REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO DA UNIVEL (REBEIS)

V. 1; N. 8; 2025, ISSN 2764-8850



Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS)

V. 1; N. 8; 2025

Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel (REBEIS).
Vol. 1; N. 8 – Cascavel (PR): UNIVEL, 2025.

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.

Revisores e Editores de Produção
Profª. Esp. Amanda Goes Deprinda — Centro Universitário Univel
Profª. Dra. Kátia Rocha Salomão — Centro Universitário Univel
Profª. Esp. Michele Cristina Vons — Centro Universitário Univel
Prof. Dr. Glauco Rogério Ferreira — Centro Universitário Univel

Conselho Editorial
Prof. Dr. Alessandro Severino Valér Zenni — UEM
Prof. Me. Anderson Costa Antikievicz Costa — Consultor externo/Itália
Prof. Dr. Alfredo Rafael B. Barreto — Instituto Arquidiocesano de Filosofia e Teologia S. João Paulo II
Profª. Drª. Ana Cláudia Paiva Alegre Maller— Centro Universitário Univel
Prof. Me. Conrado Pereda Minucelli— Centro Universitário Univel
Prof. Dr. Douglas Guedes Batista Torres — Centro Universitário Univel
Profa. Me. Dayane Cristina da Silva — Centro Universitário Univel
Prof. Me. Eduardo Biavatti Lazarini — Centro Universitário Univel
Prof. Me. Fábio Lúcio Zanella — Unioeste e Centro Universitário Univel
Profª. Me. Gislaine Buraki de Andrade — UEM e Centro Universitário Univel
Prof. Dr. Glauco Rogério Ferreira — Centro Universitário Univel
Prof. Me. Jeferson Wruck — Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste e Secretaria de Educação e Cultura/Corbélia-PR.
Profª. Drª. Kátia Rocha Salomão — Centro Universitário Univel
Profª. Me. Lucilene de Lima Rocha — Centro Universitário Univel
Profª. Me. Lucimaira Cabreira — Centro Universitário Univel
Profª. Esp. Michele Cristina Vons — Centro Universitário Univel
Profª. Me. Maria de Lourdes Domingues — Faculdade de Educação Superior do Paraná/FESPPR
Prof. Me. Osvaldo Mesquita Júnior — Centro Universitário Univel
Prof. Dr. Paulo Figueira —Centro Universitário Univel
Profª. Dr. Patrícia Queiroz Monteiro — Centro Universitário Univel
Profª. Drª. Raquel Goreti Eckert Dreher — Centro Universitário Univel
Profª. Me. Susana Padoin — Centro Universitário Univel
Prof. Dr. Thiago Guerra — Centro Universitário Univel
Prof. Me. Vinícius Wildner Zambiasi — Centro Universitário Univel
Prof. Wesley Vieira da Silva — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade-FEAC e Universitadade federal de Alagoas-UFAL

Editorial

Com a certeza de que a educação é o meio que ilumina caminhos inexplorados, a Revista Brasileira de Educação e Inovação (Rebeis) abre suas páginas para sua 8ª edição. Este volume celebra a jornada do conhecimento como a grande aventura de descobrir e desenvolver o potencial infinito que reside em cada ser humano. Como disse Kant: “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

Neste horizonte projeta-se o objetivo da Rebeis: materializar, por intermédio das suas publicações, a educação como um ato de libertação. Cada linha escrita tem o potencial de acolher a pluralidade de vozes, saberes e culturas que tecem a humanidade, como garantia de que cada indivíduo atinja a plenitude. Em um mundo de desafios constantes, a educação constrói pontes para novas realidades e oferece ‘a força’ para mitigar a exclusão.

Guiado por essa convicção, este espaço editorial torna visíveis discussões que tocam delicadamente as contradições da vida contemporânea. Como reflexo disso, apresentam-se dois artigos centrais, frutos de uma profunda investigação sobre as raízes da questão indígena: um aborda o infanticídio e o choque de culturas, enquanto o outro discute o direito à educação básica para esses povos.

Cada tema neste volume é tratado como uma reflexão sobre as barreiras e pontes para o desenvolvimento humano. Das análises sobre a reforma da Previdência Social, das sombras da Cultura do Estupro, das dinâmicas familiares oriundas da Dissolução das Relações Conjugais, das Práticas Pedagógicas Inclusivas, como da Liga de Geriatria e das Prerrogativas da Arte — cada texto reafirma o compromisso com o conhecimento que transforma.

Unidos, esses artigos desenham um mosaico de questões urgentes: inclusão, diversidade, equidade, respeito às culturas e aos corpos. Em comum, todos afirmam que a educação não pode ser neutra: ela deve posicionar-se em favor da dignidade humana, seja no acolhimento da criança pequena, na defesa das mulheres, na valorização das diferenças ou na preservação das culturas originárias.

A REBEIS se consolida, assim, como um espaço vivo e pulsante, onde o diálogo impulsiona o desenvolvimento humano. Que estas reflexões transbordem as páginas e inspirem ações concretas. É no encontro potente das trocas recíprocas de quem ensina e quem aprende que germinam as sementes de um mundo mais justo e solidário.

Profª Drª. Kátia R. Salomão.

SUMÁRIO

INFANTICÍDIO INDÍGENA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONFLITO ENTRE O DIREITO À VIDA E À CULTURA 06

DIREITO INDÍGENA E O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA: DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA A POPULAÇÃO INDÍGENA 21

A DISSOLUÇÃO DA RELAÇÃO CONJUGAL E OS IMPACTOS NO EXERCÍCIO DA PARENTALIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA 39

INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERSPECTIVA 56

PRERROGATIVAS DA ARTE NO DECORRER DA EDUCAÇÃO INFANTIL 67

A PRESENÇA DA FICÇÃO E DA ACEITAÇÃO SOCIAL NA PETIÇÃO 12.404 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL 78

CULTURA DO ESTUPRO E REVITIMIZAÇÃO DE MULHERES NO CONTEXTO JURÍDICO: UM OLHAR DA PSICOLOGIA 90

A (IN)CONSTITUCIONALIDADE DA VEDAÇÃO DA CONVERSÃO DO TEMPO DE ATIVIDADE ESPECIAL EM TEMPO COMUM APÓS A REFORMA DA PREVIDÊNCIA (EC N.º 103/2019) 106

ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR COM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA 118

INFANTICÍDIO INDÍGENA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONFLITO ENTRE O DIREITO ÀVIDA E À CULTURA

INDIGENOUS INFANTICIDE IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE CONFLICT BETWEEN THERIGHT TO LIFE AND THE CULTURE

Francielli do Prado[1]
Antonella Marques Neves[2]

Resumo: O Brasil é resultado de uma ampla variedade cultural, étnica e religiosa. Inseridos nessa diversidade, os indígenas representam um importante símbolo cultural, já que grande parte de suas crenças e tradições são mantidas principalmente nas tribos mais isoladas. Em algumas dessas tribos, perpetua-se com fundamento cultural o chamado infanticídio indígena, o qual gera grande repercussão diante da disparidade entre preceitos constitucionais. O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, com o objetivo de realizar uma análise do conflito entre o direito fundamental à vida e o direito à culturaque permeiam o infanticídio indígena como uma prática cultural. Foram abordados dispositivos legais, posicionamentos de doutrinadores e uma breve consideração entre os pontos de vista da corrente universalista e do relativismo cultural. Diante da análise, observou-se a garantia constitucional dos direitos relacionados à vida e à cultura por parte do Estado. Destaca-se ainda que as diversidades culturais de cada sociedade devem ser respeitadas, não sendo possível impor uma assimilação cultural forçada que não pertença às evoluções históricas que fizeram parte deste desenvolvimento. Além disso, é fundamental estabelecer um diálogo intercultural a fim de evitar disparidades de direitos fundamentais, buscando a solução deste conflitopor meio desse diálogo e, também, por meio da aplicabilidade da ponderação de princípios constitucionais.

Palavras-Chave: Infanticídio Indígena; Direito à Vida; Direito à Cultura; Direitos Fundamentais.

Abstract: Brazil is the result of a wide cultural variety, ethnic and religious. Within this diversity, the indigenous represent an important cultural symbol, most of their beliefs and traditions are maintained mainly in the most isolated tribes. In some of these tribes, perpetuates itself on a cultural basis, known as indigenous infanticide, which generates great repercussions against of the disparity between constitutional precepts. This article is bibliographical research, qualitative and descriptive, with the objective of carrying out an analysis of the conflict between the fundamental right to life and the right to culture that permeates indigenous infanticide as a cultural practice. Were approached legal devices, position of doctrinaires and a brief consideration between the points of view of the universal is trend and cultural relativism. Before the analysis, it was observed the provisional obligation of the rights

[1] Acadêmica do Curso de Direito do Centro Universitário Univel. Graduada e Licenciada em Enfermagem pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

[2] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora de Direito Civil do Curso de Direito do Centro Universitário Univel.

to life and culture by the State, it is also highlighted that the cultural diversities ofeach society must be respected in order not to impose a cultural assimilation that does not belong to the historical evolutions that made part of that development. It is essential to establish an intercultural dialogue in order to avoid disparities in fundamental rights, seeking a solution to this conflict through this dialogue and also through the possibility of applicability of the consideration of constitutional principles.

Keywords: indigenous infanticide; right to life; right to culture; fundamental rights.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é resultado de um processo de miscigenação que levou ao surgimento de uma sociedade com ampla variedade cultural, étnica e religiosa. Neste contexto de diversidade, os indígenas representam um importante símbolo cultural, pois grande parte de suas crenças e tradições são mantidas principalmente nas tribos mais isoladas. Em algumas delas perpetua-se com fundamento cultural o chamado infanticídio indígena, que consiste na prática do homicídio de crianças por razões relacionadas à deficiência física ou mental, gênero, gemelaridade, relações extraconjugais, entre outros fatores.

Essa prática ganhou grande repercussão diante da disparidade entre preceitos constitucionais, dessa forma, o presente artigo tem como finalidade realizar uma análise do conflito entre o direito fundamental à vida e o direito à cultura que permeiam o infanticídio indígena.

Para essa discussão, foram abordados dispositivos legais que tratam do assunto, posicionamentos de doutrinadores, bem como a corrente universalista - que considera essa prática uma grave violação dos direitos humanos, por ferir um valor intrínseco e inalienável sob o argumento cultural - e a corrente do relativismo cultural - que determina ser imprescindível compreender a diversidade cultural e respeitá-la, pois advém de uma coerência interna própria, e a interferência externa resultaria em uma assimilação cultural alheia. Buscou-se ainda analisar brevemente a técnica de ponderação de princípios desenvolvida por Robert Alexy como meio para possível solução deste conflito.

Assim, o presente artigo justifica-se pela relevância do tema abordado, visto que a prática do infanticídio indígena encontra-se enraizada em algumas tribos que mantêm esse costume, o qual transcende como uma prática cultural, resultando em uma disparidade entre preceitos constitucionais.

1 O DIREITO FUNDAMENTAL À VIDA, À CULTURA E A PROTEÇÃO AO INDÍGENA

A Constituição Federal de 1988, ao tratar dos direitos e das garantias fundamentais, consagrou em seu artigo 5° o direito à vida, garantindo a todos sua inviolabilidade e irrenunciabilidade: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Ainda, em seu artigo 227, a Constituição ressalta como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos inerentes às crianças, entre eles o direito à vida, e determina a responsabilidade de mantê-las salvas de todas as formas de negligência:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura,à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Além disso, o Brasil é um dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, sendo uma das primeiras nações a ratificar esse documento, composto por 30 artigos, os quais consagram direitos básicos inerentes a todos os seres humanos. No que diz respeito ao direito à vida, o artigo 3° da Declaração determina que: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”.

Já a Lei n° 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - visa garantir o direito à vida e assegurar condições dignas por meio de políticas públicas, reafirmando a proteção e as garantias já previstas na Constituição Federal. O ECA busca efetivar a proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando-lhes oportunidades e facilidades para um pleno desenvolvimento em condições de liberdade e de dignidade. Destaca-se ainda que os direitos assegurados por essa lei incluem uma totalidade, não havendo margem para distinção da criança ou do adolescente por sua raça, etnia ou cor, religião ou crença:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, Lei n° 8.069, 1990).

A mesma lei, ao se referir aos Direitos Fundamentais, em seu artigo 7°, dispõe a premissa de proteção à vida, assegurando que:

A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (Brasil, Lei n° 8.069, 1990).

A doutrina também aborda a temática referente ao direito à vida. Branco (2010) define que a existência humana é pressuposto para todos os demais direitos, pois, se não fosse assegurado o direito de estar vivo, não teria sentido declarar qualquer outro direito. O peso abstrato relacionado ao direito à vida é superior a qualquer outro interesse.

O Direito à vida, para Tavares (2010), é o mais básico de todos eles, já que ele surge como verdadeiro pré-requisito da existência dos demais direitos consagrados constitucionalmente. Dessa forma, é o direito humano mais sagrado de todos.

Moraes, assim se manifesta em relação ao tema:

> O direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos, pois o seu asseguramento impõe-se, já que se constitui como pré-requisito à existência e exercício de todos os demais direitos. A Constituição Federal assegura, portanto, o direito à vida, cabendo ao Estado

> assegurá-lo em sua dupla acepção, sendo a primeira relacionada ao direito de continuar vivo e a segunda de se ter vida digna quanto à subsistência. O direito humanofundamental à vida deve ser entendido como direito a um nível adequado com a condição humana (Moraes, 2011, p. 231).

O direito à vida, mesmo quando ainda não positivado, sempre existiu e era considerado um direito natural inerente a cada indivíduo. Hoje é reconhecido como fundamental e está diretamente relacionado ao princípio da dignidade da pessoa humana, encontrando respaldo na Constituição Federal e na Declaração de Direitos Humanos e sendo irradiado pelos demais dispositivos legais. Tal princípio demonstrasua importância por se encontrar previsto entre os direitos de primeira geração, portanto não se pode falar em propriedade, liberdade, dignidade e igualdade sem que impere sobre todos esses a garantia em primeiro lugar, do direito à vida (Albarello, Sturza, 2010).

Visando à proteção aos povos indígenas e à preservação da cultura, foi criada a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), por meio da Lei n° 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Esse órgão é vinculado ao Ministério dos Povos Indígenas e tem por objetivo proteger e promover os direitos dos povos indígenas, atuando na preservação dos costumes, das crenças e das tradições buscando autonomia e autodeterminação dos povos indígenas.

Em 19 de dezembro de 1973, por meio da Lei n° 6.001, foi criado o Estatuto do Índio, uma regulamentação da legislação brasileira sobre os índios, nos aspectos jurídicos e administrativos, visando à preservação da cultura, dos costumes e das tradições, conforme expresso:

> **Art. 1º** Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.
> (.....)
> **Parágrafo único.** Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei (Brasil, Lei n° 6.001, 1973).

Com a Constituição Federal de 1988, o paradigma indígena que se apresentava anteriormente à sua promulgação sofreu uma mudança, pois passou a legalizar a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos índios, além do reconhecimento aos “direitos originários” sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Ou seja, não apenas foram concedidos novos direitos, como também foram reconhecidos direitos antigos, como o de não perderem as terras nas quais habitavam e não serem obrigados a negar a própria fala nativa, crenças e tradições (Silva, 2021).

Um dos principais pontos a se destacar no texto Constitucional é o abandono da perspectiva de desvalorização do índio, trazendo a ideia de que apreservação da diversidade social tem contribuição para a sociedade e para o Estado. Dessa forma,a Constituição Federal trouxe um capítulo que aborda direitos reconhecidos aos indígenas, conforme disposto no artigo 231:

> **Art. 231**. São reconhecidos aos índios sua organização social,

> costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazerrespeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

O artigo 215 da Constituição Federal de 1988 consagra o direito cultural, garantindo a livre manifestação e o acesso a todas as fontes de cultura, assim como a valorização e a difusão das manifestações culturais, inclusive a indígena: "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais".

De acordo com Ramos, a Constituição Federal de 1988 adotou os seguintes princípios no trato da matéria indígena:

> Princípio do reconhecimento e proteção do Estado à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições das comunidades indígenas; Princípio do reconhecimento dos direitos originários dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupavam; Princípio da proteção de identidade (ou direito à alteridade), que consiste no direito à diferença não podendo seraceito ato comissivo ou omissivo de assimilação; Princípio da máxima proteção aos indígenas, nascendo o "in dúbio pro" indígena (Ramos *apud* Anjos Filho, 2015, p. 135).

Diante disso, observa-se o esforço para a promoção da proteção e da preservação dos direitos relacionados à cultura indígena.

No campo internacional, o Brasil é signatário de tratados que abordam questões relacionadas aos direitos dos povos indígenas, como a Convenção n.° 169 da Organização Internacional do Trabalho, que determina ao direito interno a preservação dos valores culturais, sociais, religiosos e espirituais específicos da população indígena, sendo dever do Estado garantir a disponibilização de tais direitos sociais, econômicos e culturais, respeitando a identidade social, individual e cultural.

Ademais, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos dispõe sobre os direitos das minorias, estabelecendo no Artigo 27 que:

> Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direitode ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua (Brasil, Decreto Lei n° 592, 1992).

Outro documento importante é a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, cuja publicação se deu pela ONU em 2001, aprovada por 185 países, com a finalidade de determinar a diversidade étnico-cultural como bem comum dos povos, além de promover auxílio e políticas referentes à preservação dos direitos e àcultura dos povos (Andrade, 2019).

A Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas trata de um grande avanço aos direitos fundamentais dos povos indígenas por abordar assuntos relacionados à livre determinação, à autonomia e ao autogoverno, conforme disposto no artigo 5°:

> Os povos indígenas têm o direito de conservar e reforçar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo seu direito de participar plenamente, caso o desejem, da vidapolítica, econômica, social e cultural do Estado (ONU, 2007).

Os tratados internacionais aos quais o Brasil é signatário são essenciais para reafirmar a proteção, a igualdade, a liberdade e a individualidade cultural dos povos indígenas. Fica evidente a premissa de se preservar os direitos relacionados à autonomia e à autodeterminação no que diz respeito às manifestações culturais e sociais que envolvem a tradição indígena.

2 O INFANTICÍDIO INDÍGENA

Inicialmente, para se tratar do assunto infanticídio indígena, é necessáriofazer um levantamento de informações referentes às populações indígenas. Porém,a pesquisa encontra uma barreira no que se refere a publicações de dados atualizados. A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), órgão responsável pela execução de políticas indigenistas e pela proteção e promoção de direitos dos povos indígenas, tem dados publicados por meio do último Censo realizado no Brasilapenas em 2010. O Censo é uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cada 10 anos, cujo levantamento realiza uma amplacoleta de dados sobre a população brasileira e permite traçar um perfil socioeconômico do país. Programado para acontecer em 2020, o Censo está sendo realizado com dois anos de atraso em razão da pandemia de Covid-19 e de cortes orçamentários. Portanto, os dados divulgados pela FUNAI são referentes ao último Censo realizado.

Dessa forma, de acordo com a FUNAI, cerca de 896 mil índios vivem no Brasil, os quais representam 0,4% da população brasileira. Há cerca de 305 etnias diferentes catalogadas, as quais fazem parte de civilizações autônomas, com características próprias e diversificadas, que ajudam a formar a diversidade cultural brasileira (FUNAI, 2020).

Segundo dados publicados pela Organização sem fins lucrativos Atini“Voz Pela Vida”, ao menos em 18 etnias, entre os povos indígenas que habitam o Brasil, pode ser identificada a prática do infanticídio indígena, entre eles: Yanomami, Kamayurá, Uaiuai, Bororo, Tapirapé, Ticuna, Amondaua, Eru-eu-uau-uau, Suruwaha, Arawá, Mehinaco, Jarawara, Jeminawa, Waurá, Kuikuro,Parintintim, Paracanã e Kajabi (Suzuki, 2007).

Destaca-se que, apesar de ser um tema complexo e importante, praticamente inexistem dados oficiais em relação ao infanticídio indígena. Acredita-se que isso decorre da precariedade de condições básicas de saúde, o que pode encobertar as mortes com informações que apontam como causas a desnutrição ou outros problemas relacionados ao desenvolvimento (Dias, Silva, 2020).

Não existem registros oficiais nos órgãos governamentais, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) acerca dos casos de infanticídio indígena no Brasil, todavia há registros dessa prática entre grupos indígenas ao longo dos anos em documentários, livros, entrevistas com sobreviventes do infanticídio, relatos de membros das comunidades que são contra a prática e de pessoas que já presenciaram esses fatos, como missionários atuantes na causa indígena (Silva, 2021).

Destaca-se que muitas são as razões que levam essas crianças à morte. Portadores de deficiência física ou mental, gemelares, crianças nascidas de relações

extraconjugais ou ainda as consideradas portadoras de má-sorte para a comunidade. Em algumas tribos, a mãe pode matar um recém-nascido, caso ainda esteja amamentando outro, ou se o sexo do bebê não for o esperado. Para os Mehinaco (Xingu), o nascimento de gêmeos ou de crianças anômalas indica promiscuidade da mulher durante a gestação. Ela é punida e os filhos, enterrados vivos. É importante ressaltar que não são apenas os recém-nascidos as vítimas de infanticídio, já que há registros de crianças em diferentes faixas etárias mortas pelasmais diversas causas (Suzuki, 2007). De acordo com Feitosa *et al* (2010):

> Os motivos que resultam na prática do infanticídio variam de acordo com cada comunidade indígena, porém identificam-se três critérios principais: 1) a impossibilidade de a mãe dedicar atenção ao filho recém-nascido; 2) a incapacidade de o bebê, em razão das suas condições físicas ou mentais, sobreviver naquele ambiente físico e sociocultural; 3) a preferência por um determinado sexo (Feitosa *et al*, 2010, p. 854)

Já Silveira (2011) referencia que, na primeira classificação, configuram-se os casos em que as mães não apresentam condições de prestar os cuidados essenciais e necessários aos filhos e, ao mesmo tempo, cumprir com suas obrigações na comunidade. É o caso, por exemplo, dos nascimentos múltiplos(gemelares) ou do nascimento de filhos muito próximos, quando a mãe já possui outro bebê pequeno. A segunda categoria diz respeito às características biológicas, às doenças ou às deficiências que limitariam a autonomia da criança, que seria incapaz de prover a própria subsistência, além de não conseguir auxiliar a comunidade em relação à caça, à pesca e a defesa. Já o terceiro critério aborda a preferência ou a valorização do sexo masculino pela comunidade, com estreita relação aos fatores de defesa e sobrevivência. De acordo com Adinolfi (2011):

> O infanticídio indígena, quando ligado às causas de doenças ou deficiências, está relacionado diretamente às relações sociais estabelecidas entre o grupo, pois a deficiência mental ou física torna-se um peso para a comunidade, incapacitando o indígena nas suas funções básicas, desta forma, na visão do grupo a morte seria um destino melhor do que uma vida de dependência (Adinolfi, 2011, p. 11).

Diante disso, o infanticídio indígena traz uma disparidade entre os preceitos constitucionais relacionados à vida e a proteção da cultura, o que nos leva a questionar se existe alguma forma de delimitar o grau de importância em relação a estes direitos.

2.1 PROJETO DE LEI Nº 1.057 - “LEI MUWAJI”

O Projeto de Lei n° 1.057 recebeu o nome de “Lei Muwaji” em referência à história da Muwaju, indígena da tribo dos Suruwahá, que deu à luz Iganani, sua filha, a qual nasceu com paralisia cerebral e por isso foi condenada à morte por envenenamento pela própria comunidade. Para salvar a filha, Muwaji enfrentou a tribo e procurou ajuda de missionários que atuavam na região.

A partir desse caso e de outros relatos que ocorreram na época e geraram

grande repercussão, buscando erradicar o infanticídio indígena, foi apresentado o Projeto de Lei nº 1.057/2007, conhecida por “Lei Muwaji”, que dispõe sobre ocombate às práticas tradicionais nocivas, como a do infanticídio indígena, e a proteção dos direitos fundamentais das crianças indígenas.

O Projeto sofreu inúmeras alterações ao passar pelas Comissões da Câmara e pela Comissão de Direitos humanos e Minorias, tendo sua redação final em 26 de agosto de 2015.

O artigo 2º da referida Lei lista as condutas que atentam contra a vida, a saúde e a integridade física das crianças, dos adolescentes, das mulheres, das pessoas com deficiência e dos idosos indígenas, bem como as manifestações culturais que violam os direitos humanos fundamentais.

O artigo 4° prevê o desenvolvimento de projetos e programas por parte dos órgãos responsáveis pela política indigenista, com o objetivo de proteger e defender recém-nascidos, crianças, adolescentes, mulheres, membros das comunidades indígenas com deficiências físicas ou mentais, bem como idosos e qualquer tipo de prática nociva listada nos incisos do referido artigo.

A Lei ainda determina que é dever de todo cidadão informar, notificar e comunicar ações ou atos que coloquem em risco ou que violem direitos dos quais tenha conhecimento, sob pena de responsabilização, de acordo com as Leis vigentes. Da mesma forma, serão responsabilizadas as autoridades quando não adotarem as medidas cabíveis de proteção e defesa dos assegurados pela Lei.

O artigo 12 define que, quando afastados de forma definitiva os riscos, é dever das autoridades promover o reingresso dos vulneráveis em suas comunidadesde origem, sempre que possível.

No entanto, durante as discussões sobre as alterações para a aprovação da Lei, o deputado Regis de Oliveira - ao proferir seu voto - defendeu que o direito à cultura, as tradições e os costumes dos índios são assegurados pela Constituição Federal, sendo assim,considerada cláusula pétrea, e sua alteração poderia ocorrer apenas pelo poder constituinte originário, deixando claro ainda que - no seu entender - o direito à vida pode ser relativizado nesses casos, decidindo pela inadmissibilidade do projeto.

Já o relator da matéria na Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania, deputado Alessandro Molon, ao proferir seu voto defendeu que:

> Os direitos humanos estabelecem um padrão legal de proteção mínima à dignidade humana. Negar o direito à vida com base numa tradição cultural é inaceitável, independente da cultura do grupo. Direitos humanos são para todos, sem distinção. São direitos inatos, inerentes a todos os seres humanos. Eles não são privilégios de alguns. A natureza universal dos direitos humanos é inquestionável. Independente das perspectivas culturais,o Estado tem a obrigação de implementar a observância desses direitos. O exposto acima não significa que negamos os direitos culturais indígenas, que não legítimos aos diversos grupos étnicos presentes em todo território nacional. O direito à diversidade cultural é limitado até o ponto em que infringe qualquer outro direito fundamental da pessoa humana, como o direito à vida. Isso significa que o direito à diversidade cultural não pode ser evocado para justificar a violação do direito fundamental inerente ao ser humano. É pacífico que os direitos culturais não podem ser usados para legitimar a prática de tortura da escravidão, em todas as suas formas; genocídio, extermínio, homicídios, penas cruéis, portanto, quaisquer tentativas de justificar ou legitimar a

> tolerância ao infanticídio com base em direito à diversidade cultural não deve prosperar.

A remessa do Projeto de Lei foi realizada no dia 2 de setembro de 2015 e atualmente aguarda apreciação pelo Senado Federal.

Até o momento, o projeto mostrou-se importante ao apresentar a problemática referente ao infanticídio indígena em debate, porém foi pouco eficaz em sugerir soluções significativas e aplicáveis no que diz respeito ao conflito entre o direito à vida e o à cultura, além de gerar grandes discussões em relação à baixa representatividade indígena durante as sessões que discutiam o Projeto de Lei.

3 A CULTURA O RELATIVISMO CULTURAL E O UNIVERSALISMO DOS DIREITOS HUMANOS

Para Macedo (*apud* Lévi-Strauss 1993), a humanidade trilha um caminho sem volta em direção a uma menor diversidade, acarretando uma preocupação com a dissipação progressiva das diferenças entre as culturas que decorrem do aumento das trocas e da comunicação no mundo contemporâneo. A ideia de igualdade natural entre os homens, sem distinção de raça ou cultura negligencia a diversidade de fato que se impõe e nos afeta quando passamos a nos comportar como se estas diferenças não existissem.

Macedo (2020) destaca que na percepção de Lévi-Strauus, o que torna interessante na colaboração entre as culturas é justamente o afastamento, as diferenças que são produzidas entre elas. É essa diferença que permite a troca e o progresso cultural. No entanto, quanto mais as culturas trocam entre si, mais evidente fica a tendência de uniformização.

Segundo Iamundo (2015), é por meio das práticas culturais que os hábitos, as crenças, os valores éticos e morais, inclusive as normas de conduta social, são adquiridos. Trata-se de um conhecimento compartilhado pela sociedade, não por toda sociedade em geral, mas tão somente por determinado segmento e isso evidentemente pode gerar conflitos. Deste modo, por ser a cultura compreendida como manifestações de expressões materiais e também de valores, é possível dizer que tais práticas podem exercer um poder de coerção nas sociedades mais tradicionais.

Observe-se ainda que as manifestações culturais estão presentes em todas as sociedades, sendo comuns nas mais diversas configurações sociais, dessa forma caracterizando-se como um manifesto universal. No entanto, cada sociedade constrói suas práticas culturais a partir de sua história, motivo pelo qual não são idênticas em todas as sociedades. Nesse cenário, pode-se inserir a noção de alteridade que se fundamenta pelo estudo das diferenças oportunizadas pelas diversas práticas culturais (Iamundo, 2015).

Cabe destacar que a pluralidade cultural apresenta-se como obstáculo à concepção de valores comuns a todos os seres humanos, capazes de construir direitos fundamentais, válidos a todas as pessoas, em todos os lugares. (SILVEIRA, 2011).

Ainda segundo Iamundo (2015, p. 225), “das inúmeras diferenças de comportamento cultural na sociedade contemporânea, as que mais se destacam são as diferenças entre as crenças religiosas e diferenças étnicas”.

Nesse contexto de diferenças étnicas, religiosas e culturais entre o direito à vida e o direito à cultura, transcende um conflito entre normas e princípios que se

sustenta basicamente por duas posições: a do relativismo cultural e a do universalismo dos direitos humanos (Rossi, 2018).

Segundo Reali (2018), o relativismo cultural e o universalismo são duas teorias que visam esclarecer as práticas culturais exercidas em sociedades distintas. Enquanto o relativismo cultural visa à garantia e à proteção da diversidade cultural, preservando os costumes e a autodeterminação de uma sociedade, o universalismo busca a proteção de direitos individuais, enfatizando a prioridade da liberdade e da autossuficiência do indivíduo, assegurando como valor essencial a dignidade da natureza humana.

Para Moscoso (2010), a concepção universalista usa como fundamento as compreensões do direito natural, em que as leis naturais estabelecem alguns direitos que são inerentes a qualquer ser humano e são consideradas parâmetro para qualquer norma humanística nacional e internacional. Nesse sentido, há um conjunto de direitos mínimos de alcance maior que ultrapassa as diferenças culturais e a própria natureza humana.

Piovesan destaca:

> Os instrumentos internacionais de direitos humanos são claramente universalistas, uma vez que buscam assegurar a proteção universal dos direitos e liberdades fundamentais, em face ainda que a prerrogativa de exercer a própria cultura seja um direito fundamental, nenhuma concessão é feita às "pecularied ades culturais" quando houver risco de violação a direitos humanos fundamentais. Isto é, para os universalistas o fundamento do direito humano é a dignidade humana, como valor intrínseco à própria condição humana. Nesse sentido, qualquer afronta ao chamado "mínimo ético irredutível" que comprometa a dignidade humana, ainda que em nome da cultura, importará em violação de direitos humanos (Piovesan, 2015, p. 230).

Para Ramos (2017), a universalidade dos direitos humanos pode ser classificada em planos:

> O primeiro plano é o da titularidade. Assim, os direitos humanos são universais porque seus titulares são os seres humanos, sem distinção de qualquer ordem (religião, gênero, convicção política, raça, nacionalidade, entre outros). O segundo plano é o temporal, no qual os direitos humanos são universais, pois os homens os possuem em qualquer época da história. Por fim, há o plano dito cultural, no qual os direitos humanos são universais porque permeiam todas as culturas humanas, em qualquer parte do globo (Ramos, 2017, p. 212).

Assim, para os universalistas, ao ser considerado o infanticídio uma manifestação cultural, sua prática consiste em uma grave violação dos direitos humanos, ferindo um valor intrínseco e inalienável sob o argumento cultural. Em contrapartida, para a concepção relativista, cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, pois está relacionado a circunstâncias históricas e culturais específicas de cada sociedade, que só podem ser analisados a partir de seus próprios conceitos.

Nesse sentido, Piovesan (2015, p. 226), destaca que "para os relativistas, o pluralismo cultural impede a formação de uma moral universal fazendo necessário o respeito entre as diferenças culturais apresentadas pela sociedade". Ainda, segundo

a autora:

> Na análise dos relativistas a pretensão de universalidade simboliza a arrogância do imperialismo cultural do mundo ocidental que tenta universalizar suas próprias crenças. A noção universal de direitos humanos é identificada como uma noção construída pelo modelo ocidental. O universalismo induz, nessa visão, à destruição da diversidade cultural. (Piovesan, 2015, p. 230).

Entende-se que a corrente relativista defende a ideia de que cada cultura tem seus conceitos de certo e errado e que todas estão certas em seu próprio ponto de vista. Desse modo, nenhuma delas pode julgar a outra por ter um entendimento diverso de seu próprio (Rossi, 2018).

Acrescenta-se que "No relativismo cultural, é preciso compreender a diversidade cultural e respeitá-la, para que seja possível reconhecer que o sistema cultural advém de uma coerência interna própria" (Rossi, 2018 *apud* Pinezi, 2010,p. 6).

As teorias relativistas não admitem a existência de normas universais, já que tudo é culturalmente relativo. Nesse sentido, cada sociedade possui a sua própria cultura e, a partir dela, estabelece seus valores, suas normas e suas práticassociais (Silveira, 2011).

Assim, para o relativismo, o infanticídio indígena pode ser compreendido como uma prática cultural de determinadas tribos, portanto a interferência externa sobre essa prática ofenderia suas crenças e resultaria em uma assimilação cultural que não lhes pertence.

Em contrapartida, de acordo com Pinezi (2010):

> As culturas não podem ser consideradas totalmente autônomas ou dependentes, é necessário pensar em uma relação dialógica entre elas, pois as sociedades apresentam um caráter interdependente e a dinâmica social tem a ver muitas vezes, com o contato estabelecido entre elas (Pinezi, 2010, p. 5).

Essa interdependência está relacionada ao encontro intercultural, essencial para que uma sociedade possa olhar para suas práticas e compreender que sua cultura não deve ser usada como força argumentativa inquestionável para justificar atos que afrontam direitos humanos fundamentais. Assim, é evidente a necessidade de espaço para diálogos interculturais (Pinezi, 2010).

Como possibilidade de solução para o conflito existente entre os direitos fundamentais à vida e à cultura, relacionado à prática do infanticídio indígena, também pode ser adotada a técnica desenvolvida por Robert Alexy, que se constitui na ponderação de valores relacionados a tais princípios constitucionais.

Esta técnica consiste em sopesar os direitos fundamentais envolvidos no conflito e determinar qual deverá prevalecer. A ponderação de valores deve ocorrer por meio da proporcionalidade, devendo ser demonstrado o benefício para a coletividade do princípio escolhido (Assis, 2012).

De acordo com Bonavides, a colisão de princípios ocorre quando algo é vedado por um princípio, mas permitido por outro, situação em que um destes deve recuar, porém isto não significa que o princípio que é abdicado seja considerado nulo, desta forma, em determinadas circunstâncias, um princípio cede ao outro. Assim, na aplicação em casos concretos, os princípios têm pesos diferentes e o de maior peso

deve preponderar (*apud* Alexy 2008).

Para a ponderação de princípios, de acordo com Robert Alexy, deve-se observar que:

> A natureza dos princípios implica a máxima da proporcionalidade, com suas três máximas parciais da adequação, da necessidade (mandamento domeio menos gravoso) e da proporcionalidade em sentido estrito (mandamento do sopesamento propriamente dito), decorre logicamente da natureza dos princípios, ou seja, que a proporcionalidade é deduzível dessa natureza (Alexy, 2008, p. 116).

Desta forma, além da possibilidade da aplicabilidade do diálogo intercultural é admissível a adoção da técnica de ponderação de princípios objetivando uma solução para o conflito entre o direito à vida e à cultura que transcende diante da prática do infanticídio nas comunidades indígenas. Deve-se analisar o caso concreto e adequar de forma menos gravosa e proporcional o princípio que melhor represente os anseios mais benéficos à sociedade.

4 CONCLUSÃO

Analisando-se o conflito que permeia a prática do infanticídio indígena como uma manifestação cultural, fica evidente a complexidade do tema abordado, assim uma conclusão ou um posicionamento definitivo dependem principalmente de resultados que decorram de um desempenho maior por parte do Estado, diante da ausência e da desatualização de dados relacionados à temática, especialmente pelo fato de esse ente ser garantidor e protetor dos direitos tratados neste artigo.

Deve-se ressaltar que a Constituição Federal e os dispositivos infraconstitucionais conferem a todos os brasileiros, sem margem de distinção, inúmeros direitos, entre eles o direito à vida, a integridade física e a proteção dos direitos das crianças e adolescentes. O direito à vida é reconhecido como fundamental e pressupõe um requisito à existência e ao exercício de todos os demais direitos consagrados, dessa forma, a preservação da vida está acima de qualquer outro direito.

No que se refere ao direito cultural indígena, constitucionalmente, os povos indígenas são livres para manter, alterar e até mesmo abandonar a própria cultura, pois detêm legitimidade de exercer suas escolhas, buscando a integração e a assimilação de suas vontades na sociedade.

Assim, é importante preservar os direitos relacionados à autonomia e à autodeterminação no que diz respeito às manifestações culturais e sociais que envolvem a tradição indígena, destacando-se que imposições que buscam inserir ideologias diferentes das tradições indígenas são vedadas pela Constituição.

Como forma de solução desse problema, é necessário - em um primeiro momento - que o Estado forneça proteção aos indígenas que não concordam com a prática do infanticídio e que seja possibilitado diálogo intercultural como forma de propiciar melhores condições de conhecimento, compreensão e interferências nas práticas culturais das sociedades como se assegurar direitos fundamentais inerentes à existência humana digna, como à vida, pressuposto de todos os demais direitos.

Também se destaca a importância da técnica desenvolvida por Robert Alexy, que consiste na ponderação de princípios, onde os direitos fundamentais conflitantes

precisam ser analisados no caso concreto e sopesados por meio da proporcionalidade, devendo ser demonstrado para a coletividade o benefício do

princípio escolhido.

