

Organizador
Jader Luís da Silveira

Volume **2**
2021

DEMANDAS E DESAFIOS NAS POLITICAS PUBLICAS E SOCIAIS



Editora
MultiAtual

Organizador
Jader Luís da Silveira

Volume **2**
2021

DEMANDAS E DESAFIOS NAS POLITICAS PUBLICAS E SOCIAIS



Editora
MultiAtual

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587d Silveira, Jader Luís da
Demandas e Desafios nas Políticas Públicas e Sociais - Volume 2 /
Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora
MultiAtual, 2021. 189 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-14-1

DOI: 10.5281/zenodo.5701139

1. Demandas. 2. Desafios. 3. Políticas Públicas. 4. Políticas Sociais.
I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 362

CDU: 36

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

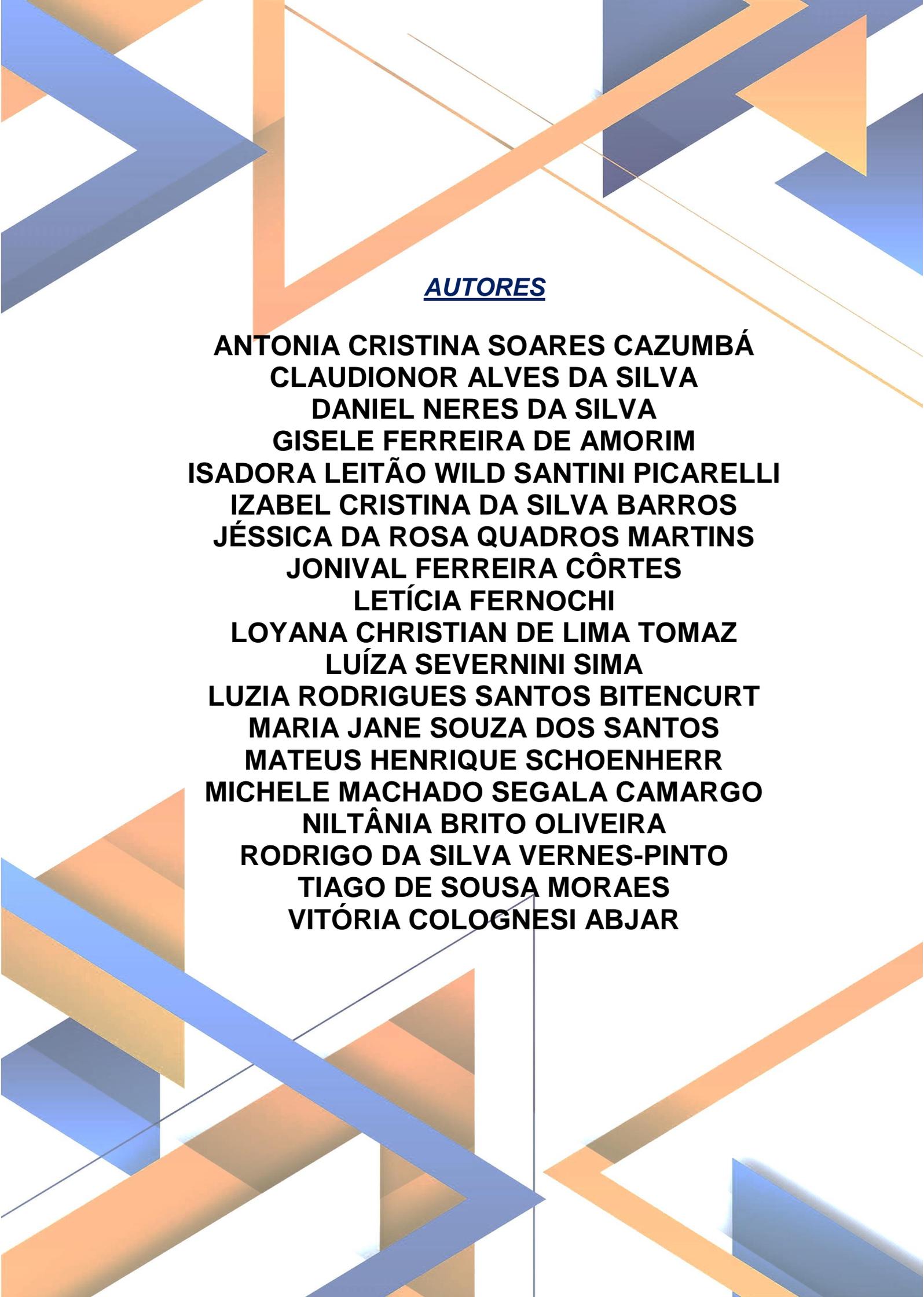
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>



AUTORES

**ANTONIA CRISTINA SOARES CAZUMBÁ
CLAUDIONOR ALVES DA SILVA
DANIEL NERES DA SILVA
GISELE FERREIRA DE AMORIM
ISADORA LEITÃO WILD SANTINI PICARELLI
IZABEL CRISTINA DA SILVA BARROS
JÉSSICA DA ROSA QUADROS MARTINS
JONIVAL FERREIRA CÔRTEZ
LETÍCIA FERNOCHI
LOYANA CHRISTIAN DE LIMA TOMAZ
LUÍZA SEVERNINI SIMA
LUZIA RODRIGUES SANTOS BITENCURT
MARIA JANE SOUZA DOS SANTOS
MATEUS HENRIQUE SCHOENHERR
MICHELE MACHADO SEGALA CAMARGO
NILTÂNIA BRITO OLIVEIRA
RODRIGO DA SILVA VERNES-PINTO
TIAGO DE SOUSA MORAES
VITÓRIA COLOGNESI ABJAR**

APRESENTAÇÃO

As políticas são denominadas “públicas” porque devem atingir o público. O governo tem a responsabilidade de garantir que essas políticas beneficiem efetivamente todas as camadas da população. Elas são consequências de demandas apresentadas pela sociedade, nas mais diversas áreas. Sendo assim, podemos afirmar que políticas públicas é “o Estado em ação”, ou seja, é quando o Estado implanta projetos de governo, por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

As demandas sociais tornam-se cada vez maiores em função da desresponsabilização do Estado, por omissão de serviços essenciais, o que gera uma tensão social latente. A obra “Demandas e Desafios nas Políticas Públicas e Sociais” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este segundo e-book conta com trabalhos científicos da área de Políticas Públicas e Sociais, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE CULTURAL Niltânia Brito Oliveira; Jonival Ferreira Côrtes	9
Capítulo 2 RELAÇÃO EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA Maria Jane Souza dos Santos	26
Capítulo 3 BEM DE FAMÍLIA E A BOA-FÉ OBJETIVA: ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DO STJ NOS ÚLTIMOS QUATRO ANOS Loyana Christian de Lima Tomaz; Vitória Colognesi Abjar	41
Capítulo 4 OS CAMINHOS PERIGOSOS DA “CULTURA DO CANCELAMENTO” Jéssica da Rosa Quadros Martins; Michele Machado Segala Camargo	56
Capítulo 5 DECOLONIALIDADE E ANTIDISCRIMINAÇÃO: AS DESIGUALDADES NA DISTRIBUIÇÃO DE VACINAS CONTRA O COVID-19 ENTRE O NORTE GLOBAL E O SUL GLOBAL Rodrigo da Silva Vernes-Pinto	75
Capítulo 6 AS POLÍTICAS DA UESB PARA GARANTIR A PERMANÊNCIA DE GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL Claudionor Alves da Silva; Luzia Rodrigues Santos Bitencurt	89
Capítulo 7 EXPANSÃO DA JURISDIÇÃO CONSTITUCIONAL NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E GARANTIA DA SEPARAÇÃO DOS PODERES: QUAIS OS LIMITES INTERPRETATIVOS DESSES OBJETOS NA DEFINIÇÃO DE ATIVISMO E AUTOCONTENÇÃO A PARTIR DA JURISPRUDÊNCIA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL? Mateus Henrique Schoenherr; Tiago de Sousa Moraes	115
Capítulo 8 MODA E IMPRENSA FEMININA: RECURSOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA Letícia Fernochi	137
Capítulo 9 A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA Antonia Cristina Soares Cazumbá; Daniel Neres da Silva; Gisele Ferreira de Amorim; Izabel Cristina da Silva Barros	149

