta de tecnologia que dificultam a execução de uma obra sustentável.

O porquê da aplicação da certificação Selo Casa Azul é o fácil acesso às informações em relação às demais certificações (AQUA,2014, BREEAM, 2012). Além disso, o selo é tido como um dos sistemas mais amigáveis enquanto ferramenta de projeto, o que facilita à sua incorporação à prática profissional (PICCOLIET al., 2008, p. 03).

A certificação Selo Casa Azul é acessível a qualquer classe social, as construtoras podem se candidatar para receber o selo em seus projetos (CAIXA ECONOMICA FEDERAL, 2010), diferente das empresas que prestam consultoria para obtenção de certificação internacional, os quais possuem as informações necessárias restritas, onde o acesso à documentação oficial utilizada é permitido apenas aos membros da entidade certificadora.

Com a criação deste escopo desenvolvido pela Caixa Econômica Federal (2010), as oportunidades de desenvolvimento sustentável são diversas, com o objetivo de trabalhar os seguintes aspectos na construção sustentável: desempenho térmico e energético, melhorias do entorno, qualidades dos componentes, reaproveitamentos dos matérias como, por exemplo, escoras reutilizáveis, concreto e demais matérias com a dosagem otimizada, utilização de materiais permeáveis e dispositivos economizadores de água como os arejadores.

O Desenvolvimento da Cartilha também atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as futuras gerações atenderem às suas próprias necessidades. O intento é tanto buscar a preservação e conservação dos condomínios, quanto a cartilha também trabalha com a gestão de pessoas, a fim de sensibilizar todos que convivem no local da obra. Por meio dela, desenvolveu-se algumas práticas sociais sendo elas: realização de campanhas para a economia de água e energia no condomínio, promoção da educação ambiental dos moradores, redução do tempo de troca dos dispositivos internos, campanhas para a economia de água e energia, estimulo ao plantio de árvores nos terrenos, coleta e reciclagem dos resíduos sólidos no empreendimento, com lugar destinado para separação (vidro, papel, plástico e orgânicos). E ainda, conforme o projeto arquitetônico, a promoção da reciclagem do óleo e gordura de fritura recuperados que serão destinados às indústrias químicas de diversos segmentos, além de utilizados para a fabricação de sabão em pedra por artesãos.

Sendo assim, o uso da planilha para a certificação Selo Casa Azul contribui para obras cada vez mais sustentáveis e tem o intuito voltado para o desenvolvimento da inclusão social e oportunidades para todos. Portanto, os arquitetos devem preparar-se para certificar todas as obras com o selo sustentável e com o propósito de dar oportunidades a todas as classes sociais, visto que o selo é de adesão voluntária e seus critérios de avaliação consideram a realidade de um empreendimento habitacional brasileiro típico. Os critérios são selecionados por possuírem eficácia universal comprovada e custo compatível com os projetos de habitação de diversas faixas de renda da população brasileira (CEF, 2010).

3 ESTUDO DE CASO

3.1 DESCRIÇÃO DO EMPREENDIMENTO

O empreendimento é de um edifício residencial e comercial, com projeto aprovado pela Prefeitura Municipal de Toledo, com obras iniciadas no mês de dezembro de 2012 e conclusão prevista em outubro de 2019. No entanto foi inaugurada em 2019. O escritório projetou cinco opções de planta, com cozinha e serviço e dois banheiros cada, e variando o número de dormitórios, de um a três, dimensões da sala de estar e jantar e existência ou não de escritório. O edifício é composto por 14 pavimentos, 12 pavimentos tipo com quatro unidades cada, caixa d'água e laje de segurança. Conta ainda com dois elevadores sociais e um de serviços. As áreas comuns do empreendimento estão equipadas com 02 portarias, 90 vagas de estacionamento – distribuídas entre pavimento térreo, subsolo e pavimento superior. Segue imagem do empreendimento:

Figura 1 - Imagem do empreendimento



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

3.2 METODOLOGIA

A partir da revisão bibliográfica sobre a análise do Selo Casa Azul da Caixa Econômica Federal será apresentado um estudo de caso, no qual cada um dos pré-requisitos e critérios necessários para que a simulação da certificação do empreendimento seja compreendida. Ao final da análise, apresentar-se-á um checklist, sintetizando o desempenho da edificação de acordo com ficha de avaliação da CEF. Para que o processo de certificação ocorra, alguns pré-requisitos, cujo atendimento é obrigatório, são estabelecidos ao início de cada um dos critérios de avaliação. Para efeito da pesquisa, considera-se que o empreendimento em cheque atende a todos os pré-requisitos obrigatórios.

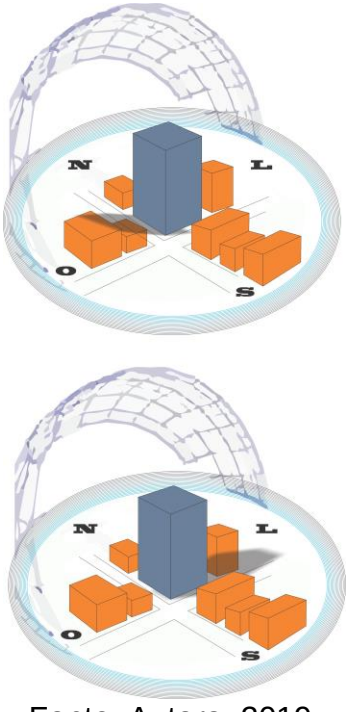
Os critérios de avaliação do selo azul da CEF serão aplicados ao empreendimento, justificando a obtenção ou não dos pontos. Ao final será preenchida uma tabela resumo, com a pontuação de cada critério, e o total de pontos obtidos. Por fim, serão propostas melhorias a serem implementadas no empreendimento para elevação da pontuação obtida.

3.3 ANALISE DOS DADOS COLETADOS

Qualidade Urbana trata dos impactos do entorno no empreendimento. Nesta categoria é tratada a relação do empreendimento com o seu entorno, considerando os efeitos negativos e positivos que a edificação possa causar aos seus vizinhos.