REFERÊNCIAS

ADINOLFI, V. T. **Enfrentando o infanticídio: bioética, direitos humanos e qualidade de vida das crianças indígenas.** Disponível em: http://www.academia.edu/200852/Bio%C3%A9tica_direitos_humanos_e_o_infantic%C3%ADdio_e_morte_intencional_de_crian%C3%A7as_em_grupos_ind%C3%ADgenas_brasileiros. Acesso em: 04 out. 2023.

ANDRADE, I. E. D. **Infanticídio indígena brasileiro: direito à vida vs direito à cultura**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros,2008.

ATINI. **Áreas de atuação**. Disponível em:<https://www.atini.org.br/quemsomos/#>.Acesso em: 20 abr. 2023.

BRANCO, P. G. G. **Curso de Direito Constitucional.** 5ª Ed. São Paulo: EditoraSaraiva, 2010.

DIAS,**R. H. O;** SILVA,**A. F. F.Infanticídio indígena: o conflito entre o direito à vida e o direito de proteção à cultura**. Âmbito Jurídico, São Paulo, março, 2020.Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/infanticidio-indigena-o-conflito-entre-o-direito-a-vida-e-o-direito-de-protecao-a-cultura/ Acesso em 02 out. 2023.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. Lei n° 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe **sobre o Estatuto do Índio - 1973**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criançae do Adolescente 1990**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.Acesso em: 20 abr. 2023.

ESTEVES. M. T.R. **O INFANTICÍDIO INDÍGENA E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOSHUMANOS.** Monografia – Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, Brasília, 2012. Disponível em:<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5142/1/RA20553722.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2023.

FEITOSA, Saulo Ferreira; GARRAFA, Volnei; CONELLI, Gabrile; TARDIVO, Carla; CARVALHO, Samuel José de. Bioética, cultura e infanticídio em comunidades indígenas brasileiras : o caso Zuruahá. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro,Vol.26, n.5, mai. 2010.

FUNAI. **O Brasil indígena.** Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 19 mar. 2023.

IAMUNDO; Eduardo. **Sociologia e Antropologia do Direito**, 5° edição. Saraiva,2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. IBGE. **Política indigenista: do século XVI ao século XX.** Disponível em:<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/politica-indigenista-do-seculo-xvi-ao-seculo-xx.html> . Acesso em 19 mar. 2023.

MACEDO, Eric Silva. Os frutos selvagens: etnocentrismo e aentropia em Claude Lévi-Strauss. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/download/42066/Os%20frutos%20selvagens%3A%20etnocentrismo%20e%20%C3%A6ntropia%20em%20Claude%20L%C3%A9vi-Strauss/150295> Acesso em: 27 nov. 2023.

MORAES, A. **Direitos humanos fundamentais**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOSCOSO, I. M. **Direitos humanos e o infanticídio na cultura indígena**. 2010. 70 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação), Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em:<https://silo.tips/download/direitos-humanos-e-o-infanticidio-na-cultura-indigena> . Acesso em 23 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidassobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Naco es_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em 19 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **DeclaraçãoUniversal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em:<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 19 mar. 2023

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Dia da Pessoa Indígena: Entenda a importância da Convenção No. 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais.** Disponível em:<https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_781508/lang--pt/index.htm>. Acesso em 19 mar. 2023

PINEZI, A. K. M. **Infanticídio indígena, relativismo cultural e direitos humanos: elementos para reflexão**. PUC/SP. Rev. Aurora, 8° Ed. Vol. 2, maio, 2010.

Disponível em: <https://www.pucsp.br/revistaaurora/ed8_v_maio_2010/artigos/download/ed/2_artigo.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

PIOVESAN, **Flavia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional**,15ª edição. Saraiva, 2015.

Projeto de Lei n° 1.057, de 2007. Lei Muwaji. Dispõe sobre o combate a práticas tradicionais nocivas e à proteção dos direitos fundamentais de crianças indígenas, bem como pertencentes a outras sociedades ditas não tradicionais. Disponível em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1379 830&filename=Tramitacao-PL%201057/2007>. Acesso em: 10 out. 2013.

RAMOS, André Carvalho. **Teoria dos direitos humanos na ordem internacional**,2ª edição. Saraiva, 2015.

RAMOS, André Carvalho. **Teoria dos direitos humanos na ordem internacional**,6ª edição. Saraiva, 2017.

REALI, R. V.P. **O infanticídio nas tribos indígenas do brasil: uma violação aos direitos humanos.** Monografia (Curso de Direito), UNIFACVEST, Lages, 2018. Disponível em: <https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/02643-reale,-raiane-p.-o-infanticidio-nas-tribos-indigenas-do-brasil.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2023.

ROSSI, I.B. **UNIVERSALISMO E RELATIVISMO CULTURAL: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DO INFANTICÍDIO INDÍGENA NO BRASIL**. Monografia – Centro Universitário Toledo de Araçatuba, São Paulo, 2018. Disponível em:<https://servicos.unitoledo.br/repositorio/bitstream/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, L. S. **INFANTICÍDIO INDÍGENA NO BRASIL: conflito entre os direitos humanos e a proteção constitucional das manifestações culturais dos povostradicionais.** Monografia – Universidade Estadual do Tocantins, Augustinópolis, 2010.

SILVEIRA, Mayra**. O infanticídio indígena: uma análise a partir da Doutrina daProteção Integral.** Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Direito), Centro de de Ciências Jurídicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96005>. Acessoem: 12 abr. 2023.

SUZIKI, M. **Quebrando o silencio: um debate sobre o infanticídio nas comunidades indígenas.** Disponível em: <https://www.atini.org.br/wpcontent/uploads/2015/05/Quebrando-o-Sil%C3%AAncio.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

TAVARES, A. R. **Curso de direito constitucional**. 8 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

DIREITO INDÍGENA E O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA: DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA PARA A POPULAÇÃO INDÍGENA

INDIGENOUS RIGHTS AND ACCESS TO BASIC EDUCATION: RIGHTS AND PUBLIC POLICIES FOR DIFFERENTIATED EDUCATION FOR THE INDIGENOUS POPULATION

Eloysa Menegassi Correa[1]
Vinícius Wildner Zambiasi[2]

RESUMO: Este trabalho explora o direito à educação diferenciada para povos indígenas no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade. A pesquisa examina como a educação voltada para esses povos evoluiu e quais são as políticas públicas atuais para garantir que essas comunidades tenham acesso a uma educação que respeite as suas culturas e tradições. Inicialmente, aborda-se o histórico da educação no Brasil, com ênfase na influência dos jesuítas e na evolução das abordagens educacionais. Em seguida, o foco é dirigido às questões específicas enfrentadas pelos povos indígenas, incluindo a marginalização histórica e a necessidade de uma educação que reflita as suas realidades culturais. Metodologicamente, a pesquisa adota o método dedutivo, a partir de uma análise histórica e legislativa dos direitos dos povos indígenas, seguida de uma discussão sobre a necessidade de uma educação diferenciada que respeite as suas línguas e aspectos culturais. Como resultados, o estudo revela que, apesar das garantias constitucionais e das políticas públicas recentes, como a Constituição Federal de 1988, a implementação prática dessas políticas enfrenta desafios significativos, como a discriminação histórica e a falta de formação adequada para professores indígenas. Conclui-se, desse modo, que, para a existência de uma educação realmente inclusiva e eficaz, é essencial aumentar o investimento na formação de professores indígenas e melhorar a coleta de dados sobre a educação nas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: indígenas; políticas públicas; educação; diferenciada; direito.

ABSTRACT: This study explores the right to differentiated education for indigenous peoples in Brazil, from the colonial period to today. It examines how education for these peoples has evolved and what the current public policies are to ensure that these communities have access to an education that respects their cultures and traditions. Initially, the history of education in Brazil is covered, emphasizing the influence of the Jesuits and the evolution of educational approaches. It then focuses on the specific issues faced by indigenous peoples, including historical marginalization and the need

[1] Graduanda em Direito do Centro Universitário Univel.

[2] Doutorando em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Linha de Pesquisa: Políticas de cidadania e resolução de conflitos (Bolsista CAPES PROSUC-Taxa). Mestre em Ciências Jurídico-Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Especialista em Direito Público pela Fundação Escola Superior do Ministério Público. Especialista em Direito Penal e Criminologia pelo CERS. Bacharel em Direito pela Universidade de Passo Fundo. Membro da Linha de Pesquisa "A efetivação dos direitos fundamentais nas sociedades complexas e multiculturais". Advogado e Professor Universitário.

for an education that reflects their cultural realities. Methodologically, the research adopts the deductive method, starting with a historical and legislative analysis of the rights of Indigenous peoples, followed by a discussion of the need for a differentiated education that respects their languages and cultural aspects. As a result, the study reveals that, despite constitutional guarantees and recent public policies, such as the 1988 Federal Constitution, the practical implementation of these policies faces significant challenges, such as historical discrimination and the lack of adequate training for indigenous teachers. It, therefore, concludes that, for there to be truly inclusive and effective education, it is essential to increase investment in training Indigenous teachers and improve data collection on education in the communities.

KEYWORDS: indigenous people; public policies; education; differentiated; right.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade analisar os direitos e as políticas públicas existentes na área da educação diferenciada no Brasil, voltando-se à pesquisa sobre o direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas. Inicialmente, apresenta-se a educação desses sujeitos na época do Brasil colonial, prosseguindo-se até a contemporaneidade.

A Constituição Federal reconhece vários direitos dos povos indígenas, como manterem seus costumes, crenças e tradições. Outra prerrogativa legal essencial, foco deste estudo, é o direito à educação, visto que os povos indígenas têm direito a uma educação que considere as suas realidades, o que requer o respeito aos seus idiomas e aos seus métodos culturais, aspectos totalmente ignorados pelos colonizadores. Assim, é essencial compreender como realizar esse processo educativo de maneira diferenciada para todos, com foco nas comunidades indígenas, garantindo que não haja discriminação dessa população.

A partir dessa temática, esta pesquisa se estrutura a partir do seguinte problema de investigação: Há direitos e políticas públicas na contemporaneidade que atinjam a população indígena no âmbito da educação sem que haja discriminação dessa educação e desse povo? Inicialmente, existem duas hipóteses que objetivam responder a tal questionamento: a) juridicamente, o direito à educação é universal, respeitando as particularidades e as crenças, por isso, acredita-se ser possível assegurar tal direito a partir do diálogo com as comunidades indígenas e aplicadores do direito, fazendo com que o processo se dê de maneira mais eficaz, o que pode aumentar a representatividade dos povos originários em todos os espaços sociais (Leivas; Rios; Schäfer, 2014); b) por outro lado, entende-se a dificuldade desse processo, devido à discriminação histórica sofrida pelos povos indígenas. Somente será possível a verdadeira eficácia da aplicabilidade da educação diferenciada nas comunidades indígenas quando houver maior investimento na formação de professores indígenas, conforme previsto na Convenção n° 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para que esses assumam a responsabilidade dos programas de educação em suas comunidades e sejam protagonistas nelas (Grupioni, 2004).

Metodologicamente, adota-se o método dedutivo, que parte do geral para o particular. Assim, inicialmente, exploram-se referências históricas sobre a trajetória dos direitos dos indígenas, considerando desde a época do Brasil Colônia até a contemporaneidade, utilizando-se da legislação para demonstrar quais os direitos existentes para a população indígena do país. Com referências nominadas, aborda-

se o tema da educação diferenciada para a população indígena, reconhecendo as suas crenças e valores culturais. Posteriormente, a partir de referências quantitativas, são analisados os dados existentes quanto à existência de políticas públicas na área da educação indígena diferenciada no Brasil.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E ÀS SUAS VERTENTES

No Brasil, a história da educação como instituição inicia-se com a chegada dos povos portugueses, que, com suas bagagens, trouxeram uma metodologia de educação propriamente europeia. Nesse contexto, os primeiros educadores foram os padres jesuítas, balizando-se em uma educação catequética, pautada em ensinamentos religiosos (Bello, 2001).

De modo geral, a educação engloba diversas vertentes e abordagens, cada uma com suas teorias, métodos e objetivos específicos, a exemplo da educação tradicional, progressista, construtivista, libertadora, humanista, tecnicista e outras. Essas são apenas algumas das vertentes educativas, sendo que, muitas vezes, se sobrepõem ou se combinam em diferentes contextos educacionais. A escolha da abordagem educacional depende de diversos fatores, incluindo os objetivos educacionais, as características dos alunos e as condições sociais e culturais. Assim sendo, na seção a seguir, recupera-se o histórico da educação nacional.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Com a chegada dos portugueses, a educação foi conduzida pelos jesuítas, com vistas à catequização. Esse modelo foi denominado de Educação Jesuítica do Período Colonial e centrado na conversão dos indígenas à cultura e à religião dos colonizadores. Todavia, com o passar dos anos, essa educação foi deixando de lado as suas vertentes dos padres jesuítas para se centrar na educação familiar e com obrigações estatais (Saviani, 2008).

No Período Imperial, a partir da Independência do Brasil, iniciou-se a criação das primeiras escolas públicas, preocupando-se mais com a educação (Bello, 2001). Durante esse momento, iniciou-se a formulação da legislação educacional no Brasil. Em 1826, foi promulgado um Decreto que estabeleceu os quatro graus de instrução existentes. Posteriormente, o Ato Constitucional de 1834 determinou que cada província fosse responsável pela administração dos ensinos primário e secundário, resultando na criação da primeira Escola Normal do país, em Niterói, no Rio de Janeiro. Apesar desses avanços, pouco progresso foi feito na educação até a Proclamação da República.

Durante a Era Vargas, o Brasil vivenciou um processo significativo de expansão da educação, que visava a promover o nacionalismo, o desenvolvimento econômico e o controle político. Nesse período, foram fundadas várias universidades federais, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além disso, houve um considerável aumento no incentivo e nos investimentos em pesquisas científicas e tecnológicas (Medeiros, 2020).

No período da Ditadura Militar, contudo, a educação retrocedeu, como afirma Lira (2010):

> [...] a partir de 1964, a ditadura iniciou um processo progressivo de imposição de leis autoritárias dirigindo o aparato repressivo do Estado contra o movimento estudantil e as suas entidades representativas. A Lei n.° 4464 de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, colocou na

> ilegalidade as entidades estudantis, como União Nacional dos Estudantes (UNE), e instituiu como forma legal o funcionamento do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), no âmbito da universidade, procurando eliminar a representação estudantil em nível nacional na sociedade, bem como qualquer tentativa de ação política independente dos estudantes (Lira, 2010, p. 63).

Ao final da Ditadura Militar, diversos foram os avanços na democratização da educação no Brasil, com a criação de programas de incentivo à educação, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Programa Universidade para Todos (Prouni). No entanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados nesse campo.

No século XX, a educação já é percebida em espaços diversificados, como em casa, na rua, na igreja ou na escola, contribuindo para aprender, para ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver. Diariamente, a vida se mistura com a educação (Brandão, 1981).

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

A Constituição Federal do Brasil, no art. 6, proclama a educação como direito social, que deve ter acesso igualitário, principalmente nas fases básicas da vida. Ainda em seu art. 205, a Carta Magna especifica que tal direito objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a vivência em comunidade e qualificando-a para o trabalho (Tavares, 2008).

A educação não é um adorno ou vaidade, mas um processo de desenvolvimento da personalidade (Garcia, 2004). O vocábulo educar tem origem latina, *educare*, que significa conduzir para fora. Essa terminologia revela que a educação é um instrumento de preparo do ser humano para viver em sociedade, é o processo de conduzir o indivíduo para fora de si, evidenciando as diferenças do mundo (Educar, 2008 -2020).

Entender a educação como direito fundamental é acessar seu caminhar desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, compreendendo a ideia impositiva que está nela, de que é necessário o acesso à educação como meio de emancipação intelectual e político, valorizando o homem na condição de ser integrante da sociedade (Caggiano, 2009).

A Constituição Brasileira é riquíssima no que diz respeito ao direito à educação, contudo, isso só será efetivo se forem seguidos os passos necessários para a sua consolidação. Como afirma Tavares (2008), o texto constitucional determina que o Estado é responsável por oferecer os meios e os acessos à educação para toda população, já que é um direito social, principalmente para aqueles que são mais vulneráveis e carentes.

Ainda sobre a Constituição Dirigente[3], o art. 205 reconhece o direito à educação como sendo universal, devendo ser oferecida sem discriminação de qualquer tipo, seja com relação à raça, à idade, ao sexo ou à cor. Os direitos sociais visam à redução das desigualdades sociais, por isso, os grupos indígenas, assim como qualquer cidadão não indígena, têm direito ao acesso à educação, especialmente uma educação que respeite as suas particularidades e que seja sem preconceitos.

[3] Para Canotilho (1993), a Constituição de 1988 é uma constituição dirigente, pois define, por meio das chamadas normas constitucionais programáticas, fins e programas de ação futura no sentido de melhoria das condições sociais e econômicas da população.

Entretanto, historicamente, esses sujeitos têm sido privados dessa prerrogativa legal, como exposto na seção a seguir.

3 O TRATAMENTO DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO AO LONGO DO TEMPO

O histórico das relações entre povos originários e o restante da população brasileira demonstra suas divergências desde o início do Brasil-Colônia, além de as questões indígenas estarem sempre centradas no período colonial, com poucas áreas estudando essa problemática. Ao se observar as Constituições existentes, nota-se que havia pouco ou nenhum espaço de representação de nativos originários, como afirma Vieira (2015):

> O Brasil é culturalmente constituído pela diversidade étnica e historicamente confrontado entre as mais diferentes culturas, grupos étnicos e projetos. Com a invasão portuguesa, seguida por políticas colonizadoras francesas, holandesas, inglesas e estadunidenses, os povos nativos foram submetidos a legislações autoritárias e excludentes (Vieira, 2015, p. 1).

Grupioni (2004) acrescenta que a história das relações entre os povos indígenas e o restante da população tem sido marcada por avanços lentos. A transformação significativa nesse cenário é bastante recente, ocorrendo principalmente nas últimas três décadas do século XX, consolidando-se com a nova Constituição de 1988. Passados quase 40 anos, esse processo ainda está em desenvolvimento, com o objetivo de melhorar as relações entre povos indígenas e não indígenas e contribuir para a construção de novas formas de interação e de entendimento mútuo

Os avanços nas constituições de países da América Latina, como Equador e Bolívia, são exemplos valiosos em como abordar dos direitos dos povos originários na educação. É essencial reconhecer o pluralismo dessa região, respeitando-se e valorizando-se a diversidade cultural ao invés de homogeneizá-la. Historicamente, no Equador, as diferenças étnicas foram minimizadas por agendas integracionistas, mas a nova Constituição afirma a responsabilidade do Estado em proteger e promover a pluralidade cultural, garantindo que as tradições e as aspirações indígenas se reflitam na educação pública e na comunicação. Assim, a proteção dos direitos e a autodeterminação dos povos originários se tornam pilares fundamentais para uma sociedade mais justa e inclusiva (Sanson; Souza Pinto; Junqueira, 2020).

De forma semelhante à Constituição do Equador, a Lei Maior boliviana também enfatiza a importância de um respeito profundo aos povos indígenas, sobretudo no que concerne à educação. Na prática, a Educação Alternativa se revela essencial para promover uma educação democrática que valorize a diversidade da sociedade boliviana, as suas cosmovisões e o desenvolvimento pautado pelo conceito de *Vivir Bien*. Além disso, essa abordagem assegura o reconhecimento e o respeito pelos direitos dos povos indígenas camponeses e seu domínio ancestral sobre os territórios, como assevera Silva (2017).

As experiências relatadas em outros países são fundamentais para se pensar a realidade educacional indígena brasileira, como exposto a seguir.

3.1 DE UMA PROPOSTA INTEGRACIONISTA PARA UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Vieira (2015) afirma que, até a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas e nativos sofreram preconceitos e represálias quanto a seus direitos e culturas. A ideia integracionista não visava a respeitar e a cultivar as diferentes culturas, mas, de maneira muito pejorativa, civilizar e domesticar a população indígena. Esse povo sofreu uma violenta invasão de seu território com a chegada da colônia portuguesa, com outros agravantes, por exemplo, a obrigatoriedade de serem catequizados para se tornar homens “civilizados”, além de toda escravidão e guerra que viveram nesse período, deixando de lado as suas crenças e cultura a fim de poderem sobreviver. Ainda assim, esses povos resistiram bravamente, conseguindo, após anos de luta, o reconhecimento em seus movimentos de protagonismo, trazendo representatividade para dentro do ordenamento jurídico, ao reivindicarem seus direitos.

Com relação às primeiras legislações de direitos indígenas, foi apenas em 1973 que surgiu a Lei nº 6.001, denominada de Estatuto do Índio, a qual dispunha sobre a relação entre o Estado e a sociedade não indígena com a população indígena. Esse estatuto seguiu o Código Civil de 1916, que retratava os indígenas como “relativamente incapazes”, sendo tutelados por um órgão indigenista estatal, até que esse povo fosse integrado à população brasileira não indígena, reiterando uma ideia de integração.

Felizmente, a Constituição Federal de 1988 rompeu com essa visão, reconhecendo que os indígenas têm o direito de manter a sua vida e culturas. Desse modo, não existe mais, juridicamente, a ideia de povo que somente será civilizado após se integrar à sociedade, com a comunhão nacional. Foi a partir dessa importante Carta Magna que se passou a exigir do Estado a proteção dos bens dos indígenas, reconhecendo-se o direito à diferença.

Angelin e Dias (2020) destacam que “[...] o ideal integracionista das legislações brasileiras, mantido até 1988 [...], buscava a aculturação dos povos indígenas sob o pretexto do progresso e do desenvolvimento econômico e social” (Angelin; Dias, 2020, p. 100). Essa visão apenas dificultava ainda mais a convivência com os povos indígenas. Mesmo com os avanços constitucionais, faltava (e ainda falta) representatividade nos espaços de decisões, pois o que existe são leis que respeitam os indígenas, mas feitas por não indígenas. A partir disso, é necessária a discussão a respeito da diferença da ideia de direitos para indígenas e não indígenas.

Ainda sobre regulamentação dos direitos indígenas, é importante destacar a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), estabelecida pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, que representa os indígenas perante a União, bem como é responsável por articular políticas indigenistas, auxiliando na elaboração e efetivação de ações concretas voltadas a esse povo. Houve um tempo em que tal órgão era responsável pelos indígenas, mas, com os avanços jurídicos, atualmente, a Funai atua apenas na fiscalização, sem exercer coerção, além de assessorá-los para que acessem os recursos da justiça (Brasil, 1967).

É evidente a longa luta pelo reconhecimento dos direitos dos indígenas, incluindo o acesso à educação, o que exigiu um esforço considerável e intensas discussões para ser efetivamente garantido. No Estatuto do Índio de 1973, a educação foi abordada novamente como um objeto integracionista, podendo ser adaptada e devendo ser feita em língua nativa e em língua portuguesa (Leivas; Rios; Schäfer, 2014).

Pensando sobre uma educação diferenciada, a Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada em 27 de junho de 1989, reafirmou a necessidade de uma modalidade educativa diferenciada aos povos indígenas, de modo que tenham um sistema e instituições de ensino próprios (ILO, 1989). Com base nessa normativa internacional, ressalta-se que cabe unicamente ao Estado o dever de transferir o poder da execução de programas de educação às mãos da própria comunidade indígena, com as devidas orientações e com meios necessários para tal atuação.

De acordo com Braga (2021), a educação diferenciada torna-se um meio de resistência, e sua efetividade acontece por meio da reformulação das práticas pedagógicas como um todo, com calendários e currículos que respeitem as culturas e as tradições dos seus povos. Nessa perspectiva, a prática educativa precisa harmonizar-se com os interesses de cada etnia, valorizando os seus etno conhecimentos.

3.2 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Na Carta Magna de 1988, assegurou-se pela primeira vez uma educação diferenciada ao indígena. No art. 210, § 2°, dispõe-se que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, art. 210).

Um avanço significativo foi a mudança no Código Civil de 2002, estabelecido pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que removeu a classificação dos indígenas como incapazes. A capacidade jurídica dos povos indígenas passou a ser regulamentada por uma legislação específica. Esse certamente foi um progresso na letra da lei sobre os povos originários, mas apenas diz que a sua capacidade ou incapacidade será avaliada, havendo ainda um órgão entre as relações, a Funai. Em seu Plano Plurianual (PPA) de 2016-2019, essa Fundação afirma que essa mudança na lei foi um avanço, contudo, a ideia de tutela dos indígenas continuou nas mãos do Estado.

Mesmo com a evolução constitucional e diversos direitos assegurados aos indígenas, ao serem postos em prática, surgem as dificuldades e os impasses. Grupioni (2004, p. 72) indica o grande empecilho do momento:

> [...] de um lado, uma legislação progressista, de outro uma realidade que se mostra impermeável a ela. O que nos leva ao seguinte desafio: como superar o persistente hiato entre o que diz a lei e o que ocorre na prática, ou como fazer com que os dispositivos preceituados na lei ganhem efetividade na prática escolar das comunidades indígenas de todo o país? (Grupioni, 2004, p. 72).

Além da Constituição Federal, outro dispositivo legal fundamental é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, que estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Na LDB, encontram-se todas as formas e os passos de como deve ocorrer a educação escolar diferenciada nas comunidades originárias (Brasil, 1996).

A educação escolar indígena diferenciada é fundamental para a preservação da cultura e da sabedoria dessas comunidades, todavia, somente com o uso de

práticas de ensino que respeitem a identidade desse povo serão possível de ocorrer a manutenção da diversidade cultural, a promoção de justiça e a capacitação de novas gerações. Defendendo tal perspectiva educativa, Leivas, Rios e Schäfer (2014) afirmam:

> A categoria de escola indígena foi criada para garantir a aplicação desse direito a uma educação diferenciada, com projeto político-pedagógico elaborado pelos próprios indígenas e professores de acordo com seus modos de vida, currículo escolar e calendário diferenciado, carreira de magistério indígena com concurso público próprio e ampla atuação dos especialistas em saberes tradicionais e localização em terras indígenas (Leivas; Rios; Schäfer, 2014, p. 381).

A proposta de educação diferenciada surge como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional aos povos indígenas, sendo uma ideia aceita pelos professores indígenas, haja vista que tem como intuito fortalecer laços, estabelecer sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e viabilizar a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de professores das próprias comunidades para lecionar, a fim de reforçar os costumes locais (Baniwa, 2022).

Mesmo com legislações e normas que asseguram o direito à educação aos povos indígenas, na prática, as dificuldades são diversas. A esse respeito, Grupioni (2004) observa:

> [...] é preciso reconhecer que poucas foram as secretarias estaduais que se qualificaram para atender às novas demandas que surgiram em função da obrigação legal de ofertarem programas educacionais para os povos indígenas. Configurou-se um modelo de estadualização do atendimento desta demanda, cujo arcabouço administrativo e operacional não se completou. Não obstante a responsabilidade legal pela execução da educação indígena estar na esfera estadual, várias secretarias estaduais de educação sequer contam com equipes técnicas para o desenvolvimento de ações (Grupioni, 2004, p. 73).

O que se pode constatar é que, entre as belas palavras registradas no ordenamento jurídico sobre a igualdade de direitos e a realidade há uma lacuna grandiosa. Para além das dificuldades já mencionadas, aponta-se ainda para o orçamento mínimo do Governo Federal reservado especificamente para educação escolar indígena e para a inexistência de verbas para esse fim nos governos estaduais (Silva, 2018).

Compondo o rol dos percalços, Grupioni (2004) menciona o fato de os professores indígenas e toda a sua comunidade serem pouco ou nada ouvidos no desenvolvimento de ações educativas a eles destinadas. Com a extrema burocratização das práticas administrativas do Estado, a voz desse povo é anulada, sendo um campo impermeável, sem escuta e voz ativa. Sendo um assunto de total interesse da comunidade indígena, não faltam esforços por parte desses sujeitos para conseguir acompanhar os avanços e as melhorias na condução dessas políticas públicas.

Outro aspecto interessante a ser pontuado é que o direito à educação dos povos indígenas tem acontecido tardiamente, mas ainda há uma carência de professores indígenas para lecionar em suas comunidades. Além de tudo, o acesso a informações por parte das autoridades indígenas, em geral, acontece tardiamente.

Para que haja uma mudança efetiva, espera-se que o conhecimento acerca de seus direitos chegue a todos os indígenas que necessitem e que queiram os efetivar, sendo necessários, portanto, investimentos na difusão de informações relevantes a essa população; trata-se de um passo primordial para abrir o espaço político para a atuação de professores indígenas no país (Grupioni, 2004).

Quando a educação, considerada um direito fundamental, não é efetivada, fere-se diretamente a dignidade da pessoa humana e viola-se o texto constitucional. A educação é estritamente necessária para o desenvolvimento do ser como membro integrante de uma sociedade repleta de direitos e deveres. Tolher o direito à educação constitui-se, desse modo, um desrespeito àquele ser humano que é deixado de lado.

Na visão de Sarlet (2015):

> [...] a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida (Sarlet, 2015, p. 70-71).

De acordo com o último Censo Escolar realizado em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 178,3 mil escolas básicas de ensino, 3.541 são localizadas em terras indígenas e 3.597 oferecem a educação indígena (Brasil, 2022). Com base nesses dados, verifica-se que existem escolas que estão inseridas nas terras indígenas, isto é, nas aldeias e nas terras dos povos originários, e há escolas que oferecem uma educação indígena, voltada especificamente à educação desse povo, não se vinculando ao território. Mesmo com a existência de projetos para coleta de dados, são escassas as fontes estatísticas sobre a educação indígena, sendo ainda pouco consistente (Braga, 2021).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS COMO INSTRUMENTO DECOLONIAL

O acesso à educação, como já ressaltado, é um direito fundamental garantido pela Constituição brasileira e por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas (Nações Unidas, 2008). No entanto, as comunidades indígenas enfrentam desafios significativos para assegurar esse direito. Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi estruturado de maneira a marginalizar e, muitas vezes, excluir as perspectivas e as práticas culturais indígenas. Desde o período colonial, a educação formal no Brasil tem promovido a assimilação forçada dos povos indígenas, desconsiderando as suas práticas culturais e os seus conhecimentos tradicionais (Bello, 2001).

A reparação dos danos causados pelo colonialismo não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma necessidade para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996) reconhecem a diversidade cultural e asseguram o direito à educação para

todos, no entanto, a implementação prática desses direitos ainda enfrenta desafios significativos.

Estudos como o de Bergamaschi e Medeiros (2010) indicam que as políticas públicas destinadas a promover a educação diferenciada para povos indígenas ainda são insuficientes e frequentemente mal implementadas. As autoras indagam:

> Que representatividade tem essa identidade que se busca forjar por meio do ensino de história, se ela não abrange os diferentes grupos que constituem este país? Nesse sentido, é importante salientar a relação direta que existe entre história e produção de identidades, seja ela étnica, social ou nacional. Mas, se a história está ligada à identidade de um grupo, é a história que representa a visão de mundo desse grupo que poderá ser significativa na constituição de sua identidade (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 62).

A reparação efetiva envolve a criação de políticas educacionais que não apenas integrem conteúdos culturais indígenas, mas que também promovam a participação ativa das comunidades indígenas na formulação e na implementação dessas políticas. De acordo com Grupioni (2004), a participação comunitária é crucial para a criação de um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo e eficaz. A própria Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, em seu artigo 14, assevera que é direito dos povos originários o estabelecimento e o controle dos sistemas de ensino em seus próprios idiomas, respeitando os seus métodos de cultura e aprendizados (Nações Unidas, 2008).

Assim, só é possível oportunizar à população indígena educação de qualidade conferindo-lhe autonomia, o que contribui para se reparar os danos causados pelo colonialismo. Nos esforços de retratação histórica, o Estado é chamado a reconhecer uma dívida que não pode ser convertida em termos financeiros ou materiais. Mesmo quando essa dívida é abordada sob a forma de compensação econômica, o aspecto fundamental vai além do mero pagamento, envolvendo a aceitação da responsabilidade histórica.

Scott (2020) observa que a importância dos movimentos de reparação reside em convocar a história (entendida como ação humana no passado, no presente e no futuro) a prestar contas. O que está em debate não é apenas um julgamento que relegue o mal ao passado, mas a necessidade de admitir que o passado permanece presente e que as narrativas lineares e progressivas são falhas, pois distorcem a verdadeira natureza da história.

Nelson Mandela afirmou que “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”[4]. Ao contrário do que se pensa, a única força a ser feita ao se falar em reparação histórica é a força da mente, pois a mudança vem da educação, que é transformadora. Para reparar, nem que seja um pouco do sofrimento passado pelos povos originários, é preciso efetivar os seus direitos, e a educação é o primeiro deles, sendo a ferramenta central a ser usada nesse combate.

Nos últimos anos, o Brasil tem implementado uma série de políticas públicas com o objetivo de promover uma educação diferenciada e inclusiva para as populações indígenas. A caminhada para a obtenção de direitos perpassa por diversos momentos, inclusive de desentendimento quanto ao melhor caminho a se seguir. Conforme os próprios indígenas se apropriaram dos conhecimentos científicos, também começavam a perceber e reconhecer que estavam fora do contexto da escola

[4] Trecho do discurso *Iluminar o caminho para um futuro melhor*, proferido no lançamento do Mindset Network, na Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo, África do Sul, em 16 de julho de 2003.

eurocêntrica, a qual os afastava de suas próprias formas de viver porque promovia a ideia de que era necessário se transformar em algo diferente (o branco) e abandonar a própria identidade indígena (Luciano; Sima; Garcia, 2020).

A formação e a capacitação de professores indígenas é uma questão crucial. A falta de formação específica para lidar com as demandas culturais e pedagógicas das escolas indígenas afeta diretamente a qualidade da educação. Em 1999, o Censo Escolar Indígena, empreendido pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e pelo Inep, revelou que havia mais professores indígenas masculinos (1.990) do que femininos (1.069). Os níveis de escolaridade variavam bastante, com 28,2% sem Ensino Fundamental completo, 24,8% com Ensino Fundamental completo, 4,5% com Ensino Médio completo, 23,4% com Ensino Médio e magistério, 17,6% com magistério indígena e apenas 1,5% com Ensino Superior (Brasil, 2001). Esse levantamento, o único e específico até então, destaca a necessidade de concluir a escolarização básica e receber formação específica para o magistério indígena. Com a nova legislação, que exige titulação superior para todos os professores, a formação especializada deve ocorrer “em serviço”, de modo a permitir que os professores continuem trabalhando enquanto completam sua educação (Grupioni, 2006).

Atualmente, existem diversas políticas públicas na área da educação direcionadas aos povos originários e, mesmo com muitos desafios, a implementação está acontecendo. A história da política de educação no Brasil é uma das mais longas e profundas. O desenvolvimento inicial dessa política começou em 1824, com a publicação da primeira Constituição Política do Império do Brasil. Em 1834, um ato adicional do Congresso Nacional delegou às províncias a responsabilidade de legislar sobre a educação primária.

Outro marco importante foi a promulgação da primeira lei que estabeleceu as diretrizes básicas da educação nacional, que passou por diversas modificações até a atual LDB, promulgada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A estrutura do sistema educacional como se conhece na atualidade foi definida com a Constituição Federal de 1988.

Outro destaque da LDB de 1996 foi a garantia de um ensino diferenciado para os povos indígenas. O seu art. 78 determinou que os indígenas têm direito a uma educação escolar bilíngue e intercultural, com vistas a recuperar as suas memórias históricas, afirmar as suas identidades étnicas, valorizar as suas línguas e ciências e permitir acessar a conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades (Brasil, 1996, art. 78).

As Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena, estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 5, de 22 de junho de 2012, asseguram, no art. 32, que o Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas permite que as comunidades indígenas utilizem suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem (Brasil, 2012, art. 32). O artigo 35, por sua vez, determina que o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio, com a opção de usar as línguas maternas das comunidades indígenas (Brasil, 2012, art. 35). Em acréscimo, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decêndio de 2014-2024, prevê o incentivo à educação escolar indígena desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores para atuar nesse contexto.

As políticas públicas que representam tais direitos são, por exemplo, o Programa Saberes Indígenas, que tem como objetivos: i) fornecer recursos didáticos

e pedagógicos que atendam às particularidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; ii) oferecer apoio para a elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que considerem as especificidades dos processos de letramento e numeramento dos povos indígenas, integrando as dimensões da interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo e pluralidade epistêmica; e iii) incentivar pesquisas que resultem na criação de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, tanto bilíngues quanto monolíngues, de acordo com a situação sociolinguística e as necessidades da Educação Escolar Indígena (Vargas, 2023).

Uma outra ação corresponde ao Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), promovido MEC em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa a expandir o acesso à formação superior para grupos sub-representados, incluindo os indígenas. Com mais de 7,5 mil vagas abertas, o programa oferece cursos como Licenciatura Intercultural Indígena e Pedagogia Intercultural em universidades federais e estaduais, atendendo especialmente a áreas remotas como o Amapá e Roraima. A iniciativa destaca-se pela articulação local que envolve universidades e lideranças indígenas, promovendo a inclusão e preservação cultural através da educação diferenciada (Brasil, 2023).

Vale ressaltar ainda a existência do Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEII), que visa a implementar as propostas da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), com foco em fortalecer a colaboração entre a União, estados e municípios para promover a Educação Escolar Indígena (EEI). Seus macro desafios incluem a organização da EEI com a participação dos povos indígenas, a valorização de suas culturas, fortalecimento das práticas socioculturais e linguísticas e o apoio à formação de profissionais e ao desenvolvimento de currículos e materiais didáticos específicos. O plano é estruturado em sete eixos estratégicos que abrangem desde a gestão e regulamentação até a infraestrutura e a valorização dos professores indígenas (Brasil, 2019).

Conforme argumentam Tassinar e Gobbi (2009), apesar da excelência dos embasamentos e das propostas desses programas, a realidade enfrenta um desafio crucial: a falta de adesão efetiva por parte dos administradores públicos e a lentidão na implementação das políticas. Muitas vezes, as iniciativas, embora bem estruturadas e teoricamente robustas, enfrentam obstáculos significativos em sua execução, resultando em uma implementação inadequada ou tardia. Essa desconexão entre o planejamento e a prática compromete o impacto real das políticas, deixando a população indígena ainda desassistida e evidenciando a necessidade urgente de uma maior coordenação e compromisso dos gestores públicos para garantir que as promessas das políticas públicas se traduzam em melhorias concretas e eficazes na educação indígena.

A implementação das políticas públicas voltadas para a educação diferenciada para os povos indígenas exige um compromisso contínuo com a alocação de recursos adequados, a superação de barreiras culturais e a capacitação de profissionais da educação. O sucesso dessas políticas depende de uma abordagem colaborativa e adaptada às realidades locais, que respeite e valorize a diversidade cultural dos povos indígenas (Vargas, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a complexa relação entre o direito à educação e as suas vertentes no Brasil, com ênfase especial nos desafios enfrentados pelos povos indígenas ao longo da história e nas atuais políticas públicas voltadas para uma educação diferenciada. Examinando o histórico educacional brasileiro, desde a colonização portuguesa até as atuais diretrizes políticas, é possível traçar um panorama que revela a evolução e, muitas vezes, a estagnação no tratamento das questões educacionais e dos direitos indígenas.