Capítulo 10

**O DIREITO DO CONSUMIDOR COMO DIREITO FUNDAMENTAL
CONSTITUCIONAL E O SUPERENDIVIDAMENTO NA PANDEMIA DE
COVID-19**

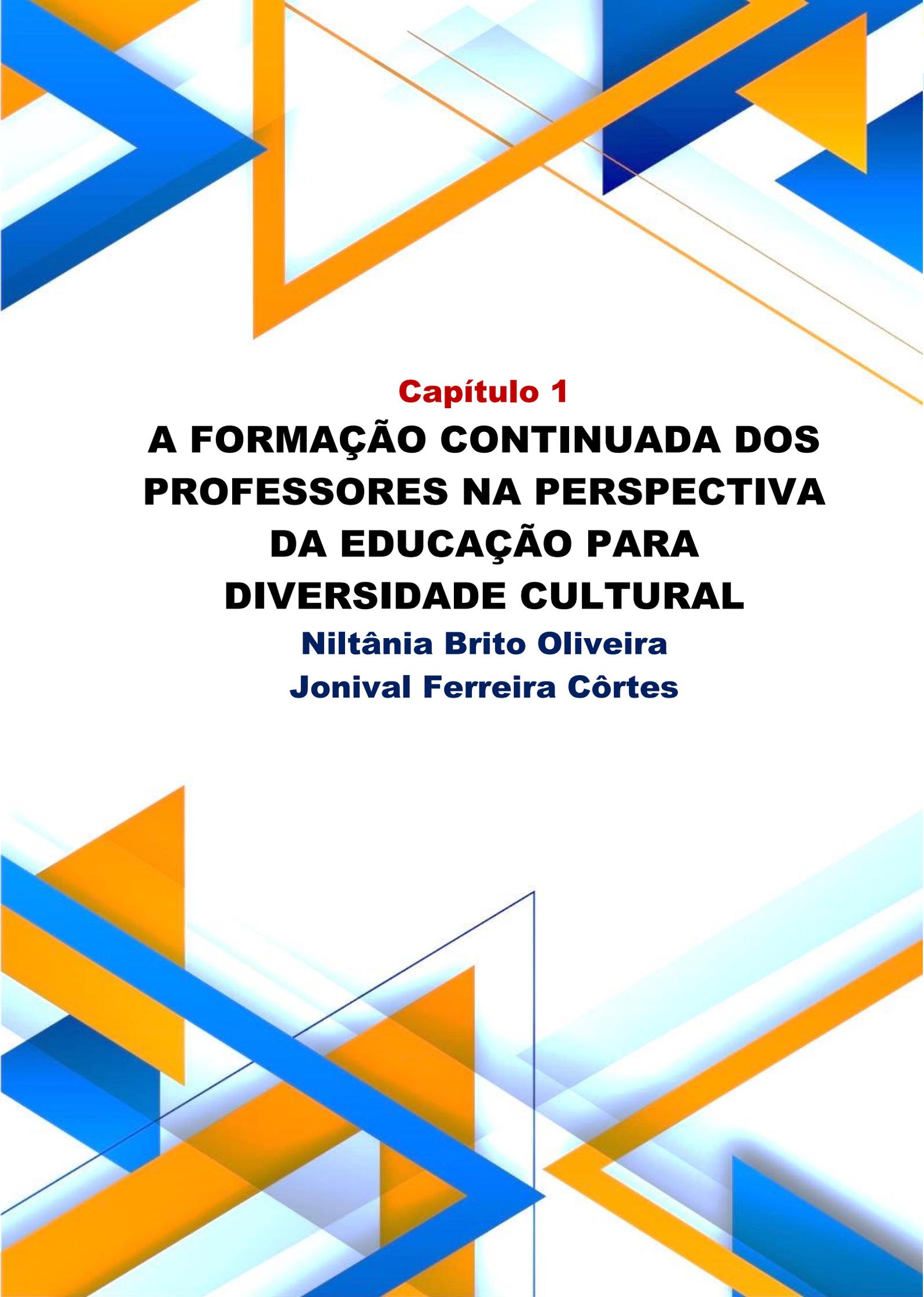
Isadora Leitão Wild Santini Picarelli; Luíza Severnini Sima

166

Biografias

CURRÍCULOS DOS AUTORES

185



Capítulo 1

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO PARA
DIVERSIDADE CULTURAL**

Niltânia Brito Oliveira
Jonival Ferreira Côrtes

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE CULTURAL

Niltânia Brito Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz; UESC; Professora da Educação Básica há 28 anos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA; Professora do Ensino Superior a 11 anos na Faculdade UNINASSAU/BA Brasil; Cursa as disciplinas do doutorado na UNINI-FUNIBER/SC na Área de formação Continuada de Professores. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade- GEPEMDECC; Bolsista do Programa de Pós-Graduação UNINI Puerto Rico. E-mail: africa.niltania@gmail.com.

Jonival Ferreira Côrtes

Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; PUC/SP; Professor Universitário há mais de 30 anos e do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo. Atualmente é Coordenado Pedagógico na EE Prof Alberto Medaljon em Campinas/SP; Cursa as disciplinas do doutorado na UNIMI – FUNIBER na Área de formação Continuada de Professores; Bolsista do Programa de Pós-Graduação UNIMI México. E-mail: historiagente@gmail.com.

Resumo: Vislumbrando o atendimento da educação para a diversidade, o presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que se relacionam com a formação continuada dos professores para o trabalho da diversidade cultural. Além disso, discute como a materialização desses elementos poderão se desdobrar em mudanças significativas na prática educativa dos docentes. Os principais referenciais teóricos utilizados foram Almeida (2018), Munanga (2001), Gomes (2017) e Freitas (2005). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que utilizou como técnicas metodológica a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Os resultados do trabalho evidenciaram a necessidade da intensificação na formação continuada como estratégia de combate às diversas discriminações e ao racismo estrutural na escola, o que reverbera nas relações entre os indivíduos em todos os aspectos da vida em sociedade.

Palavras chave: Educação para Diversidade Cultural. Formação Continuada. Práticas educativas.

Introdução

A escola brasileira é notadamente um espaço pluriétnico e de convivências multiculturais, que se insere como parte preponderante dentro da sociedade ao buscar, em conjunto com outros setores e instituições sociais, meios para a erradicação das desigualdades (re)produzidas pelo sistema capitalista, que no Brasil tem fortes raízes que remontam ao período escravagista.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de reconhecer e compreender a importância da educação para a diversidade como forma de romper as práticas excludentes dentro da escola, bem como para a emancipação dos sujeitos. Paralelo a isso, surgem as demandas por uma formação continuada dos professores, de modo a atender as particularidades, peculiaridades e especificidades dos alunos em suas diferenças.

A Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 205, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) contemplam essa perspectiva, contudo, materializar as previsões normativas em políticas públicas que beneficiem a classe trabalhadora em toda a sua multiplicidade cultural torna-se um processo de disputa de grandes proporções, onde se confrontam os interesses dos grupos hegemônicos e os das classes populares, as quais acabam descaracterizadas em consequência da imposição de um padrão de homogeneização cultural, cujos reflexos apresentam-se fortemente no contexto escolar.

O presente artigo busca, nesse ínterim, promover uma reflexão aprofundada sobre a formação continuada dos professores na perspectiva da educação para a diversidade cultural, destacando as especificidades desse processo, bem como o seu potencial de efetividade com desdobramentos em mudanças significativas na prática educativa dos docentes. A relevância do trabalho reside na necessidade da construção de uma pedagogia voltada para a diversidade cultural dos sujeitos.

Para a sua realização, utilizou-se a metodologia qualitativa de natureza exploratória, cujos instrumentos de coleta de dados consistem em revisão bibliográfica e análise documental. Os conteúdos analisados foram retirados de artigos publicados em periódicos, documentos oficiais do Governo Federal e legislação pertinente à educação.

O texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, abordam-se estudos com referencial teórico voltado para discussão do conceito de diversidade

cultural, de uma proposta de educação nesse sentido e da escola como espaço de construção e disseminação da cultura. No segundo momento, o debate gira em torno da formação continuada dos professores para a diversidade cultural, da identidade do docente, da dicotomia entre as práticas educativas tradicionais e emancipatórias, além da contextualização do racismo estrutural que também perpassa a realidade escolar. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1 A educação para a diversidade cultural

No Brasil, a partir da década de 1980, as reivindicações dos diversos coletivos sociais identitários ganharam força e contribuíram para a inserção de pautas afirmativas no debate público, dentre os quais podem ser citados os movimentos indígenas, negros, quilombolas, feminista, LGBT, camponês, das pessoas com deficiência e dos povos e comunidades tradicionais. Tais grupos cobravam que a educação considerasse em seus níveis, etapas e modalidades a relação entre desigualdade e diversidade e questionavam o caráter perverso do capitalismo de acirrar não só as desigualdades no plano econômico, mas também de tratar de forma hierarquizada e inferiorizante os indivíduos considerados como diversos no decorrer da história (GOMES, 2017, p. 88).

Nesse sentido, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 92) entendem por diversidade:

A grande variedade de diferenças nos modos de se manifestar, se expressar é o meio pelo qual a pessoa se torna o que ela é, aprendendo, adquirindo e internalizando do mundo e dos sujeitos a sua volta, ela desenvolve assim a sua própria maneira de ver, pensar, se comportar formando seu próprio eu através dos outros.

A forma dos sujeitos inserirem-se na sociedade através das manifestações e expressões intrínsecas aos seus modos de vida constituem maneiras próprias de internalização e compreensão do mundo a sua volta. Desse modo, a diversidade cultural revela a dimensão integral dos seres humanos e a busca pelo respeito às diferenças se torna elemento definidor da legitimação do diverso.