Para minimizar os impactos negativos do entorno e impactos ambientais, aos edifícios vizinhos e propiciar condições de insolação, luminosidade e ventilação, foi avaliado a insolação no período das 8 horas da manhã até às 18 horas da tarde, de acordo com Figura 9, usando a carta bioclimática: 08:00-18:00 horas(inverno); 08:00- 18:00 horas(verão):

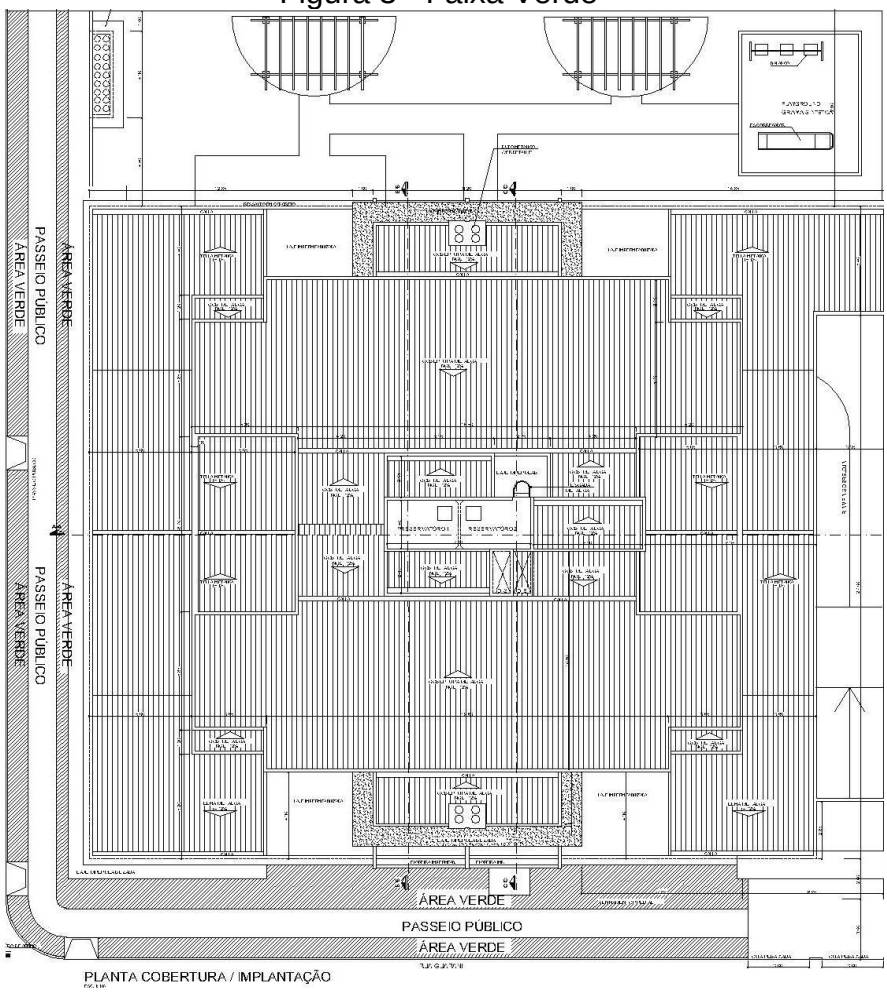
Figura 2 - Avaliação Solar de acordo com a carta Bioclimática.



Fonte: Autora, 2019.

Quanto a infraestrutura e qualidade do entorno, o bairro Jardim La Salle encena uma urbanização com ótimas residências e avenidas largas, bem projetadas e iluminadas, já com o Condomínio não seria diferente, onde o mesmo contará com uma infraestrutura obrigatória de acordo com as leis municipais, de acordo com o elencado: Calçadas com acessibilidade; Piso Podotátil; Faixa central com 1,40 metros; Guias Rebaixadas; Localizadas na esquina e na faixa central; Uso de Paver; Arborização; Faixa Verde-Obrigatório pela Prefeitura com área destinada a 1 metro com alinhamento da rua, mais 0.5 metros com o alinhamento predial.

Figura 3 - Faixa Verde



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

Figura 4 - Área de Lazer do empreendimento (Paisagismo)



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

Sobre os aspectos que envolvem Conforto ambiente pode-se destacar a questão do paisagismo no qual: Área de lazer comum: Possui deck ecológico o qual apresenta, em Sua composição, sobras de madeira e resíduos de plástico, agregando sustentabilidade à obra; Projeto de paisagismo: Com indicação das espécies arbóreas e suas dimensões/porte incluídos na documentação técnica; Paver: O piso que liga os principais pontos da área de lazer é considerado ecológico, por permitir a infiltração de uma pequena parte da água através de suas juntas, amenizando o impacto ecológico; Taxa de Permeabilidade: De acordo com a prefeitura municipal de Toledo a taxa é de 20%, a qual foi devidamente aproveitada como área de lazer para os seus moradores; Terraço Garden: Localizado no primeiro pavimento, a varanda gourmet é cercada por uma área verde, onde seus benefícios são— Reduz a temperatura interna do edifício, retém água da chuva para reuso, aumenta a vida útil da impermeabilização, filtra poeiras e gases tóxicos do ar, serve de abrigo da biodiversidade, diminui a poluição sonora.

Figura 5 - Terraço Garden do empreendimento (Paisagismo).



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

Quanto aos aspectos da Flexibilidade do Projeto, o mesmo demonstra a possibilidade de modificações e ampliações, proporcionando a seus moradores uma melhor adequação da edificação às suas necessidades futuras. Pois, foi previsto antecipadamente reforços estruturais em seu projeto, permitindo uma planta livre com paredes internas em dry-wall, possibilitando ao cliente a ampliação de mais um dormitório ou até mesmo uma sala mais ampla.

Figura 6 - Planta Baixa do empreendimento.



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

Quanto a Solução Alternativa de Transporte pode-se mencionar que a 300 metros do empreendimento está localizado o Parque Ecológico Diva Paim, neste local estão disponíveis dois sistemas de transporte alternativo para a população: a bicicleta toledana e a skibike, com ciclovia exclusiva passando em frente ao edifício até o parque ecológico, porém, o edifício não possuí um bicicletário. Não pontuando nesta categoria. Zero pontos.

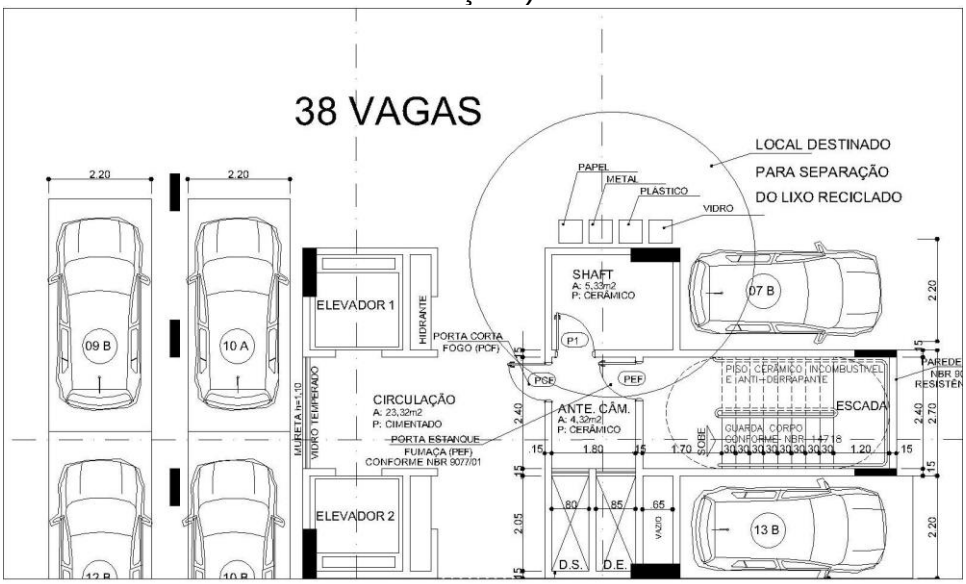
Figura 7 - Parque Ecológico Diva Paim Barth. Bicicletas de aluguel e equipamentos



Fonte: Autora, 2019.