A chegada dos portugueses e a introdução de uma metodologia educacional europeia, inicialmente marcada pela presença dos padres jesuítas, deram início a uma trajetória educacional que, ao longo dos séculos, desconsiderou as especificidades culturais e as necessidades dos povos indígenas. As políticas integracionistas anteriores à Constituição Federal de 1988 exemplificam a tentativa de homogeneização cultural, sendo a educação vista como um meio de assimilação forçada, em vez de um canal para o respeito e para a valorização das diversas culturas presentes no território brasileiro.

O tratamento das comunidades indígenas, historicamente marginalizadas, reflete um padrão de exclusão agravado por um sistema educacional muitas vezes alheio à realidade e às tradições desses povos. Essa exclusão não é apenas um reflexo de uma visão eurocêntrica da educação, mas também um reflexo de políticas que negligenciam a importância de uma educação que respeite e integre as culturas indígenas. A persistência desse modelo educacional ao longo dos séculos sublinha a necessidade urgente de uma abordagem reformista que valorize a diversidade e promova a equidade.

Nos últimos anos, no entanto, o Brasil tem avançado com a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção de uma educação diferenciada e inclusiva. A Constituição Federal de 1988 e os tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, estabeleceram um marco legal importante para a garantia do direito à educação para todos, incluindo as comunidades indígenas. Apesar das dificuldades persistentes e dos desafios estruturais, essas políticas representam um avanço significativo em relação ao passado e oferecem uma base para a construção de um sistema educacional que valorize as identidades culturais e promova a justiça social.

Contudo, é fundamental que a implementação dessas políticas vá além da formalidade e se concretize em práticas efetivas que garantam o acesso e a permanência dos alunos indígenas nas escolas. A adaptação do currículo, a formação de professores e o respeito aos saberes tradicionais são aspectos cruciais para uma educação verdadeiramente inclusiva. A integração da cultura indígena no ambiente escolar não deve ser vista como um mero adorno, e sim como um componente essencial para a construção de um sistema educacional mais justo e representativo.

Em síntese, a trajetória do direito à educação para os povos indígenas no Brasil revela uma jornada de resistência e de luta por reconhecimento e inclusão. O caminho trilhado até aqui mostra progressos importantes, mas também revela que muito ainda precisa ser feito. O acesso à educação diferenciada é não apenas um direito, mas uma ferramenta essencial para a reparação dos danos históricos e para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa das diversidades culturais. O desafio que se coloca é garantir que esses avanços sejam sustentáveis e que a educação, como um direito fundamental, seja efetivamente exercida em todas suas dimensões, refletindo a riqueza e a pluralidade do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANGELIN, Rosângela; DIAS, Edemir Braga. Direito Indigenista no Brasil: Da cristianização à imposição cultural e jurídica. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 46, n. 2, p. 90-106, 2020. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/4168>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BANIWA, Gersem. Escola indígena surgiu como contraponto ao projeto colonizador que nos foi imposto. **Jornal Extra**, Editora Globo, Rio de Janeiro, 13 de julho de 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/educacao-360/noticia/2022/07/artigo-escola-indigena-surgiu-como-contraponto-ao-projeto-colonizador-da-tradicional-que-nos-foi-imposta.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira De História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BELLO, José. L. de P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Fórum EJA**, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Jos%C3%A9.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRAGA, Lisbela Lessa Cohen. A educação escolar indígena diferenciada. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 15., São Cristóvão, 2021. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16540/2/EducacaoEscolarIndigenaDiferenciada.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5371.htm>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao- /Constituicao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. . Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar Indígena – 1999**. Brasília, DF: MEC/SEF/Inep, 2001. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_escolar_indigena_1999.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.406**, **de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)**. Brasília, DF: MEC/SMEE, 2019. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital n° 23/2023 - Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: Capes, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22092023_Edital_2239591_SEI_2232888_Edital_Conjunto_23_2023.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CAGGIANO, Mônica Herman Salem. A educação: direito fundamental. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; RIGHETTI, Sabine (orgs.). **Direito à educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 18-38.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes Canotilho. **Direito Constitucional**. Coimbra, Almedina, 1993.

EDUCAR. **Dicionário Etimológico**, 2008-2024. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GARCIA, Emerson, O Direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista Jurídica Virtual**, Brasília, v. 5, n. 57, 2004. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/download/656/647/0>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. DAS LEIS PARA A PRÁTICA: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 3, n. 1, p. 69-77, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/955374/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/Secadi, 2006. p. 39-68.

ILO. International Labour Organisation. **Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169)**. Genebra: ILO, 1989. Disponível em: https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169. Acesso em: 19 jul. 2024.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS**, [*s. l.*], v. 41, n. 136, p. 371-383, 2014. Disponível em: <https://revistadaajuris.ajuris.org.br/index.php/REVAJURIS/article/view/366/301>. Acesso em: 19 jul. 2024.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A Legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985)**: um espaço de disputas. 2010. 367f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, , 2010.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; GARCIA, Fabiane Maia. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educação**, [*s. l.*], v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4009>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Revista de Psicologia**, [*s. l.*], v. 14, n. 50, p. 835-853, 2020. Disponível em:

<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2481/3883>. Acesso em: 11 ago. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC, 2008. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Naco es_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SANSON, Alexandre; OUZA PINTO, Felipe Chiarello de; JUNQUEIRA, Michelle Asato. A constituição equatoriana de 2008 e a proteção a povos indígenas: avanços jurídicos e desafios de uma realidade discriminatória. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/4234/2669>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS–Revista Científica**, [*s. l.*], v. 10, p. 147-168, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356>. Acesso em: 15 set. 2024.

SCOTT, Joan W. **On the judgment of History**. New York: Columbia University Press, 2020.

SILVA, Jéssica Lorena Mainardes. Uma experiência de Educação Popular e Alternativa na Bolívia. *In*: COMPARTILHANDO SABERES, 1., Santa Maria, 2017. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2017. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Jessica-Lorena-Mainardes-da-Silva-Uma-experiencia-de-Educacao-Popular-e-Alternativa-na-Bolivia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, Philipe Paiva da. **Um estudo documental sobre os avanços e as dificuldades na educação escolar indígena diferenciada na realidade atual:** aspectos sobre a formação dos professores. 2018. 40f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação,** Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1591>. Acesso em: 5 jul. 2024.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. **Direitos sociais:** fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

VARGAS, Mariana Araujo. **Avaliação processual da "Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS"**. 2023. 145f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos indígenas do Brasil: um olhar sobre a política indigenista oficial da colônia à república. **Revista Incelências**, Maceió, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2015. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/incelencias/article/view/283>. Acesso em: 10 ago. 2024.

A DISSOLUÇÃO DA RELAÇÃO CONJUGAL E OS IMPACTOS NO EXERCÍCIO DA PARENTALIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

THE DISSOLUTION OF THE MARITAL RELATIONSHIP AND THE IMPACTS ON THE EXERCISE OF PARENTING: A LITERATURE REVIEW

Fabíola Galina Beleia[1]
Hellyanne Marcondes[2]
Lucimaira Cabreira dos Santos[3]

Resumo: Os vínculos afetivos estabelecidos entre os membros de uma família interferem na formação da identidade e influenciam as relações que o sujeito estabelecerá durante sua vida. O modelo tradicional de família nuclear burguesa foi alterado por mudanças que passaram a admitir o rompimento da relação conjugal e o estabelecimento de novas uniões. Tal ruptura altera os antigos padrões e exige nova organização, afetando, de modo especial, os filhos e a relação parental. O objetivo desta pesquisa é compreender o exercício da parentalidade diante da dissolução conjugal, a partir de uma revisão de literatura baseada na perspectiva sistêmica familiar, utilizando como metodologia, a revisão narrativa. A pesquisa possibilitou compreender que a dissolução da relação conjugal não dissolve a parental, mas desorganiza a estrutura familiar, precisa de novo equilíbrio e demanda a transformação dos papéis parentais em coparentalidade; os conflitos conjugais podem aumentar a angústia dos filhos na vivência da separação, impactando negativamente a relação parental.

Palavras-chave: Parentalidade, Conjugalidade, Dissolução, Família, Terapia sistêmica.

Abstract: The affective bonds established between the family members interfere with the establishment of identity and influence the relationships that will be established in whole life. The traditional model of the bourgeois nuclear family, constituted by the father as a head, mother, and children, has been altered by social, cultural, and legislative changes, that started to admit the marital dissolution and the establishment of new unions. Such a rupture, however, changes all the old patterns and requires a new organization, affecting everyone around the union and, in a special way, the children, as well as the parental relationship. The objective of this research is to

[1] Psicóloga Clínica, Graduada em Psicologia pela Univel em 2024. Pós-Graduando Terapia Familiar Sistêmica. Responsável Técnica Clínica Escola da Univel. Pós-graduação em Análises Clínicas e Toxicológicas, pelo Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG, no ano de 2009. Pós-graduação em Acupuntura, pela Faculdade de Tecnologia Ibrate – FAITEC, no ano de 2016.

[2] Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Camilo Castelo Branco, atual Universidade Brasil, no ano de 1997. Graduada em Psicologia, pelo Centro Universitário Univel – UNIVEL, no ano de 2024.

[3] Graduação em Psicologia pela Universidade Paranaense (2007), mestre em Biociências e Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2024). Atualmente é psicólogo da Prefeitura Municipal de Cascavel, cedida ao Tribunal de Justiça do Paraná, atuando no Juizado de Violência Doméstica. Docente e coordenadora do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIVEL.

understand the exercise of parenting in the face of marital dissolution, from a literature review based on the family systemic perspective, using narrative review as a methodology. The research made it possible to understand that the dissolution of the marital relationship does not dissolve the parental one but disorganizes the family structure, which needs a new balance and demands the transformation of parental roles into co-parenting; also, marital conflicts can increase children's anguish in the experience of separation, negatively impacting the parental relationship.

Keywords: Parenthood, Conjugality, Dissolution, Family, System theory.

1 INTRODUÇÃO

Na dissolução conjugal, é comum que genitores tenham dificuldades em lidar com a modificação da estrutura familiar e, simultaneamente, consigam diferenciar o papel conjugal do parental, de modo a continuar exercer suas responsabilidades em relação aos filhos.

É fato que a dissolução conjugal altera a estrutura familiar. Preservar os vínculos afetivos e o exercício das funções parentais, após o rompimento da união e agora de forma coparental, pode ser um desafio para a família em processo de reconfiguração.

Evidenciada a complexidade do tema, este estudo é movido pelo seguinte questionamento: quais impactos podem ser identificados no exercício da parentalidade diante da dissolução da relação conjugal?

O conceito de família é amplo, complexo e a estrutura em que ela se funda varia diante do momento histórico e da cultura da sociedade à qual pertence. Novos arranjos familiares constroem-se constantemente e alteram os papéis desempenhados por seus membros, tornando impossível atribuir definição única para o termo família.

No decorrer dos últimos tempos, mudanças sociais, como o declínio do patriarcado, as conquistas de direitos das mulheres e o seu ingresso no mercado de trabalho, a liberdade sexual impulsionada pelo surgimento do anticoncepcional, a ascensão do casamento pelo amor romântico e não mais negocial, a valorização do bem-estar dos filhos, dentre outros, ocasionaram a reconstrução do modelo de família nuclear, idealmente constituído por pai, mãe e filhos (Silva *et al.*, 2020 *apud* Felippi; Itaqui, 2015).

Antes da promulgação da Lei do Divórcio, em 1977, os rompimentos de relações matrimoniais produziam famílias nomeadas como ilegítimas quando novas relações se estabeleciam. Com o advento da lei, a dissolução conjugal foi legalizada e a constituição de uma nova família, legitimada.

Assim, em meados do século XX, grande mudança na estrutura familiar foi legitimada, permitindo que passasse a ser integrada por adultos, crianças e adolescentes vindos de outras famílias.

Manter a conjugalidade passou a ser uma escolha individual e não uma obrigação eterna a ser cumprida como uma norma legal e social, como complementa Khel (2003). As Crises entre o casal passam, cada vez mais, a resultar em rompimentos que não trazem consequências apenas ao par conjugal, mas afetam todos os membros do sistema familiar.

De acordo com McGoldrick e Carter (1989), na perspectiva sistêmica, essa mudança no laço conjugal é vista como uma transição maior, que rompe os padrões

de interação da família e requer nova organização familiar (*apud* Silva *et al.*, 2020).

No contexto familiar, o casal exerce dupla função: a conjugalidade e a parentalidade. Para Silva *et al.* (2020), a conjugalidade diz respeito ao relacionamento entre duas pessoas que se unem por laços afetivos e sexuais para, mutuamente, suprirem suas necessidades psicológicas. A parentalidade, por sua vez, refere-se ao campo dos cuidados parentais e das relações construídas entre pais e filhos.

Este estudo empregou a revisão narrativa como metodologia para ampliar a compreensão dos temas família, parentalidade, conjugalidade, dissolução conjugal, baseada na perspectiva sistêmica familiar, na psicologia jurídica e familiar, além do direito de família, pesquisando autores expoentes de cada área, como Ariès, Cerveny, Maldonado, Féres-Carneiro, Dolto, Dias e Gagliano, de forma que foi realizada uma revisão de 18 artigos e 14 livros.

Revisões narrativas são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual. Constituem-se de análises da literatura publicada em livros, revistas impressas e/ou eletrônicas e da interpretação e análise crítica pessoal do autor, como assevera Rother (2007). Conforme a autora, esse modelo de pesquisa apresenta um papel importante na educação continuada, permitindo uma atualização do conhecimento sobre um determinado tema em um curto período de tempo.

A revisão narrativa não faz uso de critérios explícitos e sistemáticos para busca ou análise crítica da literatura, não esgota as fontes de informação e não utiliza grandes estratégias de busca. Os estudos e sua interpretação podem ser direcionados subjetivamente pelos autores, conforme o guia da biblioteca Professor Paulo de Carvalho Mattos, da UNESP Botucatu (2015).

1.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA FAMÍLIA

A história da família foi sendo construída ao longo do tempo, influenciada e modificada de acordo com o período em que se encontrava. Para compreender o surgimento da família moderna, é necessário acessar a história da família nuclear, seus valores e ideologias, o papel da afetividade na sua organização e os fatores que colaboraram para o enfraquecimento dos vínculos sociais com a comunidade.

A infância tem grande importância no processo histórico da família. Ariès (1986) descreve as características da infância, englobando o sentimento a seu respeito, o comportamento no meio social e a sua relação com a família a partir do século XII.

O processo de transição durou aproximadamente cinco séculos (XIII a XVIII), iniciando com a família medieval, descobrindo a criança como um ser diferenciado do adulto, de maneira que apresenta suas necessidades próprias e características específicas. Segundo Campos e Matta (2007), foi em torno das necessidades infantis que a sociedade se reorganizou e se transformou radicalmente - as transformações incluíram a família e o modo como é entendida pela sociedade como um todo e por si mesma.

Na Idade Média, o espaço da família mesclava a vida pública e privada; a criança era vista como um adulto em miniatura, tendo um papel ativo na vida da comunidade, conforme indica Ariès (1986).

A família tornou-se o modelo de organização das sociedades industriais modernas. Trata-se de um modelo originalmente burguês e politicamente induzido pela Revolução Industrial a valorizar a criança, revertendo a alta mortalidade infantil para garantir a formação de futuros cidadãos (Campos e Matta, 2007).

No século XVII, mudanças reorganizaram a família em função da criança, uma vez que, desde o século X, a infância era vista como transição para o mundo adulto. O fator determinante foi a volta da criança para o lar e a família passou a ter, como característica principal, a preocupação com a educação, a carreira e o futuro da criança. A proximidade com os filhos era, pois, indispensável.

O modelo aristocrático de família surgiu em meados do século XVIII, quando, de acordo com Campos e Matta (2007), a predominância da vida privada incentivou a regulação da vida familiar. Assim, o foco central da família e da sociedade em geral passa a ser a educação e a saúde das crianças.

No século XVIII, o espaço da família distanciou-se da comunidade e da vida social, tornando-se reservada; assim, valoriza-se a vida e o espaço particular. “Outrora, vivia-se em público e em representação, e tudo era feito oralmente, através da conversação. Agora, separava-se melhor a vida mundana, a vida profissional e a vida privada: a cada uma era determinado um local apropriado como o quarto, o gabinete ou o salão” (Ariès, 1986, p. 266).

Na família moderna, os filhos passaram a ter um destaque. Campos e Matta (2007) afirmam que grande parte dos investimentos era destinados a eles. No século XVIII, o sentimento de família teve poucas modificações. Deixou de pertencer apenas a nobres, burgueses, artesãos e mais ricos, alcançando todas as camadas sociais.

A perspectiva patriarcal é outro aspecto social e histórico que impactou a organização da família. Esse arranjo tornou-se, no cenário social, o modelo esperado e tradicional, baseando-se na monogamia; dessa maneira, estabeleceu lugares centrados no poder e na subordinação, em especial, ao que se refere às questões de gênero. As famílias brasileiras também foram impactadas por esse modelo familiar. Um dos autores que discutem essa temática é Gilberto Freyre, com a sua obra “Casa-grande & senzala” (2006). Para o autor, a dualidade entre senhores e escravos foi considerada a matriz da sociedade colonial, reiterando as questões de poder e dominação nas relações sociais; para complementar essa afirmação, Vilar (2015) pontua que tal lógica se estendia também ao modo de organização social e política das demais instituições brasileiras, sendo a família patriarcal um reflexo disso.

Como já mencionado, o padrão da família foi sendo construído ao longo do tempo, influenciado pelo meio social. Khel (2003) *apud* Elza Berquó (1998) salienta que, na segunda metade do século XX, a família patriarcal foi cedendo o lugar a uma família em que o poder é distribuído de forma mais igualitária entre o homem e a mulher e, aos poucos, também entre os pais e os filhos. Tal fato, aliado a outras mudanças, como a emancipação financeira da mulher e o aumento do número de divórcios, deram espaço a uma nova forma de configuração de família, a denominada família tentacular.

Essa configuração familiar é mais flexível que a família oitocentista. O núcleo central da família foi implodido, atravessado pelo contato íntimo com adultos, adolescentes e crianças vindas de outras famílias. Para Khel (2003), esse modelo de família é composto por sonhos frustrados, projetos abandonados e retomados, esperanças de felicidade das quais os filhos, com sorte, continuam a ser portadores.

Conforme a autora supracitada, compreender as mudanças históricas da família e os arranjos familiares atuais possibilita perceber que a família, como é denominada, é uma construção histórica e datada, que foi se formatando de acordo com medidas específicas no intuito de atender a determinados fins. A família, com todas as mudanças vividas, produz também dinâmicas de funcionamento, tema que será abordado no próximo item deste estudo.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SISTÊMICA: COMPREENSÃO ACERCA DOS CONCEITOS DE PARENTALIDADE E CONJUGALIDADE

Por volta da década de 30, o pensamento sistêmico surge como um novo paradigma, tendo, como características-chave, a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Teodoro e Baptista (2020) ponderam que tudo está relacionado com tudo, nada está isolado e tudo coexiste e interexiste com todos os outros seres do universo. Conforme Gomes *et al.* (2014), o entendimento sistêmico requer uma compreensão dentro de um contexto, de forma a estabelecer a natureza das relações.

A teoria sistêmica entende a família como um grande sistema formado por membros que se caracterizam como um conjunto de elementos em interação, tornando possível olhar para a família como um todo. Oliari (2008, p. 56) afirma que:

> Um sistema mantém relacionamentos internos com suas partes, mas também interações intersistêmicas, ou seja, conexões com outros sistemas, formando uma rede dinâmica de interdependência e influências mútuas em níveis cada vez mais amplos. A membrana que delimita o sistema, que possibilita as relações, as trocas de energia, matéria e informações com outros sistemas é denominada fronteira.

A psicologia contribui para a compreensão da dinâmica familiar, como menciona Rosset (2020), que dispõe ainda que os relacionamentos são circulares; nesse sentido, acreditar que o comportamento de um desencadeia e mantém o comportamento do outro amplia as possibilidades de percepção.

A autora aduz que a família é composta por subsistemas com funções específicas e suas delimitações devem ser observadas e respeitadas, de modo especial: casal, pais, filhos, irmãos, mulheres, homens. Dois desses subsistemas se destacam na organização do sistema familiar: o conjugado (casal) e o parental (pais).

O subsistema parental ganha vida no momento em que se tornam pai e mãe, o que ocorre no nascimento dos filhos. Rosset (2020) afirma que esse subsistema precisa se diferenciar do conjugal para desempenhar tarefas de socialização da prole, sem que haja perda do apoio mútuo. É preciso permitir o acesso da criança a ambos os pais, excluindo-a das funções conjugais.

Pai e mãe apresentam funções diferentes. Rosset (2020) pondera que a função materna tem a tarefa de vincular, de alimentar, proporcionar a afetividade; enquanto a função paterna representa a lei, a organização, a autoridade, ensina regras e limites. A autora comenta que as funções materna e paterna não estão estritamente ligadas às figuras do masculino e feminino, bem como podem não ser cumpridas pelos pais/genitores e, sim, por outro membro do sistema familiar.

A fim de compreender a dinamicidade do sistema familiar, Cerveny e Berthoud (2010) propõem a análise do Ciclo Vital da Família, definindo a fase de aquisição, como aquela em que o casal é formado e há a chegada do primeiro filho. Junqueira (2014) acrescenta que a gravidez faz os pais se acostumarem com a nova posição que irão ocupar, pois a chegada do bebê modifica a organização psíquica do casal e de cada um em particular.

Dolto (2008, p. 268) contribui, afirmando: “tanto o pai quanto a mãe devem

realmente desejar a criança, mas eles precisam saber que, ao nascer, é ela que os torna pais". Com base nesse desejo pelo filho, inicia o processo da parentalidade no indivíduo, permitindo um retorno às suas experiências primárias. De acordo com Junqueira (2014), isso permite que novas configurações surjam a partir dessa, de maneira que conflitos, identificações e investimentos recíprocos da infância sejam revividos e reelaborados, sendo arcabouço para a criação de novos laços parentais.

A chegada do primeiro filho é um marco na constituição da família, que altera o sistema já existente e faz surgir um novo. Cerveny e Berthoud (2010) esclarecem que a chegada do bebê traz mudanças não apenas para o casal, mas também para as famílias de origem deles, que passam à condição de avós.

> A parentalidade é um termo que denomina os processos psíquicos e mudanças subjetivas na relação familiar originadas da gama de representações dos comportamentos e afetos do indivíduo com seus filhos, nascidos ou não, assumindo assim a dimensão do papel materno e paterno. Desta forma, traz consigo uma transição na dinâmica psíquica do casal, tendo em vista que existe o surgimento de um terceiro elemento, o filho. (Alves *et al.*, 2018, p. 3).

A parentalidade ganha vida com a inclusão de um filho no sistema familiar. Para Alves *et al.* (2018), parentalidade é um termo que denomina os processos psíquicos e mudanças subjetivas na relação familiar, originadas da gama de representações dos comportamentos e afetos do indivíduo com seus filhos, nascidos ou não, assumindo, assim, a dimensão materna e paterna.

O termo parentalidade (*parenthood*) substituiu o antigo termo autoridade paterna. Para Roudinesco (2003), essa substituição objetivou igualar a condição do casal no que tange à criação e educação dos filhos.

Por meio da união do casal, a construção de uma nova família torna-se possível, estando ela atrelada à construção de vínculos duradouros de seus integrantes, etapa conhecida como o nascimento emocional da família. De acordo com Cerveny e Berthoud (2010), é um processo que implica a construção gradual de um vínculo que propicia apego e cumplicidade; produz também independência e autonomia emocional.

Juras e Costa (2016) apontam que a conjugalidade tem início a partir do relacionamento entre dois adultos unidos por laços afetivos e sexuais, com o intuito de satisfazer as suas necessidades psicológicas, tendo também como objetivo o apoio mútuo, a fim de criar o sistema conjugal. Para Cavalcante, Hoepers e Tomaz (2019), a relação conjugal pode ser compreendida como a união de duas individualidades, que trazem consigo projetos, histórias, desejos diferentes e que se unem com base na conjugalidade, dando início a uma terceira instância, que é a identidade conjugal.

A conjugalidade e a parentalidade são dois termos com funções importantes na dinamicidade familiar; ambos são carregados de crenças, valores e comportamentos construídos nas experiências com suas respectivas famílias de origem, além de outros vínculos comunitários e sociais. Segundo Juras e Costa (2016), a conjugalidade e a parentalidade estabelecem uma relação estreita no processo do desenvolvimento familiar, sendo importante que as suas fronteiras sejam bastante nítidas.

Cerveny e Berthoud (2010) afirmam que, com a chegada do filho, o casal passa

por uma fase de transição, provocando mudanças em nível individual, conjugal e familiar. Pais e filhos constituem um triângulo fundamental. A formação dos triângulos é natural em todo o desenvolvimento familiar, apresentando um lado conflituoso e dois lados harmoniosos.

> O conceito de triangulação se refere a um sistema inter-relacional entre três pessoas, envolvendo sempre uma díade e um terceiro, que será convocado a participar quando o nível de desconforto e de ansiedade aumentar entre as duas pessoas. Uma delas, então, buscará uma terceira para aliviar a tensão. (Martins, Rabinovich e Silva, 2008, p.185).

É possível observar a formação de vários triângulos no sistema familiar, que não são fixos e podem ser feitos e desfeitos de forma repetitiva. Sua movimentação ou deslocamento ocorre de acordo com a dinâmica familiar. Importante ressaltar que o triângulo está ligado a uma unidade emocional, a qual também pode vir a influenciar; são considerados triângulos entrelaçados “a ansiedade, incapaz de ser contida dentro de um triângulo, se expande para um ou outro triângulo” (Martins, Rabinovich e Silva, 2008, p. 185 *apud* Kerr e Bowen, 1988, p.139).

Ao longo do tempo, a estrutura familiar sofreu mudanças na sua configuração e, de acordo com Junqueira (2014, p. 35):

> O que encontramos hoje é a família alargada, resultante das separações e divórcios, com novos casamentos e novos filhos. Novas figuras tomam lugar na parentalidade inicialmente ocupada por duas pessoas – paradoxalmente alargada mas fechada em si mesma, no sentido de poucas trocas com outras famílias e familiares.

Diferente da família extensa pré-moderna e da família nuclear, que aos poucos vai perdendo a hegemonia, a família contemporânea tem seu núcleo central implodido e é atravessado pelo contato íntimo com adultos, adolescentes e crianças vindas de outras famílias, numa nova forma de organização, a qual Khel (2003) denomina como família tentacular.

Em suma, as novas estruturas familiares carregam com elas o rompimento de vínculos, contribuindo para a construção de uma nova formatação familiar, tema que será problematizado no próximo item. Compreender essa nova estrutura familiar faz-se necessário, pois é composta por indivíduos que trazem com eles suas histórias, passando a ocupar um novo lugar.

1.3 A DISSOLUÇÃO CONJUGAL: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

O divórcio pode ser compreendido como um processo que altera o ciclo vital da família, que desafia sua estrutura e a dinâmica de suas relações, como aduzem Cano *et al. (2009)*. As autoras defendem que, embora a dissolução da conjugalidade altere a estrutura da família, ela se mantém enquanto organização.

Na dissolução da conjugalidade, a identidade conjugal, construída durante a união, desfaz-se aos poucos, ao mesmo tempo em que os cônjuges redefinem suas identidades individuais, segundo Féres-Carneiro (2003).

A dissolução do vínculo conjugal demorou a se tornar realidade em nosso país. Dias (2015) dispõe que, em uma sociedade conservadora e de viés religioso, o sacramento do casamento era a única forma de união apta a formar família e gerar filhos legítimos. Gagliano e Pamplona Filho (2016) ressaltam que o dogma da indissolubilidade influenciava a legislação brasileira, que não previa o divórcio.

Consoante os autores supracitados, a lei só previa o desquite, que embora permitisse a separação do casal e a divisão de seus bens, mantinha o vínculo conjugal impossibilitando novo casamento. Vínculos extramatrimoniais formavam-se, mas constituíam famílias clandestinas e socialmente rejeitadas. Eram os chamados concubinatos, que não geravam direitos para o casal ou filhos.

> A família só poderia ser constituída pelo casamento, que era indissolúvel e somente os filhos decorrentes dessa união eram considerados legítimos. Além disso, o desquite impedia um novo casamento. Os outros vínculos afetivos eram qualificados como concubinato e os filhos eram ilegítimos (Maldonado, 2009, p. 12).

A Lei 6.515/77 introduziu o divórcio no Brasil, mas apenas casais que já não viviam juntos há cinco anos podiam obtê-lo diretamente. Em outros casos, era necessária ação de separação judicial e, após 3 anos dela, outra ação para convertê-la em divórcio, como aduz Dias (2015). Tal complexidade decorria da influência da Igreja para “permitir e instar os separados a uma reconciliação, antes que dessem o passo definitivo do fim do vínculo matrimonial”, complementam Gagliano e Pamplona Filho (2016, p. 534).

Coelho (2006) esclarece que, na Lei de 1977, o termo desquite foi renomeado como separação judicial, mantendo a mesma finalidade de permitir que o casal deixasse de viver junto e dividisse os bens adquiridos durante o casamento, sem extinguir o vínculo conjugal, o que impedia novo casamento. O divórcio, diferentemente, além disso, coloca fim ao vínculo, legitimando a possibilidade de uma nova união.

Com o passar do tempo, leis reduziram as dificuldades para o divórcio, mas só em 2010, numa mudança de paradigma, foi instituída autonomia para extinguir o vínculo conjugal de forma livre, como ressaltado por Dias (2015).

Ainda sobre o aspecto jurídico, pontua-se que o rompimento da relação conjugal implica a definição da guarda e convivência com os filhos, fixação do valor dos alimentos devidos a eles, além da divisão de bens do casal e uso do nome do cônjuge, caso adotado no casamento, como lecionam Dias (2015) e Brasil (2022).

Qualquer que seja o título ou amparo legal que uma união conjugal receba, é certo que sua ruptura gera uma crise. Para Maldonado (2009), a separação envolve desfazer projetos de vida importantes e uma experiência de luto por essas perdas. Ademais, Féres-Carneiro (2003) sustenta que desconstruir a conjugalidade após a separação e, ao mesmo tempo, reconstruir a identidade é um processo lento e vivenciado com dificuldade pelo ex-casal.

> Toda separação implica a vivência de muito sofrimento.

> Caruso (1989) afirma que estudar a separação amorosa significa estudar a presença da morte na vida, ou seja, os cônjuges vivenciam uma sensação de morte recíproca: cada um tem que morrer em vida dentro do outro (Féres-Carneiro, 2003, p. 370).

Diniz Neto (2005, p. 105) assevera que, em uma perspectiva sistêmica, a dissolução da conjugalidade é abordada “como um processo no qual os padrões de manutenção da relação conjugal são modificados, até o momento em que a relação não pode mais ser definida, pelos cônjuges, como uma relação conjugal”. O autor pondera não se tratar de um processo simples, mas que pode durar anos e que passa por cinco fases, descritas por Ahrons (1980), a saber: 1) cognição individual: fase em que o divórcio é considerado; 2) metacognição familiar: fase de comunicação da separação; 3) separação do sistema: é a separação efetiva; 4) reorganização do sistema: formação de novas fronteiras e reorganização de responsabilidades e papéis; 5) redefinição do Sistema: fase de estabilização da reorganização.

A Cartilha de Divórcio para Pais, desenvolvida pelo CNJ - Conselho Nacional de Justiça (2015), revela que a dissolução conjugal é o segundo evento que causa mais estresse à vida das pessoas, podendo causar decepção, frustração, mágoa, tristeza, insegurança, ou, por outro lado, alívio, esperança e liberdade. A completa adaptação de todas as mudanças normalmente ocorre entre dois a seis anos.

Conforme esclarecem Teodoro e Baptista (2020), é um processo em que os cônjuges devem elaborar o luto e se recuperar dos sentimentos negativos, como raiva, mágoa, culpa e vergonha decorrentes da relação fracassada. Além disso, precisam ressignificar e redefinir expectativas, planos, sonhos e projetos investidos naquela relação.

De acordo com Maldonado (2009), na separação, há uma transição para o desconhecido, que reaviva emoções de perdas anteriores, causando certo desequilíbrio. A energia vital é consumida por dúvidas, temores e preparação para as mudanças. Há grande trabalho cognitivo para computar, realizar, reinterpretar fatos presentes e passados, sendo necessário juntar forças e refazer-se, pois os antigos pontos de referência desaparecem e ainda não foram adquiridos novos.

Consoante a autora acima citada, nem sempre a separação efetiva-se de forma pacífica, pois sentimentos e ressentimentos violentos podem surgir em meio às dores, mágoas, culpas e acusações na díade de vítima e algoz. Acusar o outro é mais fácil que encarar que ambos contribuíram para o fim da união. E, quando há abandono, a dor pode se misturar à raiva de si mesmo por sentir falta do outro e vontade de tê-lo de volta, apesar das decepções.

Quando o cônjuge não aceita a separação, pode viver um dos momentos mais dolorosos da vida, pois enfrenta o desamparo. Diferentemente da morte, da qual só resta viver o luto, aquele que não resolve internamente a separação, comumente, transfere a responsabilidade pelo rompimento ao outro (Pereira, 2009).

Féres-Carneiro (2003) assevera que toda separação é vivida de modo doloroso, ainda que seja a melhor solução para o casal, pois sempre há um luto a ser elaborado; Maldonado (2009) pontua que esse luto tem as mesmas fases descritas por Elizabeth Kübler Ross: choque e surpresa, que vem com a negação; a raiva misturada à indignação, de que pode resultar violência e agressividade; a barganha, com as promessas e boas intenções; a depressão da tristeza, autodepreciação e pena de si, que pode se misturar ao ódio, gerando hostilidade e desejo de vingança.

> Atravessamos essas etapas até completar o ciclo da perda, ou, ao contrário, empacamos por muito tempo na raiva ou na depressão. O ciclo se completa com a adaptação à nova realidade (Maldonado, 2009, p. 84).

Para a autora supramencionada, amor e ódio são polaridades do vínculo de afeto. No ódio, a pessoa não pode abrir mão do outro para seguir com sua vida e, com ele, consegue mascarar um pouco a dor da perda.

Levar o litígio ao judiciário é maneira de não se separar, pois o processo é uma forma de vínculo com o outro cônjuge, ainda que pelo ódio, e se transforma em um gozo, que mistura sofrimentos e prazer, elevando o juiz ao papel de Grande Outro, o pai responsável pelo corte, para solucionar as questões que envolvem o rompimento pelo casal (Pereira, 2009).

Dissolver a conjugalidade ocasiona também a necessidade de reconstrução da identidade. Segundo Maldonado (2009), essa reconstrução é dolorosa, pois expõe a outra vida e obriga a assumir novas responsabilidades e tarefas, com tudo que há para reconstruir em meio ao que foi demolido.

A dissolução da conjugalidade afeta mais do que apenas o casal. Lamela e Figueiredo (2016) aduzem ser um evento que exige reorganizações estruturais, socioemocionais e processuais em todos os membros do sistema familiar.

2 DISCUSSÃO: OS IMPACTOS DA DISSOLUÇÃO CONJUGAL AO EXERCÍCIO DA PARENTALIDADE

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é identificar o impacto da dissolução da conjugalidade no exercício parental, serão abordados os aspectos identificados na revisão de literatura baseada na perspectiva sistêmica familiar. Para isso, parte-se da compreensão da evolução histórica da família, apresentam-se as ideias que circundam o tema sob a ótica da teoria sistêmica; identificam-se e diferenciam-se a conjugalidade e a parentalidade; e discorre-se, ainda, sobre a dissolução conjugal e suas implicações. Após o estabelecimento das bases teóricas necessárias à compreensão do tema, os resultados obtidos nas pesquisas realizadas serão discutidos.

A ideia de família foi modificada ao longo da história, adquirindo nova formatação a partir das necessidades decorrentes das transformações sociais de cada época. As modificações iniciadas pelo olhar diferenciado para a infância no século XII, descritas por Ariès (1986), resultaram na constituição da família patriarcal, descrita por Freyre (2006), modelo tradicional do país nos anos 30. O advento do divórcio e diversas mudanças sociais, geraram uma multiplicidade de novos arranjos familiares, descritos por Kehl (2003).

O vínculo familiar interfere na formação da identidade do sujeito, que, na convivência, adquire hábitos, rotinas, modos de vida e valores, como pontua Maldonado (2009). A separação de um casal rompe com tudo isso, com a configuração e a dinâmica familiar, desequilibrando seu ciclo vital.

A separação quebra abruptamente a rotina familiar e é comum trazer um turbilhão emocional, típico de crises existenciais: há uma desorganização, um caos para a criação de uma nova organização. É uma transição difícil, pois é preciso juntar forças para refazer-se quando as antigas referências não existem mais e novas ainda

não foram criadas, menciona Maldonado (2009).

Consoante Baptista e Theodoro (2020) e Maldonado (2009), em famílias com filhos, a questão pode ser complexa quando a energia vital dos pais foca em outra direção ou se dispersa em angústia. Isso faz reduzir a disponibilidade parental até que uma nova organização e os realinhamentos relacionais se estabeleçam.

Juras e Costa (2016) afirmam que, em nosso meio social, é prevalente a ideia de que o rompimento do laço conjugal interrompe laços e responsabilidades parentais, em especial, para quem não reside com os filhos. Defendem a necessidade de difundir que, embora a conjugalidade possa ser dissolvida pela decisão dos adultos, a parentalidade é indissolúvel, qualquer que seja a configuração familiar. Os sentimentos vindos do processo de separação podem dificultar essa diferenciação, mas, como complementa Brazil (2022), a criança precisa continuar tendo pai e mãe, figuras estruturantes da personalidade e desenvolvimento psicológico dos filhos.

Quando os pais se separam, há muitas mudanças e a reorganização necessária é extensa, pois um novo padrão de vida precisa ser construído. Infelizmente, muitos filhos ficam na linha de ataque dos pais, aumentando a dificuldade do momento, como alertam Maldonado (2009) e Brazil (2022).

De acordo com Maldonado (2009), no tumulto emocional da separação, recheado de sentimentos de raiva, insegurança, mágoa e vingança do casal, é comum que homem e mulher se percebam de modo distorcido. Também é comum que isso contagie a relação parental, fazendo os filhos sofrerem mais a tensão e a sobrecarga.