Dialogando com essa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer os objetivos fundamentais da República, em seu artigo 3º, prevê:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - Garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ainda, afirma no artigo 205 que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e que será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já em seu Art. 206, a Carta Magna dispõe que o ensino será ministrado, dentre outras diretrizes, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Importante destacar que os princípios e artigos constitucionais acima supracitados, advindos das reivindicações dos movimentos sociais, têm por objetivo a erradicação das desigualdades sociais e educacionais no país. Eles orientam todos os setores da sociedade para a promoção dos direitos fundamentais, ressaltando-se que a escola tem um papel preponderante nesse contexto, uma vez que a educação é a espinha dorsal de uma série de processos capazes de construir uma sociedade igualitária e livre de preconceitos, discriminações e racismo.

1.1 A escola como espaço de construção e disseminação da cultura

No contexto educacional e escolar, os sujeitos inseridos no processo de interação produzem cultura através da sua intervenção e socialização com os demais sujeitos dentro de uma coletividade que compartilha daquele mesmo ambiente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) reproduz e amplia, em seu artigo 3º, os princípios que devem basear o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹ em suas diretrizes define a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Nas metas que propõem a universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Destarte, essas políticas públicas educacionais advindas da LDBEN e do PNE demandam uma escola que promova a construção e disseminação da cultura de seus sujeitos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça este chamado para uma educação que respeite a diversidade. Gross et al. (2019, p. 254) apontam que:

[...] em sua “segunda versão fundamentada no PNE (2014) e DCN (2010) propõe uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. Além ainda de apresentar orientações para modalidades diversificadas impostas pela LDB e DCN. BNCC – Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão ‘Pauta os princípios da equidade e igualdade de acesso de todos ao conhecimento. Propõe ainda, a igualdade educacional e a equidade pressupõem reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes’.”

O destaque se faz justamente na compreensão de que nas duas versões da BNCC os princípios da equidade e da igualdade educacional necessitam atender as

¹ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

especificidades, particularidades e peculiaridades dos sujeitos produtores de cultura, abrindo-se o leque da diversidade cultural dentro das escolas de todo país. Também na LDBEN, notadamente nos artigos 26, que foi alterado pela Lei nº 12.796/2013, e 26-A, incluído por força da Lei nº 11.645/2008, a seguir transcritos:

Art. 26 - Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 2º – Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e história brasileira. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

É preponderante o destaque ao artigo 79-B da LDBEN, que acrescenta que “[...] O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”, texto incluído pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. O caráter obrigatório do Estudo das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena é uma conquista dos Movimentos Negro e Quilombola, que culminou com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP nº 01, em 17 de junho de 2004, que inseriu no currículo da Educação Básica a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A discussão sobre o tema também contou com as reivindicações e deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Segundo Mattos (2003, p. 127), a sociedade brasileira é composta na sua grande maioria por afrodescendentes e as recriações feitas por esses sujeitos nos

remetem ao continente africano de forma inexorável. Nesse sentido, destacam-se algumas heranças e tradições amplamente conhecidos e presentes na bibliografia especializada, a saber: a oralidade como mecanismo de comunicação e transmissão de saberes, os modos de produção de existência e convívio com a natureza e as concepções diferenciadas sobre a morte e ancestralidade.

Para Freitas (2005, p. 73), “a função social da escola se cumpre na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo”. E para estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, o professor necessita atualizar-se em seus estudos, ou seja, revisitar as teorias da sua formação como alicerce a balizar a sua prática pedagógica.

A partir deste entendimento, entra em cena a questão da formação contínua do professor porque “a profissão docente é uma profissão em construção” (FERREIRA, 1998, p. 56), nascendo, então, a autoridade da sua reflexão sócio-histórica, como ponto a favorecer na compreensão da situação atual dos desenvolvimentos pedagógicos.

2 Formação continuada para a diversidade cultural nas escolas e a identidade do professor

O processo de globalização da sociedade quebrou o paradigma de uma nacionalidade fechada, capaz de gerar seu próprio desenvolvimento com base nos talentos internos. Pelo contrário, mostrou-se bastante consistente os modelos colaborativos e ágeis. A complexidade da sociedade impulsionada pela revolução provocada pela indústria, construída a partir de uma sociedade do conhecimento provocou transformações intangíveis no sistema educacional e na maneira como professores e alunos exercem seus papéis. (MORIN, 2005; MARTÍNEZ, 2020)

Estes novos tempos cobram de cada um de seus sujeitos posturas diferentes daquelas que estavam acostumados. São tempos marcados pela agilidade, pela flexibilidade e pela horizontalização das relações. Pensar a identidade do professor neste contexto exige atenção e cuidado. O ser professor na realidade brasileira a partir do arcabouço documental que se apresenta, ora o coloca como salvador do processo,

ora diminui seu papel enquanto agente do conhecimento. Como apontam Magalhães e Azevedo (2015, p. 18): “os professores têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios”.

A construção da identidade de uma categoria é complexa, especialmente do professor, visto que não há homogeneidade em sua atuação e em sua formação. Para cada contexto há um professor e este se difere, ainda, dos outros profissionais docentes inseridos num mesmo contexto, por seus valores, sua formação, sua atuação e suas estratégias acadêmicas.

Quando o PNE e a BNCC apontam a necessidade de formação contínua do professor, não indicam se a proposta se refere a uma carência epistemológica ou se é uma referência a uma tentativa de construir uma homogeneidade do corpo docente para atuação na Educação Básica. É próprio da atuação do professor a diversidade de ação e neste sentido construir uma identidade precisa reconhecer suas diferenças como o elemento unificador da ação.

Segundo Libâneo (2004, p. 230):

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional.

Vale ressaltar, a identidade profissional do professor está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. Assim, se considera que os movimentos sociais têm intrínseca relação com os projetos educacionais e é preciso entender que a escola não é um espaço aleatório, portanto, um cenário onde a objetividade se faça presente. Isso implica em dizer que esta instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida.

Contudo, a formação continuada do professor apodera-se de uma definição ímpar no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. ... E existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural. (MARCELO, 2009)

Nesta sociedade excludente, a formação continuada do professor é elemento reparador das distâncias que se apresentam entre aqueles que detém o poder (o poder do saber e o poder econômico e político) e aqueles que necessitam de ocupar seus espaços, neste caso, a classe trabalhadora. Consoante o disposto na LDBEN, são apresentados como critérios para formação do educador, que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Promover a diversidade, a identidade e a práxis pedagógica nos ajuda a compreender o papel do professor em sua dimensão social e individual. Não há que se falar em uma identidade, mas em identidades. Em fazeres convergentes e significativos na perspectiva de uma realidade que se modifica e ganha novos contornos a cada momento. É preciso lembrar que ninguém é professor de si mesmo, há sempre um outro que é sujeito desta ação. Se é professor para sociedade, para a coletividade e com uma intencionalidade definida. Portanto, se se deseja melhorar a educação, faz sentido se preocupar com a formação continuada do professor como uma identidade própria, capaz de criar e inovar em uma sociedade em transformação acelerada e constante.

2.1 As práticas educativas tradicionais e emancipatórias dos professores

O desafio do professor em seu ofício cotidiano é fugir dos rótulos que a própria profissão impõe. Dentre eles, citam-se os que são chamados de práticas tradicionais ou conservadoras e aqueles chamados de práticas emancipatórias. Não é propósito

deste trabalho investigar as diferenças entre as práticas, mas apenas assinalar que elas permeiam os diversos discursos sobre a profissão e a prática docente.

Nesse sentido, ao se falar de práticas tradicionais, refere-se aquelas em que a ação do docente se concentra na transmissão de conhecimento, isto é, em uma relação de um professor que sabe e um aluno que aprende de maneira separada e com objetivos separados. Trata-se daqueles processos que se concentram em uma prática guiada pelos instrumentos institucionais, sem considerar a diversidade própria da ação educativa.

Uma educação tradicional tem seu foco maior no ensinar, na técnica da didática de ensino, no ordenamento regular da sala de aula e na obediência de certos cânones estabelecidos pela instituição ou pela burocracia estatal. Não se trata aqui de juízo qualitativo, mas apenas de constatar o *modus operandi* da ação.

Ao se falar em uma educação emancipatória, também não se pretende fazer juízo, mas indicar uma prática, numa perspectiva freiriana, onde a ação pedagógica atende aos quesitos gerais no sentido de transformar o sujeito da educação em sujeito da construção de sua própria história, sendo ele partícipe da ação pedagógica. Aqui, a relação entre o professor e o aluno se estabelece de forma mais horizontal, onde aquele que detém o saber constrói um diálogo com aquele que precisa aprender e deste diálogo surge o conhecimento. Um orienta o outro, mas numa relação de sujeitos ativos e não de agentes passivos de suas obras.

Nessa perspectiva a ação educativa visa a emancipação do indivíduo de um tipo de ignorância e aponta para a busca de conhecimentos, inicialmente mais simplificados, mas a seguir num processo que vai ganhando profundidade sem que nenhum dos dois percam sua originalidade e sua condição de ator. Procura-se aqui fugir daquilo que Marcelo (2009) chamou de “operário do conhecimento”, ao tempo em que se reconhece a ação do professor como um fazer social e, em muitas situações, dependentes deste meio social, mas não subordinada sempre às condições impostas por ele. O fazer docente nessa compreensão tem autonomia e propicia um construir libertador das amarras sociais.