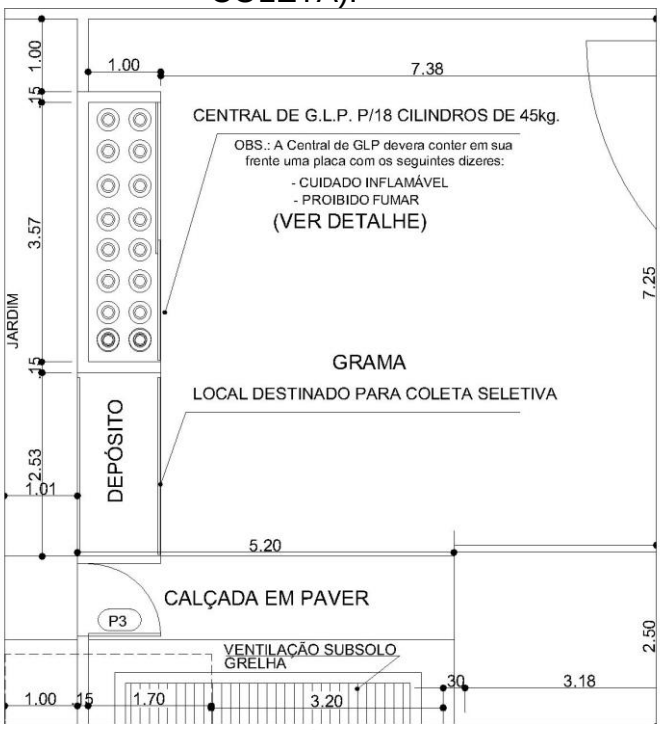
Quanto aos locais adequados para coleta seletiva, o armazenamento do lixo comum e o reciclado serão feitos em depósitos diferentes, com fácil acesso para a empresa coletora responsável. O projeto possui indicação dos locais para coleta, separação e armazenamento do material reciclável, conforme as plantas baixas a seguir:

Figura 8 - Planta do subsolo do empreendimento (Lixo Reciclado-SEPARAÇÃO).



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

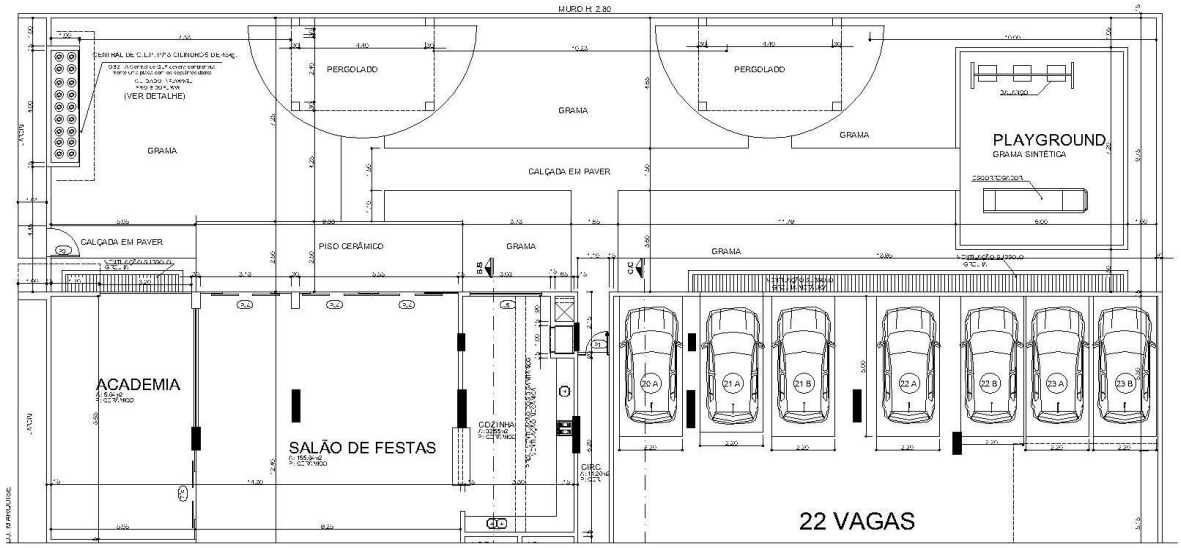
Figura 9 - Planta do subsolo do empreendimento (Lixo Reciclado-COLETA).



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

No que tange, ao espaço destinado ao lazer fica localizado na parte posterior do edifício, na área verde, com playground e pergolados. Com vista para o jardim, encontra-se a academia que contará com um professor de Educação Física semanalmente disponível para os moradores e o salão de festas com churrasqueira, incentivando o lazer e a convivência no empreendimento.

Figura 10 - Planta da área de lazer



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

O desempenho térmico é fundamental para economizar energia dentre outros indicadores de sustentabilidade. Logo, aberturas, portas e janelas terão vidro duplo, que estão especificados no quadro de esquadrias (isolamento térmico e acústico) e suas vantagens; o conforto térmico, fica a cargo de uma câmara de ar do duplo insulado garante um excelente isolamento térmico; o conforto acústico tem vidro que cria uma barreira sonora a qual proporciona o maior nível de conforto, bloqueando o som em quantidade razoável, sem apresentar problemas de trepidação.

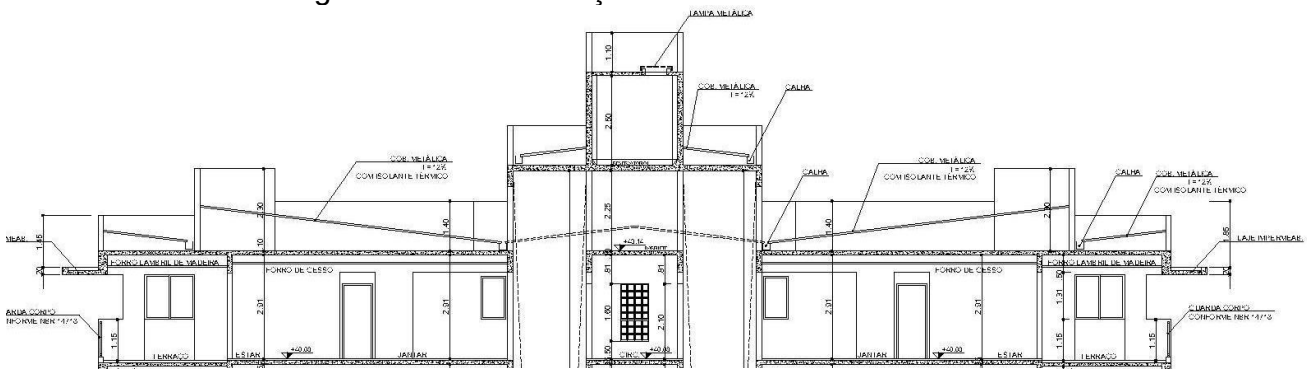
Figura 1 - Janela e Porta com vidro duplo.