A tensão causada nos conflitos do casal, normalmente, é aliviada na triangulação com os filhos. Grzybowski (2011) *apud* Bowen (1979) afirma que o triângulo ocorre na base de qualquer sistema emocional famíliar. Quando a tensão entre os pais eleva a ansiedade a um nível intolerável, uma terceira pessoa, frequentemente um filho, é triangulada para reduzir a tensão surgida no sistema.

Juras e Costa (2016) *apud* Cerveny (2006) tratam dos denominados filhos “cola”, “bala” e “mala” e das principais triangulações em que eles são inseridos após a separação dos pais. É como se os filhos pudessem manter “colado” o par parental, serem utilizados como “balas” para atingir o outro, ou ainda como “malas” para troca de recados entre os pais. A esse último tipo, Maldonado (2009) atribui o nome de “pombo-correio”, pontuando ser o que recebe a maior carga de tensão.

De acordo com Juras e Costa (2011), podem surgir conflitos intergeracionais de lealdade, quando um ou mais filhos aliam-se a um dos pais em detrimento do outro. No pós-separação, é normal que se aliem ao genitor com quem residem. É possível que existam triangulações não saudáveis em divórcios destrutivos. Isso acontece quando os filhos se aliam de forma fictícia a cada um dos genitores sem que o outro tenha conhecimento, na medida em que isso nunca lhe seria permitido. Maldonado (2009) esclarece que a criança se vê enredada no emaranhamento do conflito de lealdade, recebendo a mensagem de que só pode gostar de um deles.

Conforme Brazil (2022), o conflito de lealdade também é um sintoma contra a ameaça do desamor. As crianças unem-se a um dos pais, ou aos dois em momentos distintos quando o casal está em conflito.

Os sintomas constituem a linguagem que expressa a angústia diante da difícil vivência na relação conturbada dos pais, ou na adaptação da separação, e se manifestam nos filhos sob diversas formas. Maldonado (2009) menciona serem comuns dores, diarreia, vômitos, perda ou excesso de apetite, dormir na fuga dos problemas, apatia, aumento da irritabilidade, agressividade, manipulação dos pais e até mesmo roubos. Eles expõem a sensibilidade às perdas, tristeza e dor e tendem a

ser atenuados quando um novo equilíbrio é alcançado.

A figura parental é essencial para a criança, que é sua extensão. Quando se agride um pai ou uma mãe, a criança sente a agressão contra si própria, pois ela é fruto das duas linhagens parentais. Consoante dispõe Brazil (2022), algumas situações podem levar à alienação parental, que se configura por atos praticados pelo adulto que detém a autoridade sobre a criança, no intuito de interferir negativamente no vínculo de afeto do menor com outro adulto.

Para Gardner (2002), alienação parental é um conjunto de ações e estratégias praticadas no intuito de influenciar o menor a se distanciar e odiar um dos pais. O filho é utilizado como ferramenta de desmoralização do outro. A intensidade e o prolongamento dessas ações no tempo podem ocasionar a síndrome de alienação parental, que se define como os impactos emocionais e alterações de comportamento no menor, vítima desse processo.

No imaginário infantil, se os pais não se gostam, podem deixar de gostar da criança, uma generalização que traz medo e insegurança. Isso pode ser intensificado quando, nas brigas e ódio recíproco, os pais não percebem os filhos, não se disponibilizam para eles, como esclarece Maldonado (2009). A constituição de uma nova família ou o eventual afastamento de um dos pais, situação que é comum em vingança contra o outro cônjuge, pode provocar ressentimento infindável, gerando vivências de abandono e rejeição. Na tendência do pensamento autorreferente infantil, o imaginário faz a criança acreditar que tudo o que acontece é por sua culpa.

Diante desse apontamento, Maldonado (2009) esclarece acerca da importância da comunicação da separação aos filhos e, segundo a autora, ela deve ser realizada de forma clara, explicando o que mudará e o que ficará igual, dando-lhes perspectiva concreta de como suas vidas serão dali em diante e permitindo que eles expressem seus sentimentos. Ademais, a autora ainda diz que, dessa forma, os filhos podem se organizar a partir de novos pontos de referência, para se ajustar a uma realidade diferente.

Apesar da separação, o casal está unido por laços parentais que precisam ser remodelados para compartilhar a tarefa de educar os filhos e definir questões comuns às suas vidas. Papéis e regras parentais são redefinidos, pois têm implicação para a coparentalidade, que se define como um interjogo da responsabilização nos cuidados dos filhos, no que diz respeito a valores, ideais e expectativas, numa corresponsabilidade pelo bem-estar deles (Grzybowski e Wagner, 2010 apud Feinberg, 2002; Vanegeren e Hawkins, 2004).

A coparentalidade não se refere ao modo como cada genitor, pessoalmente, garante cuidados ao menor, mas, por meio da relação sincronizada dos pais na prestação de tais cuidados. O subsistema coparental está relacionado às trocas horizontais entre os adultos responsáveis por cuidar e garantir desenvolvimento saudável dos filhos, como asseveram Lamela e Figueiredo (2015).

Van Egeren e Hawkins apud Grzybowski e Wagner (2010) descrevem quatro tipos de coparentalidade: (1) solidária: o afeto entre o ex-casal permite a execução parental unificada; (2) apoio coparental: estratégias, ações e esforços dos parceiros beneficiam a criança; (3) destrutiva: tentativas do parceiro de atingir objetivos parentais são mitigadas por críticas e desrespeito; e (4) parentalidade compartilhada: cada pai é responsável nos limites e na justa divisão das responsabilidades.

A separação dos pais deve ser elaborada com manejo adequado e conforme o passar do tempo. Para Maldonado (2009), há novas situações a enfrentar, inclusive novos relacionamentos dos pais, irmãos vindos dessas relações e até mesmo o

término dessas uniões.

Se os bons aspectos do vínculo são preservados, o impacto da separação nos filhos é menor. Segundo Maldonado (2009), quando recebem carinho, assistência, proteção e sentem que têm lugar na casa e na vida do pai e da mãe, conseguem se reajustar de modo saudável. Em contrapartida, especialmente quando a atmosfera é opressora e tensa, durante a união dos pais, os filhos podem vislumbrar vida mais tranquila morando longe do pai e/ou da mãe. A autora afirma que, nesses casos, a notícia da separação pode ser bem-vinda.

Ainda sob esse viés, Brazil (2022, p. 44) lembra a importância da minimização de impactos da dissolução da conjugalidade para os filhos, defendendo que "... crianças são seres inacabados e os conflitos dos pais interferem muito no modo como uma criança vai se constituir na fase adulta".

É fundamental compreender que o modo como o casal lida com a dissolução da conjugalidade afeta o exercício da parentalidade, relação que é eterna e não se dissolve. A ruptura conjugal desorganiza a estrutura do sistema familiar, demandando a construção de um novo equilíbrio e a substituição do subsistema parental por um coparental, que exige sincronia dos pais para garantir o desenvolvimento saudável dos filhos. Os conflitos conjugais podem consumir o foco dos pais, tornando-os indisponíveis para os filhos, ou fazendo com que sejam utilizados na guerra dos cônjuges; isso aumenta neles a angústia de vivenciar a separação e a probabilidade de manifestação de sintomas de tipos e intensidades variadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas mostraram que a dissolução da conjugalidade desorganiza temporariamente o sistema familiar, impactando não apenas a relação conjugal, mas também o subsistema parental.

A desorganização inicial à qual a estrutura familiar é submetida coloca-a em situação de caos até que nova organização seja estabelecida. Isso se efetiva em meio a um tumulto emocional pelo qual passam mesmo aqueles que pretendiam a separação, pois quebram-se as rotinas e tudo o que era conhecido e habitual, ao mesmo tempo em que se rompe a identidade que cada cônjuge constrói durante a união, para que uma nova identidade seja construída.

Conforme os pressupostos dos autores identificados neste estudo, o ideal é que os cônjuges consigam realizar todas as reorganizações e reconstruções necessárias sem perder o foco na relação com os filhos, na medida em que a dissolução conjugal não rompe os laços entre pais e filhos, mas também demanda a transformação da relação parental em coparental.

A reorganização de todas as consequências apresentadas pela dissolução conjugal, por si só, já demanda grande esforço. Quando a relação conjugal é permeada por conflitos, quando há abandono, traição, surpresa no rompimento, ou outros motivos que tragam maior dor aos cônjuges, maior é a chance de se refletir negativamente na relação parental, tornando a dissolução mais difícil para os filhos.

A princípio, os filhos idealizam a união dos pais e sofrem com a separação, mas o modo como os pais lidam com esse rompimento, e a qualidade da relação que mantêm durante e após a ruptura, estão diretamente relacionados ao aumento ou à diminuição do sofrimento da prole.

As dores do rompimento podem fazer com que os pais deixem de perceber e atender às necessidades dos filhos, transformando-os em objeto de disputa ou

tornando-os instrumentos de ataque ao outro cônjuge. O prejuízo emocional dos menores varia de acordo com as atitudes adotadas pelos pais, que podem resultar até mesmo em atos de alienação parental, causando a síndrome que tem o mesmo nome.

Nem toda separação causa sofrimento. Casos em que as uniões são muito conflituosas, permeadas pela violência doméstica ou abusos de diversas ordens, que tornam a vida familiar muito difícil, podem, em verdade, resultar em alívio.

Os pais devem separar a conjugalidade da parentalidade e envidar esforços para construir uma relação coparental, atuando em sincronia na prestação de cuidados e no atendimento das necessidades para o desenvolvimento saudável dos filhos, tarefa fundamental na dissolução conjugal e que deve ser uma prioridade para o ex-casal.

REFERÊNCIAS

AHRONS, C.R. Redefing the divorce family: a conceptual framework. **Social Work**, Chicago, v. 25, n.6, p. 437-441, nov., 1980.

ALVES, A. F. S., OLIVEIRA, F. L. S., BORGES, R. F., OLIVEIRA, R. T. B. Divórcio e Exercício da Parentalidade. **Rev. Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 01, n. 141, p. 11-13, nov., 2018. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_1_formatado_editavel_para_postagem.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRAZIL, G.B.M., **Psicologia Jurídica: A criança, o adolescente e o caminho do cuidado na justiça**, Indaiatuba, SP: editora Foco, 2022.

CAMPOS, M. R. de M.; MATTA, G. C. A construção social da família: elementos para o trabalho na atenção básica. *In*: MOROSINI, M. V. G. C.; CORBO, A. D. (Org.). **Modelos de atenção e a saúde da família.** Rio de Janeiro: ESPJV/FIOCRUZ, 2007. p. 107-150. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/39172/Modelos%20de%20Aten%E7%E3o%20-%20A%20Constru%E7%E3o%20Social%20da%20Fam%EDlia.pdf;jsessionid=A7D370200CBD64BEA8BF5D9CCB62AC45?sequence=2 Acesso em: 29 ago. 2022.

CANO, D. S. *et al*. As transições familiares do divórcio ao recasamento no contexto brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica [online]** v. 22, n. 2, p. 214-222, set., 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200007. Acesso em: 10 nov. 2022.

CAVALCANTE, A. A.; HOEPERS, A. D.; TOMAZ, P. S. Da conjugalidade à parentalidade: impactos psicológicos em filhos/as de pais em litígio. **Saber Acadêmico - Revista Multidisciplinar da Faculdade de Presidente Prudente**, Presidente Prudente, n. 28, p. 16-32, jul/dez., 2019. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200904093838.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

CERVENY, C. M. O., BERTHOUD, C. M. E. **Família e ciclo vital:** nossa realidade em pesquisa. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **Cartilha de Divórcio para os pais**. Brasília: CNJ, 2015.

COELHO, F. U., **Curso de Direito Civil: família, sucessões**. v. 5, 5 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

DIAS, M. B., **Manual de direito das famílias**. 10 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

DINIZ NETO. O. **Jogos conjugais: proposta de um modelo construcionista social para terapia de casais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2005. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7791/7791_1.PDF. Acesso em: 09 out. 2022.

DOLTO, F. **Quando os filhos precisam dos pais.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

FÉRES-CARNEIRO, T. Separação o doloroso processo de dissolução da conjugalidade. **Estudos de Psicologia,** Natal, v. 8, n. 3, p. 367-374, dez., 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300003. Acesso em: 9 out. 2022.

GAGLIANO, P. S., PAMPLONA FILHO, R. **Novo curso de direito civil**: direito de família: as famílias em perspectiva constitucional, v.6, 6 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

GARDNER, R. A., **O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de síndrome de alienação parental (SAP)?**, Tradução de Rita Rafaleli, 2002, Disponível em: https://sites.google.com/site/alienacaoparental/textos-sobre-sap-1/o-dsm-iv-tem-equivalente. Acesso em:16 nov. 2022.

GOMES, L. B., *et al.* As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-16, dez., 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2022.

GRZYBOWSLI, L. S.; WAGNER, A. Casa do pai, casa da mãe: a coparentalidade após o divórcio. **Psicologia: teoria e pesquisa**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 77-87, mar., 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100010. Acesso em: 21 nov. 2022.

JUNQUEIRA, M.F. A. Parentalidade contemporânea: encontros e desencontros. **Primórdios,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 33-44, 2014. Disponível em: 03_Parentalidade_contemporanea_encontros_e_desencontros.pdf (cprj.com.br) Acesso em: 08 nov. 2022.

JURAS, M. M., COSTA, L. F., **Não foi bom pai, nem bom marido: Conjugalidade e parentalidade em famílias separadas de baixa renda**, 2016, Apoio: Capes . **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online], v. 32, n. spe, p. 1-9, dez., 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne215. Acesso em: 05 nov. 2022.

JURAS, M. M.; COSTA, L. F. O divórcio destrutivo na perspectiva de filhos com menos de 12 anos. **Estilos da Clinica**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 222-245, jun., 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46116. Acesso em: 12 nov. 2022.

KEHL, M. R. **Em Defesa da Família Tentacular, 2003**. Disponível em: http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

MALDONADO, M. T., **Casamento término e reconstrução: o que acontece antes, durante e depois da separação**. 8 ed. São Paulo: Integrare Editora, 2009.

MARTINS, E. M. A.; RABINOVICH, E. P.; SILVA, C. N. Família e o processo de diferenciação na perspectiva de Murray Bowen: um estudo de caso. **Psicologia USP** [online], v. 19, n. 2, p. 181-197,2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-65642008000200005. Acesso em: 16 nov. 2022.

OLIARI, A. T. **Aconselhamento: Construindo Relacionamentos Significativos.** Curitiba: Eden, 2008.

PEREIRA, R. C. O litígio como estrutura e gozo: os restos do amor no judiciário. *In:* DIAS, M.B. *et al.* (coord.). **Afeto e Estruturas Familiares.** Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2009. p. 497-505.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem** [online] v. 20, n. 2, p. 5-6, jun., 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001. Acesso em: 16 nov. 2022.

ROSSET, S.M. **Terapia Relacional Sistêmica. Famílias, Casais, Indivíduos, Grupos.** Belo Horizonte: Artesã, 2020.

SILVA, L. D. L.; CHAPADEIRO, C. A.; SILVA, L. M. A construção da parentalidade após a dissolução conjugal e as oficinas de parentalidade. **Nova perspectiva sistêmica**, São Paulo, v. 29, n. 66, p. 87-100, abr., 2020 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412020000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2022.

TEODORO, M. L. M.; BAPTISTA, M. N., **Psicologia de Família: teoria, avaliação e intervenção.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

UNESP. Faculdade de Ciências Agronômicas. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. **Tipos de revisão de literatura**. Botucatu, 2015. Disponível em: https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura. Acesso em:

12 nov. 2022.

VILAR, F. E. S. Os laços da família: notas muito preliminares acerca dos estudos sobre família no Brasil1. **REIA- Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 67-83, set., 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/viewFile/229961/24155 Acesso em: 06 set. 2022.

INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERSPECTIVA

INTERNATIONALIZATION AND SPECIAL EDUCATION: THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN PERSPECTIVE

Thaiane Firmino da Silva[1]

Resumo: Com foco na inclusão de pessoas com deficiência, este artigo tem o objetivo de traçar um breve panorama acerca da legislação nacional e abordar a importância da colaboração internacional e dos programas de mobilidade acadêmica com vistas ao aperfeiçoamento das políticas educacionais. Para tanto, toca na associação entre internacionalização e educação especial — modalidade destinada ao atendimento de pessoas que apresentam especificidades funcionais nos âmbitos da percepção sensorial, da mobilidade e do processamento mental. Com viés qualitativo e desenvolvido sob a ótica da pesquisa bibliográfica, o estudo apontou que a conexão entre esses campos tende a fomentar o surgimento de estratégias com potencial agregador. Mostrou, também, que a troca de experiências e o compartilhamento das práticas pedagógicas entre países têm o potencial de fomentar a melhoria das políticas educacionais no tocante aos princípios da inclusão.

Palavras-chave: Internacionalização, Educação especial, Inclusão, Práticas pedagógicas.

Abstract: Focusing on the inclusion of people with disabilities, this article aims to provide a brief overview of national legislation and address the importance of international collaboration and academic mobility programs with a view to improving educational policies. To this end, it addresses the association between internationalization and special education — a modality designed to serve people with functional specificities in the areas of sensory perception, mobility, and mental processing. With a qualitative bias and developed from the perspective of bibliographic research, the study indicated that the connection between these fields tends to foster the emergence of strategies with aggregating potential. It also showed that the exchange of experiences and the sharing of pedagogical practices between countries have the potential to foster the improvement of educational policies regarding the principles of inclusion.

Keywords: Internationalization, Special education, Inclusion, Pedagogical practices.

[1] Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Vinculado a UFMS.

1 INTRODUÇÃO

Mais do que um compromisso legal, a inclusão de pessoas com deficiência é uma responsabilidade ética e social que pressupõe a remoção de barreiras comunicacionais, físicas e atitudinais. Assim sendo, quando pensado a partir do contexto educacional, esse processo precisa ocorrer de maneira que sejam possibilitados o acesso e a permanência desses indivíduos nos espaços educacionais regulares. Para tanto, além da adaptação das estruturas, precisam ser consideradas as atualizações metodológicas e técnicas com vistas à promoção da participação ativa deste público.

Nesse sentido, é salutar que as políticas educacionais sejam constantemente atualizadas e agreguem normativas que atendam as especificidades das pessoas com deficiência com a finalidade de manter o ordenamento compatível com a hodiernidade. Isso porque a educação, que é um direito fundamental, deve ser garantida com equidade para que seja possibilitado o desenvolvimento pleno das potencialidades de estudantes com e sem deficiência (Almeida, 2021). Ignorar essa dimensão é retroceder e comprometer a construção de um sistema educacional inclusivo e pautado nas demandas do tempo presente.

Dito isto, cabe trazer à tona que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva se encarrega de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas regulares e, por esse motivo, estimula a transversalidade do saber. Para tanto, recorre a ações articuladas e complementares por meio de apoio pedagógico, recursos de acessibilidade, adaptações curriculares e formação docente continuada com o intuito de viabilizar a construção de uma escola que respeite as diferenças (Almeida, 2021).

Ademais, por se tratar de uma modalidade destinada ao atendimento de pessoas que apresentam diferenças funcionais nos âmbitos da percepção sensorial, da mobilidade e do processamento mental, passou a receber destaque no início dos anos 1990, quando o termo inclusão se tornou central em publicações nos Estados Unidos e na Suécia através de declarações internacionais (Göransson; Nilholm, 2009). Posteriormente, a concepção alcançou os sistemas de ensino com o objetivo de garantir escolarização, independentemente das características individuais dos estudantes.

Hoje, associada à internacionalização — definida por Knight (2003) como o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções ou oferta da educação superior — assume uma postura ainda mais efetiva e se destaca por priorizar impactos significativos em diversos aspectos do ensino e da aprendizagem. Para tanto, recorre às práticas pedagógicas que correspondem às especificidades dos estudantes com deficiência e, também, que estejam coadunadas com o tempo presente (Rahme, 2013).

Mediante o movimento de internacionalização de direitos, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva ampliou as possibilidades de compartilhamento de vivências, o que gerou a oportunidade de aperfeiçoar o atendimento e ampliar as oportunidades de correspondência com o universo das pessoas com deficiência. Isso favoreceu o alargamento das viabilidades de contribuição entre agentes de distintos países no que concerne a melhoria das políticas educacionais ao redor do mundo (Knight, 2003).

Quando considerado sob a ótica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é possível perceber que esse movimento gera impactos

importantes no que tange ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas, uma vez que suplanta o entendimento baseado na abordagem isolada da inclusão (Almeida, 2021). Ou seja, o desenrolar dos processos de internacionalização tende a romper com estudos que concentram esforços exclusivamente, em aspectos específicos — tais como: acessibilidade física ou inserção da pessoa com deficiência na educação formal — e reforça a compreensão holística do fenômeno.

Assim, discussões que trabalham o conceito de forma periférica e limitada cedem lugar às abordagens que contemplam as dimensões voltadas ao acesso, sim, mas associadas à conjuntura do mundo contemporâneo. Logo, a partir da associação entre internacionalização e educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fortalece-se o aspecto intercultural no processo educacional — sobretudo em razão de instrumentos como a colaboração entre instituições de diferentes países e, também, dos programas de mobilidade acadêmica.

Isso porque ambos consolidam a percepção da necessidade de adaptação dos currículos e metodologias com vistas ao aprimoramento da qualidade do ensino por meio de uma abordagem global que leva em conta as peculiaridades das conexões estabelecidas (Silva, 2022). Por conta disso, foi de suma importância a abertura das dinâmicas no ensino superior do Brasil para esses instrumentos, principalmente em razão do favorecimento à troca de experiências entre professores e pesquisadores da área.

Todavia, o cenário da internacionalização também é permeado por desafios que precisam ser considerados — o que inclui a diversidade cultural, social, política e estrutural das nações de um modo geral. Isso é perceptível quando observado o foco dado por cada uma delas às perspectivas voltadas à escolarização de pessoas com deficiência e, também, aos quesitos considerados para as tomadas de decisão que correspondem às necessidades apresentadas pelo público em questão (Silva, 2022). Decorre disso, por exemplo, a variação na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais entre os países.

Nesse escopo, é indispensável que a adaptação da práxis educacional em diferentes contextos exprima uma abordagem flexível que, além de respeitar as singularidades dos sujeitos com necessidades específicas, coadune com a realidade local. Tendo isso em vista, é possível considerar as seguintes indagações: Qual a importância da associação entre internacionalização e educação especial com foco na inclusão? E, para além disso, como a troca de experiências e o compartilhamento das práticas pedagógicas entre países pode favorecer as políticas educacionais?

Para respondê-las, sob a égide do desenvolvimento deste estudo, foram consideradas as prerrogativas da pesquisa bibliográfica — utilizada para o estabelecimento de bases a partir do levantamento de referenciais teóricos que tratam sobre o assunto (Stumpf, 2005). Segundo Lima e Mioto (2007), essa metodologia consiste em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções atentos ao objeto de estudo — e que, por isso, não pode ser aleatório. Nesse sentido, foi utilizada neste estudo para sistematizar as etapas de investigação da seguinte forma: 1) exploração do tema; 2) recorte da temática; 3) análise; 4) resultado.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO

Inicialmente, é necessário trazer à tona a legislação educacional brasileira no tocante à inclusão. Nela, os primeiros sinais de reconhecimento desse aspecto

surgiram em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[2]. A normativa foi pioneira no país na sinalização de “uma proposta de educação especializada mais articulada ao sistema geral da educação, como forma de integrar os alunos com necessidades especiais à escola comum” (Rahme, 2013). Cerca de três décadas depois, a Constituição Federal apontou o atendimento educacional especializado como dever do Estado.

Em 1994, o Brasil lançou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Todavia, de acordo com Kassar (2011), o foco do documento estava na integração do estudante com deficiência ao ambiente de ensino regular e não aos princípios relativos à inclusão — os quais convergem para uma vivência plena desse público no escopo da educação formal. Dois anos mais tarde, contudo, houve a atualização da LDB (Lei nº 9.394), que passou a contar com a compreensão da educação especial como uma modalidade de educação escolar que deveria ser ofertada para “portadores de necessidades especiais” no âmbito da rede regular de ensino.

A partir daí, a inclusão esteve respaldada no documento por meio da determinação da adequação de serviços de apoio especializado na escola para atendimento às peculiaridades dos respectivos estudantes. A LDB fixou ainda que, nos casos em que não fosse possível a integração no ensino comum, o atendimento educacional especializado deveria ser aplicado. Na sequência, a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A partir desta, as escolas tiveram que se estruturar para receberem alunos com deficiência.

No mesmo ano, o CNE publicou o Parecer nº 17, por meio do qual estabeleceu que a educação especial deveria estar disponível de maneira complementar, suplementar ou substitutiva aos serviços educacionais comuns, a depender da condição do estudante. A modalidade, portanto, passou a ser considerada transversal a todos os níveis de ensino. Entretanto, o texto ainda abriu margem para a continuidade de classes e escolas especiais, o que se justifica em decorrência do jogo de forças na construção das políticas educacionais (Kassar, 2011).

Posteriormente, em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Baseada nos princípios gerais do movimento internacional pela inclusão[3], que se fundamenta na concepção de direitos humanos e equidade, a referida restringiu o uso da expressão “necessidades educacionais especiais” à peculiaridades que, porventura, surjam ao longo do percurso escolar do aluno. A partir do documento, portanto, o termo passou a ser sinônimo de indicação para introdução de atendimentos específicos na escola ou em serviços especializados (Rahme, 2013).

Sem embargo, apesar da PNEEPEI ter marcado a passagem de uma perspectiva mais orientada pela integração para uma vertente inclusiva, segundo Garcia e Michels (2011), o espaço educacional não se tornou mais democrático a partir da referida Política. Isso porque a normativa dispõe de abordagem idealizada, que desconsidera as condições concretas das escolas públicas brasileiras e foca na presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular — sem destacar,

[2] Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

[3] “Movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5).

portanto, a indispensabilidade de transformações pedagógicas e institucionais para que a inclusão não ocorra de maneira meramente formal.

Ainda no que diz respeito à legislação, cabe sinalizar que somente em 2015 o país passou a contar com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)[4]. Voltada à garantia do exercício da cidadania, esta visa assegurar às pessoas com deficiência a inclusão social e educacional em todos os níveis de aprendizagem e, para tanto, prevê penalidades para atos de violência ou discriminação — o que inclui aqueles que impeçam o acesso à educação.

Conforme a LBI, precisa ser assegurado aos estudantes com deficiência o alcance do máximo desenvolvimento possível dos seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Porém, para tal a Lei determina que ao longo do processo sejam consideradas as características, interesses e necessidades de aprendizagem de forma singular. A normativa estipula, também, a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dito isto, cabe mencionar que, a despeito dos avanços já obtidos em países como Portugal, Chile, Itália, Luxemburgo e Paraguai, em nações como o Brasil a infraestrutura necessária para atender adequadamente alunos que apresentam especificidades funcionais nos âmbitos da percepção sensorial, da mobilidade e do processamento mental ainda é limitada em diversos cenários — o que inclui a falta de adaptações físicas nas escolas, a escassez de tecnologias assistivas e a restrição na oferta de recursos pedagógicos especializados e coadunados com a hodiernidade (Rahme, 2013).

Em vista disso, os contrastes existentes precisam ser levados em consideração no âmago dos processos de internacionalização com vistas a viabilizar ações que contribuam para a redução das disparidades. Assim, é possível permitir que soluções e abordagens inovadoras para os problemas enfrentados na educação especial na perspectiva da educação inclusiva sejam compartilhadas e adaptadas para distintas conjunturas. Para isso, contudo, o aprendizado intercultural precisa ser mantido no radar do ensino superior de forma a estimular a troca de experiências entre professores e pesquisadores de diferentes países com vistas à promoção da contextualização das práticas pedagógicas (Pereira, 2021).

Por meio de táticas nesse sentido, esses agentes têm à disposição diferentes modelos de inclusão e estudos de caso de sucesso. Então, a partir de uma observação atenta e situada, podem protagonizar mudanças significativas nas práticas locais mediante a implementação de metodologias, técnicas e ações que façam correspondência com o cenário em que atuam — e, propositivamente, realizem intervenções positivas.

Ademais, as redes de colaboração entre instituições educacionais internacionais têm o potencial de fortalecer a capacidade de implantação de programas de educação inclusiva, uma vez que possuem viço para fomentar o desenvolvimento de projetos, eventos de formação e disseminação de boas práticas (Pereira, 2021). Esse mecanismo, é basilar ressaltar, facilita o acesso a recursos educativos especializados e, também, coopera com a formação de profissionais

[4] Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.

qualificados — principalmente se essas iniciativas estiverem ancoradas em programas de mobilidade acadêmica.

E isso é possível em razão do intercâmbio de conhecimentos e partilha de vivências entre agentes atuantes em diferentes contextos educacionais. Essa troca amplia, substancialmente, a visão e a capacidade de professores e estudantes para lidar com a variedade de situações apresentadas no transcurso dos processos inerentes à inclusão. Afinal, no escopo das deficiências há uma expressiva diversidade de necessidades a serem consideradas e, na medida do possível, sanadas, para que as pessoas pertencentes a esse grupo tenham o direito à educação amplamente respeitado.

Por conta disso, quando considerado o processo de internacionalização, as inovações pedagógicas necessariamente precisam caminhar lado a lado com os avanços tecnológicos — principalmente porque para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva as tecnologias assistidas são ferramentas indispensáveis. Em vista disso, professores e estudantes atuantes no ensino superior têm o dever de permanecerem atentos às demandas do tempo presente, inclusive por meio do uso de plataformas educativas digitais, com o objetivo de lograr êxito na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, alargar a abrangência da sala de aula.

Sob a ótica da inclusão, portanto, a internacionalização representa uma expressiva oportunidade para a evolução das estratégias a serem desenvolvidas por professores e alunos atuantes no ensino superior. Isso porque, embora existam diferenças culturais, barreiras linguísticas e limitações de infraestrutura, conforme já mencionado, o fortalecimento das redes de colaboração, as oportunidades de aprendizagem intercultural e o avanço de inovações pedagógicas são aspectos que tendem a contribuir com o campo.

Porém, para que a internacionalização tenha impacto positivo no âmago da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é necessário que haja respeito às diversidades culturais e aos diferentes níveis de desenvolvimento. Desse modo, é fundamental que as práticas educacionais estejam adaptadas às realidades locais. Portanto, a colaboração internacional precisa ser vista como uma ferramenta para subsidiar a elaboração de mecanismos que auxiliem nas condições de ensino, na promoção da integração e na garantia de que os estudantes — independentemente de suas necessidades — tenham acesso a uma educação de qualidade.

Nesse escopo, levando em conta que a efetividade do compartilhamento de experiências e a colaboração dependem do entendimento mútuo, podem interferir na qualidade dos processos de internacionalização fatores como diferenças culturais, barreiras linguísticas e disfunção comunicacional. Para superar isso, é essencial que a formação de professores e estudantes seja considerada como uma estratégia para promover o desenvolvimento de competências globais — isto é, de conhecimentos e atitudes que preparam esses agentes para atuarem em um mundo cada vez mais interconectado e complexo (Perrenoud, 2018).

Desse modo, o despertamento de habilidades que transcendam o conteúdo acadêmico e contribuam com a adaptação e interação diante da complexidade inerente à internacionalização — a qual ocorre em um mundo composto por humanos, mas, também, mediado por tecnologias — se mostra indispensável. De acordo com Perrenoud (2018), a complexidade da hodiernidade exige que o indivíduo seja capaz de mobilizar um conjunto de recursos estratégicos para desenvolver suas atividades

em uma sociedade cujas fronteiras sociais, culturais e econômicas estão cada vez mais fluidas.

Logo, para vivência em processos inerentes à internacionalização tornam-se imprescindíveis características como flexibilidade, disposição para aprendizagem contínua, adaptabilidade e trabalho colaborativo, por exemplo. Isso porque é intrínseco ao cenário a essencialidade de capacidade para analisar problemas de forma crítica e eficaz, considerando as nuances das diversas culturas; colaborar em contextos multiculturais que são, ao mesmo tempo, interdependentes; e, ainda, estabelecer comunicação intercultural respeitosa e eficaz (Perrenoud, 2018).

Isso porque, conforme Rahme (2013, p. 95), a inclusão de pessoas com deficiência encontra-se articulada a um movimento mais amplo. Segundo ela, “o discurso inclusivo comporta tanto mudanças quanto permanências dos lugares socialmente ocupados pelos alunos considerados diferentes no contexto escolar” e, por esse motivo, não cabe mais a percepção de uma educação limitada à integração progressiva, nas estruturas regulares, dos estudantes que apresentam especificidades funcionais nos âmbitos da percepção sensorial, da mobilidade e do processamento mental.

Tendo como base o preconizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999); e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), para a autora, é categórico que esses alunos sejam inseridos de forma integral nas turmas precisamente destinadas a todos das redes regulares de ensino — uma vez que a inclusão corresponde a aspecto indissociável das estruturas educativas.

Nesse âmbito, a integração da internacionalização ao currículo, a partir da capacitação sobre como inserir temas globais, internacionais ou comparativos nos programas de curso e, ainda, o incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com colaboradores de outros países e instituições, são quesitos indispensáveis para que o docente transite de forma segura nesse cenário (Silva, 2022). Para isso, é vital a oferta de capacitação para professores com foco na adaptação dos conteúdos, respeito às diferenças culturais e incentivo ao uso de metodologias que correspondam ao universo da colaboração internacional.

Além disso, o estímulo às parcerias acadêmicas internacionais — de maneira a proporcionar aos professores oportunidades de ensinar ou pesquisar em universidades estrangeiras — e o desenvolvimento de programas de formação sobre como orientar e apoiar alunos que participam de intercâmbios acadêmicos ou programas de mobilidade internacional, também são pontos que precisam ser considerados com o objetivo de subsidiar conexões entre os países.

Nesse âmago, é importante considerar ainda as questões tecnológicas para o ensino, sobretudo por meio da capacitação de professores para o uso de plataformas e ferramentas pertencentes ao escopo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)[5]. Isso porque, sob a égide da internacionalização, torna-se central a necessidade de articulações que contribuam para a difusão do entendimento de que o ensino colaborativo precisa estar alicerçado em pilares como acessibilidade e disponibilidade.

[5] Fazem parte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e referendam, essencialmente, as situadas no escopo das tecnologias digitais.

Por esse motivo, é mister o incentivo ao uso de ambientes virtuais que possibilitem a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem e que, por conseguinte, conectem estudantes e professores de diferentes países. Através de *webinars*, cursos *on-line* internacionais e reuniões virtuais de grupos de pesquisa, por exemplo, o estímulo à criação de redes acadêmicas internacionais tende a ser materializado com mais intensidade (Watson; Miller, 2020).

A partir daí, com o estabelecimento de maior contato, a troca de experiências entre professores de outras instituições e países pode ser estabelecida. Isso permite a realização de iniciativas como workshops, seminários e conferências com foco no desenvolvimento de estratégias voltadas à inclusão — o que perpassa pelo fomento à sensibilização, por meio de ações voltadas à comunidade acadêmica e à sociedade civil; e alcança os processos de ensino e aprendizagem, através da adaptação de estratégias e metodologias aos diversos cenários.

Para os estudantes, por outro lado, a mobilidade internacional contribui para o amadurecimento da visão global e amplia as perspectivas relacionadas à exposição a diferentes culturas. Então, a disponibilização de programas de imersão cultural e promoção do aprendizado de idiomas com vistas à fluência para desenvolvimento da capacidade efetiva de comunicação em nível internacional são fatores que merecem atenção (Cury, 2005; Plaisance, 2011). Ademais, a criação de oportunidades de participação em estágios e programas no exterior tendem a se desenrolar através da oferta de cursos e atividades no âmbito da colaboração internacional, sobretudo em áreas como inovação tecnológica e sustentabilidade.

Para êxito do aporte mencionado, porém, é necessário a concepção de mecanismos de apoio financeiro e logístico para facilitar a participação em programas de intercâmbio e, também, preparo psicológico para viver em um novo ambiente — cujas normativas socioculturais são distintas daquelas que fazem parte da realidade de origem do estudante. Em razão disso, se mostra como importante estratégia o incentivo, por parte dos professores, à participação discente em feiras de intercâmbio e estágios fora do país.

A oferta de treinamento em TDICs também é essencial para que os estudantes atuem em equipes globais — assim como o é para os professores. Isso porque o exercício da colaboração *on-line* para o desenvolvimento de parcerias duradouras e, também, para composição e amadurecimento de projetos entre países permeia todo o processo de internacionalização (Watson; Miller, 2020). À vista disso, o estímulo à participação em competições acadêmicas globais, conferências internacionais e projetos colaborativos que envolvam universidades de diferentes países são opções que cooperam com a adaptação à culturas e contextos díspares — além de se configurarem como experiências que tendem ao desenvolvimento de expertises para atuação em um mundo cada vez mais conectado e fluido (Plaisance, 2011).

Nesse cenário, o estímulo à troca intercultural nas aulas e a adaptação de metodologias de ensino por parte dos professores são fatores que colaboram com a preparação dos alunos. Todavia, para contribuírem de maneira eficaz em contextos multinacionais é indispensável que esses últimos estejam dispostos a oferecer uma contrapartida baseada no empenho e na dedicação, tanto em relação ao seu país de origem como no que concerne às nações parceiras (Pereira, 2021).

Nesse ponto, vale destacar iniciativas desenvolvidas por universidades públicas brasileiras — com vistas ao fomento da inclusão de pessoas com deficiência — que foram desenvolvidas a partir da troca de experiências e do compartilhamento de práticas com docentes e instituições de outros países. Entre as organizações

envolvidas, além da colaboração internacional, ocorre a prática de mobilidade acadêmica com oportunidades destinadas à professores e estudantes.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por exemplo, estabeleceu colaboração com a Universidade de Northampton[6], situada no Reino Unido, para fortalecer o campo por meio da realização de workshop focado em comparar políticas e práticas de educação especial e inclusiva entre os dois países. No aspecto da mobilidade acadêmica, a UFSCar mantém acordo com a Università Degli Studi Di Roma Foro Itálico[7], da Itália, com a finalidade de promover pesquisa em educação especial e inclusiva, além de intercâmbio acadêmico.

Ainda no âmago das práticas exitosas que apresentam a internacionalização e o desenvolvimento de encaminhamentos no âmbito da inclusão, é possível mencionar a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)[8], que mantém parcerias internacionais focadas no desenvolvimento de tecnologias assistivas com o intuito de viabilizar a inclusão digital e social de pessoas com deficiência. As colaborações com a Universidade de Turku e a Universidade de Aalto, da Finlândia; a Universidade de Oslo, na Noruega; e o Mumbai Institute of Technology, da Índia, tem garantido o avanço de projetos com robôs que detectam emoções e carros elétricos adaptados, por exemplo.