2.3 Racismo estrutural e discriminações correlatas

Etimologicamente, a concepção da palavra raça veio do italiano *razza*, que significa linhagem ou criação e que, por sua vez, provém do latim *radix*, que significa

raiz ou tronco. Historicamente, o conceito do termo esteve ligado à classificação de espécies entre plantas e animais e, mais tarde, começou a ser utilizado para designar a descendência de um grupo de pessoas com características físicas em comum (ALMEIDA, 2019, p. 13).

Segundo Almeida (2019, p. 18), “raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado”. Em meados do século XVI, a partir do período colonial e com a expansão capitalista daquela época, a fim de dissociar-se de todos os povos e culturas que não estivessem dentro dos padrões europeus, a burguesia determina um sentido específico à ideia de raça. Inicia-se assim, a classificação da humanidade, passando efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais, etnias e cultura.

Para Munanga (2007, p. 8), “é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. Portanto, o racismo consiste em diferentes formas de preconceito e discriminação, seja de maneira consciente ou inconsciente, baseadas em diferenciações biológicas e que se manifestam pelos espaços econômicos, políticos e institucionais. Apesar de haver relação entre as categorias, o racismo se difere do preconceito e da discriminação racial

A representação cultural no Brasil ainda é marcada pela presença dos valores tradicionais europeus, em detrimento das referências africanas e indígenas. Nota-se um esforço, especialmente na TV de aumentar a representação da presença negra em seus programas, mas muitas vezes isso ocorre de forma preconceituosa ou tradicionalmente preconceituosa. Os terreiros do Candomblé no Rio de Janeiro, por exemplo, têm sido alvo de ações de criminosos e intolerância, neste caso tanto religiosa, quanto de cor. Nota-se com isso que a cultura brasileira é repleta de exemplos que reforçam o racismo estrutural.

Figura 01 - Memes que circulam nas redes sociais



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/769341548829279206/>. Acesso em: 26 mar. 2021

Fica evidente na figura apresentada que todo preconceito leva a uma ação discriminatória. Os vários memes que circulam nas redes sociais refletem esta discriminação subliminar, em alguns destes casos marcadamente racista. O objetivo aqui não é fazer um estudo sobre o racismo nas redes sociais, mas chamar a atenção para o fato de que com o advento delas, aquilo que é estrutural passa a ganhar destaque e presença nos meios de difusão cultural.

Figura 02 - Fraseologia de cunho racista



Fonte: Facebook. Citado por Cardoso Júnior (p. 50).

Ao analisar com brevidade o Currículo do Estado de São Paulo (2018 e 2020), por exemplo, ele aponta para ações afirmativas e para o respeito a diversidade de formação ampla, prevendo que haja espaço para uma educação que atenda aos diversos sujeitos sociais. Prevê que além do discurso sobre a diversidade, haja espaço para a educação dos quilombolas, dos indígenas e de outros grupos minoritários do estado, além da educação especial conforme o previsto na BNCC. É um avanço, mas ainda são tímidas as ações concretas de fortalecimento das ações restauradoras e de valorização da diversidade.

Neste trabalho não se quer relativizar as dificuldades para a implantação de uma política de valorização das diversidades, pois como aponta Sacristán e Gómez (1998, p. 271): “as políticas e as práticas a favor da igualdade podem anular a diversidade; as políticas e as práticas que estimulam a diversidade talvez consigam em certos casos manter, mascarar e fomentar algumas desigualdades”.

Estas dificuldades aumentam à medida que a sociedade encara com certa naturalidade estes desvios de conduta e em muitos casos posiciona-se de maneira crítica a vítima que sofre a ação de preconceito ou de discriminação.

Figura 03 - Representação do racismo estrutural dentro da escola



Disponível em: <https://formacaodidatica.com/2016/01/26/diversidade-religiosa-e-pratica-escolar/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

Posto isto, reafirma-se que racismo estrutural é um fenômeno promissor para os vários tipos de preconceito e que a educação e a escola têm o dever e a obrigação de chamar a atenção para esta realidade, pois o Brasil é um país multicultural e, neste sentido, é importante que ele seja representado e valorizado nesta diversidade. É esta diversidade que dá o rosto da nação e deve ser ela um elemento de fortalecimento do imaginário e do sentido de pertença de cada um.

Considerações finais

A discussão acerca do racismo e da educação para a diversidade cultural no Brasil precisa ganhar mais espaço, na perspectiva de levar maior conhecimento sobre o tema e sobre as práticas dos professores. Nesse sentido, as pesquisas devem ser ampliadas e a formação continuada dos professores de educação básica sobre a temática precisa ganhar dinamismo.

A constituição Federal de 1988 consolidou em seu artigo 5º o princípio da igualdade de todos perante a lei, mas a realidade não aponta para isto, tendo em vista que o Brasil continua um país injusto e racista em sua estrutura social e política.

Ao analisar a estrutura social do país, encontra-se nos estratos populares e na periferia das grandes cidades um maior número de indivíduos pardos e negros, sendo que em muitas cidades os indígenas ou outras minorias nem são sequer reconhecidos. Com base no exposto, torna-se crucial repensar a atuação docente

além do exercício da sala de aula e das burocracias que envolver as funções tipicamente docentes.

Todavia, certamente, a formação continuada deve ser compreendida como uma etapa primordial da prática dos referidos profissionais, visando à melhoria do ensino e o rompimento de uma visão de mundo estagnada. Isso porque a educação para a diversidade necessita de um professor comprometido com o respeito às diferenças dos sujeitos. Com uma formação adequada às realidades educacionais constroem-se práticas educativas que se diferenciam das tradicionais e se aproximam daquelas que contribuem para a humanização e emancipação dos sujeitos dentro do processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

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

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio de Janeiro, 1998.

FREITAS, Lourival C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.

GROSS, Daniele Gonçalves Lisboa et al. Reflexões acerca da etnicidade e diversidade cultural na BNCC e no PNE. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 244-256, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARTINEZ, M.C. **As TICs na Educação e as Teorias da Aprendizagem**. Fundação Universitária Iberoamericana: Florianópolis, 2020.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

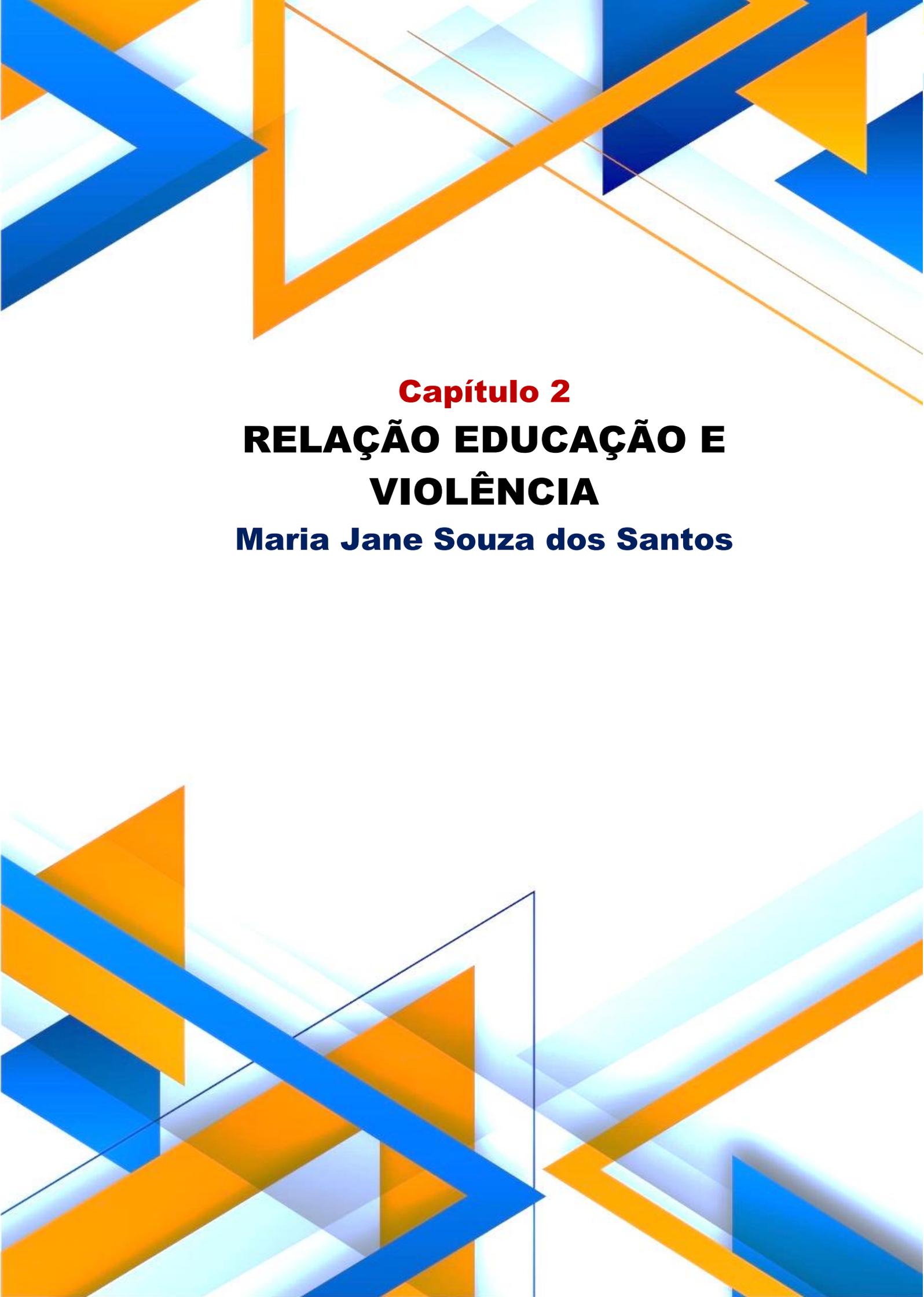
MARCELO, Carlos García. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, v. 1 n. 1, p. 109-131, 2009.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, refirmar o pensamento. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.