Fonte: CONSTRUÇÕES (2010).

O isolamento térmico para coberturas, diferente que o de paredes, é o elemento em que a aplicação de isolantes térmicos resulta, sempre, em melhoria do desempenho térmico da edificação, qualquer que seja a condição do clima local, afirma Maria Akutsu, pesquisadora do Laboratório de Conforto Ambiental do IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas. A manta aluminizada será instalada embaixo das telhas, ajudando a garantir estanqueidade e conforto térmico. Conforme as especificações do corte da cobertura, de acordo com a Figura 12.

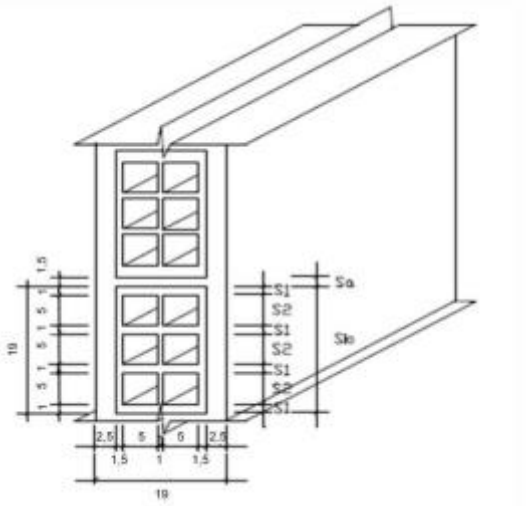
Figura 2 - Demonstração Corte Cobertura



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

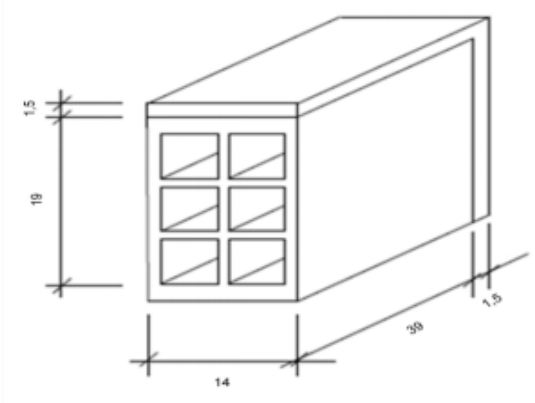
Paredes externas ABNT 15.220-2: As paredes externas serão heterogêneas, compostas por uma camada externa de emboço em argamassa de 2,5 cm, bloco cerâmico de 6 furos de tamanho 14 x 19 x 39 cm e uma camada interna de emboço em argamassa de 2,5 cm, como mostrado nas figuras a seguir:

Figura 3 - Demonstração vedação externa



Fonte: Autora, 2019.

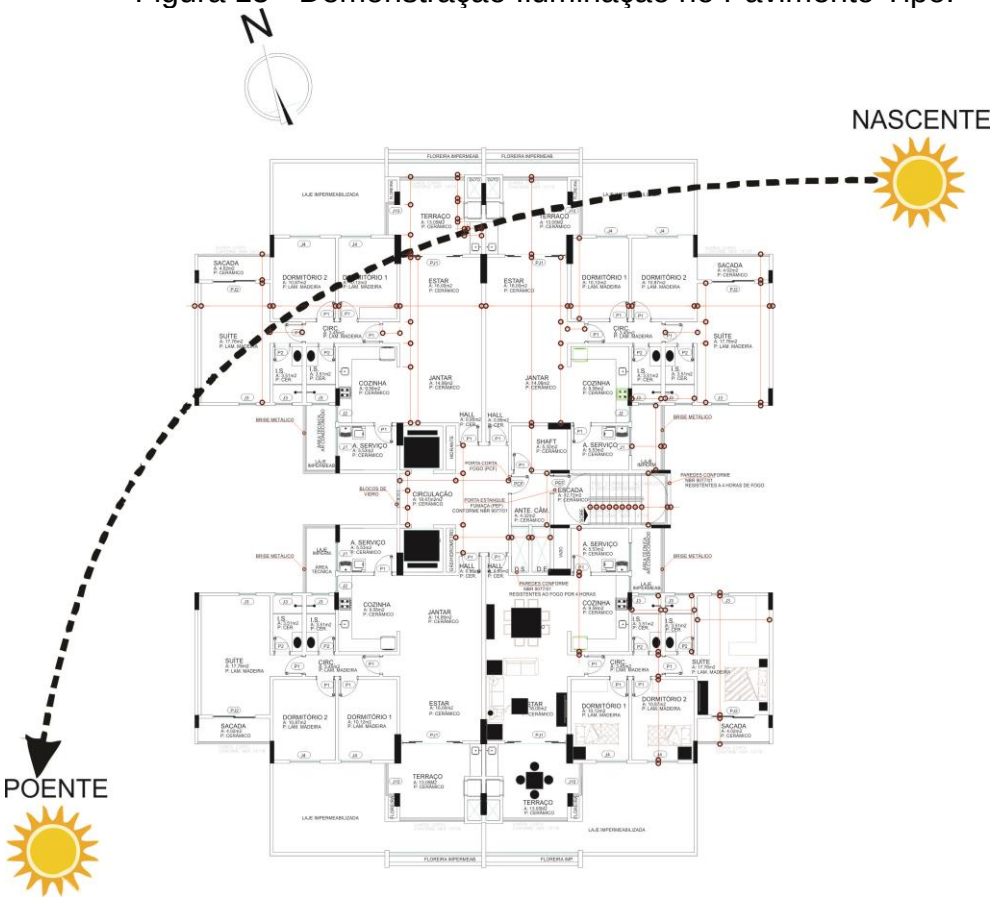
Figura 14 - Demonstração vedação externa.



Fonte: A Autora, 2019.

Quanto a Insolação (Desempenho Térmico - Orientação do Sol e Ventos)., a arquitetura é essencialmente uma arte: uma arte plástica, uma arte espacial. Porém deve-se perceber que a experiência da arquitetura é recebida por todos os nossos sentidos e não unicamente pela visão. Assim, a qualidade do espaço é medida pela sua temperatura, sua iluminação, seu ambiente, e o modo pelo qual o espaço é servido de luz, ar e som, e deve ser incorporado ao conceito do espaço em si. (KAHN, L. *apud* VIANNA; GONÇALVES, 2001).

Figura 15 - Demonstração Iluminação no Pavimento Tipo.