Já a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) possui a centralidade das projeções em parcerias internacionais cujo foco está na promoção da inclusão educacional. Para tanto, estabelece convênio de mobilidade acadêmica com a Università degli Studi di Torino[9], localizada na Itália, onde prima pela inserção de estudantes com deficiência no circuito e fornece oportunidades de capacitação para servidores com concentração em práticas inclusivas na educação superior.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, é possível identificar que no Brasil — apesar dos avanços conquistados até o momento — sob as lentes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva as políticas educacionais ainda mesclam atributos de interação com aspectos de inclusão. É perceptível, também, que as abordagens consideradas possuem a tendência de idealizar o cenário e, consequentemente, desconsiderar as reais condições das escolas públicas do país.

Outrossim, é notório, ainda, que a legislação educacional brasileira estabelece centralidade na presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular, enquanto põe em segundo plano a indispensabilidade de efetivação de transformações pedagógicas e institucionais para que a inclusão não ocorra de maneira meramente formal.

Por outro lado, a associação entre internacionalização e educação especial com foco na inclusão se apresenta nesse cenário como importante instrumento para o estabelecimento da troca de experiências e do compartilhamento das práticas

[6] Disponível em https://agencia.fapesp.br/ufscar-e-university-of-northampton-selecionam-recem-doutores-para-workshop/20229

[7] Disponível em https://www.srinter.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/acordos-digitalizados/italia/universita-degli-studi-di-roma-foro-italico/acordo_especifico_cooperacao-int_dtpp-defmh-ppge_universita-degli-studi-di-roma-foro-italico-italia.pdf

[8] Disponível em https://portal.nce.ufrj.br/index.php/parcerias

[9] Disponível em https://wp.ufpel.edu.br/crinter/files/2019/02/acordo-torino-pt.pdf

pedagógicas entre países. Isso porque o mecanismo apresenta potencial para fomentar a melhoria das políticas educacionais — no tocante aos princípios da inclusão — a partir da reconfiguração da práxis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. (2021). **Educação e inclusão**: Reflexões sobre a educação especial no contexto global. Editora Acadêmica.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GÖRANSSON, K.; NILHOLM, C. L'éducation inclusive en Suède: idées, politiques et pratiques. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (Dir.). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde. Suresnes, hors série n. 5, p. 67-80, juil. 2009.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalization. **International higher education**, n. 33, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?.** Artmed Editora, 2018.

PEREIRA, I.; SEHNEM, P. R. Atualizações sobre internacionalização da Educação de Surdos. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 729-747, 2021.

PLAISANCE, É. Educação especial. In: VAN ZANTEN, Agnés (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 267- 272.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 01, p. 95-110, 2013.

SILVA, R. A. (2022). Desafios e oportunidades da internacionalização da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, 18(2), 45-61.

STUMPF, I. R. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, v. 2, p. 51-61.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

WATSON, A., & MILLER, L. (2020). Internationalizing education: Impacts on special education. **Journal of Global Education and Development**, 7(3), 120-133.

PRERROGATIVAS DA ARTE NO DECORRER DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PREROGATIVES OF ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Gislaine Buraki[1]
Marcia Cristiane Goeitman Weiber[2]
Amanda Ianiski De Oliveira[3]
Luan Tarlau Balieiro[4]

RESUMO: O presente estudo fundamenta a importância do desenvolvimento motor infantil através de atividades artísticas, destacando a relevância da coordenação motora para o crescimento integral das crianças. A pesquisa é fundamentada nas teorias de Piaget, Wallon, Vygotsky e Montessori, que destacam a interação entre o corpo, o ambiente e a aprendizagem. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, com base nos livros “Brincar é Fundamental”, de Luciana Brites, e “Movimente-se! Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora”, de Sílvia Marina Guedes Reis, além de artigos e documentos curriculares. Constatou-se, desse modo, que atividades como colagens, desenhos e brincadeiras com cordas e argolas contribuem para o fortalecimento da coordenação motora fina e global das crianças, promovendo habilidades, como equilíbrio, força muscular e organização espacial. As legislações, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, também são analisadas, mostrando a evolução e a regulamentação do ensino da arte como componente essencial para a formação integral na Educação Infantil. Conclui-se que a integração de atividades artísticas lúdicas e planejadas é essencial para o desenvolvimento das crianças, auxiliando os educadores na criação de um ambiente de aprendizado que estimule a criatividade e a coordenação motora, favorecendo o desenvolvimento completo dos alunos na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação Infantil. Coordenação motora. Psicomotricidade.

ABSTRACT: The present study is based on the importance of children's motor development through artistic activities, highlighting the importance of motor coordination for children's integral growth. The research is based on the theories of Piaget, Wallon, Vygotsky and Montessori, which highlight the interaction between the

[1] Professora do Curso de Pedagogia da Univel. Possui Doutorado em Educação pela UEM (2020-2023), Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação, Política Social e Estado, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2017).

[2] Graduada em serviço social pela Unipan/Faciap Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (2011). Especialização em didática e metodologia do ensino superior Anhanguera-PR.

[3] Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Univel – EAD.

[4] Luan Tarlau Balieiro cursa Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

body, the environment and learning. The methodology adopted is bibliographical research, based on the books “Playing is Fundamental”, by Luciana Brites, and "Move! Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motor", by Sílvia Marina Guedes Reis, as well as articles and curriculum documents. Activities such as collages, drawings and playing with ropes and rings help to strengthen children's fine and global motor coordination, promoting skills such as balance, muscle strength and spatial organization. Legislation, such as the National Education Guidelines and Bases Law and the National Common Curriculum Base, are also analyzed, showing the evolution and regulation of art teaching as an essential component for comprehensive training in Early Childhood Education. It is concluded that the integration of playful and planned artistic activities is essential for children's development, helping educators to create a learning environment that stimulates creativity and motor coordination, to favor the complete development of students in early childhood.

KEYWORDS: Art. Early childhood education. Motor coordination. Psychomotricity.

1 INTRODUÇÃO

A arte contribui para o desenvolvimento humano da sensibilidade, da expressão e da percepção de seus sentidos. De acordo com Prosser (2012), nesse caminho de descobertas e vivências, as crianças ampliam o seu universo sensitivo-cognitivo; logo, o ensino da arte auxilia as crianças na construção de seu mundo real de forma divertida, desenvolvendo a si e demonstrando seus talentos.

A arte na etapa da Educação Infantil beneficia as crianças na redução da ansiedade, ao melhorar a comunicação, incentivar a criatividade, o autoconhecimento, proporcionar equilíbrio emocional e promover o bem-estar. Ademais, favorece a coordenação do movimento, o equilíbrio e os conceitos de espaço e profundidade. A atividade artística ativa os mecanismos no cérebro que reduzem o cortisol e os hormônios do estresse e da ansiedade e aumentam as endorfinas que trazem uma sensação de bem-estar, propiciando a expressão emocional e aliviar a tensão. Desse modo, fazer arte é uma forma de relaxar e lidar com os sentimentos, desenvolvendo a coordenação motora de forma lúdica e eficaz (Brites, 2020a).

Jean Piaget, psicólogo suíço, defendia que a inteligência humana – no caso, as crianças, são sujeitos que se desenvolvem a partir de observação e contato com o meio em função de interações sociais. Destarte, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão sobre os efeitos da arte no desenvolvimento infantil, ampliando as abordagens sobre como as atividades artísticas favorecem o crescimento cognitivo e emocional das crianças. Na prática, o estudo contribui para o meio educacional dissertando sobre como podem ser aplicadas as atividades artísticas, a fim de desenvolver a coordenação motora fina e grossa, oferecendo uma abordagem fundamentada para o uso da arte no contexto educacional.

Ao saber de todas as benfeitorias da arte no sistema nervoso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância da arte no desenvolvimento infantil. Fomenta-se de que forma ela influencia a coordenação motora fina e grossa, ressaltando quais atividades proporcionam melhor aproveitamento e quais são os métodos utilizados para a obtenção de tais resultados.

2 MOVIMENTO COMO ARTE DE SE DESENVOLVER

Segundo Reis (2009), a criança pequena é puro movimento, conhece o mundo e se desenvolve por meio dele. Desse modo, podemos destacar a importância de incluir atividades que promovam a melhora da coordenação motora, fator importante na execução dos movimentos e, consequentemente, para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, a vida é movimento, e movimento é vida (Reis, 2009).

No construtivismo de Piaget, a inteligência das crianças se constrói por meio de características biológicas, interações em sociedade e com o mundo, mediadas pelo corpo (Piaget *apud* Reis, 2009). Desse modo, Wallon (*in* Almeida e Mahoney, 2004) ressalta, também, que a consciência corporal é condição fundamental para a tomada de consciência de si. Destarte, o professor deve sempre pesquisar e estudar atividades que proporcionem e favoreçam um desenvolvimento pleno de seus discentes, assim como proferido no livro “Pedagogia da Autonomia”, escrito por Paulo Freire, pontuando que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (Freire, 2021).

Entretanto, como postula Maria Montessori, qualquer ajuda desnecessária é um obstáculo para o desenvolvimento. Levando isso em consideração, a escola deve aproveitar o tempo mental, como também promover o ensino com atividades que virão a influenciar o desenvolvimento motor infantil. Conforme pontua Zagonel, através do ensino da arte, os alunos estimulam todas suas capacidades, não desenvolvendo apenas o pensamento lógico-matemático, mas o indivíduo como um todo (Zagonel, 2012). Wallon, ainda, alega que a consciência corporal é condição fundamental para a tomada de consciência de si (Almeida; Mahoney, 2004). Dessa maneira, o professor, ao lecionar a arte para seus alunos, deve primeiramente compreender sua importância, reconhecendo que ela é uma ferramenta extremamente necessária ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social de seus alunos.

Na Educação Infantil, período em que noventa por cento das conexões cerebrais são estabelecidas, o desenvolvimento da primeira infância ocorre pela junção das influências das experiências e dos hábitos na expressão dos genes (Brites, 2020a). Desse modo, a contribuição artística ocorre por meio das experiências disponibilizadas às crianças, como atividades lúdicas que as estimulam a aprender e desenvolver seus cérebros, brincando. Como aponta Vygotsky (*apud* Moreira, 1995), a aprendizagem é uma experiência social, pois a interação entre os indivíduos (da criança com o professor) permite a geração de novas experiências e conhecimento. Exemplificam-se, assim, os motivos do ensino da arte nessa etapa do ensino.

3 DESENVOLVENDO A MOTRICIDADE ARTISTICAMENTE

É fundamental esclarecer o conceito e a importância do movimento. Nessa conjuntura, citamos um trecho do artigo escrito por Luciana Brites, em que a autora assevera:

> [...] o desenvolvimento motor é complexo, pois envolve a lateralidade (conscientização simbólica dos dois hemisférios do corpo), a coordenação motora fina (relacionada ao domínio e à organização dos pequenos músculos, como os das mãos), a coordenação motora grossa ou global (relacionada aos movimentos mais amplos, que envolvem mudanças de posição

> do corpo e controle de equilíbrio, como andar) e a organização espacial (consciência da relação do corpo com o meio em que está inserido). (Brites, 2020b, *on-line*).

Já a escritora Sílvia dos Reis, no livro “Movimente-se”, conceitua que há diferença entre os conceitos de coordenação motora, que pode ser dividida em:

> A coordenação motora global depende de vários fatores, como equilíbrio, tônus muscular e lateralidade. A coordenação motora fina, também chamada de segmentar, envolve habilidades e a destreza de pequenos grupos musculares. A coordenação visomotora, coordenação da visão com movimentos realizados por uma parte do corpo, como mãos e pés [...] (Reis, 2020, p. 13).

Dessa forma, compreende-se que, para que os movimentos sejam bem executados, é necessária a estimulação frequente das coordenações motoras, haja vista que a evolução da motricidade acontece diariamente:

> A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. (Kolyniak Filho, 2002, p. 31-32).

Também pode-se pontuar que, atualmente, há excesso de tecnologias integradas na rotina infantil, decorrentes de fatores, como a falta de espaço em casa, tempo e a rara existência de brincadeiras de rua. Nesse sentido, as crianças começaram a passar mais tempo em frente às telas. Importante ressaltar, outrossim, que as tecnologias contribuem para o desenvolvimento da coordenação visomotora, porém devem ser equilibradas com atividades livres, visando ao desenvolvimento completo da criança. Como apontam os autores Nadel-Brulfert, Werebe e Wallon:

> Uma criança que recebe abundância de estímulos táteis (toque de outras pessoas, contato com superfícies e objetos variados, assim como com a água, etc.), visuais (luzes, figuras, formas, rostos, movimentos, cenários...), auditivos (som da voz humana, música, sons da natureza...), além dos estímulos olfativos e gustativos, tende a produzir respostas motoras mais diversificadas e cada vez mais específicas, constituindo um repertório de possibilidades de interação com o ambiente maior do que aquele que pode ser construído por uma criança que recebe pouca variedade de estímulos. (Nadel-Brulfert; Werebe, 1986, n.p.).

Por isso, a arte entra em sintonia para que as atividades sejam um lugar de descoberta e desenvolvimento, tornando-se imprescindível que os pais e professores trabalhem em conjunto, elaborando atividades, como amarelinha, perfuração e alinhavo, pontilhados, picote e colagem, dentre outras atividades lúdicas que possam também ser realizadas em um curto espaço (como a própria casa), mas que possibilitem exercitar os diferentes tipos de coordenação motora, visando ao desenvolvimento completo das crianças.

4 REGULAMENTANDO O ENSINO DA ARTE

Durante um período de nossa história, o ensino de Arte não levava em consideração a bagagem sociocultural dos alunos. Desse modo, a aula não era um espaço para desenvolver a reflexão e criticidade das crianças; eram realizadas apenas cópias e/ou atividades recreativas. Considerando tal fato, surgiram debates e discussões para que a disciplina se tornasse obrigatória, objetivando a mesma importância que as demais e formulando leis que viabilizassem o ensino artístico. Com isso, em 20 de dezembro do ano de 1996, foi sancionada pelo Presidente da República, o Sr. Fernando Henrique Cardoso, a Lei n° 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta que, em seu Artigo 26, parágrafo 2º, institui a obrigatoriedade do ensino da arte como componente curricular nos diversos níveis da Educação Básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 1996).

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a aprendizagem artística promove um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações. O documento é, também, currículo oficial da prática pedagógica dos professores, garantindo a qualidade em todo o país (Reczcki, 2020).

Já o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que foi publicado como parte dos documentos que compõem os PCN, estabelece que o desenvolvimento artístico e criativo deve estar apoiado na prática reflexiva das crianças durante o aprendizado. São articuladas, dessa forma, a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação. O RCNEI está dividido em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática (Brasil, 1997).

Importante também ressaltar algumas orientações que o documento dispõe aos professores, sendo uma delas:

> Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem (Brasil, 1997, p. 107).

Em 2009, foi aprovado outro documento importante, a fim de orientar o planejamento curricular das escolas, conhecido como as Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Infantil ou DCNEI, que integram, em sua composição, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Rondônia, 2009), revisada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que, em seu Artigo 4º, define a criança como sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

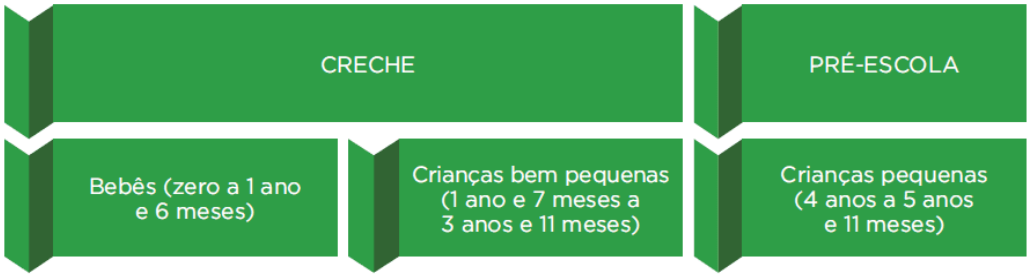
A Resolução nº 5 de 2009, que tem como objetivo fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 9º, propõe que o currículo da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] (Rondônia, 2009, p. 4).

Por fim, estrutura-se como organização de planejamento curricular de todas as etapas da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo ministro da Educação, José Mendonça Filho, no ano de 2017. Ademais, foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22 de dezembro de 2017. Apresenta como objetivo da arte na Educação Infantil: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [...]" (Brasil, 2018, p. 9).

É fundamental reconhecer as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil (vide Figura 1, a seguir). É pertinente analisar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa etária, oferecem algumas possibilidades de aprendizagem e correspondem às características do desenvolvimento das crianças. Entretanto, é importante não inserir esses grupos etários em um molde rígido, haja vista que é extremamente necessário perceber e considerar que há diferenças no ritmo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que devem ser levadas em conta (Brasil, 2018).

Figura 1 – Divisão da Faixa Etária na Educação Infantil



Fonte: Brasil (2018, p. 44).

Na BNCC, estão instituídos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Fatores que asseguram condições para que as crianças possam aprender e construir significados sobre si e sobre o mundo "[...] em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a

vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los [...]" (Brasil, 2018, p. 37). Dessa maneira, a arte se destaca por ser um espaço para que os alunos possam "expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais" (Brasil, 2018, p. 46). Em vista disso, o documento propõe o ensino artístico baseado em seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, expressão, fruição, reflexão e estesia – o termo, inclusive:

> Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Nessa perspectiva, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (Brasil, 2018, p. 196).

Logo após a análise de tais conceitos, espera-se que o professor possa se apropriar desse conhecimento de mundo proporcionado pela arte, permitindo que seus alunos explorem os sons, cores, gestos, texturas, sensações, de modo que, ao vivenciarem essas experiências, eles se desenvolvam de forma plena e integral.

5 METODOLOGIA

O presente estudo se constitui de uma pesquisa científica com a metodologia de pesquisa bibliográfica, esta que, segundo Boccato (2006, p. 266),

> [...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Em consequência disso, a pesquisa bibliográfica se classifica como básica, haja vista que ela não será aplicada, objetivando apenas o método descritivo. Consiste, então, em analisar e reunir atividades artísticas que foram publicadas nos livros "Brincar é Fundamental", de Luciana Brites, e "Movimente-se! Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora", escritos por Sílvia Marina Guedes Reis.

Ressalta-se, também, que se utilizará de uma abordagem qualitativa; conforme aponta Günther (2006), a pesquisa qualitativa é como um fenômeno a ser analisado de forma minuciosa, de modo que não deixe nenhum parâmetro a ser compreendido, seguindo as etapas de coleta de dados, analisando-os.

Assim, iniciou-se a pesquisa em agosto de 2024, lendo e reunindo as atividades que foram publicadas nos últimos quinze anos, a considerando artigos, teses e livros, analisando igualmente o avanço e a integração tecnológica na vida das crianças. Logo, pondera-se que o conceito de arte desenvolve a coordenação motora fina e

global infantil, ao refletir que as tecnologias desenvolvem apenas a coordenação visomotora.

Além disso, o presente estudo visa compreender como as atividades artísticas podem impactar positivamente o desenvolvimento das crianças, oferecendo uma alternativa educativa que valorize a interação com a arte para promover o desenvolvimento integral. Espera-se auxiliar os professores da Educação Infantil na criação de ambientes mais estimulantes e enriquecedores para as crianças, incentivando-os por meio da arte, das habilidades, como a criatividade, a concentração e o trabalho em equipe, aspectos essenciais à formação humana desde a primeira infância.

Diante do exposto, essas atividades artísticas poderão ser realizadas na etapa da Educação Infantil, de 0 a 5 anos e 11 meses, visando ao desenvolvimento integral dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar a presente pesquisa, houve dificuldades em encontrar artigos que expressassem de que forma a arte contribui para o desenvolvimento motor infantil e quais seriam as atividades que trabalhariam a coordenação motora infantil de maneira lúdica e eficaz. Desse modo, após ler os livros de Luciana Brites e Sílvia Marina Guedes Reis, foi possível analisar e constatar quais eram as formas de contribuição da arte no desenvolvimento motor infantil e de que maneira ocorrem, atendendo ao objetivo geral deste estudo.

Destarte, Luciana Brites pontua que o trabalho da psicomotricidade deve ser feito desde os movimentos grossos até os mais finos, ou seja, do geral para o específico e do simples para o complexo. Portanto, foram organizadas e estruturadas as atividades de modo que visem à coordenação motora global e à coordenação motora fina.

Desse modo, a partir dos 7 meses de vida, podem ser realizadas atividades que desenvolvam o equilíbrio, noção de espacialidade, coordenação motora global, estimulação das sensações de quente/frio e dos sentidos de tato e paladar. Utilizar macarrão cru e/ou cozido, assim como oferecer utensílios, como colheres e pegadores ou, até mesmo, com a própria mão, para que a criança transfira de um recipiente a outro, a princípio, podem ser atividades simples, mas que proporcionam um elevado progresso mental. Segundo Brites (2020a; 2020b), o movimento da pinça, nesse caso utilizado para pegar o macarrão, é fundamental para que a criança, posteriormente, segure o lápis e consiga escrever.

No livro “Movimente-se”, Silvia Reis pontua que as brincadeiras que envolvam argolas trabalham a coordenação visomotora e global e melhoram o domínio dos movimentos das mãos e dos braços. Assim como as brincadeiras com bola que desenvolvem a coordenação global e visomotora, estimulando a força muscular e equilíbrio dinâmico. Já as brincadeiras com cordas para as crianças pequenas só aparecerão mais tarde e devem ser praticadas regularmente, haja vista que elas só conseguem pular corda uma ou duas vezes. Portanto, inicialmente, podem ser realizadas atividades com a “cobrinha” ou “pular o rio”, que trabalharão a coordenação motora global, o equilíbrio dinâmico e a estruturação temporal por meio do ritmo.

Atividades artísticas que colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora fina, segundo Silvia, podem ser classificadas em desenhos na areia ou livres. Salientam-se: pinturas livres com os dedos ou dirigidas, que consistem em pintar com

giz, lápis ou caneta hidrocor; picotes, que devem ser realizados antes de introduzir a tesoura, podendo ser livre, apenas para rasgar papéis ou revistas para fazer colagens – ou, ainda, fazer bolinhas de papel – nesse caso, o melhor material é o papel crepom. Sugere-se o recorte iniciando de modo livre até realizar atividades dirigidas, como recortar figuras de revista, dentro de um caminho, seguindo uma linha pontilhada ou recortando figuras geométricas; contornar objetos ou mãos e pés, por exemplo; ligar os pontos de forma livre ou dirigida, em que a criança deve seguir uma numeração; colagem de palitos de fósforo, lã, algodão, grãos, bolinhas de crepom, papéis rasgados ou recortados, figuras geométricas ou recortes de revista, que desenvolvem, principalmente, o movimento de pinça (Reis, 2009).

Uma atividade que pode ser realizada a partir dos 4 anos e que desenvolve a coordenação visomotora, a atenção e a concentração, assim como a coordenação motora fina, noções de direcionalidade, equivale aos pontilhados, tracejados e labirintos. O exercício consiste em montar uma pista de carros, tal como um “labirinto”, desenhando retângulos em uma cartolina, com “saída” e “chegada”, assim como desenhar linhas com as cores dos referidos carros. Desse modo, é pertinente orientar para que a criança siga a linha tracejada até a linha de chegada, observando as cores e o percurso.

Proporcionar atividades que envolvam massinhas contribui para o fortalecimento da musculatura das mãos. Uma opção que pode ser realizada a partir dos 5 anos de idade e que desenvolve a coordenação motora fina, prática habilidade de sopro, respiração e noções de direcionalidade das crianças, consiste na ideia de estimular a criança a fazer bolinhas de massinha de diversos tamanhos, bem como a realização de cobrinhas que servirão de caminho. A atividade é realizada com auxílio de um canudo, em que as crianças sopram as bolinhas até a linha de chegada (Brites, 2020a; 2020b).

Por fim, tornou-se possível a compreensão de que as atividades, por mais simples que pareçam ser e quando feitas de maneira regular, resultam no desenvolvimento demasiado do cérebro infantil. De forma prática, este estudo contribui socialmente à área educacional, a fim de que os professores da Educação Infantil possam integrar, cada vez mais, as atividades artísticas eficazes e de maneira lúdica ao desenvolvimento motor de seus alunos. Torna-se imprescindível a criação de um ambiente de aprendizagem que vai além das habilidades motoras, promovendo também aspectos, como a criatividade, a autoconfiança e a interação social entre as crianças. Assinala-se que a presente pesquisa contribui para a construção de um repertório pedagógico sólido, ao facilitar a inclusão de práticas artísticas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte: Ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 out. 2024.

BRITES, L. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020a.

BRITES, L. Qual é o período sensível do desenvolvimento motor da criança? **NeuroSaber**, 2020b. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/qual-e-o-periodo-sensivel-do-desenvolvimento-motor-da-crianca-2/. Acesso em: 11 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2021 (edição especial).

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt#. Acesso em: 26 out. 2024.

KOLYNIAK FILHO, C. Contribuições para o ensino em motricidade humana. *In*: **Discorpo**, revista do Departamento de Educação Física e Esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n. 13, p. 27-39, 2002.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagens**. São Paulo: EPU, 1995.

NADEL-BRULFERT, J.; WEREBE, M. J. G. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

PROSSER, E. S. **Ensino das Artes**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

RECZCKI, L. B. **FMA Book**. Cascavel: Univel, 2020. Disponível em: https://uec.mrooms.net/pluginfile.php/470656/mod_resource/content/3/FMA_Book.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

REIS, S. M. G. dos. **Movimente-se!** Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora. 1. ed. Campinas: Papirus, 2009.

RONDÔNIA. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Porto Velho, RO: SEDUC, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 6 out. 2024.

ZAGONEL, B. **A arte na Educação Escolar**. Coleção Metodologia do ensino de Artes, v. 1. Curitiba: Intersaberes, 2012.

A PRESENÇA DA FICÇÃO E DA ACEITAÇÃO SOCIAL NA PETIÇÃO 12.404 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

THE PRESENCE OF FICTION AND SOCIAL ACCEPTANCE IN PETITION 12.404 OF THE FEDERAL SUPREME COURT

Lucas Gabriel Martins de Lima[1]
Cesar Franco Martins[2]
Bryan de Oliveira Cabral[3]
Samuel Vilaca Telles[4]

Resumo: o estudo objetivou analisar, a partir do método dedutivo, a presença dos elementos de aceitação social e ficção, descritos na obra de Chaim Perelman, na Petição 12.404 do Supremo Tribunal Federal. A ficção, junto com aceitação social, prevê a possibilidade de o juiz deixar de aplicar a previsão legal, quando esta não se adequa ao caso concreto, com o objetivo de atender às necessidades e expectativas de três auditórios: opinião pública, partes do processo e profissionais da área. A opção pela análise da Petição 12.404 decorreu da inovação do Tribunal em determinar a intimação de pessoa estrangeira, o empresário Elon Musk, por meio de publicação realizada na rede social "X", de propriedade do intimado. No início do estudo, foi apresentada a hipótese de que a decisão excedeu a previsão legal, em virtude de um cenário de pressão externa (presença da aceitação social), mas não se ocupou de uma ficção para tanto, pois não demonstrou que a previsão legal de Carta Rogatória é insuficiente perante a realidade social, bem como a intimação por meio da rede social não ocorreu devido a eventual inadequação, mas devido às dificuldades para intimar o empresário. Ao final, corroborou-se a hipótese, com a conclusão de que a decisão não preencheu os requisitos da ficção, mas pode ter sido proferida em um cenário de ampla atuação dos auditórios descritos por Perelman, apesar de não ser possível aferir o grau de influência da opinião pública.

Palavras-chave: Aceitação social. Citação judicial. Ficção jurídica. Justiça formal.

Abstract: The study aimed to analyze, from the deductive method, the presence of the elements of social acceptance and fiction, described in the work of Chaim Perelman, in Petition 12.404 of the Federal Supreme Court. Fiction, along with social acceptance, provides for the possibility of the judge failing to apply the legal provision, when it does not suit the specific case, in order to meet the needs and expectations of three audiences: public opinion, parties to the process and professionals in the area. The option for the analysis of Petition 12,404 was due to the Court's innovation in determining the subpoena of a foreign person, businessman Elon Musk, through a

[1] Mestrando em Direito, Inovação e Regulações pela UNIVEL, na linha de pesquisa Direito e Inovações Tecnológicas (Bolsista - taxa CAPES).

[2] Graduando em Direito pela Univel.

[3] Graduando em Direito pela Univel.

[4] Graduado em Música pela UNIMES e Graduando em Direito pela Anhanguera.

publication made on the social network "X", owned by the subpoenaed. At the beginning of the study, the hypothesis was put forward that the decision exceeded the legal provision, due to a scenario of external pressure (presence of social acceptance), but it did not deal with a fiction for that, because it did not demonstrate that the legal provision of the Letter Rogatory is insufficient in view of the social reality, as well as the subpoena through the social network did not occur due to possible inadequacy, but due to the difficulties in subpoenaing the entrepreneur. In the end, the hypothesis was corroborated, with the conclusion that the decision did not meet the requirements of fiction, but it may have been uttered in a scenario where the audiences described by Perelman were widely active, although it was not possible to gauge the degree of influence of public opinion.

Keywords: Social acceptance. Judicial summons. Legal fiction. Formal justice.

1 INTRODUÇÃO

A lógica da decisão jurídica é objeto do estudo de Chaim Perelman, que entende a argumentação como plano de fundo de toda a discussão processual. Perelman defende que a decisão decorre do diálogo entre o julgador e o auditório, constituído pelas partes do processo, a opinião pública e os profissionais da área, com destaque para o segundo grau de jurisdição, que poderá rever a decisão do juízo de origem em sede de recurso, conforme o princípio devolutivo.

A decisão, segundo o autor, deve cumprir as disposições do ordenamento jurídico — composto por legislação, jurisprudência e doutrina — e ser aceita pelo auditório, ao que chama de aceitação social. Somente ao preencher ambos os requisitos, quais sejam, a conformidade com a ordem jurídica e a aceitação social, a decisão judicial pode ser reconhecida como legítima.

Porém, há casos em que manter o sentido expresso do texto da lei não é suficiente para que a decisão seja considerada justa, por estar, a letra da lei, obsoleta frente à lógica jurídica atual. Assim, surge o recurso à ficção, que representa o ato de o julgador deixar de aplicar a norma (desatualizada) prevista para o caso concreto, a fim de instigar o legislador a alterar a previsão legal. Trata-se de um diálogo, segundo Perelman, entre o julgador e o legislador.

Para que se aceite a decisão judicial, é necessário que seja considerada justa frente à realidade social em que foi proferida. Tanto a aceitação social quanto a ficção são elementos recorrentes, ainda que tácitos, na jurisprudência. Porém, para que sejam aferidos, é necessário que o julgador reconheça a incompatibilidade (ou insuficiência) da norma, que deve ser o motivo pelo qual o julgador deixa de aplicá-la.

A ficção utilizada em prol da aceitação social não se confunde com a iniciativa do Poder Judiciário em criar nova lei, mas se limita a dar sentido ao texto legal, conforme as exigências do contexto.

A discussão se estende ao objeto da pesquisa, qual seja, a Petição 12.404 do Supremo Tribunal Federal (STF), na qual foi reconhecida a validade da intimação por meio de publicação na rede social “X”, antigo “Twitter”, de propriedade do intimado. Naquele momento, a modalidade de citação não apresentava base legal ou jurisprudencial, e foi recebida com incertezas por parte da opinião pública.

Assim, objetiva-se verificar se estão presentes a ficção e a aceitação social como elementos condicionantes da Petição 12.404, por meio da análise da ausência

de previsão legal suficiente para o caso concreto ou da necessidade de adequação da norma à realidade social: ao contexto em que se inseria.

Para tanto, utiliza-se o método dedutivo, que possibilita o cotejo entre os estudos da ficção e da aceitação social em âmbito geral, presentes nas duas primeiras seções do artigo, e, após, permite que a análise se estenda à Petição 12.404 do STF, já na última seção, para aferir a presença ou a ausência dos elementos supracitados, em âmbito específico.

É estabelecida a hipótese de que a decisão do STF excedeu a previsão legal, em virtude de um cenário de pressão externa, agravado pela (des)aceitação social, mas não se ocupou de uma ficção para tanto, pois não demonstrou que as normas referentes à citação eram insuficientes frente à realidade social.

2 O USO DA FICÇÃO NO DIREITO

Ao analisar a lógica jurídica, Chaim Perelman (1996, p. 524) demonstra que a justiça formal — o que qualifica como tratar igualmente quem é, em essência, semelhante — é insuficiente para a resolução de todos os conflitos submetidos à tutela jurisdicional. O autor entende que o legislador não pode prever a melhor solução para todas as lides em julgamento, razão pela qual cabe ao julgador utilizar da argumentação no processo de tomada de decisão.

A equidade é um dos principais elementos utilizados na resolução de um conflito frente à insuficiência da justiça formal. Quando o texto da lei não é suficiente para a resolução da lide, recorre-se à equidade, que visa equalizar as partes e decidir de modo que satisfaça a realidade social (Perelman, 1996, p. 36-37).

Contudo, ao tratar de direito, sabe-se que não somente os casos diferem entre si, mas a legislação pode se apresentar desatualizada e incompatível com a realidade social. A partir da interpretação histórica, a regra prevista pelo legislador pode se tornar injusta à vista da comunidade e, caso seja aplicada, pode corromper a decisão, tornando-a, do mesmo modo, injusta. Por ser um organismo vivo tridimensional, formado de fatos, valores e normas, o direito deve se transformar com a intenção de alcançar a justiça (Reale, 2003, p. 64-68).

É no mesmo sentido que Perelman (1996, p. 253) ressalta a impossibilidade de uma equação, como as que se têm nas ciências exatas, suficiente para solucionar todos os conflitos sujeitos à decisão judicial. Apesar da definição objetiva da ponderação de valores, demonstrada por Lênio Streck (2023, s/p), a já mencionada alografia da norma exige a interpretação humana, que, contudo, não pode assumir o papel de legislar, mas de dar sentido à norma.

Em virtude da necessidade de atualização normativa, um dentre os instrumentos utilizados pelo julgador, para evitar que a decisão tomada seja injusta (ou injustificável) com base na legislação obsoleta, é a ficção. A ficção representa o ato de o julgador deixar de aplicar a norma (desatualizada) prevista para o caso concreto, com o objetivo de dialogar com o legislador e levá-lo a alterar a previsão legal, conforme a opinião pública (Perelman, 1996, p. 604-605).

Exemplos de ficção estão presentes na obra de Perelman (1996, p. 525-526), tal qual a assimilação de estrangeiros aos romanos, realizada pelo pretor romano para lhes poder aplicar a legislação do país; e a redução dos valores declarados como roubados no Reino Unido, para evitar que ao infrator fosse aplicada a pena de morte, prevista em lei para o delito que ultrapassava 39 xelins (moeda da época).

Em ambos os casos, os juízes deixaram de aplicar as normativas, diretamente ou indiretamente (ao mascarar o valor roubado em xelins), por entender que a interpretação expressa da legislação não era suficiente frente à realidade social, por uma dentre duas razões alternativas: ausência de previsão legal aplicável ao caso ou necessidade de adequação da norma à realidade social.

Em síntese, para que seja reconhecida a ficção na decisão, deve-se aferir que o julgador reconheceu a incompatibilidade (ou insuficiência) da norma que regulamenta a intimação frente ao caso concreto. Ainda, esse deve ser o motivo pelo qual o julgador deixou de aplicar o que ditava a norma na época em que foi proferida a decisão, sendo ambos requisitos cumulativos.

3 A ACEITAÇÃO SOCIAL

Evidenciada a relação da ficção no direito sob a perspectiva de Perelman, tem-se que a teoria da argumentação elaborada pelo autor aponta relevância para os efeitos de aproximação entre direito e ética, ao exercer contraponto à lei puramente escrita, objetivando sua superação pelo diálogo (Quintella, 2024, p. 02).

O autor exibe a teoria do positivismo jurídico como oposta ao direito natural, ao afastar do direito referências à ideia de justiça. Entende-se que o direito é concebido, enquanto sistema, em condição dinâmica, de maneira contrastante à estática de um sistema formal. Ainda se exemplifica, ao tratar de positivismo jurídico, a impossibilidade da identificação entre direito e lei pelos fatos ocorridos na Alemanha na década de 1930 (Perelman, 2004, p. 91-92).

Nesse sentido, apontam Ferreira e Rubião (2021, p. 1212) que a lógica, enquanto estudo demonstrativo das ciências matemáticas, tem seu campo limitado, necessitando tal estudo seja completado pela teoria argumentativa, na qual reside a aplicação normativa ao caso concreto por meio da racionalidade do discurso.

Perelman estrutura sua visão relacionada à teoria da argumentação com base na ideia de que o discurso objetiva a persuasão e o convencimento de outrem, estabelecendo o conceito de auditório, do qual se busca a adesão a partir da argumentação exposta pelo orador (Silveira, 1999, p. 48-49).

O orador ocupa a posição de argumentação, sendo aquele que objetiva o exercício de influência por meio de seu discurso. A adesão é efetivada no momento em que um auditório é persuadido ou convencido (Ferreira e Rubião, 2021, p. 1212).

O compreendido por aceitabilidade tem, como um de seus componentes, a aceitação social, componente este que é dado por satisfeito, no tocante às decisões de justiça, pela adesão de três auditórios, sendo eles: os profissionais do direito, as partes em litígio e a opinião pública (Perelman, 2004, p. 238).

Ao se tratar de opinião pública no contexto do Poder Judiciário brasileiro, na direção oposta a certas opiniões da maioria da população, observa-se o exercício do papel contramajoritário do STF. A guarda da Constituição foi dirigida ao STF pela Constituição Federal de 1988, especialmente na redação do *caput* de seu artigo 102 (Brasil, 1988, s/p). É na proteção da Constituição — ainda que em face da unanimidade das opiniões sobre determinado assunto —, que reside um dos motivos pelos quais a jurisdição do STF não é adstrita à opinião majoritária: nem mesmo a hegemonia da opinião da maioria seria superior à Constituição (Botelho, 2022, s/p).

Entretanto, a aceitação social, conforme mencionado, abrange a adesão de três auditórios, dos quais se destaca, neste caso, o relacionado à opinião pública, sendo complexa a avaliação se esta evidenciaria uma possível influência sobre o julgado.

Perelman ainda dispõe que a opinião pública é revelada pelas reações legislativas e pela imprensa (Perelman, 2004, p. 238). Depreende-se, pois, que a consideração do direito natural como resultante de prova sociológica permite a relação entre o poder e a sociedade, ao conduzir a decisão judicial de maneira socialmente aceitável (Zenni, 2007, p. 464).