Capítulo 2
RELAÇÃO EDUCAÇÃO E
VIOLÊNCIA
Maria Jane Souza dos Santos

RELAÇÃO EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA

Maria Jane Souza dos Santos

Mestranda em Educação, Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas-Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC); Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Sexualidade, Raça/Etnia e Classe Social (DIADORIM); Email: mjanesouza@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo intitulado 'Relação Educação e violência' visa tecer reflexões sobre as violências nas escolas, elencando alguns significados que lhes são dados. Para tanto, faremos um sobrevoo sobre as desigualdades educacionais. O estudo justifica-se por entender que a escola, especificamente a escola pública, é um direito de todo cidadão por meio do qual poderá ter acesso a outros direitos. No entanto, a escola se vê invadida pela violência, negando assim o diálogo como fonte articuladora do convívio social. Empregou-se a metodologia pautada na pesquisa documental e no uso de bibliografia específica, o que possibilitou uma visão ampliada e qualificada sobre o tema. Para a fundamentação teórica, foram elencadas basicamente as seguintes autoras: Abramovay e Rua (2002), Gomes (2015) e Ivenick (2019). Os resultados obtidos evidenciam que a violência sempre esteve presente no espaço escolar e são inúmeras as explicações e conceitos para o fenômeno. Sendo assim, as instituições educacionais precisam repensar o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva e democrática em vista a diminuir os episódios violentos em seus espaços.

Palavras-chave: Diálogo. Educação. Violências na escola.

ABSTRACT: This study entitled 'Relationship between Education and Violence' aims to reflect on violence in schools, listing some meanings given to them. To do so, we will fly over educational inequalities. The study is justified by understanding that the school, specifically the public school, is a right of every citizen through which they can have access to other rights. However, the school finds itself invaded by violence, thus denying dialogue as a source of articulation of social agreement. The methodology based on documental research and on the use of specific bibliography was used, which allowed an expanded and qualified view on the subject. For theoretical foundation, the following authors were listed basically: Abramovay and Rua (2002), Gomes (2015) and Ivenick (2019). The results obtained show that violence has always been present in the school environment and there are countless explanations and concepts for the phenomenon. Therefore, educational institutions need to rethink the pedagogical work in an inclusive and democratic perspective in order to reduce violent episodes in their spaces.

Keywords: Dialogue. Education. Violence at school.

INTRODUÇÃO

Esse estudo visa tecer reflexões sobre as violências nas escolas, elencando alguns significados que lhes são dados, para isso faremos um sobrevoo sobre as desigualdades educacionais. Entendendo a escola, especificamente, a pública como um direito de todo cidadão que, por meio dela, os indivíduos poderão ter acesso a outros direitos, no entanto se vê invadida pela violência, assim negando o diálogo como fonte articuladora do convívio social.

A educação proporciona a todos os sujeitos a formação inerente para acesso aos princípios básicos da atuação enquanto cidadão, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos, na garantia de sua participação em todos os processos que envolvem as produções políticas, sociais, culturais e econômicas. Neste sentido, como uma educação equânime e de qualidade, a “[...]constataçãodenúncia das desigualdades educacionais e a defesa da igualdade da educação (escolar, sobretudo) para a igualdade social, cidadã, têm mantido em tensão política o pensamento pedagógico.” (ARROYO, 2018, p. 1099).

Assim faz-se necessário uma luta por uma educação amparada na igualdade, em vista às desigualdades presentes na nossa sociedade contemporânea. Diante disso, “[...] desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, lugar são históricas, produzidas por sujeitos concretos históricos, sujeitos de classe, etnia, gênero, raça.” (ARROYO, 2018, p. 1100) que possa assegurar os processos de transmissão de conhecimentos, principalmente valores éticos, morais, além dos conhecimentos técnicos, fundamentais para a vivência social.

Desta forma, às escolas cabem cumprir uma de suas funções, que é promover escolaridade que atenda as camadas mais pobres e que sempre viveram às margens das políticas educacionais. Quanto a tais políticas, Ivenick (2019) afirma que:

[...] produzidas em contextos macro-estruturais, vêm a ser hibridizadas, recontextualizadas e ressignificadas nos diversos níveis meso (por exemplo, de secretarias estaduais e municipais de educação) e micro (nos projetos políticos pedagógicos e nas práticas docentes), com significados plurais e locais, que devem ser levados em conta nas análises, bem como em processos de formação continuada de atores educacionais, centrais em sua implementação (IVENICK, 2018, p. 01).

A contribuição da autora faz necessário para compreender que diferentes segmentos sociais vêm enfrentando diversas dificuldades que impossibilitam a sua elevação a níveis de escolaridade que garantam sua consciência plena. Vale destacar que essas dificuldades estão enraizadas na sociedade – o que evidencia que tanto a cultura da violência – simbólica, física ou verbal – quanto a negação da pluralidade de ideias, sempre estiverem presentes no espaço escolar, como instrumento de perpetuação de interesses políticos, culturais e morais de um pensamento dominante hegemônico e assim gerando a evasão e/ou fracasso desses atores.

Para a elaboração desse estudo, utilizou uma pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos e sites, se baseando principalmente nos estudos de Abramovay e Rua (2002), Gomes (2015) e Ivenick (2019).

Nessa perspectiva, tem se destacado a necessidade de refletir sobre os conflitos que existem nas escolas. A literatura revela que são inúmeras as explicações para o fenômeno da violência no espaço escolar, mas nenhuma apresenta uma definição completa, pois a violência está ligada a fatores psicológicos, sociológicos, econômicos e políticos e se manifesta em vários setores da sociedade.

Para tal, urge que as instituições de ensino ampliem o olhar sobre o significado de violências na escola e impregnem-se de práticas pedagógicas na perspectiva democrática, inclusiva e de valorização da diversidade por meio do diálogo, sem cair na lógica do pensamento único, que venham requisitar experiências positivas que diminuam os episódios de violência presentes no contexto escolar.

Educação e violências

As teias que envolvem educação e o agravamento de violências evidenciam um tema complexo, que vem ganhando visibilidade política em diversos setores, principalmente no campo educacional. Faz-se preciso pensar numa educação que busque o diálogo como ferramenta primordial de fonte de conhecimento e, portanto, medida de enfrentamento e prevenção da violência. Nesse sentido, “reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário, precisamente por causa desse reconhecimento, lutar contra ele [...]” (FREIRE, 2000, p. 56) e assim assumir

uma luta por uma educação coerente e democrática a favor da diversidade e pluralidade de saberes.

A educação ocupa-se da formação humana em um determinado tempo e lugar. Desta forma, implica considerar a realidade e as mudanças pelas quais a sociedade passa, mostrando-se ao mesmo heterogênea e homogênea. Neste sentido, a escola precisa assumir compromisso com objetivos que promovam o desenvolvimento e as aprendizagens dos sujeitos que estão inseridos em contextos socioculturais diversos e concretos.

Diante dessa realidade, a escola se vê envolvida e imersa em uma complexidade dissonante e divergente que gera conflitos cada vez mais intensos. Assim, a violência vem se afirmando, cada vez que as relações ultrapassam os limites da civilidade. Ivenick (2019) corrobora esse pensamento ao afirmar que “[...] preconceitos, assédios e quaisquer formas de violência, racismos, sexismos, *bullying* e outros [...]” (p. 2) se tornam realidade nos ambientes escolares, atingindo todos os atores envolvidos e gerando ainda mais a exclusão de grupos vulneráveis.

Como consequência direta, vemos crianças e adolescentes que, muitas vezes em idade escolar, quando não estudam, vivendo nas ruas e se tornando presas fáceis para a criminalidade. Como consequência indireta, crianças e jovens que frequentam uma escola que não atende seus anseios, se envolvem em atos de violência (física, verbal, simbólica) dentro da escola, quer seja, com empurrões, xingamentos ou mesmo socos e pontapés.

Essa exclusão na educação que atinge muitas crianças, adolescentes e jovens relaciona com outros processos nos campos políticos, culturais e econômicos, Barreto (1992) reflete sobre o processo de produção de exclusão social brasileira, ao afirmar que “a maioria da juventude é excluída da participação política e do processo de produção econômica, social e cultural, por não ter acesso à educação básica e, em menor número, por buscar no caminho do crime o sucedâneo para a frustração social.” (BARRETO, 1992, p. 55). Nessa direção, fica evidente a relação entre educação e violência, “portanto, nesse mesmo ponto, ocorre o elo entre – violência e educação – como se houvesse uma recíproca integração entre essas duas esferas humanas [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 48).