Fonte: A Autora, 2019

Orientação Norte: No inverno, as fachadas voltadas para o norte recebem insolação na maior parte do dia, pois o sol forma um ângulo pequeno em relação à superfície da Terra em seu percurso. No verão, como o ângulo que o sol forma com a superfície da Terra em seu percurso é bem maior, a tendência é que passe sobre as coberturas dos edifícios.

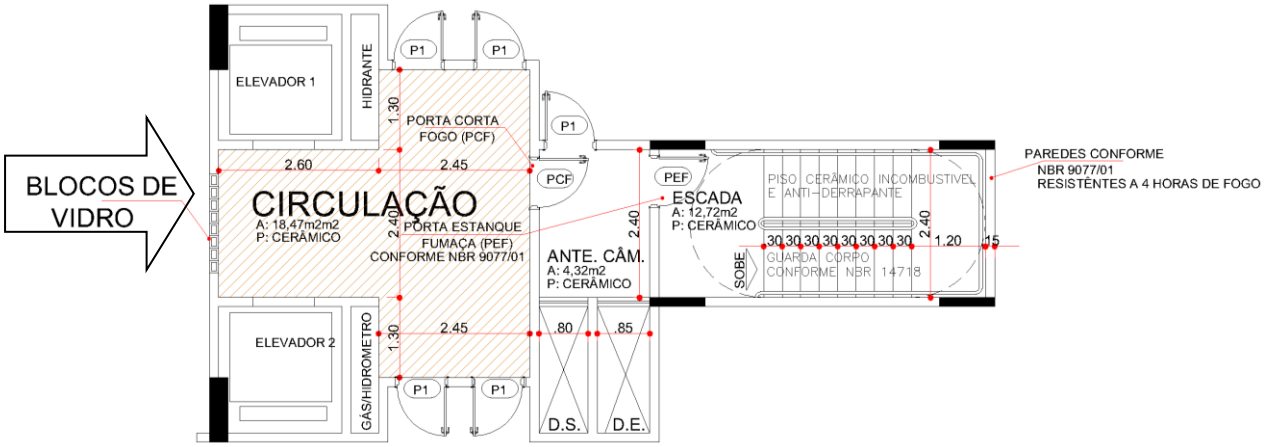
Orientação Sul: é a mais problemática, pois não recebe a luz solar. No verão, recebe apenas nas primeiras horas da manhã e nas últimas horas da tarde.

As orientações Leste e Oeste têm características similares em termos de insolação, embora em momentos diferentes do dia. As fachadas voltadas para o Leste recebem sol pela manhã (da nascente ao meio-dia), já nas fachadas voltadas para o Oeste ocorre o contrário, recebem sol pela tarde (do meio-dia ao ocaso).

Em geral, ambientes voltados para o Oeste tendem a ser mais quentes do que os voltados para Leste, apesar de receberem o mesmo número de horas de

sol, porque recebem sol no período do dia em que a inércia térmica proveniente da noite anterior, chamada de frescor noturno.

Figura 16 - Demonstração Iluminação no Pavimento Tipo.



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

A luz natural gerada através dos blocos de vidro trará vantagens como: produzir uma contribuição significativa para a redução do consumo de energia elétrica, gerando uma eficiência da ordem de 100 lm/W, enquanto numa lâmpada incandescente a eficiência é da ordem de 10 lm/W; Luz nas áreas comuns; Melhorará a salubridade do ambiente; A iluminação natural, em qualquer prédio, melhora em até 40% a performance e o bem estar de seus ocupantes.

A Iluminação (Área de lazer e Salão de Festas) e a fachada norte (sol o ano inteiro) receberá iluminação durante o período da manhã na orientação leste, meio dia e o final do dia na orientação oeste, afim de obter níveis adequados de iluminação para o desenvolvimento das tarefas visuais requeridas nestes ambientes.

O uso da ventilação e iluminação natural no banheiro é um dos princípios básicos da arquitetura sustentável, ou da boa arquitetura, afinal, o vento é um recurso natural gratuito e renovável.

O uso adequado destas fontes traz diversas vantagens para as edificações, mantendo a qualidade interna do ar pela troca constante, criando ambientes salubres e confortáveis, também reduzindo os gastos energéticos, principalmente a diminuição do uso de ar condicionado, que é um dos principais consumidores de energia.

Os itens avaliados para o projeto quanto a luminosidade: ventilação: As esquadrias dos banheiros possuem 40% da área do ambiente, o mínimo exigido para ventilação é de 8% em relação à área do ambiente; iluminação: As esquadrias dos banheiros possuem 40% da área do ambiente, o mínimo exigido para ventilação é de 15% em relação à área do ambiente; orientação Solar de todos os banheiros voltados para o norte receberão luz natural durante o dia.

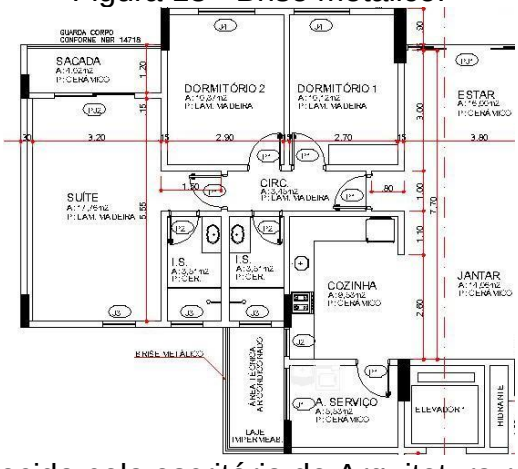
Figura 17 - Imagem do Edifício.



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

Quanto a ventilação natural foram utilizados elementos projetados (beirais e elementos verticais para desviar os ventos para o interior dos ambientes); paredes leste / oeste protegidas da incidência direta do sol – brises verticais móveis nas paredes verticais leste / oeste; paredes sul com beirais em toda superfície; brises direcionando correntes de ar na direção da casa mata, ajudando a não super aquecer as máquinas (ar condicionado).

Figura 18 - Brisê metálico.



Fonte: Fornecido pelo escritório de Arquitetura responsável.

Quanto a eficiência energética os dispositivos Economizadores e Eletrodomésticos Eficientes no projeto foi especificado o uso de equipamentos e materiais com maior eficiência energética, como: Lâmpadas fluorescentes com Selo Procel; Aquecedor de gás com o Selo ENCE/Conpet; Ar condicionado com Selo Procel; Materiais; Tinta Ecológica; Isolamento térmico através de mantas; Paredes com tijolo de vidro para melhor aproveitamento das condições de

iluminação natural; Dispositivos economizadores; Sensores de presença para economia de energia; Bacias com acionamentos automáticos; Torneiras com sensores de tempo; Duchas reguladoras de pressão.

O empreendimento conta com medidores individuais de água e esgoto, energia e gás para cada unidade, isto buscando conservação de Recursos Materiais.