Não à toa, é possível pensar na relação entre o aumento de visibilidade das decisões do STF após a transmissão dos julgamentos pela TV Justiça: fator que, independentemente de consenso quanto aos benefícios ou malefícios (no campo da prestação jurisdicional. (Romanelli, 2016, p. 137).

Seja firmado, porém, que Perelman expõe a dependência, por parte do orador, em relação ao o auditório, visto que aquele só existe em função da concordância do público, ao considerar que a prática argumentativa é dialógica, bastando a negativa de apreciação, por parte do auditório, para que seja destruída a possibilidade de argumentação (Silveira, 2006, p. 81)

Desse modo, dada a perspectiva de Chaim Perelman em relação ao tema ora tratado, depreende-se que o aspecto dialógico da argumentação caracteriza uma espécie de relação de dependência entre o orador e o auditório, e resta entendido que a aceitação — pela opinião pública — constitui tipo de vínculo entre o emanado pelo julgador e a sociedade, apesar da dificuldade em aferir o grau de influência.

4 FICÇÃO E ACEITAÇÃO SOCIAL NA PETIÇÃO 12.404

Sob as perspectivas desenvolvidas, foi possível compreender que o uso da ficção jurídica, fundamentada na aceitação social, opera como uma alternativa lógica frente à carência normativa e à constante evolução da sociedade. Também foi demonstrado que a legitimidade de uma decisão não está exclusivamente na fidelidade à letra da lei, pois depende da adesão de diferentes auditórios — a opinião pública, os profissionais do direito e as partes envolvidas —, segundo Perelman.

Nessa perspectiva, destaca-se o caso recente no qual o STF intimou o empresário Elon Musk, pessoa estrangeira, por publicação na rede social “X”, de propriedade do intimado. Na petição nº 12.404, o STF se utilizou de um meio de intimação não previsto na lei processual, com o fim de garantir o devido processo legal, inovando com uma medida até então não adotada (Brasil, 2024, s/p).

A razão disso é porque a Carta Rogatória, prevista no Código de Processo Civil de 2015 (CPC/15), é o mecanismo de cooperação jurídica internacional utilizado para a finalidade da situação em pauta, uma vez que Elon Musk reside em território internacional (Brasil, 2015, s/p).

Para fins de contextualização, a comunicação dos atos processuais de forma eletrônica no ordenamento jurídico brasileiro não é inédita na legislação nacional. É possível encontrar o começo da informatização do processo judicial na lei federal nº 11.419/2006, que passou a admitir o uso de meios eletrônicos de maneira ampla no processo, inclusive nas comunicações dos atos processuais, caracterizando o marco inicial para as citações e intimações digitais (Brasil, 2006, s/p).

Tal legislação impactou positivamente o sistema judiciário da época, forçando sua modernização e adaptação não só aos novos meios de informatização, como também à recém-formada e crescente “sociedade infocrática”, de Byung-Chul Han (2022, p. 7), conforme descrito no artigo publicado na revista ICESP:

> A alteração legislativa trouxe inúmeras vantagens, como a celeridade processual, a redução de custos com papel e espaço físico e maior transparência, uma vez que todas as partes têm acesso aos autos em tempo real. Além disso, houve uma ampliação da segurança jurídica, com a adoção de assinaturas digitais, certificações eletrônicas e sistemas de autenticação robustos para garantir a integridade e a confidencialidade dos documentos (...) (Correia; Lopes; Sousa, 2024, p. 9).

Desde então, diversas outras leis, resoluções e portarias foram publicadas a fim de contribuir cada vez mais com a digitalização dos meios de comunicação dos atos processuais, sendo relevante citar o artigo 246 do Código de Processo Civil de 2015 (CPC/15), que consagrou a preferência do meio eletrônico para a realização de intimações processuais, sendo válida a intimação quando confirmado o seu recebimento em até 3 dias (Brasil, 2015, s/p). Ainda, há de se citar a Resolução nº 354/2020 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (Brasil, 2020, s/p), publicada durante a pandemia da Covid-19, que autorizou especificamente a citação e intimação por meio de aplicativos de mensagens, como por exemplo o “WhatsApp”, “Telegram”, “Messenger”, “Instagram” e “X” (antigo “Twitter”).

Apesar da autorização, tanto legislativa como administrativa, não houve uma regularização específica quanto ao modo de execução destas comunicações, de maneira que garantam a integralidade e legitimidade do ato. É de se considerar que cada meio eletrônico empregado possui ferramentas de segurança específicas para que se garanta a legitimidade da conta vinculada, porém nem sempre essas são suficientes para assegurar a autenticidade do perfil. Apesar das ferramentas, ainda é possível a criação de contas falsas, utilizando-se de informações da vítima, veiculadas ao perene banco de dados da internet (Lopes, 2023, pg. 16).

Nesse sentido, conforme Amorim (2024, p. 300) é necessária a regulamentação da comunicação por meios eletrônicos, sendo a atuação dos tribunais apenas supletiva. Contudo, como pode se notar pela supracitada Resolução 354/2020 do CNJ, apenas houve a autorização para a prática, sem a presença de regulamentação específica até o momento por parte do órgão administrativo.

Atualmente, grande parte das intimações judiciais por meios eletrônicos se pauta no princípio da instrumentalidade das formas para sua validação. O referido princípio se baseia na validação de atos processuais que atinjam sua finalidade, mesmo que não previstos na legislação processual ou viciados, sendo essencial verificar se o ato causou algum prejuízo a outra parte, podendo assim ser afastado o formalismo jurídico e aproveitados os efeitos do ato, sem a necessidade de ser decretada sua nulidade (Amorim, 2024, p.144).

Portanto, há possibilidade jurídica de as intimações por redes sociais serem válidas, mesmo não havendo regulamentação específica. Contudo, deve haver cautela no uso de tal princípio, principalmente pelas cortes superiores, visto que essas possuem a função de controle e uniformização da aplicação da lei material e processual no ordenamento jurídico (Zaneti, 2016, p. 292).

Por mais que o sistema da *civil law* não comporte o conceito clássico de precedente judicial como fonte primária do direito, as decisões emanadas pelos tribunais superiores diante de casos concretos possuem impactos diretos no julgamento de casos posteriores em instâncias inferiores. Acerca do tema, vale se citar a observação feita por Rodrigo Cunha Mello Salomão:

> O fato é que, por se tratarem de fontes do direito, o estudo dos precedentes deveria pertencer ao campo da Teoria Geral do Direito. Contudo, de forma até curiosa, vê-se que o estudo dos precedentes, no Brasil, vem sendo realizado no âmbito do direito processual, sendo este tema amplamente debatido entre a doutrina processualista durante todo o período de valorização da jurisprudência (Salomão, 2017, p.57).

Com as considerações sobre o histórico de atos processuais de forma eletrônica no Brasil, passa-se à análise do mandado de intimação da Petição n° 12.404, expedido pelo STF na figura do então relator Ministro Alexandre de Moraes, em 28/08/2024, que ordenou a intimação por meio eletrônico do réu Elon Musk, com a determinação de que nomeasse representante legal de sua empresa “X BRASIL”, em 24 horas, sob pena de suspensão de suas atividades (Brasil, 2024, s/p).

O cumprimento do mandado em questão procedeu-se por meio da rede social “X”, em que a secretaria judiciária utilizou do mecanismo de “comentários” da plataforma para enviar o arquivo digital em uma publicação feita pelo perfil oficial de Elon Musk na época (Brasil, 2024, s/p). O réu foi considerado intimado pelo fato de ter respondido de maneira indireta, na mesma publicação, o comentário da secretaria.

Como o processo judicial aqui tratado tramita sob segredo de justiça, é restrito o acesso do público à fundamentação utilizada pelo tribunal durante os atos processuais, porém a partir da análise da decisão interlocutória do relator, que determinou a suspensão das atividades da rede social “X”, é possível destacar alguns pontos em relação à intimação (Brasil, 2024, s/p).

Nas páginas de 1 a 5 da decisão, são relatadas diversas tentativas sem sucesso da secretaria judiciária em intimar os representantes legais da empresa, devido à dolosa evasão dos atos de intimação (Brasil, 2024, p. 5). Portanto, já restava caracterizado que os meios ordinários de intimação processual previstos no ordenamento jurídico (como a intimação pessoal e eletrônica dos representantes) não foram bem-sucedidos, visto a omissão proposital dos prepostos do réu.

A partir da impossibilidade de se intimar o réu em território brasileiro, o meio previsto seria a utilização da Carta Rogatória, conforme os artigos 368 e 369 do Código de Processo Penal (Brasil, 1941, s/p). Porém, a referida carta é um processo burocrático e lento, exigindo a cooperação de órgãos internacionais e demorando cerca de 12 a 24 meses para ser efetivada (Silva, 2003, p. 98). Tal cenário já demonstra um dos possíveis fundamentos do juízo para a validação da intimação realizada por meio de rede social em substituição da Carta Rogatória, a urgência de adoção de medidas judiciais ao caso.

Além disso, no contexto social e midiático da época o caso era de grande repercussão no cenário nacional e internacional, visto que se tratava da possibilidade da suspensão judicial das atividades de uma grande rede social em todo o país, que em momento posterior se concretizou temporariamente. Tal pressão social e midiática pode influenciar as decisões dos tribunais superiores (Novelino, 2014), não se excluindo a que se presenciou no caso em análise. Logo, a decisão pode ter sido proferida em um cenário de ampla atuação dos auditórios descritos por Perelman — com influência da aceitação social —, apesar de não ser possível aferir o grau exato de influência da opinião pública.

Com essa abordagem, insta salientar a manifestação do STF pela perspectiva de uma tentativa de emprego da ficção jurídica descrita por Perelman. O Tribunal optou por validar a intimação em contraponto aos meios tradicionais vigentes, decisão

da qual se infere eventual desatualização dos meios disponíveis, diante das características do caso concreto (Perelman, 1996, p. 604-605).

A legislação não acompanha em tempo real a continuidade evolutiva da sociedade, principalmente na questão tecnológica. Nessa perspectiva, dentre as diversas plataformas digitais capazes de realizar uma comunicação imediata entre países, a plataforma “X” foi usada pelo STF para realizar o ato jurídico internacional, refletindo uma inovação judicial não prevista na legislação (Clementino, 2020, s/p).

É importante destacar que essa inovação não se resume a aspectos tecnológicos. A inovação precisa ser elemento propulsor de mudança de cultura organizacional, por meio da agregação de uma espécie de valor judicial, com foco direcionado ao jurisdicionado, em busca de uma jurisdição mais humana, democrática, transparente, sustentável e solidária, aliás, direcionada à supracitada aceitação social (Clementino, 2020, s/p).

Dessa maneira, sob o contexto tecnológico e com a observância do jurisdicionado, destaca-se que os atos da Corte devem ser realizados de modo a garantir a constitucionalidade, principalmente em contextos que exigem uma resposta rápida e adequada.

Como observa Teori Albino Zavascki (2001, p. 13-14), comete-se inconstitucionalidade não apenas editando normas incompatíveis com a Constituição, mas também por atos ou omissões a ela contrários. Assim, pode se deduzir que, ao ser omisso ante situação que necessita de atuação jurisdicional, o próprio STF estaria indo contra as disposições constitucionais (Brasil, 1988, s/p).

Apesar do exposto, sob a ótica da ficção jurídica descrita por Perelman, a decisão narrada se encontra distante de cumprir os requisitos da ficção. Não obstante o contexto tecnológico, social e político, a intimação feita fora da previsão legal não demonstra categoricamente a carência ou incompatibilidade normativa necessária à configuração à qual o autor fazia referência.

A ficção jurídica tem seus requisitos alcançados quando ocorre a não aplicação da norma por ausência de previsão legal aplicável ao caso ou necessidade de adequação da norma à realidade social, de forma a alertar o legislador a se adequar à opinião pública (Perelman, 1996, p. 604-605).

Na decisão do STF, os requisitos da ficção jurídica não foram plenamente atendidos. Embora a medida (intimação via rede social “X”) não estivesse expressamente prevista no ordenamento jurídico pela falta de conformidade legal, existiam outras formas de realizar o ato judicial: a Carta Rogatória (Brasil, 2015, s/p).

Ainda, conforme os fundamentos da decisão, a intimação por via eletrônica ocorreu em virtude da evasão dolosa do intimado, o que está diretamente ligado às partes e não se estende à necessidade de readequação da norma: a intimação não ocorreu em virtude de eventual inadequação da Carta Rogatória, mas devido às dificuldades em intimar a pessoa estrangeira (Brasil, 2015, s/p).

É nessa perspectiva que, apesar da presença da aceitação social, da qual não há possibilidade de aferir o grau, é ausente a ficção na decisão judicial em análise, por não haver cumprimento dos requisitos previstos por Perelman.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos de Perelman, compreende-se que a decisão judicial deve respeitar a ordem jurídica e obter a aceitação social, composta por três auditórios: opinião pública, partes do processo e profissionais da área. Para cumprir o requisito

da aceitação social, o julgador pode recorrer à ficção, representada pela possibilidade de deixar de aplicar a previsão legal, quando esta não se adequa à realidade social, isto é, em virtude da insuficiência da legislação.

Para aferir a presença da ficção, como pressuposto de aceitação social, é necessário que o julgador reconheça a incompatibilidade (ou insuficiência) da norma frente ao caso concreto e este deve ser o motivo pelo qual o julgador deixou de aplicá-la. Assim, a ficção não se confunde com a iniciativa do Poder Judiciário em criar lei, pois se limita a dar sentido ao texto legal, conforme as exigências do contexto.

Ao analisar a Petição 12.404 do STF, contudo, não foi possível verificar o cumprimento dos requisitos da ficção. Embora demonstrada a evasão dolosa do intimado, há previsão de que a intimação de pessoa estrangeira — com ou sem tentativas de ocultação — seja realizada por Carta Rogatória. Logo, não há demonstração de que o instrumento disponível não se adequa à realidade social e a intimação por meio da rede social não ocorreu em virtude de eventual inadequação da Carta Rogatória, mas devido às dificuldades em intimar a pessoa estrangeira.

Apesar da ausência da ficção, a decisão foi proferida em um cenário de ampla atuação dos auditórios, por se tratar de caso amplamente divulgado. É de se destacar que a opinião pública, segundo Perelman, compõe um dentre os auditórios da aceitação social, motivo pelo qual pode ter influenciado a decisão, que optou pela forma mais célere para alcançar a finalidade do ato.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Daniel. **Manual de Direito Processual Civil**. Editora JUSPODIVM, 17ª ed., São Paulo/SP: 2025.

BRASIL. **Código de Processo Civil**. Lei nº 13.105 de 16 de março de 2015. Presidência da República, Brasília/DF: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 10 de junho de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 332, de 21 de agosto de 2020.** Regulamenta a realização de audiências e sessões por videoconferência e telepresenciais e a comunicação de atos processuais por meio eletrônico nas unidades jurisdicionais. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília/DF, 21 ago. 2020. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/original180544202011205fb8057889f2c.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República, Brasília/DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Diário Oficial da União, D.O.U., Brasília/DF, 3 out. 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a informatização do processo judicial, altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11419.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Petição 12.404**. Processo sob sigilo, Relator Ministro Alexandre de Moraes, Brasília/DF: 2024. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6888934. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **STF intima Elon Musk e X a indicarem representante legal em até 24 horas sob pena de suspensão de atividades no Brasil**. Notícias STF, Brasília, 29 ago. 2024. Disponível em: https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-intima-elon-musk-e-x-a-indicarem-representante-legal-em-ate-24-horas-sob-pena-de-suspensao-de-atividades-no-brasil/. Acesso em: 18 mai. 2025.

BOTELHO, Bárbara. O papel contramajoritário do Supremo Tribunal Federal no exercício da jurisdição constitucional. **Repositório Universitário da Ânima (RUNA)**, 2022. Disponível em: <https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/a25ad70e-b1a9-4945-be97-b7bd9cb1e750/content>. Acesso em: 18 mai. 2025.

CLEMENTINO, M. B. M. Princípios da inovação judicial: a justiça como serviço. **Consultor Jurídico**, 2020. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-nov09/marco-clementino-principios-inovacao-judicial. Acesso em: 18 mai. 2025.

CORREIA, Débora; LOPES, Roberta; DE SOUSA, Tatiane. A utilização da citação e intimação por meios eletrônicos: análise jurisprudencial dos critérios de validade da citação e intimação segundo o Tribunal de Justiça do Goiás. **REAL - Repositório Institucional das IES vinculadas ao CSC**, v. 3, n. 2, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/Real/article/view/6130. Acesso em: 2 jun. 2025

HAN, **Byung-Chul.** Infocracia: Digitalização e a crise da democracia. Editora Vozes, 1ª ed., Petrópolis/RJ: 2022.

LOPES, Rafael Iturra Guilhem. **FALSIDADE IDEOLÓGICA NAS REDES SOCIAIS E CRIMES NA INTERNET**. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Amparense (UNIFIA), Curso de Direito, Amparo/SP, 2023. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2024/02/7.-FALSIDADE-IDEOL%C3%93GICA-NAS-REDES-SOCIAIS-E-CRIMES-NA-INTERNET.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

NOVELINO, Marcelo. O STF e a opinião pública. In: **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro/RJ, n. 54, p. 155-180, out./dez. 2014. Disponível em: nhttps://www.mprj.mp.br/servicos/revista-do-mp/revista-54/artigo-das-pags-155-180. Acesso em: 2 jun. 2025.

PERELMAN, Chaïm. **Ética e Direito**. Tradução Maria Ermantina Galvão, Editora Martins Fontes, 1ª ed., São Paulo/SP: 1996.

_____. **Lógica jurídica**: nova retórica. Tradução Vergínia K. Pupi, Editora Martins Fontes, 2ª ed., São Paulo/SP: 2004.

QUINTELLA, R. L. V. A contribuição da teoria da argumentação de Chaïm Perelman para a formação da decisão judicial justa. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia**, *[S. l.]*, v. 45, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/RDU/article/view/61973. Acesso em: 2 mai. 2025.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. Editora Saraiva, 27ª ed., São Paulo/SP: 2022.

ROMANELLI, S. L. T. B. **Suprema (in) dependência: mecanismos da relação entre governos e o Supremo Tribunal Federal**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ROSA, Fernanda Godinho; ZANON, Naira Silva Marinho. ATOS PROCESSUAIS – UMA PERSPECTIVA ACERCA DOS NOVOS MEIOS ELETRÔNICOS DE COMUNICAÇÃO, A VIABILIDADE DAS INTIMAÇÕES VIA APLICATIVO WHATSAPP E AS DIFICULDADES SUPERADAS PELO PODER JUDICIÁRIO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 11, p. 2907–2933, dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v8i11.7900. Acesso em: 2 jun. 2025.

SALOMÃO, Rodrigo Cunha Mello. A IMPORTÂNCIA DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA NO NOVO SISTEMA DE PRECEDENTES VINCULANTES. **Revista CEJ**, v. 21, n. 71, 11. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/111087. Acesso em: 15 mai. 2025.

SILVA, Paulo Lins e. **O cumprimento das decisões judiciais e a prestação jurisdicional no âmbito internacional**. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA, 2003, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: IBDFAM, 2003. p. 93 - 110. Disponível em: https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/294.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

SILVEIRA, Regina Yara Martinelli da. CIÊNCIA, RAZÃO E RETÓRICA EM CHAIM PERELMAN. **Reflexão**, v. 24, n. 74, 1999. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/10897>. Acesso em: 03 jun. 2025.

_____. Retórica antiga e nova retórica: Chaim Perelman e os sofistas. **Reflexão**, Campinas, 31(89), p. 75-82, jan./jun., 2006. Disponível em:

<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/3101>. Acesso em 19 jun. 2025.

STRECK, Lênio. O STF, a prisão no júri e o voto equivocado do Ministro Luís Roberto Barroso. **Consultor Jurídico**, 2023. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2023-jul-03/lenio-streck-stf-prisao-juri-voto-equivocado-ministro-barroso/. Acesso em: 14 mai. 2025.

ZAVASCKI, Teori Albino. Eficácia das sentenças na jurisdição constitucional. **Revista dos Tribunais**, São Paulo/SP: 2001.

ZENNI, Alessandro Severino Valler. O Agir Comunicativo em Habermas e a Nova Retórica de Perelman. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 7, n. 2, p. 461-470, jul./dez. 2007.

CULTURA DO ESTUPRO E REVITIMIZAÇÃO DE MULHERES NO CONTEXTO JURÍDICO: UM OLHAR DA PSICOLOGIA

CULTURE OF RAPE AND REVICTIMIZATION OF WOMEN IN THE LEGAL CONTEXT: A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

Gabrielli Natalia Gerhardt[1]
Ana Claudia Kissner Batista[2]

RESUMO: A cultura do estupro é resultante de uma prática social enraizada que gera problemas de diversas ordens, afetando o atendimento jurídico de vítimas dessa violência. No contexto brasileiro, as mulheres são tratadas como inferiores, tendo sua sexualidade reprimida e seus corpos expostos à sexualização. A visão de homens como superiores legitimou violências que visam a dominação do feminino. Por conta dessa desigualdade de gênero, a condenação por estupro nas leis brasileiras se deu de forma lenta. O atendimento à essa vítima ainda acontece de forma negligente e preconceituosa. As mulheres durante os julgamentos estão expostas à revitimização, sendo submetidas a procedimentos desnecessários, tratamento humilhante, podendo ser vistas como culpadas pelo ato. Nesse contexto, o presente trabalho busca realizar uma pesquisa bibliográfica, abordando a história social e jurídica do estupro. A violência sexual traz diversas consequências físicas e psicológicas, podendo levar à depressão, ansiedade, TEPT e ao suicídio. Pode-se concluir que a revitimização é um agravante para a saúde mental fragilizada dessas mulheres, levando a uma significativa piora dos sintomas. A psicologia se torna importante tanto na atuação com a vítima, para acolher o sofrimento e prevenir o atendimento negligente, quanto com o próprio poder judiciário, para psicoeducar os profissionais e trazer conscientização sobre o sofrimento mental que a violência sexual e a revitimização podem causar.

Palavras-chave: Violência sexual. Violência institucional. Consequências psicológicas.

ABSTRACT: Rape culture is the result of a deeply rooted social practice that creates problems on multiple levels, affecting the legal support provided to victims of this violence. In the Brazilian context, women are treated as inferior, with their sexuality repressed and their bodies subjected to sexualization. The perception of men as superior has legitimized forms of violence aimed at dominating the feminine. Due to this gender inequality, convictions for rape under Brazilian law have historically

[1] Graduanda de Psicologia do Centro Universitário UNIVEL. E-mail: gerhardtnataliagabi@gmail.com

[2] Graduação em Direito pelo Centro Universitário UNIVEL (2018) e graduação em Psicologia pela Universidade Paranaense (2018). Especialista em Psicologia Fenomenológica-Existencial pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Pós-graduanda em psicologia jurídica e avaliação psicológica. Psicóloga clínica e jurídica. Supervisora clínica. Professora Orientadora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Univel. E-mail: ack.batista@univel.br

progressed slowly. Support for victims continues to be marked by negligence and prejudice. During trials, women are exposed to re-victimization, undergoing unnecessary procedures and humiliating treatment, and may even be seen as responsible for the assault. Within this context, the present study aims to conduct a bibliographic review, focusing on the social and legal history of rape. Sexual violence has numerous physical and psychological consequences, which may lead to depression, anxiety, PTSD, and even suicide. It can be concluded that re-victimization exacerbates the already fragile mental health of these women, significantly worsening their symptoms. Psychology plays a vital role both in supporting the victims—by acknowledging their suffering and preventing negligent treatment—and in working with the judiciary, through psychoeducation of legal professionals and raising awareness of the psychological harm caused by sexual violence and re-victimization.

Keywords: Sexual violence. Institutional violence. Psychological consequences.

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre banalização da violência sexual contra a mulher, entende-se que esta é resultante de um problema de ordem social e de saúde pública, embasado por um pensamento ilógico que perpassa gerações, proveniente de conflitos de gênero, deixando marcas profundas nas vítimas, sejam corporais ou psíquicas (Alves *et al*, 2020). Na visão histórica-social de gênero, as mulheres foram vistas como submissas enquanto os homens foram mais estimulados e considerados como superiores, portanto, a violência sexual de homens contra mulheres possui um caráter de dominação do corpo do outro (Sommacal; Tagliari, 2017).

A violência sexual é considerada hoje em dia como uma das formas de violência mais graves, sendo, portanto, um crime hediondo, ferindo a dignidade humana devido à repulsa que a natureza do crime causa. É também considerado a maior forma de dominação e opressão que uma mulher pode sofrer por parte de um homem.

Por cultura, pode-se entender como a organização de uma sociedade, pensando em seus costumes e atitudes considerados normais e aceitáveis. Consequentemente, a cultura pode reproduzir comportamentos por meio da minimização das consequências utilizando-se do costume. A partir disso entende-se que a cultura do estupro é uma combinação de pensamentos sociais que incentivam e toleram a prática do estupro, colocando a culpa na vítima. O início desta nomenclatura se deu com ativistas feministas na década de 70, visando movimentações sociais em prol desta demanda (Sommacal; Tagliari, 2017).

A cultura do estupro passa de maneira despercebida pelos olhos da população, que já normalizou o ato, mas não deixa de causar danos materiais na sociedade e nas vítimas, reforçado por relações patriarcais (Sommacal; Tagliari, 2017), provenientes de conflitos de gêneros que carregam uma história de base falocêntrica, superioridade masculina e consequente misoginia (Alves *et al*, 2020).

Dessa forma, a construção desse tipo de pensamento social reafirmou a banalização do estupro, que culminou em consequências de diversas ordens para as vítimas desse ato. Podemos tomar por exemplo a lenta evolução da condenação por estupro no contexto brasileiro, no qual houve por muito tempo a diferenciação legal entre mulheres “prostitutas” e “honestas” – termo este que permaneceu na lei até pouco tempo atrás.

Apenas em 2009 que uma reformulação da seção dos crimes sexuais do Código Penal de 1940 foi realizada, trazendo à tona a liberdade e dignidade sexual da mulher a partir do título da seção que passou a se chamar: “Dos crimes contra a dignidade sexual”. É importante considerar que as leis são um reflexo da sociedade de cada época, se modificando conforme a necessidade e modernidade ao longo do tempo (Nascimento, 2019).

Hoje em dia, apesar de muitas mudanças na lei, não é difícil encontrar casos nos quais a pessoa atendida sofreu algum tipo de humilhação, desconfiança ou descredibilidade em sua história quando atendida pelos meios jurídicos. A esse evento damos o nome de “revitimização”, podendo ser encontrado desde o atendimento policial e jurídico, assim como também no atendimento da saúde prestado às vítimas de violência sexual.

A revitimização é dividia em três etapas: vitimização primária, vitimização secundária e vitimização terciária. A vitimização secundária – mais importante para o desenvolvimento do presente trabalho – pode também ser chamada de violência institucional, pois a mesma ocorre dentro das instituições devido às burocracias necessárias nos casos desse tipo de violência, às vezes submetendo vítimas e testemunhas a procedimentos desnecessários (Cardoso, 2021). Pode ocorrer devido ao fato de a vítima precisar repetir diversas vezes a mesma história para pessoas diferentes, revivendo o trauma e causando sofrimento, ou através de um atendimento ineficaz, com falta de tempo e escuta, abuso de poder, entre outros aspectos.

Tanto a realização da violência quanto a revitimização experimentada pela pessoa atendida, geram sérias consequência psicológicas, ultrapassando as feridas físicas do ocorrido. O trauma gerado por ambas as situações culmina em casos de depressão, ansiedade, transtorno pós-traumático, uso de álcool e drogas, e problemas de autoestima e autorreconhecimento, sendo assim, é importante a figura do psicólogo qualificado para a realização de uma escuta emergencial e início do processo de acolhimento dessa vítima, levando em consideração tudo o que ela diz, prezando por uma escuta holística.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

> A violência contra a mulher, além de uma violação aos direitos humanos, é um importante problema de saúde pública, pois a violência física e sexual contra as mulheres resulta em expressivos custos econômicos e sociais e pode gerar graves consequências para a saúde mental e reprodutiva (Pereira *et al*, 2021, p. 14737-14738).

Citando a Organização Mundial da Saúde, Alves *et al* (2020) definem a violência como o uso exacerbado da força ou poder, de maneira intencional, contra si ou a terceiros, causando lesões, privações, danos ao desenvolvimento, problemas de ordem psicológica, ou até a morte.

> (...) a violência pode ser física, sexual, psicológica ou por negligência. Este fenômeno encontra-se vigente no cotidiano da sociedade, seja implícito ou não, como na família, no trabalho e

> nas instituições; atingindo todas as idades independente de sexo, raça, religião, nacionalidade, escolaridade, opção sexual ou condição social. Entretanto as maiores vítimas apresentam-se nas classes menos favorecidas, em situação de vulnerabilidade, como, crianças, adolescentes, idosos, homossexuais, portadores de deficiência, transtorno mental e mulheres (Alves *et al*, 2020, p. 5)

A violência sexual, por sua vez, é caracterizada pela presença de um ato carnal ou libidinoso, contra uma pessoa que não consentiu com o fato, por conta própria ou por conta de alguma vulnerabilidade, quais sejam perante a lei: estupro, estupro de vulnerável ou violação sexual mediante fraude (Brasil, 2009).

Em relação aos atos praticados durante o cometimento desses crimes, Freitas, Fialho e Socorro (2018) entendem que a compreensão falocêntrica da violação sexual limita sua visão para a conjunção carnal (penetração vaginal), quando existem diversos outros tipos de consumação de atos libidinosos que podem ser executados sem consentimento. Uma violência sexual pode ser configurada, por exemplo, pelo ato de obrigá-las a ver pornografia ou a praticar sexo com terceiros, além disso, a ingestão de bebidas alcóolicas e o uso de drogas ilícitas favorecem o cometimento de atos violentos, sem que o agressor se dê conta das consequências que pode sofrer (Ramos; Duarte; Nunes, 2022).

Fazendo uma retrospecção na história, percebe-se que desde o período paleolítico as práticas de relações sexuais forçadas já existiam contra as fêmeas e os machos mais fracos, por serem considerados inferiores, sendo que este tipo de violência não se justifica pelo ato em si, agregando um viés de perversão. Avançando na linha do tempo da humanidade, a violação sexual de uma mulher era vista como uma afronta, não à dignidade da vítima, mas sim à moral do sujeito masculino que tinha poder sobre ela (pai e marido). Apenas quando os comportamentos violentos sexualmente começaram a ser categorizados, que o foco do ato passou a cair sobre o agressor (Freitas; Fialho; Socorro, 2018).

Hoje em dia sabe-se que o estupro não acontece com a finalidade de obtenção de um prazer sexual ou paixão sexual, mas se dá dentro de um contexto de violência física. A ação não tem a ver com o ato sexual em si, mas com a violência ao corpo feminino e à compreensão de que este é sua propriedade (Sommacal; Tagliari, 2017).

A estimativa da ocorrência desse crime por ano no Brasil é de aproximadamente 527 mil vítimas, sendo as mulheres o alvo mais presente, representando 89% das vítimas. Essa violência pode ocorrer em diversos locais como dentro de casa, na igreja, no trabalho, em lugares públicos, entre outros (Sommacal; Tagliari, 2017). Ramos, Duarte e Nunes (2022) trazem o dado de 2021, ano em que foram registradas 56.098 ocorrências de estupro e estupro de vulnerável, sendo que a cada 10 minutos uma mulher ou menina foi vítima deste ato. É preciso levar em consideração neste momento, que uma grande porcentagem dos casos de violação sexual não chega nem mesmo a ser notificada.

2.1.1 Cultura do estupro no contexto brasileiro:

> (...) a sociedade foi construída a partir da relação de imposição do homem sobre a mulher que quase sempre resultou na naturalização de abuso sexual, violência física e psicológica que criou, através dos tempos, a cultura do machismo enraizada

> pelos aparelhos do estado e que respaldou agressões e abusos e consequentemente, o silenciamento das vítimas. “Este fenômeno tem sido constante ao longo da história e não se consegue circunscrevê-lo a uma época, nem associar a um determinado lugar, classe social ou grau de instrução” (Carvalho, 2010 *apud* Pereira *et al*, 2021, p. 14739)

A violência contra a mulher visa validar a superioridade masculina e submissão feminina, entendendo que aqueles possuem o direito sobre o corpo delas, buscando manter esse molde de gêneros. “A intenção ao estuprar uma mulher é, portanto, a imposição de poder e controle sobre o corpo da vítima, o qual conjectura como um objeto de dominação” (p. 248), além de provocar intimidação e medo constante – é uma arma baseada na força do homem, o triunfo da masculinidade (Sommacal; Tagliari, 2017). A forma como uma relação sexual forçada será compreendida socialmente pode depender da violência, da reação, da idade, corpo e vestimenta da vítima, bem como de suas relações e comportamentos (Engel, 2017).

Sommacal e Tagliari (2017) definem cultura como o modo que uma sociedade opera formal ou informalmente, baseado em crenças, costumes, atitudes e rituais que os membros consideram como normal e aceitável. A cultura pode reproduzir comportamentos a partir da minimização das suas consequências, utilizando do costume para dar forma a essa realidade. Desta maneira, a cultura do estupro se refere a um compilado de crenças sociais que não só incentivam a prática do crime, como também toleram a violência e culpabilizam a vítima, sendo reforçado pelo machismo, opressão e misoginia. O início desta nomenclatura se deu com ativistas feministas na década de 70, com o termo em inglês *Rape Culture*.

Segundo Engel (2017), os homens estão em uma busca insistente por seu objeto de desejo (mulheres), modificando os limites entre o adequado e o inadequado na insistência e na coação do mesmo, resultando em descredibilidade em relação aos assédios, julgando-os como uma relação sexual comum. A cultura do estupro, portanto, se refere tanto aos estupros como aos assédios vivenciados no dia-a-dia pelas vítimas, sendo amplamente naturalizados a partir:

> Do compartilhamento de valores, crenças e práticas sobre os papéis de gênero e sobre as interações sexuais que não só permite como também estrutura relações desiguais nas quais o interesse sexual ativo deve conquistar e submeter o objeto de desejo. O que massivamente se configura na fórmula: homens possuem desejo sexual e precisam realizá-lo, conquistando ou subjugando seu objeto de desejo, que são as mulheres (Engel, 2017, p. 11).

Os comportamentos machistas estimulam essa cultura, juntamente com a etiqueta comportamental imposta às mulheres, proporcionando a liberdade de ofender aos homens e o impedimento dos direitos femininos, sustentados pela visão conservadora que resiste em aceitar a existência de tal cultura social. O desenvolvimento do corpo feminino, por exemplo, é repreendido e a sua sexualidade é vista como uma afronta ao meio patriarcal, sendo censurada – podendo até mesmo ser utilizada como argumento em julgamentos, no qual esta é pautada como causa do crime –, enquanto que a vida sexual dos homens possui um caráter de dominação,

sendo estimulada (Sommacal; Tagliari, 2017).

Apesar dessa repreensão, Engel (2017) apresenta uma reflexão de como historicamente o corpo feminino é veiculado como objeto de desejo e de beleza por meio de representações visuais. Toda essa exposição cria e perpetua um contexto em que o corpo da mulher é passível do olhar e do desejo do outro. A objetificação do corpo feminino é perpetuada pela mídia, sendo retratadas como corpos perfeitos e prontos para serem usados e consumidos. Fazer analogia que uma mulher é um objeto – portanto sem voz e direitos –, manter o foco em uma parte específica do corpo ou a utilização de plástica para se chegar a um corpo irreal, são exemplos de como as propagandas podem abordar esse quesito (Sommacal; Tagliari, 2017).

Quando o estupro acontece, as pessoas costumam procurar uma justificativa do ato no agressor ou na vítima, criando uma falsa visão de que esse violador seja desconhecido ou que possua alguma limitação psicológica. Mas, na realidade, 70% dos casos são cometidos por amigos, namorados ou parentes da vítima, sendo o ambiente familiar o local com maior ocorrência do delito (Sommacal; Tagliari, 2017). Os agressores são constantemente vistos como “homens doentes” ou “homens errados”, que representariam uma pequena parcela da população masculina que apresentaria uma sexualidade desviante ou adoecida (Engel, 2017).

A culpabilização da vítima busca livrar o agressor de sua pena e justificar o ato por meio da conduta de quem foi atacado, contribuindo para a invisibilidade do crime no meio social. Essa ação é derivada da desigualdade de gênero e é caracterizada por responsabilizar a mulher pelo crime, questionando profunda e humilhantemente a vida da vítima. A investigação que acontece sobre a mulher diz respeito a sua vestimenta, o uso de álcool, o local e o horário em que estava, se o agressor era conhecido e o seu desempenho sexual – busca-se um encaixe em padrões de “decência” (Sommacal; Tagliari, 2017).

As mulheres possuem narrativas coletivas que visam resistir à cultura do estupro, mas não há uma discussão masculina coletiva que reflita sobre as vivências e o “compartilhamento de imaginários e práticas que possibilitam e perpetuam cotidianamente o estabelecimento de relações que não tomam mulheres e meninas como sujeitos” (p. 20). Esse modelo social naturaliza o abuso e perpetua o medo na população feminina, tornando necessário adotar medidas de proteção visando não se tornar uma vítima. As mulheres da sociedade brasileira se sentem menos seguras do que os homens, e mais da metade delas sentem medo de se tornarem vítimas de agressão sexual (Engel, 2017).

Engel (2017) traz um compilado de dados sobre a incidência de estupro no Brasil e, após comentar sobre uma pesquisa a respeito de uma campanha que incentivou mulheres a contarem suas histórias sobre o assédio vivido, trouxe a seguinte frase: “Parece acertado dizer que todas as mulheres, independentemente de raça-cor, idade, peso e estética corporal, sofreram ou vão sofrer assédio” (p. 17). Desta maneira, a sociedade brasileira aparenta compactuar com a cultura do estupro.

2.1.2 A trajetória das leis contra o estupro no Brasil

O crime de estupro é combatido em todo o mundo devido a sua gravidade e as sérias consequências trazidas à vítima, mas na legislação brasileira a evolução da condenação se deu de maneira lenta, por se tratar da dignidade sexual da mulher (Nascimento, 2019). É importante levar em consideração que as legislações de cada época refletiam os principais discursos enraizados ao longo dos anos (Engel, 2017).

Antes da Revolução Francesa, o estupro era ligado a moral e ao pecado, sendo a mulher violentada vista como desonrada e sem valor. O crime era dificilmente punido devido a uma falta de policiamento e validação, onde, se o episódio não deixasse lesões graves no corpo da vítima ou não levasse à morte, o caso poderia não ser julgado, precisando ainda da presença de testemunhas, sendo ignorados os vestígios no corpo, pois era suposto que o ato havia sido consentido. Isso acontecia pois em tempos de guerra o estupro das mulheres era uma forma de demonstrar dominação do território inimigo, o que foi corrigido por lei apenas em 1993 (Cardoso, 2021).