A violência que invadiu o espaço escolar vem comprometendo um trabalho pedagógico autônomo, que deve valorizar todos os sujeitos enquanto processo de

igualdade e diferença. Desta forma, a ausência ou uma educação precária pode prejudicar o futuro dos indivíduos, pois, interfere diretamente na qualidade de emprego, saúde e moradia e aumenta as chances de envolvimento em atos violentos. Diante da relação entre educação e violência – elemento constituinte da sociedade –, é preciso, segundo Candau (2008) “[...] promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. (p. 52). Nesta perspectiva, a autora defende uma educação “[...] orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 52).

As reflexões sobre a educação vêm se ampliando, ainda mais em uma sociedade desigual que busca considerar e afirmar as diversas identidades que atravessam as orientações sexuais e de gênero, raça, etnia e as diferentes construções sociais. Como afirma Arroyo (2018), “O pensamento educacional vem destacando a estreita relação entre desigualdades sociais e educacionais [...]” (p. 1099). Essa questão impõe um compromisso com o reconhecimento da diversidade e com as mudanças no pensamento político, social e pedagógico.

Com referência à superação das desigualdades sociais por meio da igualdade educacional, é necessário problematizar qual o paradigma de igualdade educacional a ser decretado e quais os grupos raciais, sociais, étnicos, sexuais que são tidos como padrões e quais os que são tidos como modelo da desigualdade. Arroyo (2018, p. 1101) elucida que:

Desde a colonização, acompanha-nos o padrão Nós, colonizadores, brancos, homens autodecretados Humanos, iguais em Humanidade, e os Outros, colonizáveis decretados na desigualdade, mais radicais, in-humanos. Desigualdade de humanidade referente das desigualdades sociais de etnia, raça, gênero, classe.

Tendo em vista a constituição de um padrão de igualdade que avança socialmente, concomitante com um modelo economicamente excludente, se detectam graves e profundas violações que ferem o direito à vida, à liberdade, à dignidade humana e que, com isso, geram várias violências que muitas vezes não são percebidas. “Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas, porque está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira.” (CHAUI, 2011, p. 383).

Ademais, pautando nas reflexões de autores como Arroyo (2018) e Chauí (2011), podemos reconhecer que “[...] esse paradigma-protótipo de igualdade tem sido

segregador, excludente, abissal, sacrificial de milhões como desiguais [...]” (ARROYO, 2018, p. 1100), e que a sociedade brasileira é estruturada com base nas desigualdades econômica, social, política e em exclusões que, dessa maneira, não são consideradas como formas de violências, ou seja, “[...] a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta, e a violência aparece como um fato esporádico de superfície” (CHAUÍ, 2011, p. 383).

Observando a atenção que o tema requer por estar interseccionado por múltiplos fatores, facetas, causalidades, encoberto no cotidiano por episódios naturalizados, a violência se apresenta como “[...] a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. Eis por que o assassinato, a tortura, a injustiça, a mentira, o estupro, a calúnia, a má-fé, o roubo são considerados violência, imoralidade e crime” (CHAUÍ, 2000, p. 433).

Diversas pesquisas apontam a complexidade subjacente à definição da violência, neste enfoque Ristum e Bastos (2004) reconhecem a dificuldade de construir um conceito que pudesse abarcá-la “[...] além das muitas formas que a violência pode assumir, coloca-se, ainda, o problema da intensidade da violência, estando, na regência da referida delimitação, as normas legais e culturais que orientam a classificação das ações humanas em violentas e não-violentas” (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 227).

Assim tomando as falas das autoras Chauí (2000) e Ristum e Bastos (2004) que ofereceram importantes informações acerca da polissemia quanto à conceituação da violência, torna-se necessário reconhecer a dificuldade de definir, ao mesmo que oferece outras possibilidades que ajudarão a compreender o fenômeno, Zaluar (1999) reforça que “além de polifônica no significado, ela é também múltipla nas suas manifestações [...]” (p. 08), portanto não sendo possível haver uma definição substantivamente completa.

Retomando a reflexão inicial sobre a educação e o agravamento da violência, visto que não são temáticas estanques, compartimentadas, “[...] mas uma reflexão integrada, necessariamente multidisciplinar, onde possam ser discutidos em sua natureza específica, na sua abrangência e inter-relacionamento” (ZALUAR, 1992, p. 55), reconhecemos que a instituição escolar ocupa um lugar importante na formação de valores, condutas e padrões dos sujeitos, destarte, uma possibilidade de justiça social e promotora de novas atitudes no combate às violências.

Nessa perspectiva, Noletto (2004) assevera que

[...] uma educação pode se destacar como fator de coesão, procurando levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, promovendo o diálogo e a compreensão entre os que se afirmam como diferentes, evitando, por conseguinte, continuar a ser um fator de exclusão social (NOLETO, 2004, p. 29).

As reflexões aqui apresentadas, com base na literatura arrolada, alertam para “[...] a ligação entre o mundo educacional e o mundo da violência” (ZALUAR, 1992, p. 59), assim pode se observar a educação como alternativa para se alcançar o entendimento e os diálogos respeitadores ao ser humano na sua integralidade no que diz respeito à sua sexualidade, origem, etnia, raça e demais identidades, rompendo com a lógica das discriminações, racismos, exclusões e outras formas de violências.

Podemos ainda ressaltar que, contrapondo-se às práticas violentas “duras” e outras formas de violências, a educação precisa se expandir a tal ponto que garanta a presença dos elementos culturais e históricos além dos saberes de todos grupos sociais, étnicos, raciais e políticos com seus conflitos, contradições e potenciais com o intuito de promover o protagonismo de todos os sujeitos e combater a violência “[...]por intermédio do diálogo, de modo a criar um ethos efetivamente multicultural” (EVANICK, 2019, p. 05).

Violências no âmbito escolar

Os conceitos sobre violência escolar são polissêmicos, complexos e multifacetados. De acordo a literatura sobre a temática, a pluralidade de conceitos dificulta a construção de uma única definição conceitual.

Para Ristum e Bastos (2004), as principais características da violência que denotam sua grande complexidade estão relacionadas à polissemia do seu conceito; à controvérsia na delimitação de seu objeto; à quantidade, variedade e interação de suas causas; e à falta de consenso sobre sua natureza.

Gomes (2015), tecendo comentário sobre a violência no âmbito escolar, afirma que:

A literatura contemporânea fala hoje em violências, no plural, para expressar suas múltiplas formas, suas múltiplas facetas e seus múltiplos condicionantes e ainda os níveis diversificados de suas consequências, e os diversos graus das sequelas que provocam. Em termos de abordagens explicativas do fenômeno existem as tendências às análises sociológicas e psicológicas, umas e outras

dicotomizando, ou fragmentando a sua compreensão (GOMES, 2015, p. 42).

Ainda de acordo com a perspectiva de Gomes (2015), os fatores que favorecem os graus de violências no ambiente escolar são: condições dos estabelecimentos e forma de gestão, clima da escola, características das relações entre professores, alunos e gestores, condições de vulnerabilidade socioeconômica familiar e da sociedade mais ampla.

Sob o ponto de vista de Charlot (2002), o fenômeno da violência escolar não é recente, pois há registro de violência no ambiente escolar no século XIX. Para o autor, as suas formas de manifestação, no cenário atual, é que são mais severas.

Charlot (2002) pontua a necessidade de estudar o fenômeno da violência em suas manifestações enquanto violência à escola, violência na escola e violência da escola. A primeira refere-se àquela que está direcionada às atividades da Instituição (formas de violência que se manifestam por meio de agressões contra os professores, funcionários, outros). A segunda faz alusão àquela que ocorre dentro do ambiente escolar. A terceira está relacionada à violência sutil praticada pela escola, a violência simbólica.

Os motivos que levam o cometimento de violências na escola são gerados por fatores diversos, dentre os quais se podem citar: comércio e consumo de drogas lícitas e ilícitas (tanto no interior da escola quanto em outros espaços fora dela); baixa qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino; incapacidade das autoridades governamentais em propor e implantar políticas que garantam ao cidadão acesso aos direitos básicos, conforme previsto em lei.

As formas de manifestações de violências identificadas na escola, conforme Gomes e Tibiriçá (2015), ocorrem tanto por agressões verbais quanto físicas. Suas formas de expressão se dão em atos de xingamentos, ofensas, constrangimentos, humilhações, inclusive, reiteradas vezes como os que se dão no *bullying*. Além disso, há também a prática delituosa como roubos, furtos, violência sexual, ameaças de morte, lesão corporal, dentre outros. Ainda restam as práticas de violências cultural, religiosa, étnico-racial, ideológica que passam a compor a lista. Para as autoras, “as violências que ocorrem na escola causam

impactos físicos e psicológicos e em perdas de vidas” (GOMES; TIBIRIÇÁ, 2015, p. 232).

De acordo com Abramovay e Rua (2002), a escola encontra-se em uma situação de vulnerabilidade em relação à violência, perdendo, inclusive, em muitos casos, sua legitimidade no que diz respeito à educação.