Quanto a gestão de água a medição é individualizada, agua obrigatória, o sistema de Medição Individualizada consiste na instalação de determinado tipo de equipamento (hidrômetro) capaz de medir individualmente o consumo de água de cada apartamento. Ou seja, o morador paga por aquilo que consumir.

Dentre os benefícios deste sistema, podemos citar: a economia de água por apartamento é o principal benefício da implantação dos hidrômetros individuais. De acordo com algumas empresas do setor, ela chega a até 40% do valor pago; com o sistema implantado no condomínio, a detecção de vazamentos fica muito mais fácil, já que a empresa responsável pelo serviço monitora o consumo de água todo o tempo; fica quase impossível fraudar o sistema de abastecimento com os famosos “gatos” com a monitoração por unidade. Qualquer redução brusca de consumo é analisada: o meio ambiente também ganha, já que os moradores passam a gastar com mais consciência e pensam muito mais, antes de deixar torneiras abertas, por exemplo; a individualização é uma maneira de combater a inadimplência, já que as contas do condomínio vêm todas no mesmo boleto; a implantação do sistema de medição individualizada foi adotada pelo empreendimento para incentivar a redução do consumo.

Sobre os Dispositivos Economizadores, sistema de descarga — A especificação de louças e metais sanitários é um dos fatores que determinam o maior ou menor consumo de água em uma edificação. Neste empreendimento foram especificadas bacias com acionamentos automáticos, com reguladores de vazão e tempo, torneiras com sensores de tempo e duchas reguladoras de pressão para controle da vazão necessária de água, evitando desperdícios e atendendo aos requisitos. As torneiras dos apartamentos possuirão arejadores[3], os quais apresentam as seguintes vantagens: Reguladores de Vazão; Controladores de Pressão; Controladores de Toque; Redução de água acima de 50%.

Na área de lazer, mais especificamente nos banheiros (churrasqueira, salão de festas e academia) possuirão torneiras por pressão que desligam em média após 4 a 10 segundos de uso. Os chuveiros possuirão “airshower” que, quando instalado, preenche as gotas de água com uma minúscula bolha de ar.

Figura 19 – Arejadores.

[3]Arejadores são dispositivos fixados na saída de torneiras, que reduz a vazão de água.



Fonte: ECONOAGUA (2012).

Sobre o aproveitamento de Águas Pluviais o sistema de aproveitamento de águas pluviais será utilizado quando faltar água no prédio. A captação da água se dá através de calhas e coletores (verticais e horizontais), de acordo com a especificação do projeto. Como a água captada pela calha não é pura, foram criados dispositivos de descarte de sólidos (como folhas, gravetos e detritos), dispositivos de desvio de água das primeiras chuvas e reservatórios, conforme a especificação do projeto. Após descarte dos sólidos indesejáveis e desvio da água das primeiras chuvas (com presença de impurezas provenientes da lavagem da atmosfera e das áreas de captação), a água coletada nos telhados será armazenada em uma cisterna, sendo posteriormente bombeada para um reservatório superior. A água coletada da cisterna será destinada ao abastecimento de pontos voltados a atividades não potáveis, devido ao risco de contaminação. Esses pontos são os seguintes: descarga do vaso sanitário, tanque, máquina de lavar roupa e torneira externa (para irrigação da horta, lavagem de pisos, veículos, e outros usos não potáveis).

A Taxa de Permeabilidade deverá sempre ser calculada sobre a área do terreno, independentemente da existência de desconformidade deste com a prefeitura de Toledo, Paraná, e ela deverá ser permeável e dotada de vegetação. A taxa é calculada separando toda a Área Impermeabilizada[4], ou seja, toda a Área em que a água não penetra no solo, dividindo essa Área pela Área Total do Terreno, É expressa em percentagem (%) o qual resulta na taxa de permeabilidade igual a 21,12% dentro da área permitida pela prefeitura que corresponde a 20%.

Figura 4 – Estatísticas. Taxa de permeabilidade.

[4]Taxa de permeabilidade é a área mínima que você tem de ter de solo livre para que a água possa infiltrar no solo.



Fonte: Selo fornecido pelo escritório responsável pelo projeto.

A prática social de gestão de resíduos para a Educação para a Gestão de Resíduos de Construção e Demolição – RCD, não há registros da elaboração de um plano de Gestão de Resíduos de Construção e Demolição – RCD. Não há registros da elaboração de um plano pedagógico deste caráter para os moradores. Sobre Educação Ambiental dos Empregados não há registros da elaboração de um plano pedagógico deste caráter para os empregados. Educação Ambiental dos Moradores e também não há registros da elaboração de um plano deste caráter para os moradores.

3.4 RESULTADOS

A partir da análise estratificada de cada crédito realizada anteriormente, é possível preencher o checklist representado no Quadro 4, sintetizando a simulação do processo de certificação conforme o modelo da CEF.

Tabela 1 - Quadro Resumo de Categorias, Critérios e Classificações

QUADRO RESUMO - CATEGORIAS, CRITÉRIOS E CLASSIFICAÇÃO

Nome do empreendimento: Condomínio Green Garden
Programa: Imóvel na Planta - SBPE
Quant. unidades: 45
Proponente: Construtora Rogga
Local: Toledo/PR
Nível : PRATA
Quantidade de critérios atendidos:

CATEGORIAS		CLASSIFICAÇÃO	
	1. QUALIDADE URBANA São 5 critérios de avaliação para esta categoria:	**Avaliação**	**Critérios Atendidos**
1.1	Qualidade do Entorno - Infraestrutura	obrigatório[1]	ATENDIDO
1.2	Qualidade do Entorno - Impactos	obrigatório	ATENDIDO
1.3	Melhorias no Entorno	livre escolha[2]	
1.4	Recuperação de Áreas Degradadas	livre escolha	
1.5	Reabilitação de Imóveis	livre escolha	
	2. PROJETO E CONFORTO São 11 critérios de avaliação para esta categoria:	**Avaliação**	**Critérios Atendidos**
2.1	Paisagismo	obrigatório	ATENDIDO
2.2	Flexibilidade de Projeto	livre escolha	ATENDIDO
2.3	Relação com a Vizinhança	livre escolha	
2.4	Solução Alternativa de Transporte	livre escolha	
2.5	Local para Coleta Seletiva	obrigatório	ATENDIDO
2.6	Equipamentos de Lazer, Sociais e Esportivos	obrigatório	ATENDIDO
2.7	Desempenho Térmico - Vedações	obrigatório	ATENDIDO
2.8	Desempenho Térmico - Orientação ao Sol e Ventos	obrigatório	ATENDIDO
2.9	Iluminação Natural de Áreas Comuns	livre escolha	ATENDIDO
2.10	Ventilação e Iluminação Natural de Banheiros	livre escolha	ATENDIDO
2.11	Adequação às Condições Físicas do Terreno	livre escolha	ATENDIDO