No período do Brasil colônia a legislação vigente era estrangeira, pois o país não tinha autonomia para criar as próprias leis. Nessa época o crime de estupro – conjunção carnal forçada – era punido com a morte, sem distinção de pena entre mulheres casadas, virgens, prostitutas ou escravas. Outros tipos de atos libidinosos eram punidos com a prisão de 30 (trinta) dias (Nascimento, 2019).

A primeira legislação brasileira foi o Código Criminal do Império (1831-1891), que apresentou a primeira lei que tipificou o estupro, sendo julgado a partir da honestidade da vítima, precisando causar dor ou alguma consequência física para ser notificado (Engel, 2017). Se a vítima fosse mulher honesta (virgem ou casada) o agressor poderia receber pena de até 12 anos e pagar um dote à mulher, se a vítima fosse prostituta a pena se reduzia para até 2 anos, em casos de virgens violadas o agressor poderia ser expulso da comarca por até 3 anos e pagar um dote a ela. Esse código também falou sobre outros crimes com atos libidinosos, tendo pena de 1 a 6 meses e multa paga à ofendida. Porém, em ambos os casos, se agressor e vítima se casassem, as penas não eram aplicadas (Nascimento, 2019).

A distinção presente nas condenações era um reflexo da sociedade da época, que discriminava o feminino, entendendo que as mulheres honestas eram aquelas que obedeciam os homens e se encaixavam no padrão esperado delas, enquanto que desonestas eram as que viviam fora desse padrão, ou que haviam sido violentadas ou enganadas por homens (passavam a serem chamadas de prostitutas), ou ainda as que perdiam a virgindade fora de um casamento, perdendo credibilidade e respeito da sociedade (Nascimento, 2019).

O Código Penal de 1890 foi produzido a partir da demanda da população de precisar se afastar das punições do Império, originando o início da República. O código continuou a diferenciar mulheres honestas – pena de até 6 anos – com não honestas – pena de até 2 anos. O que marcou os crimes sexuais foi que esse código trouxe, pela primeira vez, uma definição sobre o que se configurava crime de estupro. Mas a sociedade ainda dava relevância à honra da família, ligando honestidade ao comportamento sexual da mulher. Aqui ainda surge o termo “mulher pública” e a necessidade de se comprovar a violência física. Este código trouxe também uma diferenciação entre o estupro e o atentado violento ao pudor. Posteriormente aconteceram diversas modificações nessas leis (Nascimento, 2019).

O Código Penal de 1940, vigente até os dias atuais, tipificou os crimes sexuais mais amplamente, contudo, no período em que ele foi escrito o estupro era visto como uma anormalidade social, fazendo com que determinados sujeitos passassem a serem vistos como criminosos em potencial (Engel, 2017). O estupro é visto como um ato violento que constrange a mulher a conjunção carnal, com pena de 3 a 8 anos. Outros atos libidinosos cometidos contra qualquer pessoa configuravam atentado violento ao pudor (reclusão de 2 a 7 anos). Diversas modificações no código penal foram realizadas devido a mudanças sociais, como por exemplo o fato de o casamento livrar o agressor da pena foi revogado em 1984; o termo “mulher honesta” permaneceu

nos códigos penais até 2005; e em 2006 entra em vigor a Lei Maria da Penha, que traz proteção à mulher e discute gênero pela primeira vez (Nascimento, 2019).

Com a entrada da mulher no mercado de trabalho e a discussão sobre a liberdade sexual, o código precisou ser alterado, sendo efetivada em 2009 a Lei n° 12.015/09 que reformulou a seção dos crimes sexuais, modificando o título para “Dos crimes Contra a Dignidade Sexual” (Cardoso, 2021). Essa denominação trouxe à tona a liberdade e a dignidade da vida sexual das mulheres, que durante a história sempre precisaram se reprimir, enquanto que os homens possuíam maior liberdade, inclusive a de constranger a sua esposa a satisfazer seus desejos, pois fazia parte do dever conjugal (Nascimento, 2019).

O estupro passou a englobar toda interação de cunho sexual que se dê por meio forçado, criando-se ainda a categoria “estupro de vulnerável”. Porém, essa lei não criou uma gradação de gravidade e de penas previstas, fazendo com que juízes passassem a descredibilizar os atos libidinosos e diversos crimes contra a dignidade sexual. A necessidade de presença e comprovação de violência pode ser entendida como uma maneira de reforçar a suspeita sobre a vítima, que precisa provar a violência e/ou grave ameaça, não bastando o seu testemunho (Engel, 2017).

Atualmente tem-se a Lei n° 12.845/2013, conhecida como Lei do Minuto Seguinte, que garante atendimento em hospitais do SUS de maneira gratuita e imediata para vítimas de violação sexual, por uma equipe multidisciplinar, para minimizar impactos físicos e psíquicos. É importante que o atendimento ocorra dentro de 72 horas após o estupro, pois é neste período de tempo que os remédios precisam ser administrados para prevenir doenças e gravidez, mas se do estupro se resultar uma gestação, o art. 128, II, do Código Penal autoriza o aborto (Nascimento, 2019).

2.2 REVITIMIZAÇÃO, O QUE É?

A violência sexual é considerada uma vitimização primária, uma vez que a ocorrência do crime causa o princípio da dor da vítima e as consequências psicológicas subsequentes. Desta maneira, a revitimização acontece quando esse sofrimento é continuado por uma vitimização secundária (atendimento negligente) ou terciária (culpabilização por parte da rede de apoio), após a finalização da violência original. A partir do momento que o Estado deixa de cumprir com seus deveres de garantia e proteção dos direitos humanos à população, acaba fazendo com que a vítima vivencie seu sofrimento mais de uma vez, caracterizando assim o processo que chamamos de revitimização (Madrid; Silva, 2022).

Este fenômeno pode ainda ser caracterizado pelo fato de o poder judiciário não prevenir a ocorrência da violência institucional, nem oferecer o suporte necessário para a vítima, muitas vezes não contribuindo para o entendimento da violência sexual e da gestão do conflito. De acordo com a lei nº 13.869/2019 (Brasil, 2019), a violência institucional é definida por:

> Art. 15-A. Submeter a vítima de infração penal ou a testemunha de crimes violentos a procedimentos desnecessários, repetitivos ou invasivos, que a leve a reviver, sem estrita necessidade: I - a situação de violência; ou II - outras situações potencialmente geradoras de sofrimento ou estigmatização. Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.

Dentre as situações vivenciadas por meio de uma violação institucional, encontra-se:

> (...) um atendimento negligente e ineficaz, como discriminações, intolerância, falta de tempo e escuta para com os usuários do serviço, desqualificação do saber do envolvido, uso de poder, massificação do atendimento, dentre outros. Inclui-se deste a falta de acesso aos serviços até a má prestação deste. Incorpora-se nesta violência o abuso em função de relações de poder desiguais estabelecidas entre profissional e usuário dentro das instituições, inclusive por uma noção mais restrita de dano físico intencional (Borges, 2020, p. 23).

A atuação do poder judiciário está costumeiramente focada no criminoso e no processo de investigação, deixando a orientação vitimológica de lado, provocando assim consequências no atendimento a essa vítima, podendo demonstrar desinteresse pela mesma ou até mesmo revitimizá-la. A revitimização pode acontecer pelo despreparo dos profissionais, que não se preocupam com o sofrimento, expectativas e necessidades desse sujeito, que deixa de se sentir acolhido e passa a se frustrar. A vítima pode ainda ser colocada como suspeita do crime, ou até mesmo ser compelida a pagar propina aos policiais para que haja um bom atendimento (Cardoso, 2021).

No âmbito jurídico, o sujeito é visto como uma fonte fundamental de provas contra o agressor, o que causa estresse e responsabilidade a quem sofreu a violência, aliado à dificuldade de se buscar ajuda para efetuar uma denúncia. O Estado, por meio de seus servidores, acaba por exigir a repetição das cenas vividas devido a uma falta de comunicação ou articulação, provocando assim uma nova violação de direitos, no lugar de proporcionar acolhimento, o que pode gerar insegurança, sofrimento, medo, culpa e estresse (Borges, 2020).

O atendimento desqualificado da polícia, que é o primeiro contato da vítima ao fazer uma denúncia, pode ser uma justificativa para a falta de notificações de tal crime. Outras razões podem ser pela necessidade de verbalizar várias vezes o que lhe ocorreu, revivendo o seu trauma, ou ainda porque a maioria das vezes o agressor faz parte do seu círculo social, como a família, o que pode trazer a ela insegurança e medo de não ser acolhida pelos demais (Cardoso, 2021; Nascimento, 2019).

Considerando que o direito foi constituído majoritariamente por homens, não existe um tratamento adequado para as mulheres, fazendo com que se reproduza a ideia de ordem de gênero, presente no patriarcado, no atendimento a essas pessoas. Essa ação resulta no enquadramento da vítima em um padrão social esperado para ela, o que pode modificar o julgamento e a pena. Isso pode ser entendido como um controle social que leva a uma violação institucional (Cardoso, 2021).

Em um contexto penal, cabe ao Estado estar ao lado da vítima de violência sexual, protegendo-a e punindo o responsável pelo crime dentro dos parâmetros necessários. Porém, é sabido que no contexto brasileiro ainda ocorrem muitas negligências dos casos, as autoridades não dão a devida importância ao seguir ou não as leis. Um exemplo desse ocorrido é o caso Mariana Ferrer, uma vítima de abuso sexual que precisou implorar por respeito durante a sua audiência, e não foi atendida. O caso repercutiu na mídia internacional e mundial, fazendo com que os legisladores

começassem a prestar mais atenção ao que se ocorria na condução dos casos de violação sexual (Madrid; Silva, 2022).

2.3 O ATENDIMENTO JURÍDICO NO BRASIL

O sistema judicial é composto por vários órgãos de atendimento, sendo a polícia o primeiro, tendo o objetivo de investigar e fornecer elementos ao Ministério Público, da materialidade e autoria do crime, para então ser decidido se deve-se levar o crime à Justiça, o transformando em um processo criminal. Para se começar o inquérito e persecução do crime, é preciso que a vítima faça o boletim de ocorrência. A partir disso vem a instrução criminal, que é a produção de provas contra o acusado, como o depoimento da vítima e das testemunhas, exame de corpo de delito e o interrogatório do réu (Nascimento, 2019).

As mulheres possuem direito a medidas de proteção assim que registram o boletim de ocorrência, que a protegem do agressor e impedem que a revitimização aconteça no meio jurídico. Mas, apesar disso, as leis ainda são pouco colocadas em prática, reafirmando o despreparo profissional das equipes que atendem a essa demanda (Cardoso, 2021).

É comum no momento de notificar o crime que a vítima seja questionada pelos policiais sobre o local em que estava, com que roupa, se havia consumido bebida alcoólica, na tentativa de culpabilizar essa mulher, embasados em um tabu acerca da sexualidade feminina, sendo a palavra da mesma vista com desconfiança. Juntando esse estigma com a necessidade de impulsionar o próprio processo, as mulheres acabam sendo desestimuladas a dar continuidade ao mesmo, deixando os agressores impunes (Nascimento, 2019).

O exame de corpo de delito muitas vezes se demonstra inconclusivo, com diminuição de possibilidade de achar material genético nas partes íntimas femininas após 48h do ocorrido, e a equipe costuma não levar em consideração as marcas de violência presentes no corpo. Desta forma, em alguns casos não existem provas no corpo da vítima e o acusado pode usar o resultado do exame como prova de inocência. Os crimes sexuais geralmente são cometidos em locais que não se tem testemunhas, sendo a palavra da vítima o ponto mais importante para o sucesso do caso e a punição do agressor. O depoimento é a prova que se tem em todas as ocorrências, mas está suscetível ao preconceito e ao discurso patriarcal e machista como forma de descredibilizá-lo (Cardoso, 2021; Nascimento, 2019).

Quando esse tipo de crime chega a ser denunciado e julgado, existem muitos casos de arquivamento devido à dificuldade de gerar e interpretar as provas. O julgamento pode ser tendencioso ao procurar um certo tipo de perfil de criminoso: homens desconhecidos com ficha criminal e comportamento sexual considerado desviante. O perfil de homens que saem dessa procura, sendo vistos socialmente como “pais de família” ou “trabalhadores”, podem ser inocentados, caindo ainda mais a culpa pelo ato na vítima. Isso contradiz o fato de que a maioria dos abusos são cometidos por conhecidos, familiares e colegas. (Engel, 2017).

Os agressores possuem uma dificuldade para entender que o “não” expresso pelas vítimas seria de fato uma negação do ato, alegando que a consensualidade da relação estaria sendo expressa pela “postura” da mesma. Ainda é perceptível uma resistência dos mesmos em apresentar empatia pela dor ou pelos sentimentos dessas mulheres. Os acusados podem apresentar um discurso social de reparação pelo ato cometido, com alegações de descontrole e de situações difíceis (Engel, 2017).

De acordo com a classificação “vítima por ignorância” descrita por Cardoso (2021), que se refere ao fato de a vítima ter uma mínima parcela de culpa para a execução do crime – bem menor do que o criminoso – “alguns juízes podem fixar a pena de forma mais branda, pois acredita-se que de alguma forma a vítima contribui com o crime, seja pela roupa que a mesma estava usando no momento do crime, seja o ambiente em que a mesma frequentava” (p. 25-26). Esse tipo de classificação pode prejudicar o processo penal de um acusado de violência sexual, visto que os aspectos citados são corriqueiramente utilizados pejorativamente como forma de culpar a mulher por um crime no qual a mesma deveria ser considerada completamente inocente.

No momento da condenação, a mulher “deverá aparentar ser vítima, comportando-se de maneira emotiva ou apresentando marcas físicas da violência, perpetradas por um desconhecido. Somente admitidas essas condições, a vítima terá sua credibilidade reconhecida pelo juiz” (Almeida; Nojiri, 2018, p. 840 *apud* Nascimento, 2019, p. 40). A sociedade patriarcal e machista provoca uma dominação contra as mulheres, fazendo com que estas necessitem de leis e órgãos do Estado que as amparam legalmente, visto que são abafadas pelo medo e a vergonha, dificultando seu relato (Pereira *et al*, 2021).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho tomou por base a pesquisa descritiva de caráter qualitativo e foi desenvolvido por meio da Pesquisa Bibliográfica, que “tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (p. 65), utilizando de artigos científicos, teses, dissertações, revistas, leis e outras fontes de informação (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

Por meio de uma revisão integrativa de literatura, que consiste em um método capaz de reunir diferentes tipos de pesquisa, buscou-se semelhanças e diferenças entre os artigos levantados nos documentos de referência. A compilação de informações em meios eletrônicos é um grande avanço para os pesquisadores, democratizando o acesso e proporcionando atualização frequente. O propósito geral de uma revisão de literatura de pesquisa é reunir conhecimentos sobre um tópico [...] (Souza; Silva; Carvalho, 2010.) Nesse sentido, buscou-se compreender a história da banalização da violência sexual e como isso pode ter levado ao surgimento do acontecimento que chamamos de revitimização durante o atendimento jurídico a essas vítimas, e como a psicologia pode ser uma fonte de acolhimento e intervenção nesses casos.

Para tanto, utilizou-se a plataforma de pesquisa Google Acadêmico, buscando por termos como “violência sexual”, “revitimização”, “estupro”, “psicologia” e “consequências psicológicas”. Foram incluídos trabalhos que abordassem o tema de revitimização no atendimento jurídico, que estudassem as consequências psicológicas da violência sexual e que tratassem da história da lei e do pensamento social sobre o estupro. Como não foram achados artigos específicos da psicologia, incluiu-se também trabalhos de outras áreas da saúde, como enfermagem, além dos trabalhos da área do direito. Foram excluídos artigos que abordavam outros temas, ou que abordavam a violência sexual em outros contextos. Selecionou-se artigos entre os anos 2017 e 2023.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tomando por base o referencial teórico apresentado, é perceptível que a cultura de estupro, mesmo antes de ser conceituada, esteve sempre presente na sociedade brasileira. Os autores citados entram em concordância quando falam a respeito de como a mulher foi e é vista socialmente, tendo sua sexualidade reprimida, seu corpo utilizado como objeto de desejo e de consumo, mas principalmente, dentro do contexto de violência sexual, a vítima acaba por ser discriminada e descredibilizada, embasada pelo estigma social trabalhado.

Essa cultura de banalização da violência sexual acarretou em diversas consequências sociais e legislativas para as vítimas, que sofrem física e psiquicamente. A desigualdade de gênero presente na sociedade é refletida dentro do poder judiciário, o qual deveria acolher e proteger essa mulher, mas que acaba a negligenciando, desconfiando de seu testemunho e até mesmo questionando sobre sua vida pessoal e sua reação no momento do crime como forma de culpabilizá-la e humilhá-la, desde o atendimento policial até o julgamento.

Assim como as pessoas com Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), as vítimas de abuso sexual podem apresentar imobilidade tônica – uma resposta corporal em que a pessoa fica completamente imóvel diante de um estímulo que a faça lembrar de um trauma – quando questionadas sobre a forma como não reagiram no momento do ataque, quando na verdade não possuíam condições para isso, e acabam se sentindo culpadas (Ramos; Duarte; Nunes, 2022).

Dos casos de estupro que chegam a ser notificados, a absurda maioria das vítimas são do sexo feminino – incluindo crianças e pré-adolescentes –, sendo que o agressor, também na maioria dos casos, é conhecido por essas mulheres, tornando nem mesmo o ambiente familiar um lugar seguro. Quando acusados de estupro, os homens são vistos como doentes ou errados e busca-se um padrão de criminoso durante o julgamento que, quando não encontrado, pode culminar em uma maior culpabilização dessa vítima e maior investigação de sua vida e histórico sexual, reforçando a culpabilização da mesma e a necessidade de livrar o homem do crime.

Quando estudado sobre as leis, percebeu-se que existe respaldo legal que deveria garantir a proteção da vítima contra o agressor e contra a violência institucional (revitimização), assim como uma proteção da saúde (Lei do Minuto Seguinte). Mas as indagações que ficam são: essas leis são realmente utilizadas nesses casos? As mulheres estupradas possuem acesso a essas informações legais? Que grau de importância o sistema jurídico dá para a supervisão a respeito da proteção da vítima e da sua saúde física e emocional?

Compreendendo a contextualização da visão sobre o estupro na sociedade brasileira, bem como suas leis e atuações profissionais, que tomam por base a cultura do estupro, torna-se necessário explorar os resultados psíquicos dessa violação. As mulheres vítimas de violência sexual estão mais suscetíveis a desencadear consequências de ordem psicológica e cognitiva que podem durar para o resto da vida.

> Os primeiros efeitos observados foram os sentimentos de medo, vergonha, confusão mental e negação. Outros impactos podem ser observados seguidamente, como: Transtorno de Estresse Pós-traumático (TEPT), Transtornos Depressivos, Transtornos de Ansiedade Generalizada, Transtorno Bipolar, insegurança/baixa autoestima, disfunção sexual, transtornos

> alimentares, culpa, condições obsessiva-compulsivas e até mesmo pensamentos suicidas (Ramos; Duarte; Nunes, 2022, p. 10-11).

O sentimento de medo é o mais persistente após a violação, resultando na dificuldade de conhecer novas pessoas, de se relacionar e de confiar em alguém (Ramos; Duarte; Nunes, 2022). Para Engel (2017), o nojo também é muito presente na vida dessas mulheres, se manifestando por estratégias de purificação (como banhos constantes) visando se livrar de um cheiro que teria ficado no corpo. Outro sentimento constante é o de culpa, fazendo com que elas se sintam como responsáveis pelo que aconteceu, tendo medo de tornar público seu relato devido ao julgamento e culpabilização das quais podem ser alvo, sabendo que dificilmente poderão contar com a compreensão e empatia social. A cultura do estupro faz com que "[...] as vítimas acabam por sentir culpa e são elas também que precisam lidar simbolicamente com o discurso que legitima a interação sexual forçada" (p. 19).

O corpo pode sinalizar as consequências por meio de infecções urinárias, dores de cabeça, vômitos e desmaios, mesmo que tenham se passado muitos anos da agressão (Engel, 2017). A partir disso pode-se entender que as consequências passam do limite do corpo físico. A somatização de sentimentos e pensamentos – resultante do possível ato de "guardar tudo para si", entendendo que às vezes a vítima não pode contar nem mesmo com a sua família ou rede de apoio –, faz com que os sintomas psíquicos se espelhem na saúde física.

Outros sentimentos que estão presentes no quadro de saúde mental dessas pessoas são o desejo de invisibilidade, que leva ao afastamento social e a visão distorcida de si como uma pessoa "suja". Ainda são encontrados comportamentos auto lesivos e a ideação suicida, principalmente de vítimas mais jovens (Ramos; Duarte; Nunes, 2022).

A partir dos dados apresentados, é lógico dizer que as mulheres chegam a um julgamento com a saúde mental fragilizada. Entendendo que a revitimização de fato acontece, pode-se concluir que as consequências psicológicas do estupro são agravadas severamente com a incidência da violência institucional. Essa mulher, após sofrer o crime, tende a tomar novos comportamentos para fugir da memória do trauma, portanto quando questionada sobre sua reação ou o local e a vestimenta que estava, é uma forma de reforçar não só os sentimentos de culpa, medo e nojo que já estão perpassando a sua psiquê, mas também a tendência a culpabilizar a vítima e de banalizar a violência sexual.

O Estado não está preparado para o atendimento a essa demanda, assim como a grande maioria dos profissionais componentes do judiciário. A partir disso, a atuação do psicólogo nesse contexto torna-se importante, entendendo que essa profissão pode oferecer o acolhimento e a compreensão que falta a essa vítima, atuando juntamente à equipe multi e interdisciplinar para ajudar os profissionais do jurídico a entenderem o contexto de sofrimento psíquico envolto nesses crimes.

Se essa mulher fosse atendida por um psicólogo, preferencialmente por outra mulher, após fazer o boletim de ocorrência, visando não só a obtenção do testemunho e do relato do ocorrido, mas também o acolhimento e os encaminhamentos necessários para cada caso, a minimização das consequências do atendimento negligente já poderia ser notada. Após o atendimento, essa profissional elaboraria um documento contendo todas as informações relevantes à continuidade do processo, o qual seria passado aos próximos profissionais (seja da saúde ou advogados,

promotores, juízes e afins), impedindo dessa forma que a repetição do relato ocorresse, preservando a saúde mental da vítima. Neste momento, também caberia à psicóloga passar informações legais que poderiam auxiliar a mulher na garantia de seus direitos e de sua saúde.

A violência institucional, por sua vez, tem a opção de ser combatida por meio de intervenções e atuações diretamente com os profissionais que atendem a essa demanda, também colocando em prática a lei nº 13.869/2019[3] que visa a conscientização dos mesmos. Já a cultura do estupro demanda mudanças de comportamentos e pensamentos enraizados socialmente, o que se torna muito mais difícil de acessar, mas não impossível de intervir.

Nessa atuação, deverá ser imprescindível a especialização e participação do profissional psicólogo no assunto, tendo a devida sensibilidade para com a fragilidade da situação, compreendendo o sofrimento mental, a cultura social e o possível tratamento jurídico que espera essa vítima, sendo dever do mesmo dar apoio durante todo o processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo toda a questão histórica, social e legislativa que envolve o crime de estupro na sociedade brasileira, é possível observar que uma de suas consequências foi a cultura do estupro, a qual permanece enraizada no pensamento e comportamento social. Desta maneira, esse “costume” passou a interferir em outros aspectos da sociedade, como dentro dos julgamentos dos crimes de estupro, o que levou à revitimização da mulher violada.

A violência institucional, por sua vez, provoca uma piora significativa das consequências psicológicas provenientes do sofrimento do trauma – sentimentos de culpa, medo e nojo, TEPT, depressão, TAG, pensamento suicida, problemas de autoimagem e autoestima, entre outros. Mesmo estando prevista em lei com uma punição previamente estabelecida, por meio da pesquisa surgiu o questionamento acerca do fato de se essa lei é realmente levada a sério e se as pessoas que sujeitam a vítima a um atendimento negligente são responsabilizadas por seus atos.

Conclui-se, por meio da reflexão crítica da situação estudada, que a psicologia poderia ser uma fonte de apoio à vítima, atuando por meio do acolhimento do sofrimento, coleta de dados sobre a pessoa e sobre o ocorrido. A atuação interdisciplinar se mostra possível, uma vez que a coleta do testemunho ocorreria apenas uma vez, sendo documentado e passado para os posteriores profissionais do caso. O(a) psicólogo(a) poderia atuar também com intervenções pontuais com os próprios profissionais do sistema jurídico, buscando uma maior sensibilização dos mesmos no atendimento a essa demanda, priorizando a saúde mental da vítima.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rayssa Stéfani Sousa, *et al*. “Pode gritar, ninguém vai acreditar em você”: A saúde mental de mulheres vítimas de violência sexual. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 11, 2020, p. 1-18. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9652>. Acesso em: 26 set. 2022.

[3] Lei que define a violência institucional, agregando pena de três meses a um ano.

BORGES, Luciane Laikovski. **(In)acreditável:** a revitimização no contexto de abuso sexual infantojuvenil e o papel da psicologia. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/8433>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.015 de 07 de agosto de 2009. Dispõem sobre os crimes contra a liberdade sexual. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm>. Acesso em: 21 abril 2023.

BRASIL. Lei N° 13.869 de 05 de setembro de 2019. Dispõem sobre os crimes de abuso de autoridade. Brasilia, DF: **Presidência da República**, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13869.htm>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CARDOSO, Heloísa de Oliveira. **O processo de vitimiação secundária da mulher no crime de estupro.** 2021. Monografia (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Antonio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, 62 p., v. 41, n. 41. Presidente Prudente, 2021. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/Direito/article/view/9005>. Acesso em: 13 maio 2023.

ENGEL, Cíntia Liara. As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil. **IPEA**, Rio de Janeiro, p. 7-28, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8088>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FREITAS, Isabela Soares de; FIALHO, Karina de Oliveira; SOCORRO, Emanuelle das Dores Figueiredo. Cultura do estupro e a posição da psicologia. **Revista Científica Univiçosa**, v. 10, n. 1, 2018, p. 677-684. Acesso em: 22 set. 2022.

MADRID, Fernanda; SILVA, Isadora Alves Dias. A revitimização das vítimas de violência sexual: uma análise da eficácia da lei 14.245/2021 e o caso Mariana Ferrer. **Toledo Prudente Centro Universitário**, v. 18, n. 18, 2022. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/9436>. Acesso em: 30 nov. 2022.

NASCIMENTO, Gerlany Silva do. **Processo de revitimização nos crimes sexuais contra a mulher.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito). 2019. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Jurídicas. 60 p. Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36261>. Acesso em: 1 mai. 2023.

PEREIRA, Josenira Catique; *et al*. Consequências psicológicas da violência doméstica: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 14736-14752, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n4-031>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RAMOS, Anna Isabelle Moreira de Mesquita; DUARTE, Jussara Silva; NUNES, Mariana de Medeiros. **As consequências psicológicas sofridas por mulheres**

vítimas de violência sexual no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem). 2022. Universidade Potiguar, 23p., Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/32260>. Acesso em: 9 maio 2023.

SOMMACAL, Clariana Leal; TAGLIARI, Priscila de Azambuja. A cultura de estupro: o arcabouço da desigualdade, da tolerância à violência, da objetificação da mulher e da culpabilização da vítima. **Revista Da Esmesc**, v.24, n.30, p. 245-268, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/revistadaesmesc.v24i30.p245>. Acesso em: 9 maio 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 21 abril 2023.

SOUZA, Marcela Tavares de., SILVA, Michelly Dias da. CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, pt. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

A (IN)CONSTITUCIONALIDADE DA VEDAÇÃO DA CONVERSÃO DO TEMPO DE ATIVIDADE ESPECIAL EM TEMPO COMUM APÓS A REFORMA DA PREVIDÊNCIA (EC N.º 103/2019)

THE (IN)CONSTITUTIONALITY OF PROHIBITING THE CONVERSION OF SPECIAL ACTIVITY TIME INTO COMMON TIME AFTER THE PENSION REFORM (EC N.º 103/2019)

Mayara Pauletto do Carmo[1]
Bethânia de Souza Rodrigues[2]

Resumo: A Reforma da Previdência, por meio da EC n.º 103/2019, proibiu a conversão de tempo de atividade especial em comum para aposentadoria (art. 25, §2º). Este estudo analisa a constitucionalidade dessa vedação e seus impactos nos direitos dos trabalhadores, questionando se a medida fere os princípios da segurança jurídica e da proteção ao trabalho. Aplica-se metodologia qualitativa com base na legislação, na ADI n.º 6309, no Tema n.º 709 do STF e em doutrinas. Os resultados traze que a proibição pode violar direitos adquiridos, gerando insegurança quanto às aposentadorias dos que contribuíram sob regras anteriores.

Palavras-chave: Atividades especiais; Reforma da previdência; Conversão de tempo; Direito dos trabalhadores; Violação de princípios constitucionais.

ABSTRACT: The Pension Reform, through Constitutional Amendment No. 103/2019, prohibited the conversion of special activity time into common time for retirement purposes (Art. 25, §2). This study analyzes the constitutionality of this prohibition and its impact on workers' rights, questioning whether the measure violates the principles of legal certainty and labor protection. A qualitative approach is used, based on legislation, ADI No. 6309, STF's Theme No. 709, and legal doctrines. It concludes that the prohibition may violate acquired rights, generating uncertainty regarding the retirement of those who contributed under the previous rules.

Keywords: Pension Reform, Time Conversion, Retirement, Legal Certainty, Workers' Rights.

1 INTRODUÇÃO

A Reforma da Previdência (EC n.º 103/2019) promulgada na data de 12 novembro 2019, tem sido objeto de alguns intensos debates. Dentro desse cenário, um ponto de destaque é o artigo n.º 25, §2º da referida Lei, que gerou questionamentos sobre sua constitucionalidade e os possíveis impactos na seguridade social e nos direitos dos cidadãos, pois veda a conversão do tempo de atividade especial em tempo comum, para fins de aposentadoria. No caso específico

[1] Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Univel.
[2] Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Univel e Pós-graduação em nível de especialização em Direito e Processo do Trabalho pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, na linha de pesquisa Estudos Discursivos: Memória, Sujeito e Sentido.

do supramencionado artigo, em razão da vedação de conversão do tempo especial em tempo comum para aposentadoria, os trabalhadores que laboraram em atividades especiais após a data de 13 novembro 2019 não poderão mais ter seu tempo reconhecido como especial.

Considerando que muitos trabalhadores não têm a opção de escolher suas funções, sendo frequentemente alocados em atividades que os expõem a condições especiais de trabalho, a análise das restrições impostas pela Reforma Previdenciária se torna crucial. A justificativa para a escolha deste tema reside na necessidade de examinar se essas restrições estão em conformidade com os princípios da segurança jurídica, da personalidade, do direito adquirido e da proteção ao trabalho, que visam garantir que o trabalhador seja tratado com respeito e que seus direitos sejam preservados.

Além disso, a relevância deste tema é ainda mais evidente diante do precedente (Tema n.º 709), estabelecido pelo Supremo Tribunal Federal, que ressalta a importância de garantir a saúde e o bem-estar dos segurados após a aposentadoria.

Portanto, o problema de pesquisa cinge-se em buscar se há inconstitucionalidade ou não no artigo 25, §2º da Emenda Constitucional n.º 103/2019, que veda a conversão do tempo de atividade especial em tempo comum após a data de 13 de novembro de 2019.

Desta forma, uma vez que as condições das atividades especiais realizadas pelos trabalhadores não alteraram, a ADI n.º 6309 proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria (CNTI), que ainda está em discussão, possui o objetivo de ressaltar, dentre outras questões, a inconstitucionalidade da vedação da conversão do tempo especial em comum, conforme se apresenta no artigo 25, §2º da EC n.º 103/2019 (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2020).

Diante do exposto, o trabalho buscará explorar os argumentos apresentados, analisar os fundamentos jurídicos e constitucionais envolvidos e avaliar os possíveis desdobramentos dessa medida para a sociedade e para o sistema previdenciário como um todo. Com isso, espera-se contribuir para um possível esclarecimento sobre esse tema de grande relevância e impacto para a qualidade de vida na aposentadoria dos cidadãos brasileiros.

2 CONVERSÃO DO TEMPO DE ATIVIDADE ESPECIAL APÓS A EC N.º 103/2019

A conversão de tempo especial em tempo comum é uma prerrogativa disponível para aposentadoria dos trabalhadores que desempenham suas funções em condições especiais. O processo de conversão envolve a aplicação de fatores específicos. Para homens, o fator de conversão é de 1,4, enquanto que para mulheres é de 1,2. Esses fatores são multiplicados pelo tempo de contribuição comum, resultando em um tempo de contribuição ampliado que pode ser utilizado para cumprir os requisitos de aposentadoria (Bradbury, 2020).

Isso significa que os homens que trabalham em atividades em condições especiais têm o tempo de contribuição aumentado por um fator de 1,4, enquanto as mulheres têm o tempo de contribuição aumentado por um fator de 1,2. Na prática, um ano de trabalho, que normalmente seria contado como 365 dias, passa a ser contabilizado como 511 dias para homens (365 x 1,4) e como 438 dias para mulheres (365 x 1,2). Assim, os dias adicionais são somados ao tempo total de contribuição

necessário para a aposentadoria, que é de 35 anos para homens e 30 anos para mulheres (Bradbury, 2020).

As atividades especiais são atribuídas aos trabalhadores que exercem suas funções em condições de risco que afetam sua saúde e segurança, podendo ou não receber durante a função os adicionais de insalubridade ou periculosidade. A previdência social, por sua vez, é o sistema responsável por assegurar benefícios aos contribuintes que cumpriram os requisitos necessários (Bradbury, 2020).

De acordo com Rocha (2019), tais atividades se referem a ocupações em que os trabalhadores enfrentam riscos incomuns, como exposição a agentes químicos, físicos, biológicos ou condições insalubres, levando à necessidade de um tempo de contribuição reduzido de trabalho para compensar os danos causados pelas exposições.

Destaca-se que este fator de diferenciação é observado tanto para os trabalhadores que completaram precisamente 25 anos em atividades especiais e, portanto, são elegíveis para a aposentadoria especial, quanto para àqueles que foram expostos aos mesmos agentes nocivos em um período específico, mas não atendem ao requisito de tempo necessário para receber esse tipo de aposentadoria (Lazzari; Brandão, 2021).

A comprovação dessa atividade de risco é realizada por meio da apresentação do Perfil Profissiográfico Profissional (PPP), documento emitido pelo empregador no momento da rescisão do contrato de trabalho do profissional. Este documento contém o histórico das atividades laborais do trabalhador na empresa e inclui informações, como registros ambientais, monitoramento biológico e dados administrativos, de acordo com o que é estipulado no artigo 68 do Regulamento da Previdência Social (RPS) (Rocha, 2019).

É importante mencionar que o artigo 201 da Constituição Federal veda a aplicação de critérios distintos na concessão de aposentadorias aos beneficiários do Regime Geral de Previdência Social (RGPS). No entanto, o mesmo artigo estabelece exceções para situações de exposição a condições especiais que afetem a saúde ou a integridade física (Brasil, 1988).

No mais, os direitos da personalidade constituem fundamentos essenciais garantidos constitucionalmente, especialmente no artigo 5º, *caput* da Constituição Federal de 1988, em que são explicitamente enumerados direitos como vida, liberdade, igualdade e segurança. No Código Civil de 2002, nos artigos 11 e 12, os direitos da personalidade são descritos como intransmissíveis e irrenunciáveis, possibilitando inclusive a busca por indenização por perdas e danos diante de ameaças ou lesões (Carrilho; Silva, 2022).

Ainda, a reforma previdenciária provocou uma modificação nos direitos previdenciários, não se tratando apenas de uma questão de maior ou menor limitação de um direito específico, mas sim da redução do alcance da proteção social oferecida pela Previdência Social, que impacta diretamente o cidadão em sua essência humana, bem como na capacidade de lidar com os riscos sociais impostos, afetando inevitavelmente os direitos de personalidade e a própria dignidade da pessoa humana (Siqueira; Otero; Pera Junior, 2022).

Tais alterações trazidas pela reforma podem impactar significativamente nos direitos de personalidade dos trabalhadores de diversas formas, por exemplo, trabalhadores que atuam em condições especiais podem se sentir prejudicados por

essa situação, uma vez que pode afetar sua integridade física e psíquica, além de sua segurança financeira no momento da aposentadoria.

Além disso, pode gerar incerteza quanto ao futuro dos trabalhadores, o que pode impactar negativamente em sua saúde mental, física e emocional. A privação do direito à aposentadoria adequada também pode afetar a dignidade dos trabalhadores, que dedicaram parte de suas vidas ao trabalho em condições especiais.

Portanto, é essencial que as mudanças promovidas pela EC n.º 103/2019 sejam analisadas não apenas sob a ótica econômica e previdenciária, mas também deve considerar os direitos de personalidade dos trabalhadores. É importante garantir que a reforma previdenciária respeite a dignidade, a integridade e a saúde física e mental dos trabalhadores, assegurando-lhes uma aposentadoria justa e condizente com os princípios constitucionais.

3 AFRONTA AO DIREITO ADQUIRIDO E À SEGURANÇA JURÍDICA

Insta analisar como a EC n.º 103/2019 pode ferir os princípios do direito adquirido e a segurança jurídica, com foco na proibição de conversão de tempo de atividade especial e seus impactos sobre os segurados que permaneceram exposto aos agentes nocivos, mesmo ainda após a Reforma.

O direito adquirido é um princípio jurídico fundamental, consagrado na Constituição Federal, que garante que situações jurídicas consolidadas sob a égide de uma determinada legislação não podem ser prejudicadas por leis posteriores, conforme o artigo 5º, XXXVI da Constituição de 1988. No contexto previdenciário, isso significa que os trabalhadores que contribuíram para o sistema sob determinadas regras têm o direito de ver essas regras respeitadas quando cumprirem os requisitos para se aposentar.

De acordo com Tartuce (2017), o conceito de direito adquirido abrange tanto os direitos materiais quanto os imateriais que já foram integrados ao patrimônio de uma pessoa natural, jurídica ou ente despersonalizado, conforme definido pelo conceito clássico de Gabba. Além disso, conforme estipulado pelo §2º do artigo 6º da Lei de Introdução, consideram-se adquiridos os direitos que o titular ou um representante possa exercer, incluindo aqueles cujo início do exercício esteja sujeito a um tempo prefixo ou a uma condição preestabelecida inalterável, a critério de outrem. Um exemplo citado é o usufruto de um benefício previdenciário por parte de alguém.