Ainda de acordo com as autoras, os comportamentos violentos que são manifestados nas escolas, são de caráter polimorfos:

Tanto na literatura estrangeira como nacional, os trabalhos sobre violências nas escolas, recorrem a múltiplas associações das ocorrências com características e atributos das vítimas e dos agressores; ou com as distintas instituições e ambientes pelos quais circulam os jovens, que por sua vez, tem dinâmicas sociopolítico-culturais singulares [...] (ABRAMAVOY; RUA, 2002, p. 75).

Segundo Gomes (2015), a violência se manifesta como expressão de poderes nas relações sociais estabelecidas no cotidiano, por meio de atos de incivilidade, falta de respeito e conflitos cada vez mais banalizados no modelo da sociedade vigente. Assim, buscar formas para prevenir e reduzir a violência no âmbito escolar é, hoje, um grande desafio para gestores, coordenadores, professores e todos os agentes envolvidos com a educação e o ato de educar. As formas severas da violência no cenário atual das escolas brasileiras causam impotência, medo e indignação.

Outro alerta sobre a dificuldade de definir violências na escola relaciona-se aos escritos de Evanick (2019) que incluem:

[...] insatisfação de professores, baixos salários e conflitos culturais, com a presença de sujeitos com culturas plurais, incluindo, por exemplo, imigrantes, culturas estas, muitas vezes, dissonantes do currículo oficial e percepções negativas a eles associadas, prejudicando o clima escolar. (EVANICK, 2019, p. 4)

O estudo sobre violências no meio escolar deverá levar em consideração a dificuldade quanto à sua definição. Desta forma, deve-se atentar aos riscos de expandir demasiadamente seu conceito, ou, ao contrário, excessivamente limitá-lo, pois, como afirma Debarbieux e Blaya (2002): “Não pode haver um conhecimento total acerca da violência nas escolas – porque ela só pode ser representada de formas parciais, e devemos ou aceitá-las como tal ou nos permitir cair na fantasia da onisciência, que é tudo menos ciência.” (p. 65).

De tal sorte, para entender a questão da violência na escola e a dificuldade em conceituá-la, é preciso fazer uma análise de como ela deve ser tratada, ou seja, como

um fenômeno e não apenas como um ato, aprofundando o estudo segundo diferentes abordagens. Ainda considerando o estudo de Debarbieux e Blaya (2002), sobre a problemática da definição do tema, os autores chamam atenção de que os pesquisadores deveriam considerar os resultados em que são apresentados os pontos de vistas, tornando as pesquisas legíveis. Nessa direção, refletem sobre a vantagem de acumular conceitos “[...] que giram em torno do assunto, construindo um conhecimento que é sempre temporário e que deve ser substituído assim que surgirem novos indicadores e novas operações de pesquisa.” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 65).

Diante da polissemia e complexidade que as violências nas escolas se apresentam, dificultando a construção de um único conceito, o seu sentido pode ser definido a partir do contexto histórico e social os quais formam a sociedade. Para além da violência física expressada por meio de atos “duros” visíveis, há outras manifestações da violência nos espaços escolares. A respeito da violência simbólica, Souza (2012) afirma o seguinte:

Na perspectiva Bourdieusiana, a violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. (p. 21)

Ainda sob o ponto de vista de Souza (2012):

No campo educacional, dada a sua natureza, a violência simbólica muitas vezes passa despercebida. Não obstante, em algumas situações, ela é claramente identificável. Quando as regras da escola não são claras, quando os alunos são pré-julgados ou não são escutados, quando os professores se afastam muitas vezes porque não conseguem responder aos anseios dos educandos ou, ainda, quando há a imposição de tarefas dobradas a estes, é exercida a violência simbólica. (p. 31)

Ademais, ocorrências mais graves de violências (homicídios, roubos e ameaças de morte, por exemplo) que demandam a escola recorra à interferência das instituições de Segurança Pública, por meio da atuação policial, ou conflitos de níveis menos tensos. Todas as manifestações de violências afetam a relação humana. Sendo assim, ao analisá-las deve-se considerar, de forma globalizada, os danos provocados tanto aos agressores, quanto às vítimas e à comunidade

em geral, pois há consequências físicas e psicológicas de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem, evitando uma compreensão genérica da questão.

Charlot e Emin (1997) também trazem reflexões acerca dessa dificuldade em construir uma definição da violência escolar, porque além de remeter a fenômenos heterogêneos de difícil delimitação de forma ordenada, também desestrutura representações sociais que têm valores fundamentados em construções históricas e culturais, como a ideia de infância que está relacionada à ideia de inocência, e também a de espaço escolar como lugar de paz.

Além desses, existe outro fator que aumenta ainda mais a dificuldade para fazer essa análise sobre violência escolar: ausência de consenso do significado de violência, assim deixando lacunas para cada estabelecimento definir o que é ou não violência de acordo com o *status*, idade e, muito provável, o sexo de quem faz o relato.

São várias as definições e explicações para o fenômeno das violências na escola, não havendo um consenso. No entanto, todas condensam a ideia de que as violências alteram as relações sociais, impondo ainda mais o desafio para lidar com elas, pois se apresentam como multidimensionais, pluricausais e transdisciplinares.

Considerações finais

No que concerne à relação de educação e violências, como apresentado nesse estudo, destacamos que a educação é ferramenta primordial para a formação da cidadania, portanto, por meio dela o cidadão desenvolve suas potencialidades, tomando-se sujeito de direito. Como também, sua ausência compromete negativamente a vivência em sociedade, tendo o cidadão mais chances de envolvimento com atos indesejáveis.

Face ao que foi apresentado, fica evidente que a violência que se vivencia nos espaços escolares tem relação direta com fatores resultantes da negação do diálogo e de práticas que excluem crianças, adolescentes e jovens pertencentes a segmentos sociais marginalizados. Consequentemente, a ausência de uma escolaridade vai impactar diretamente nas chances de um futuro digno, além de tornar-se barreira para outros serviços, como emprego e, qualidade de vida, dentre outros. Dessa forma, o elo entre a educação e violência se comprova.

De fato, a violência é um fenômeno que possui vários conceitos, causas e explicações, assim a negação do Outro, seus valores, saberes e culturas, o não reconhecimento dos direitos de grupos marginalizados, as desigualdades econômicas, sociais e culturais destacam reconhecer que a sociedade é desigual e reprodutora de desigualdades, logo desigual nos aspectos educacionais. Em razão disso, é preciso manter e persistir a luta por uma educação cidadã e democrática que atenda a demanda de toda a população.

Os estudos sobre as violências nas escolas têm se mostrado relevantes, pois, são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos atores que compõem o ambiente escolar e são afetados pelo fenômeno da violência. Com efeito, permitem compreender suas diversas manifestações e construir saídas para diminuir esse fenômeno, por meio de práticas educacionais inclusivas e multiculturais.

Paralelamente, compreende-se que as violências são múltiplas e que podem ser de ordem grave – agressões físicas e xingamentos – ou de ordem sutil – atos simbólicos que afetam profundamente as relações sociais no espaço escolar, causando sentimento de insegurança, medo e outras violências, não havendo uma definição que possa ser completa para explicar esse fenômeno.

Portanto, diante das violências que invadem as escolas, alterando seu funcionamento e implicando na perda até de sua legitimidade enquanto espaço originário da formação humana, se faz urgente aprofundar reflexões que apontem para reconstrução dos espaços escolares tendo em vista práticas voltadas para a justiça social, inclusão educacional; que pensem nos sujeitos das diversas camadas sociais e que estabeleçam diálogo como promotores de saberes e conhecimentos acumulados historicamente, ou seja, uma educação que abarque, respeite e valorize a pluralidade de ideias; em outras palavras, um ensino de qualidade para todos/as.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ARROYO, Miguel. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out. - dez., 2018.

BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. In. _____ (Org.) **Violência e Educação**. São Paulo: Livro do Tatu: Cortez, 1992. p. 55 – 64.

CANDAU, Vera M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37 jan. - abr. 2008.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul - dez, 2002.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords.). **Violences Icole Etat des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin Editeurs, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Ética e Violência no Brasil**. Revista Centro Universitário São Camilo, p. 378-383, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GOMES, Celma Borges (Org.). **Violências nas escolas**: em busca de uma cultura da não violência. Curitiba: CRV, 2015.