Fonte: A Autora, 2019

	**3. EFICIÊNCIA ENERGÉTICA** São 8 critérios de avaliação para esta categoria:	**Avaliação**	**Critérios Atendidos**
3.1	Lâmpadas de Baixo Consumo - Áreas Privativas	obrigatório p/	ATENDIDO
3.2	Dispositivos Economizadores - Áreas Comuns	obrigatório	ATENDIDO
3.3	Sistema de Aquecimento Solar	livre escolha	
3.4	Sistemas de Aquecimento à Gás	livre escolha	
3.5	Medição Individualizada - Gás	obrigatório	ATENDIDO
3.6	Elevadores Eficientes	livre escolha	
3.7	Eletrodomésticos Eficientes	livre escolha	
3.8	Fontes Alternativas de Energia	livre escolha	
	**4. CONSERVAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS** São 10 critérios de avaliação para esta categoria:	**Avaliação**	**Critérios Atendidos**
4.1	Modulação de Projeto	livre escolha	
4.2	Qualidade de Materiais e Componentes	obrigatório	ATENDIDO
4.3	Componentes Industrializados ou Pré-fabricados	livre escolha	ATENDIDO
4.4	Formas e Escoras Reutilizáveis	obrigatório	ATENDIDO
4.5	Gestão de Resíduos de Construção de Demolição - RCD	obrigatório	ATENDIDO
4.6	Concreto com Dosagem Otimizada	livre escolha	
4.7	Cimento de Alto Forno (CPIII) e Pozolânico (CP IV)	livre escolha	
4.8	Pavimentação com RCD	livre escolha	
4.9	Facilidade de Manutenção da Fachada	livre escolha	ATENDIDO
4.10	Madeira Plantada ou Certificada	livre escolha	
	**5. GESTÃO DA ÁGUA** São 8 critérios de avaliação para esta categoria:	**Avaliação**	**Critérios Atendidos**
5.1	Medição Individualizada - Água	obrigatório	ATENDIDO
5.2	Dispositivos Economizadores - Sistema de Descarga	obrigatório	ATENDIDO
5.3	Dispositivos Economizadores - Arejadores	livre escolha	ATENDIDO
5.4	Dispositivos Economizadores - Outros Reguladores de Vazão	livre escolha	
5.5	Aproveitamento de Águas Pluviais	livre escolha	ATENDIDO
5.6	Retenção de Águas Pluviais	livre escolha	
5.7	Infiltração de Águas Pluviais	livre escolha	
5.8	Áreas Permeáveis	obrigatório	ATENDIDO

Fonte: A Autora, 2019



6. PRÁTICAS SOCIAIS São 11 critérios de avaliação para esta categoria:		Avaliação	Critérios Atendidos
6.1	Educação para a Gestão de Resíduos de Construção e Demolição - RCD	obrigatório	
6.2	Educação Ambiental dos Empregados	obrigatório	
6.3	Desenvolvimento Pessoal dos Empregados	livre escolha	
6.4	Capacitação Profissional dos Empregados	livre escolha	
6.5	Inclusão de Trabalhadores Locais	livre escolha	
6.6	Participação da Comunidade na Elaboração do Projeto	livre escolha	
6.7	Orientação aos Moradores	obrigatório	
6.8	Educação Ambiental dos Moradores	livre escolha	
6.9	Capacitação para Gestão do Empreendimento	livre escolha	
6.10	Ações para Mitigação de Riscos Sociais	livre escolha	
6.11	Ações para a Geração de Emprego e Renda	livre escolha	
TOTAL			
NIVEL OBTIDO			PRATA

Fonte: A Autora, 2019

A partir da análise implementada, que garantirá a certificação do empreendimento no sistema Selo Azul na categoria PRATA, as melhorias somam um total de 05 pontos a serem somados nos pontos obtidos na análise anterior.

No eixo Educação para a Gestão de Resíduos de Construção e Demolição – RCD deve-se buscar a reeducação da condição atual da obra caracterizada pela ação corretiva e adotar soluções de caráter preventivo para gerar condições dos agentes envolvidos possam exercer suas responsabilidades sem produzir impactos negativos. As soluções propostas devem, portanto, seguir estas diretrizes básicas: Facilitar a ação correta dos agentes; Disciplinar a ação dos agentes e os fluxos dos materiais; Incentivar a adoção dos novos procedimentos; Facilitar a ação correta dos agentes implica em criar os instrumentos institucionais, que possam cada um de acordo com suas características exercer suas responsabilidades, dando aos resíduos que geram a destinação adequada; Disciplinar a ação dos agentes significa estabelecer regras claras e factíveis que definam as responsabilidades e os fluxos de todos eles e dos materiais envolvidos; Incentivar a adoção dos novos procedimentos implica adotar medidas que tornem ambiental, econômica e socialmente vantajosa a migração para as novas formas de gestão e de destinação por parte do conjunto dos agentes.

Quanto a Gestão de Resíduos de Construção de Demolição foram desenvolvidas normas de prevenção do RCD no canteiro de obras, sendo elas: Todos os resíduos como plásticos serão encaminhados ao sistema de coleta seletiva do município para reciclagem; Todas as escoras e formas deverão ser reutilizáveis; Reaproveitamento da maior quantidade possível de matéria prima da construção; Será criado um fluxograma para setorizar e organizar o canteiro de obras a fim de evitar desperdícios; O entulho será reaproveitado para fabricação do piso (compactação do solo e nivelamento do piso, contra piso, nivelamento de laje, argamassa de assentamento de alvenaria, solo-cimento, chapisco, piso Inter travado e calçada.

Para organizar o canteiro de forma prática, será aplicado um plano de controle de resíduos através de uma tabela, onde serão identificados os materiais, sua reutilização e destino final:

Tabela 2- Tabela para controle do RCD Esquema pela Autora

Identificação dos materiais	*Reutilização em obra (m^3)*	*Quantidade a reutilizar noutro destino (t ou m^3)*	*Destino*

Fonte: A Autora, 2019.

A empresa de arquitetura responsável pelo projeto e acompanhamento da obra desenvolverá um trabalho pedagógico com os moradores, para ensinar as diretrizes das atividades que devem ser desenvolvidas no condomínio, como: Sensibilização dos moradores: Informativos demonstrando quais as vantagens em adotar medidas sustentáveis no quadro de avisos ou no elevador; Reunião de condomínio: Palestra de motivação para transformar o prédio em um edifício sustentável, com explicação das vantagens econômicas e sociais; Segunda reunião: Cronograma e planilhas de execução que auxiliem na redução de custos, como a instalação de torneiras temporizadas nas áreas comuns do prédio, instalações de sensores de presença nas áreas comuns.; Acompanhamento das atividades do condomínio: Gráficos de desempenho do condomínio dos impactos causados, por exemplo, na redução de despesas, é importante porque as pessoas são sensíveis aos resultados, e quando eles surgem, o projeto ganha ainda mais força.