Portanto, conforme definido na legislação brasileira, o direito adquirido é aquele que o seu titular, ou alguém que por ele possa exercer, incluindo àqueles cujo início do exercício esteja sujeito a um termo pré-fixado ou a uma condição pré-estabelecida inalterável, a critério de terceiros, conforme artigo 6º, §2º, do Decreto-lei n.º 4.567/1942.

No entanto, a EC n.º 103/2019 vedou a possibilidade de conversão do tempo de atividade especial em comum a partir de 13 de novembro de 2019 para o trabalhador que laborou em condições nocivas a sua saúde, essa proibição pode ser interpretada como uma afronta ao direito adquirido dos segurados que, sob as regras anteriores, haviam acumulado tempo de atividade especial (Lazzari; Brandão, 2021).

A proibição de conversão do tempo de atividade laborada em condições especiais desconsidera os direitos previdenciários já firmados, criando uma situação de retroatividade prejudicial aos trabalhadores e gerando insegurança quanto às expectativas de aposentadoria, pois o direito adquirido é um princípio jurídico

consagrado que protege situações consolidadas sob o amparo da lei vigente à época em que foram constituídas. Nesse sentido, os trabalhadores que planejaram suas carreiras e contribuíram para a previdência sob determinadas regras têm uma expectativa legítima de que esses direitos sejam preservados (Lazzari; Brandão, 2021).

Em linhas gerais, o princípio da segurança jurídica engloba o direito fundamental dos cidadãos de terem conhecimento prévio das leis que regem a convivência em sociedade. Além disso, abrange a proteção contra surpresas advindas de mudanças repentinas ou da aplicação retroativa de normas, afetando situações jurídicas estabelecidas antes de sua entrada em vigor. Seu principal propósito é promover a estabilidade e a harmonia na sociedade (Penna, 2020).

No contexto da reforma previdenciária e da conversão do tempo pela EC n.º 103/2019, segundo Penna (2020), a segurança jurídica emerge como um elemento crucial a ser cuidadosamente considerado, pois abarca a previsibilidade e a estabilidade das normas e das relações jurídicas, assegurando que os cidadãos possam confiar no sistema legal e nas decisões que impactam seus direitos e deveres.

Em sua dimensão objetiva, a segurança jurídica está intrinsecamente relacionada à estabilidade do ordenamento jurídico, à proibição de retroatividade das normas para modificar situações já consolidadas e à garantia da certeza do direito. Essa perspectiva está estreitamente vinculada aos conceitos delineados no inciso XXXIV do artigo 5º da Constituição Federal, que protege direitos adquiridos, atos jurídicos perfeitos e coisa julgada (Penna, 2020).

A reforma da previdência, ao alterar as regras para aposentadoria e benefícios previdenciários, pode gerar insegurança jurídica para os trabalhadores, empregadores e demais partes envolvidas, já que as mudanças nas normas previdenciárias afetam diretamente os direitos e expectativas dos cidadãos em relação à seguridade social (Penna, 2020).

Um dos principais aspectos que podem gerar insegurança jurídica é a retroatividade das normas previdenciárias, pois se as mudanças promovidas pela EC n.º 103/2019 forem aplicadas retroativamente, isso pode surpreender os obreiros e prejudicar aqueles que já haviam planejado sua aposentadoria com base nas regras anteriores (Penna, 2020).

Além disso, a falta de previsibilidade e estabilidade nas regras previdenciárias gera insegurança jurídica, especialmente no que diz respeito às expectativas de aposentadoria dos segurados. A segurança jurídica é um princípio essencial para a ordem jurídica, garantindo a confiança dos cidadãos no sistema legal e na proteção de seus direitos. Quando ocorrem mudanças abruptas nas regras previdenciárias, como as introduzidas pela EC n.º 103/2019, essa confiança é abalada, podendo gerar desconforto e incerteza entre os segurados (Penna, 2020).

Além disso, a interpretação e a aplicação das novas regras previdenciárias pelos órgãos competentes podem gerar divergências e incertezas, por exemplo, questões relacionadas à forma como será feita a conversão do tempo de serviço especial em comum podem suscitar dúvidas e controvérsias, levando à interpretações distintas por parte dos tribunais e instituições previdenciárias (Penna, 2020).

Para garantir a segurança jurídica no contexto da reforma da previdência, é fundamental que as normas sejam claras, coerentes e aplicadas de forma consistente. Isso inclui a divulgação adequada das mudanças, a capacitação dos profissionais responsáveis pela análise e concessão dos benefícios previdenciários, bem como a

garantia de acesso dos cidadãos a informações e orientações sobre seus direitos e obrigações previdenciárias (Penna, 2020).

Além disso, é importante que eventuais divergências e lacunas na legislação sejam tratadas de forma transparente e objetiva, por meio da atuação do Poder Legislativo e do Poder Judiciário na interpretação e eventual correção das normas previdenciárias (Penna, 2020).

Por sua vez, a segurança jurídica também está intrinsecamente relacionada à noção de boa-fé, que permeia tanto a atuação do Estado quanto a conduta dos particulares. A boa-fé objetiva se refere ao comportamento leal e honesto de acordo com o ordenamento jurídico, enquanto a boa-fé subjetiva está ligada à confiança psicológica daqueles que agem em conformidade com a lei. Ambas as formas de boafé são essenciais para fortalecer a confiança nas instituições e no sistema legal (Penna, 2020).

Por fim, é importante ressaltar que a segurança jurídica não é um conceito estático, mas sim dinâmico e em constante evolução. À medida que a sociedade e suas demandas mudam, o sistema jurídico deve se adaptar a garantir uma ordem justa e equitativa. Portanto, a busca pela segurança jurídica é um esforço contínuo que requer o comprometimento de todas as partes envolvidas, desde legisladores até os cidadãos comuns, para assegurar um ambiente legal estável e confiável para todos (Penna, 2020).

4 ANÁLISE DO TEMA N.º 709 DO STF: PROTEÇÃO DA SAÚDE DOS TRABALHADORES E A ABORDAGEM DA CONVERSÃO DO TEMPO ESPECIAL

O princípio da proteção ao trabalhador é um dos pilares fundamentais do direito do trabalho, caracterizando-se pela ideia de que o trabalhador, devido à sua posição de vulnerabilidade nas relações laborais, deve ser protegido por normas que assegurem seus direitos e garantam condições dignas de trabalho.

Esse princípio é a base para a criação de legislações que estabelecem direitos mínimos, como jornadas de trabalho, salários justos, segurança no ambiente laboral e acesso a benefícios previdenciários. A lógica desse princípio se fundamenta na necessidade de equilibrar a assimetria de poder que, historicamente, favoreceu os empregadores em detrimento dos trabalhadores (Leite, 2022).

O princípio da proteção do trabalho se desdobra em três aspectos principais, o primeiro é o princípio *in dubio pro operário* que estabelece que, em situações de dúvida sobre a interpretação ou aplicação das normas trabalhistas, deve-se optar pela interpretação mais favorável ao trabalhador. Quanto ao princípio da norma mais favorável estabelece que, em situações de conflito entre normas que regulamentam direitos trabalhistas, também, deve-se aplicar a norma que seja mais benéfica ao trabalhador (Leite, 2022).

O princípio da condição mais benéfica garante que benefícios adquiridos pelo trabalhador, seja por contrato, acordo coletivo ou prática da empresa, não podem ser retirados ou alterados para pior, exceto se for em benefício do trabalhador. Essa condição protege as vantagens que o empregado conquistou durante a relação de emprego, impedindo que a empresa as suprima unilateralmente. Dessa forma quando houver normas conflitantes sobre benefícios previdenciários, deve-se aplicar a norma que seja mais vantajosa para o trabalhador (Leite, 2022).

Na prática, a aplicação da legislação é o princípio da proteção ao trabalhador, sendo uma diretriz que orienta a elaboração e a interpretação dos operadores do direito. Dessa forma, em caso de dúvida sobre a interpretação de uma norma, devese sempre optar por àquela que seja mais favorável ao trabalhador (Leite, 2022).

Ao aplicar esse entendimento ao contexto previdenciário, é essencial assegurar que os trabalhadores tenham acesso a benefícios que garantam a sua dignidade em situações de incapacidade, aposentadoria ou outras contingências. Essa proteção social é crucial para a manutenção do bem-estar físico, psicológico e econômico dos indivíduos, especialmente em períodos críticos de suas vidas. Esses benefícios desempenham um papel central na mitigação dos efeitos adversos que podem resultar de eventuais perdas de renda ou da incapacidade para o trabalho, promovendo assim a justiça social e a estabilidade econômica (Leite, 2022). Vale ressaltar que tanto as legislações previdenciárias, quanto as normas trabalhistas, buscam equilibrar as relações de poder entre empregadores e empregados, tais normas estabelecem um conjunto de direitos que visa proteger o trabalhador em diversas fases da sua vida profissional.

Ou seja, a aposentadoria por tempo de contribuição e os benefícios por incapacidade, por exemplo, são garantias que permitem ao trabalhador enfrentar as dificuldades que podem surgir ao longo da vida, evidenciando a importância de um sistema previdenciário que esteja em sintonia com as necessidades dos trabalhadores, proporcionando segurança e estabilidade (Leite, 2022).

Neste viés, embora o Tema n.º 709 do Supremo Tribunal Federal (STF) trate especificamente da aposentadoria especial, é possível realizar uma análise relevante para a conversão do tempo de atividade especial em tempo comum. Ambos os contextos lidam com trabalhadores expostos a condições prejudiciais à saúde, mas a forma de proteção e compensação é diferente (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2021).

Assim, considera-se um trecho do Tema n.º 709:

> É constitucional a vedação de continuidade da percepção de aposentadoria especial se o beneficiário permanece laborando em atividade especial ou a ela retorna, seja essa atividade especial aquela que ensejou a aposentação precoce ou não (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2021).

A decisão do STF reforça que a concessão da aposentadoria especial deve estar diretamente ligada à proteção da saúde do trabalhador, impedindo-o de continuar em atividades que apresentem riscos, mesmo após a obtenção do benefício. Esse princípio também pode ser comparado à lógica por trás da conversão do tempo de atividade especial em comum, em que o tempo trabalhado sob condições nocivas é convertido em um tempo adicional para aposentadoria comum, reconhecendo que o trabalhador foi exposto a riscos que justificam uma compensação adicional (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2021).

No entanto, a vedação imposta pelo STF ao recebimento simultâneo de aposentadoria especial e ao exercício de atividades especiais sublinha a intenção de evitar que o sistema previdenciário seja sobrecarregado e que o trabalhador continue exposto a condições prejudiciais. Isso contrasta com a conversão do tempo especial em comum, que permite ao trabalhador continuar sua atividade, mas reconhece a

necessidade de compensar o desgaste adicional causado por tais condições (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2021).

Além disso, enquanto a aposentadoria especial visa afastar imediatamente o trabalhador das atividades nocivas, a conversão do tempo de atividade especial em comum ainda permite que o trabalhador continue a exercer sua função, mas oferece uma espécie de recompensa ao contabilizar o tempo de exposição de maneira mais favorável para a aposentadoria (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2021).

Assim, embora ambas as abordagens tenham o objetivo de proteger o trabalhador, elas o fazem de maneiras diferentes: a aposentadoria especial com um afastamento direto, e a conversão do tempo especial em comum como uma forma de valorização do tempo de serviço em condições adversas (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2021).

Em termos de segurança jurídica, tanto o entendimento consolidado no Tema n.º 709, quanto às regras sobre a conversão do tempo especial em tempo comum oferecem clareza e estabilidade para os trabalhadores e empregadores, evitando incertezas sobre os direitos previdenciários. Contudo, é importante notar que a decisão do STF também demonstra uma preocupação com a proteção dos direitos já adquiridos e com a adaptação das normas previdenciárias (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2021).

Dessa forma, o Tema n.º 709 do STF não só estabelece um precedente importante para a proteção da saúde dos trabalhadores expostos a agentes nocivos, como também serve como um contraponto valioso ao conceito de conversão do tempo especial em tempo comum, enfatizando diferentes formas de compensar os trabalhadores pelas adversidades enfrentadas em seu ambiente de trabalho (Brasil, Supremo Tribunal Federal, 2021).

Ainda que a reforma tenha sido apresentada como uma medida necessária para enfrentar os desafios econômicos do país, ela também suscitou preocupações sobre seus efeitos nos direitos dos trabalhadores. Até a promulgação da Emenda Constitucional n.º 103/2019 em 12 de novembro de 2019, a Lei n.º 8.213/1991 em seu artigo 57, §5º permitia que os trabalhadores expostos a condições especiais, pudessem se aposentar de forma diferenciada, com tempo de contribuição reduzido, pois permitia a conversão do tempo de trabalho exercido em condições especiais em tempo de contribuição comum, isso significava que, após a conversão, o tempo especial poderia ser somado ao tempo comum para efeito de concessão de aposentadoria, o que facilitava o acesso ao benefício com tempo reduzido aos para trabalhadores expostos a riscos durante a jornada de trabalho (Bradbury, 2020).

Contudo após a promulgação da Emenda Constitucional n.º 103/2019, a legislação foi alterada significativamente introduzindo a proibição da conversão do tempo especial em tempo comum para atividades especiais desempenhadas após a data de entrada em vigor da emenda, mais precisamente em 13 de novembro de 2019.

A partir dessa data, trabalhadores em atividades prejudiciais à saúde não podem mais converter o tempo especial para reduzir o tempo de aposentadoria. Assim, após 13 de novembro de 2019, àqueles que trabalham em condições especiais têm que cumprir o tempo integral de contribuição exigido para se aposentar, sem a vantagem da conversão, o que pode levar a um aumento significativo no tempo necessário para obter o benefício (Bradbury, 2020).

Essa alteração representa um impacto direto no princípio da proteção ao trabalho. Anteriormente, a possibilidade de conversão do tempo especial em comum

proporcionava uma espécie de compensação financeira para trabalhadores expostos a condições insalubres ou perigosas, reconhecendo e mitigando os riscos associados às suas atividades. Após essa reforma, essa compensação foi removida, dificultando a aposentadoria para esses trabalhadores e prolongando o tempo de exposição a condições prejudiciais (Bradbury, 2020).

Vale lembrar que a mudança nas regras sobre a aposentadoria impacta de maneira significativa aos trabalhadores que iniciaram suas carreiras em uma função e, ao longo do tempo, migraram para outras atividades, tendo como exemplo um vendedor que posteriormente se torna eletricista, atividade que envolve riscos significativos (Bradbury, 2020). A consequência é que esse trabalhador terá de trabalhar mais e, consequentemente, uma maior exposição às condições prejudiciais à saúde por períodos mais longos até completar os requisitos para uma aposentadoria comum, afetando negativamente o bem-estar dos trabalhadores e a efetiva proteção a que têm direito.

Além do exposto acima, a vedação que consta no artigo 25, §2º da EC n.º 103/2019, contraria o artigo 7º, XXII da Constituição Federal, que garante aos trabalhadores urbanos e rurais a redução dos riscos relacionados ao trabalho por meio de normas de saúde, higiene e segurança, bem como infringe o princípio da dignidade humana, que visa assegurar condições justas e adequadas para a vida do segurado e de sua família, inferindo de forma inconstitucional a Constituição (Brasil, 2020).

Portanto, a proibição da conversão do tempo especial em tempo comum estabelecida pela Emenda Constitucional n.º 103/2019 representa uma grave violação dos princípios constitucionais e dos direitos fundamentais dos trabalhadores, exigindo uma revisão para assegurar justiça e proteção adequada no sistema previdenciário.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho discutiu como a vedação estabelecida pela Emenda Constitucional n.º 103/2019 no artigo 25, §2º, fere o princípio da proteção ao trabalhador. Antes de se aprofundar nas críticas a essas alterações, é essencial ressaltar a finalidade da conversão do tempo de atividade especial em comum, que visa proteger trabalhadores expostos de forma contínua a agentes nocivos. É crucial compreender que essa conversão foi instituída para garantir uma compensação adequada pelo risco constante enfrentado em suas atividades profissionais, permitindo que o tempo de trabalho em condições especiais seja convertido para aposentadoria comum.

Assim cita Lazzari e Brandão (2021, p. 14):

> [...] a vedação trazida pela EC Nº. 103/2019 criou o seguinte impasse: a *compensação* ou proteção *objetivada* pelo legislador apenas seriam devidas àqueles segurados que se submetessem aos agentes nocivos pelo tempo necessário à concessão da aposentadoria especial; aos demais, embora expostos aos mesmos agentes nocivos – e ainda que por períodos quase tão extensos quanto - *nenhuma compensação ou proteção seria deferida*.

De fato, a Emenda Constitucional n.º 103/2019 parece contrariar a finalidade da conversão do tempo de atividade especial em comum para trabalhadores expostos a agentes nocivos. Visto que só será possível o trabalhador fazer jus ao benefício ao

cumprir requisitos para a concessão da aposentadoria especial a partir do momento em que se alcança uma idade mínima. A emenda desconhece os riscos contínuos enfrentados por esses trabalhadores, colocando em perigo a saúde e a integridade física de muitos que lidam com agentes físicos, químicos ou biológicos nocivos.

Nesse sentido, já se manifestou a Turma Nacional de Uniformização (TNU) sobre o TEMA 213:

> Constitui ofensa à isonomia constitucional a concessão de uma aposentadoria antecipada a um segurado que não trabalhe em condições especiais prejudiciais à saúde ou à integridade física. Mas também ofende a igualdade deixar da dar tratamento especial àqueles que laboram com exposição a agentes agressivos. [...]. TEMA Nº. 213 - PEDIDO DE UNIFORMIZAÇÃO DE INTERPRETAÇÃO DE LEI Nº. 0004439- 44.2010.4.03.6318/SP, PUBLICADO EM 25/06/2020.

Nesse contexto, a TNU reforçou no Tema 213 a importância de se manter a isonomia no tratamento dos trabalhadores ao afirmar que conceder uma aposentadoria antecipada a um segurado que não esteve exposto a condições especiais seria uma afronta ao princípio da igualdade. Por outro lado, seria igualmente injusto não oferecer um tratamento diferenciado àqueles que, ao longo de sua vida laboral, estiveram sujeitos a agentes agressivos que colocam em risco sua saúde e integridade física. Isso enfatiza a necessidade de um sistema previdenciário que reconheça e compense as condições adversas enfrentadas por determinados trabalhadores, garantindo que a proteção social seja equitativa e proporcional às circunstâncias de cada indivíduo.

Além disso, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 6309, ajuizada pela CNTI, questiona a constitucionalidade do artigo 25, §2º da Emenda Constitucional n.º 103/2019. A ADI alega que a vedação da conversão do tempo especial em comum após 13 de novembro de 2019 viola princípios como a proteção ao trabalhador e à segurança jurídica, desconsiderando os riscos enfrentados pelos trabalhadores em condições adversas. O STF ainda não decidiu sobre o caso, mas a ADI reforça a necessidade de reavaliar se as mudanças respeitam os direitos dos trabalhadores e a dignidade humana.

Desta forma, verifica-se que, de fato, as alterações trazidas pela Emenda Constitucional n.º 103/2019 trazem modificações que precarizam a aposentadoria especial daqueles que estão expostos aos agentes físicos, químicos e biológicos nocivos à sua saúde e integridade física. No entanto, cumular os requisitos de tempo de efetiva exposição aos agentes nocivos e idade mínima afronta o objetivo da referida aposentadoria especial, descaracterizando-a totalmente, expondo a perigo segurados de todo o país.

Tal vedação imposta pelo artigo 25, §2º da EC n.º 103/2019 pode ser vista como uma afronta ao princípio da proteção ao trabalhador, um dos pilares do direito do trabalho, que busca equilibrar as relações laborais e garantir condições dignas para os trabalhadores. Além disso, a proibição de conversão pode ser interpretada como uma violação do direito adquirido, pois desconsidera direitos previdenciários previamente consolidados e gera insegurança jurídica ao alterar regras previamente estabelecidas que os trabalhadores contavam para o planejamento de suas aposentadorias.

A segurança jurídica e a dignidade dos trabalhadores devem ser cuidadosamente consideradas em qualquer reforma previdenciária. Embora a reforma tenha como objetivo o ajuste das finanças públicas, é fundamental garantir que não haja retrocessos nos direitos já adquiridos pelos trabalhadores e que a proteção dos trabalhadores seja mantida. O princípio da proteção ao trabalhador e a segurança jurídica exigem que as mudanças legislativas respeitem direitos já consolidados e não prejudiquem aqueles que já contribuíram para o sistema previdenciário em condições adversas.

Conclui-se que é essencial que o debate sobre a constitucionalidade da vedação da conversão do tempo especial em comum continue a ser aprofundado, buscando soluções que assegurem a proteção dos direitos dos trabalhadores e a estabilidade do sistema previdenciário. As mudanças na legislação devem equilibrar a necessidade de reformas econômicas com a preservação dos direitos e da dignidade dos segurados, garantindo um sistema justo e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

BRADBURY, Leonardo Cacau Santos La. **Curso prático de direito e processo previdenciário**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 103**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 220, p. 1-6, 13 nov. 2019.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Tema 709**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, [2021]. Disponível em: . Acesso em: 30 ago. 2024

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tema 709. Brasília: Supremo Tribunal Federal, [2021]. Disponível em: . Acesso em: 30 ago. 2024

BRASIL. **Turma Nacional de Uniformização. Tema 213.** Brasília: Turma Nacional de Uniformização, [2020]. Disponível em: . Acesso em 30. ago. 2024.

CARRILHO, Bernardineli Mário; SILVA, Leda Maria Messias da. A precarização dos direitos da personalidade do trabalhador como consequência da reforma trabalhista. **Revista Jurídica Da FA7,** 19(1), 63-81, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24067/rjfa7;19.1:1278. Acesso em: 15 ago. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA INDÚSTRIA. **Petição Inicial da Ação Direto de Inconstitucionalidade n. 6309.** Supremo Tribunal Federal. [Ação Direta de Inconstitucionalidade ajuizada pela CNTI contra dispositivos da Reforma da Previdência (Emenda Constitucional 103/2019) que criaram requisito etário para a concessão da aposentadoria especial para segurados que trabalham expostos a agentes nocivos à saúde ou à integridade física]. 4 fev. 2020. Disponível

em:http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=751903672&prcID=58 48987. Acesso em: 21 de março de 2024.

LAZZARI, João Batista; BRANDÃO, Fábio Nobre Bueno. Reforma da previdência (EC n.º 103/2019): inconstitucionalidade da vedação à conversão do tempo de atividade especial em comum. **JURIS-Revista da Faculdade de Direito**, v. 30, n. 2, 2020.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Curso de Direito do Trabalho**. 14. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2022.

PENNA, Rodolfo Breciani. Reforma da Previdência e segurança jurídica. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo,** n. 91, p. 31-54, 2020.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; OTERO, Cleber Sanfelici; PERA JUNIOR, Ernani José. Direitos da personalidade, vedação e o retrocesso social: uma análise do novo regramento da aposentadoria especial pela emenda constitucional n.º 103/2019. **Revista Paradigma**, v. 31, n. 2, p. 199-230, 2022.

TARTUCE, Flávio. **Direito civil:** Lei de Introdução e parte geral. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017**.**

ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR COM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTERDISCIPLINARY CARE WITH INSTITUTIONALIZED ELDERLY: A CASE REPORT

Bruna Oliveira Güths[1]
Maria Rita Landgraf[2]
Luiz Henrique Korilo[3]
Danielly Fernandes Ferreira[4]

RESUMO: O envelhecimento populacional impõe desafios à saúde, exigindo a necessidade de reforçar a discussão sobre os requisitos para o envelhecimento saudável: autonomia, prevenção de doenças e manutenção da capacidade funcional. Idosos institucionalizados são mais vulneráveis a declínios físicos e mentais. Este relato objetivou descrever as ações de um projeto de extensão interdisciplinar com discentes e docentes de enfermagem, fisioterapia e psicologia, realizadas em um abrigo de idosos em Cascavel-PR. As ações incluíram ambientação, criação de vínculos, dinâmicas de memória, mobilidade, e atenção individual. As intervenções promoveram bem-estar, qualidade de vida e saúde física e mental dos residentes, respeitando suas singularidades

Palavras-chave: Saúde do Idoso. Interdisciplinaridade. Enfermagem. Fisioterapia. Psicologia.

.

ABSTRACT: Population aging presents significant health challenges, highlighting the need to promote healthy aging through autonomy, disease prevention, and functional capacity maintenance. Institutionalized older adults are especially vulnerable to physical and mental decline. This report describes the actions of an interdisciplinary outreach project involving nursing, physiotherapy, and psychology students and faculty, carried out in a long-term care facility in Cascavel, Brazil. The activities focused on creating bonds, familiarization, memory and mobility exercises, and individualized care. These interventions contributed to improved well-being, quality of life, and the physical and mental health of residents, while respecting their individual needs and characteristics

Keywords: Elderly Health. Interdisciplinarity. Nursing. Physical Therapy. Psychology.

[1] Acadêmica do Curso de Psicologia – Centro Universitário UNIVEL.
[2] Acadêmica do Curso de Enfermagem – Centro Universitário UNIVEL
[3] Acadêmico do Curso de Enfermagem – Centro Universitário UNIVEL
[4] Professora coordenadora da liga de Geriatria e professora do Curso de Fisioterapia – Centro Universitário UNIVEL

1 INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida tem causado transformações demográficas em todo o mundo. No Brasil, segundo dados do IBGE (2022), de 2010 para 2022 houve um aumento de 57,4% no número de idosos (≥ 60 anos). Diante desse aumento, em dezembro de 2020 a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a década atual.

Dentre os desafios de saúde para o envelhecimento saudável estão: preservar a independência e a capacidade funcional, a prevenção de doenças crônicas, o risco de quedas e potenciais declínios na saúde mental, como a depressão e a falta de autoestima (Sofiatti; et al., 2021). As demandas de saúde apresentadas pelos idosos são multifacetadas, pois além da prevenção e controle de doenças, há necessidade de promover um envelhecimento ativo e saudável, objetivando também a autonomia e o bem-estar (Schenker; Costa, 2019).

Outra questão a ser considerada, é o grande número de idosos institucionalizados no Brasil, de acordo com dados do último censo do IBGE (2022) cerca de 0,5% da população com mais de 60 anos vive em instituições de longa permanência (ILPs). Esse fenômeno muitas vezes pode ocasionar a sensação de solidão e abandono e obriga o idoso a se adaptar a um novo ambiente com normas e rotinas diferentes ao do que estava habituado. Além disso, é importante destacar que pessoas idosas que residem em ILPs possuem em sua maioria características como sedentarismo, perda de autonomia e ausência de familiares, o que contribui para o agravamento de outras doenças típicas dessa população (Gonçalves et al., 2008).

Os projetos que abrangem a convivência em grupos entre os idosos contribuem para o envelhecimento saudável e com qualidade, podendo trazer diversos benefícios, como: afastar a solidão, propiciar amizades, aumentar a autoestima, melhorar a integração com familiares, resgatar valores pessoais e sociais, oferecer suporte social e a adoção de um estilo de vida mais ativo (Leite, et al. 2012).

A partir da complexidade das necessidades do idoso é necessária uma abordagem integral, onde o indivíduo é visto como um todo, tal abordagem só é possível através da equipe multi ou interdisciplinar (Folador, C. E., et. al., 2023). A atuação conjunta entre as especialidades é fundamental para atender às demandas do público geriátrico em instituições de longa permanência e envolve a colaboração de psicólogos(as), enfermeiros(as), fisioterapeutas, nutricionistas e outros a depender da instituição. Independente da configuração de cada equipe é imprescindível a comunicação assertiva e coesão entre os profissionais para que seja possível realizar discussões e trocas de conhecimento entre as áreas para oferecer um atendimento com ética e qualidade para os idosos (American Psychological Association, 2003).

A enfermagem é a área da saúde que tem ênfase em cuidar de pessoas. Em especial, considerando a população idosa, a enfermagem possui uma vasta atuação na promoção, prevenção e reabilitação da saúde. Essa abordagem abrange todo o contexto individual do idoso, levando em consideração as vulnerabilidades provocadas pelo processo fisiológico de envelhecer e visa estimular o autocuidado e a independência dos indivíduos. (Santana, et. al., 2022)

A fisioterapia tem objetivo de preservar as funções motoras e cognitivas dos idosos. Ao longo do tempo, os sistemas do corpo humano possuem a tendência de se fragilizar, logo, a fisioterapia possui um trabalho fundamental junto à população idosa, atuando na funcionalidade da execução das atividades de vida diária e no combate a outras patologias incapacitantes. (Silva, et. al. 2019)

A atuação da psicologia deve ser flexível e compreensiva, respeitando a dignidade do sujeito e considerando suas particularidades culturais e sociais (American Psychological Association, 2003). Se tratando do público geriátrico é preciso compreender antes de qualquer intervenção as preferências e limitações do indivíduo atendido ou do grupo. Segundo Hansen (1993) o público idoso possui suas particularidades e desafios em decorrência do contexto do envelhecimento, destacando que existem dores emocionais destes indivíduos que não são vistas com seriedade, é preciso validá-los e reforçar sua dignidade, resiliência e autonomia para que se sintam seguros para compartilhar suas experiências e emoções, e a partir desse movimento sejam vistos e ouvidos de forma verdadeira.

A atuação integral é fundamental para atender às demandas do público geriátrico em instituições de longa permanência, como o abrigo de idosos, para promover uma melhor qualidade de vida, abrangendo todas as áreas da saúde de forma efetiva. Dessa forma, a Liga de Geriatria do Centro Universitário Univel, reúne discentes e docentes dessas três áreas do conhecimento que, juntas, atuam de maneira interdisciplinar no planejamento e execução de atividades que buscam promover qualidade de vida à população idosa que reside em um abrigo de longa permanência no Oeste do Paraná.

2 METODOLOGIA

O Abrigo onde foram realizadas as ações abriga 40 residentes que são classificados em 3 graus de dependência: grau 1 (totalmente independentes para as atividades de vida diária (AVD's), grau 2 (parcialmente dependentes para as AVD's) e grau 3 (totalmente dependentes para as AVD's), entre os últimos, estão os pacientes acamados.

Durante a primeira visita os alunos realizaram a ambientação para que pudessem se organizar para a realização das ações. Com a orientação dos professores, foi aplicado o mini exame do estado mental (MEEM), que avalia através de diversos domínios (orientação espacial, temporal, memória imediata e de evocação, cálculo, linguagem-nomeação, repetição, compreensão, escrita e cópia de desenho), a função cognitiva dos idosos.

Cada discente foi responsável por realizar o teste com quatro idosos, embora não tenha sido possível a aplicação em todos, devido às condições clínicas dos mesmos, os discentes continuaram prestando atenção individual a cada um deles. Durante o primeiro contato os alunos tiveram a oportunidade de estabelecer vínculos, conhecer as histórias de vida dos indivíduos e compreender suas realidades atuais, bem como suas condições físicas e psíquicas. Com base nisso, obtiveram subsídios importantes para o planejamento das próximas práticas a serem realizadas.

Esta visita inicial foi fundamental para que os alunos se familiarizassem com o público com quem iriam trabalhar e se sensibilizassem a respeito da importância do projeto de extensão de promover bem-estar e qualidade de vida a essa população.

Na segunda visita, os idosos estavam dispostos na sala de convivência, enrolados em cobertores, pois o dia estava frio e chuvoso, diante disso, a ação foi realizada de modo que não precisássemos movê-los e perturbar o conforto dos mesmos. Realizou-se atividades em grupo, a primeira foi a dinâmica do "eu também" na qual uma pessoa falava algo que gosta e quem se identificava respondia "eu também", o que ajudou a criar laços por meio de preferências pessoais. Essa atividade gerou muita interatividade entre os participantes, além de risadas e lembranças. Por

exemplo, uma idosa falou que gostava de dançar, outra idosa falou “eu também” e contou um episódio onde dançava em um bailão da cidade.

Após essa atividade, pediu-se para cada participante contar uma memória positiva, esse momento fluiu de forma que a lembrança de um participante estimulava a do próximo. Essas atividades permitem que os idosos resgatem experiências significativas, o que reforça sua identidade e autoestima, promovendo um senso de continuidade e propósito.

Além das atividades em grupo, os discentes também deram atenção individual sob demanda, por exemplo: uma residente diagnosticada com esquizofrenia estava gritando e falando frases desconexas de forma repetitiva, relatando ouvir a voz de Deus e insistindo várias vezes para ser levada à capela. Em decorrência do alto volume de acolhidos e poucas colaboradoras disponíveis naquele momento, não era possível que atendessem ao pedido dela, portanto a acadêmica de psicologia juntamente com a professora e com a autorização dos colaboradores a acompanhou. Com isso foi possível conhecer mais de sua história e o motivo pelo qual os sintomas se apresentavam de forma singular, trazendo uma experiência positiva para a discente, além de amparo para a residente.

No terceiro encontro, o dia estava ensolarado e os idosos que aceitaram realizar a atividade e foram direcionados à área externa do abrigo. A dinâmica escolhida foi simples, mas a experiência foi extremamente positiva: “Passar a Bola, Falar a Palavra Associada à anterior”.

Antes de iniciar a atividade, preparamos o ambiente com música onde pudesse ser aconchegante e acolhedor. Nosso objetivo era promover a socialização entre os idosos, além de estimular a memória e a capacidade de associação de palavras. Escolhemos uma bola maleável que pudesse ser passada sem que houvesse nenhum tipo de comprometimento na execução da atividade.

Após uma breve apresentação e explicação da dinâmica, começamos a atividade. Um voluntário iniciou, segurando uma bola e dizendo uma palavra relacionada ao tema, por exemplo: “tema - animais” – “palavra - elefante”. Em seguida, passou a bola para o residente ao lado, que teve que dizer outra palavra relacionada ao mesmo tema, por exemplo, “girafa”. Este processo continuou, com cada participante recebendo a bola e contribuindo com uma palavra, conforme se concluía um ciclo iniciava outro com a abordagem de temas diferentes.

A atividade superou todas as expectativas. Os residentes demonstraram grande entusiasmo e participação ativa, mesmo aqueles com dificuldades de mobilidade ou cognitivas. O ambiente foi preenchido com risos e conversas, criando um ambiente acolhedor e de muita alegria.

3 RESULTADOS

Observou-se que a partir das intervenções aplicadas pelos membros da liga a memória dos residentes foi estimulada levando muitos a recordar detalhes esquecidos há tempos, a interação e o vínculo entre os acolhidos foi intensificada, fortalecendo laços, criando novas conexões, promovendo a inclusão e reconhecimento, pois todos tiveram a oportunidade de participar e serem ouvidos, independentemente de suas limitações, além disso houve a promoção da coordenação motora, melhora de atenção, promoção da interação social e exercitação da capacidade de reação.

Todos esses resultados foram alcançados a partir de intervenções lúdicas, planejadas de forma interdisciplinar para este público a partir do conhecimento

adquirido ao olhar para as particularidades, preferências e limitações dos acolhidos.

Figura 1: Primeira ação da Liga da Geriatria



Fonte: Liga da Geriatria, 2024.

Figura 2: Segunda ação da Liga da Geriatria



Fonte: Liga da Geriatria, 2024.

Figura 3: Terceira ação da Liga da Geriatria



Fonte: Liga da Geriatria, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções aplicadas no abrigo fortaleceram vínculos entre os acolhidos e com a equipe para possibilitar interações sociais e o acesso da liga para aplicação de atividades lúdicas que permitiram o estímulo cognitivo e físico dos residentes, reforçando a importância de iniciativas que promovam a qualidade de vida e o bem-estar dos idosos.

Ademais, a atuação interdisciplinar é fundamental para atender às demandas do público geriátrico e suas particularidades, pois a partir do trabalho conjunto entre os saberes de cada área é possível realizar discussões, colocações e intervenções que permitem uma atuação completa, promovendo qualidade de vida, escuta, autonomia, respeitando a dignidade do idoso, além de proporcionar entretenimento e diversão, considerando suas particularidades culturais e sociais para oferecer um atendimento ético e de qualidade para os acolhidos.

Além disso, a participação dos discentes nas ações possibilitou o desenvolvimento de habilidades práticas, humanas e comunicativas, fundamentais para a formação profissional na área da saúde. O contato direto com os residentes permitiu uma vivência enriquecedora, despertando empatia, sensibilidade e responsabilidade social frente às necessidades da população idosa institucionalizada.

A troca de experiências entre alunos, professores e acolhidos contribuiu não apenas para o aprendizado técnico, mas também para a construção de uma consciência ética e social voltada ao cuidado integral e respeitoso com o envelhecimento. Essa vivência prática foi essencial para consolidar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e para reforçar o compromisso dos futuros profissionais da saúde com a promoção de um envelhecimento digno e humanizado.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Guidelines for psychological practice with older adults. 2003.

FOLADOR, C. E; SIQUEIRA, D. S; DA SILVA, E. F. **Importância da qualidade de vida na saúde do idoso: uma revisão integrativa.** Revista Multidisciplinar em Saúde, v.4, n. 1, 2023.

IBGE. Censo 2022: **Número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos.** Editora: IBGE, 2023

LEITE, Marinês; WINCK, Marisa; HILDEBRANDT, Leila; KIRCHNER, Rosane; SILVA, Luis **Qualidade de vida e nível cognitivo de pessoas idosas participantes de grupos de convivência.** Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, 2012; 15(3):481-492.

OPAS/OMS. **Década do Envelhecimento Saudável nas Américas** (2021-2030). Organização Pan-Americana da Saúde, 2020.

SANTANA, Leticia; CARVALHO, Bruna; SOUZA, Jeniffer; FRESE, Bianca; ANIAS, Maria da Guia; VIRGENS, Caio Victor; MARINHO, Anne Caroline; MARTINS, Tayan; MACHADO, Raquel; PAZ, Erica Maria. **Atuação da enfermagem na geriatria:**

principais cuidados e procedimentos. Research, Society and Development, v. 11, n. 13, 2022.

SCHENKER, Miriam; COSTA, Daniella H. **Avanços e desafios da atenção à saúde da população idosa com doenças crônicas na Atenção Primária à Saúde.** Ciência & Saúde Coletiva, 24(4):1369-1380, 2019.

SILVA, Francisco; SANTANA, Wilson; RODRIGUES, Tatyanne. **Envelhecimento ativo: o papel da fisioterapia na melhoria da qualidade de vida da pessoa idosa: revisão integrativa**. Revista Uningá, 56(S4), 134–144, 2019.

SOFIATTI, Stéfanny; OLIVEIRA, Mirelly; GOMES, Lorraine; VIEIRA, Kauara. **A importância da fisioterapia na capacidade funcional de idosos com risco de quedas**. Revista Brasileira Militar de Ciências, V. 7, N. 17, 2021.