O Desenvolvimento Sustentável, conceituado como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as futuras gerações atenderem às suas próprias necessidades. Para alcançar a preservação e conservação do meio ambiente, os moradores serão orientados para um compromisso ambiental onde serão desenvolvidas iniciativas a fim de sensibilizar os moradores a tornarem o condomínio mais verde, sendo elas: A Coleta e reciclagem dos resíduos sólidos no empreendimento, com lugar destinado para separação (vidro, papel, plástico e orgânicos), conforme o projeto arquitetônico apresentado anteriormente; Utilização das cisternas prevista em projeto, aproveitando a água da chuva para limpeza das áreas comuns do condomínio; Realização de campanhas para a economia de água e energia.; Estimular o plantio de árvores nos terrenos; Conscientização sobre a necessidade de minimizar os desmatamentos; Promover a educação ambiental dos moradores; Conscientizar os moradores a utilizarem dispositivos economizadores com selo Procel.; Aproveitar os recursos naturais do ambiente local; Reduzir o custo de manutenção dos edifícios, preservando sua arquitetura original. Reduzir o custo de manutenção dos edifícios e as despesas mensais de seus usuários.; Tentar reduzir o tempo de troca dos dispositivos internos; Reciclagem do óleo e gordura de fritura recuperados serão destinados às indústrias químicas de diversos segmentos e utilizado para a fabricação de sabão em pedra, eficaz não somente na lavagem de roupas, mas também na limpeza doméstica em geral. O armazenamento do óleo e gordura de fritura pode ser feito em garrafas PET, no local indicado no condomínio.

No sentido, da educação ambiental dos empregados foi proporcionado o treinamento e capacitação dos 50 empregados em relação à gestão ambiental na construção civil através de: Palestras educativas, com ênfase em minimizar os impactos da obra no meio ambiente; Tabelas de acompanhamento do RCD; Informações dos principais impactos ambientais através de cartilhas educativas; Fluxograma da obra setorizando a distribuição correta dos resíduos sólidos no canteiro de obras, sendo estabelecida no final de todas as etapas a coleta seletiva; Normas que estabeleçam que todos os resíduos, como plásticos, deverão ser encaminhados ao sistema de coleta seletiva do município para reciclagem; Uso racional dos materiais de construção.; Soluções para a melhoria do conforto interno das habitações.; Minimizar os impactos da obra no meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo estudou a importância de certificar ambientalmente empreendimentos no Brasil. Entretanto, deve-se observar que os sistemas certificadores devem exigir e avaliar soluções específicas de acordo com normas, costumes e técnicas construtivas de cada país, por este motivo foi escolhido o sistema de certificação Selo Casa Azul da Caixa Econômica Federal, o qual se enquadra com as condições construtivas do Brasil.

A fim de aplicar os critérios para obtenção do Selo ambiental da Caixa Econômica Federal, foi desenvolvido um estudo de um edifício em execução, através de simulação, adaptando um projeto existente que já apresentava tais características de fomento à proteção ambiental, como: infraestrutura, qualidade de entorno, flexibilidade de projeto, taxa de permeabilidade, dentre outras características que fazem parte dos critérios exigidos e sugerindo como o empreendimento pode atender mais requisitos para obtenção do Selo Casa Azul.

Com este estudo de caso, as metodologias de certificações do processo para a obtenção do Selo Casa Azul, além das etapas projetuais e ações sociais, foram capazes de incentivar o desenvolvimento de projetos cada vez mais sustentáveis.

Portanto, buscou-se por meio das expressões técnicas, funcionais, conceituais e sociais simular o projeto de acordo com a concepção Selo Casa Azul, valorizar o espaço, harmonizar a edificação com o entorno e promover práticas sociais, com a certeza de que é possível ter uma obra certificada sustentável acessível a todas as classes sociais.

REFERÊNCIAS

SILVA, V. G.; SILVA, M. G.; AGOPYAN, V. **Avaliação de edifícios no Brasil: da avaliação ambiental para avaliação de sustentabilidade**. Revista da ANTAC: Ambiente Construído, Porto Alegre, v.3, nº3, p.7-18, jul.set./2003.

CORRÊA, L. R. **Sustentabilidade na Construção Civil**. 2009. Tese (Especialização em Engenharia Civil) – Escola de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais, BeloHorizonte.

PONTES,V.V. **Estudo Sobre a Adequação de um Edifício Residencial à Certificação Leed**. Fortaleza 2010. Tese (Especialização Em Engenharia Civil) – Universidade Federal Do Ceará Centro De Tecnologia Curso De Engenharia Civil.

DEGANI, C. M. **Sistemas de gestão ambiental em empresas construtoras de edifícios**. São Paulo, 2003. 223 f. Dissertação (mestrado) – Departamento de Engenharia de Construção Civil, Universidade de São Paulo.

MAGNANI, J.M. **Análise comparativa do Selo Casa Azul e do Sistema de Certificação LEED For Homes**. Belo Horizonte Escola de Engenharia da UFMG 2011.

PARDINI, A. F. **Contribuição ao entendimento da aplicação da certificação LEED e do conceito de custos no ciclo de vida em empreendimentos mais sustentáveis no Brasil** /Andrea Fonseca Pardini. --Campinas, SP: [s.n.], 2009.

PICCOLI, R., KERN, A. P., GONZÁLEZ, M. A. S. **Sustentabilidade, Avaliação e Certificação de Edifícios**. XII Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. Fortaleza, 2008.

BRITO, J. **A reciclagem de Resíduos da construção e demolição, a reciclagem na casa do futuro**. 2006

C. ROLIM ENGENHARIA. Disponível em www.crolim.com.br. Acessado em 20 de março de 2019.

DIREITOS HUMANOS. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br. Acessado em 20 de março de 2019.

GUIA DA CONSTRUÇÃO: Disponível em: http://guiadaconstrucao.pini.com.br. Acessado em 20 de março de 2019.

AQUA. **Referencial Técnico de Certificação AQUA-HQE**. Sistema de Gestão do Empreendimento – SGE para Edifícios em construção. Disponível em www.vanzolini.org.br/download/RT-SGE-14-03.pdf. Acessado em 20 de março de 2019.

BREEAM. Disponível em: www.breeam.org. Acessado em 12 de janeiro de 2019.

DGNB. **Referencial técnico de certificação para edificações novas**. Disponível em www.dgnb-system.de/dgnb-system/en. Acessado em 15 de dezembro de 2019

GREEN BUILDING COUNCIL. Disponível em www.usgbc.org. Acessado em 15 de fevereiro de 2019.

Selo Casa Azul. Disponível em www.labeee.ufsc.br/sites/default/files/projetos/Selo_Casa_Azul_CAIXA_versao_wew.pdf. Acessado em 26 de janeiro de 2019.

SELO CASA AZUL. Disponível em http://www.caixa.gov.br