IVENICK, Ana. A escola e os desafios na contemporaneidade. **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 27, n.102, p. 1-8, jan. - mar., 2019.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY; Miriam (Org.). **Abrindo espaços**: educação e cultura para a paz. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

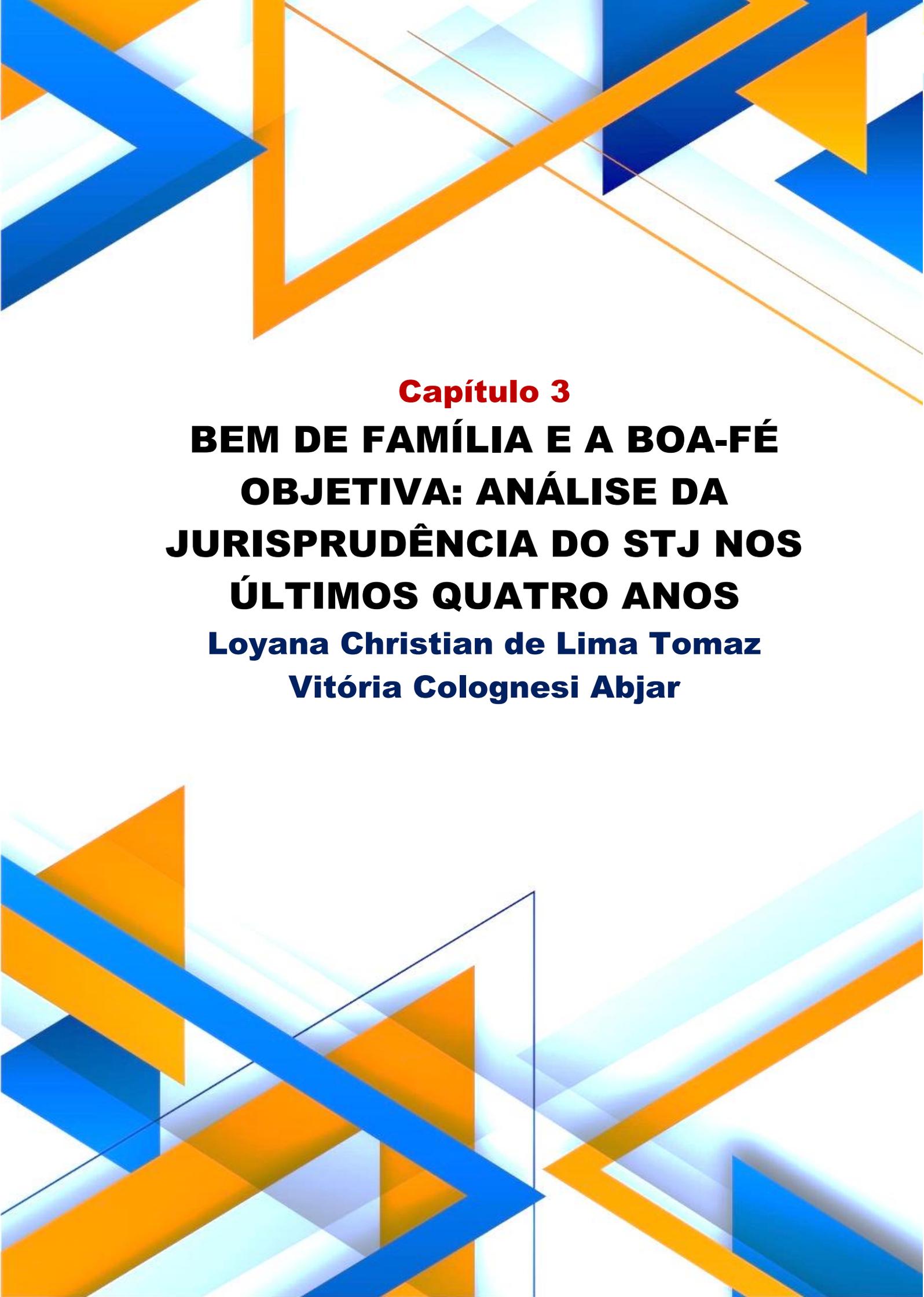
OLIVEIRA, José Eduardo de. **Violência escolar**: Os gestores, as interfaces com as unidades de apoio e as dificuldades de enfrentamento. Biblioteca 24 horas. São Paulo, 2012.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 225-239, 2004.

SOUZA, Liliane P. de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, n 7, v. 1, 2012.

ZALUAR, Alba. Exclusão social e violência. In: _____(Org.). **Violência e Educação**. São Paulo: Livro do Tatu: Cortez, 1992. p. 37-54.

ZALUAR, A. **Um debate disperso**: violência e crime no Brasil da redemocratização. São Paulo em perspectiva, 13 (9), 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.



Capítulo 3

**BEM DE FAMÍLIA E A BOA-FÉ
OBJETIVA: ANÁLISE DA
JURISPRUDÊNCIA DO STJ NOS
ÚLTIMOS QUATRO ANOS**

**Loyana Christian de Lima Tomaz
Vitória Colognesi Abjar**

BEM DE FAMÍLIA E A BOA-FÉ OBJETIVA: ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DO STJ NOS ÚLTIMOS QUATRO ANOS

Loyana Christian de Lima Tomaz

*Mestre em Filosofia, professora na Universidade do Estado de Minas Gerais, e-mail:
loyana.tomaz@uemg.br*

Vitória Colognesi Abjar

*Graduanda em Direito, na Universidade do Estado de Minas Gerais, e-mail:
abjarvitoria@gmail.com*

Resumo: O direito à moradia é preservado pela Constituição Federal, sendo um direito social e necessário para a concretização dos demais direitos, como os da personalidade. Nesse âmbito, aborda-se o bem de família, com a finalidade de incorporar tais pensamentos em um único imóvel, resguardando a dignidade dos seres. No entanto, ocorre a relativização do instituto quando constatado a violação da boa-fé objetiva, caracterizando uma divergência nos julgados. Assim, o trabalho busca responder os seguintes questionamentos: como o direito à moradia é encontrado no ordenamento jurídico brasileiro? Como a Lei nº 8.009/90 tutela o imóvel familiar? Como a boa-fé objetiva é conceituada? Quais os entendimentos do Superior Tribunal de Justiça quanto ao assunto? Para responder as perguntas citadas, utilizou-se o método qualitativo e dedutivo, com auxílio da pesquisa bibliográfica e análise dos artigos pertinentes no ordenamento jurídico brasileiro. Assim, o lapso temporal foi limitado em quatro anos, com a finalidade de encontrar as diferenças que envolvem a temática. Logo, concluiu-se que a boa-fé objetiva quando violada ou abusiva, repercute, diretamente, nas relações jurídicas, resultando na penhora do bem de família. Durante a pandemia do covid-19, a tutela ao direito à moradia foi intensificada, com a finalidade de manter relações estáveis e seguras no combate ao vírus.

Palavras-chave: Boa-fé objetiva. STJ. Bem de família. Lei nº 8.009/90..

Abstract: The right to housing is preserved by the Federal Constitution, being a social right and necessary for the realization of other rights, such as those of personality. In this context, the family well is addressed, with the purpose of incorporating such thoughts into a single property, safeguarding the dignity of beings. However, the institute is relativized when the violation of objective good faith is verified, characterizing a divergence in the judgments. Thus, the work seeks to answer the following questions, using the qualitative and deductive method: how is the right to housing found in the Brazilian legal system? How does Law N° 8.009/90 protect family property? How is objective good faith conceptualized? What are the understandings of

the Superior Court of Justice on the matter? To answer the above questions, the qualitative and deductive method was used, with the aid of bibliographical research and analysis of relevant articles in the Brazilian legal system. Thus, the time period was limited to four years, in order to find the differences that involve the theme. Therefore, it was concluded that objective good faith, when violated or abusive, directly affects legal relationships, resulting in the attachment of the family property. During the covid-19 pandemic, the protection of the right to housing was intensified, in order to maintain stable and secure relationships in the fight against the virus.

Keywords: Objective good faith. STJ. Family property. Law Nº. 8.009/90.

INTRODUÇÃO

Em um primeiro momento, o legislador preocupou-se em proteger o imóvel familiar através de teses patrimoniais, conforme o Código Civil de 1916. No entanto, com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal e a Lei nº 8.009/90, a ideia mencionada passa a ser interpretada de modo divergente. Ou melhor, a tutela ao bem de família é incorporada em consonância aos demais princípios, sendo o direito à moradia, um requisito essencial para o desdobramento das demais garantias.

A partir disso, o Código Civil de 2002 repercutiu diretamente no pensamento anterior, do artigo 1711 ao artigo 1722, relacionando o direito à moradia com disposições que impedem a penhora e garantem a dignidade da pessoa humana. Nessa perspectiva, o Código embasou-se na boa-fé objetiva para a efetivação da isonomia e alterações sociais, bem como a moral e os bons costumes.

À vista disso, o Superior Tribunal de Justiça relativiza a impenhorabilidade quanto ocorre a quebra da boa-fé objetiva.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é analisar as jurisprudências que versam sobre a boa-fé objetiva nos últimos quatro anos no STJ. Enquanto os objetivos específicos permeiam em: explicar a evolução do bem de família; verificar o direito à moradia e a Lei nº 8.009/90; estudar a boa-fé objetiva e; pesquisar as jurisprudências que ditam sobre o tema.

METODOLOGIA

O método de pesquisa utilizado possui cunho qualitativo e dedutivo. O primeiro é responsável por estudar as particularidades do objeto que será analisado, focando em suas características principais.

Quanto ao segundo, o método dedutivo:

Método proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz pressupõe que só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro. O raciocínio dedutivo tem o objetivo de explicar o conteúdo das premissas. Por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular, chega a uma conclusão. Usa o silogismo, a construção lógica para, a partir de duas premissas, retirar uma terceira logicamente decorrente das duas primeiras, denominada de conclusão. (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 27)

Dessa maneira, o estudo pautou-se no conceito geral da impenhorabilidade legal do bem de família até chegar à relativização da Lei nº 8.009/90, por meio de verificação jurisprudencial. Nessa vertente, buscou-se no site do Superior Tribunal de Justiça a expressão “bem de família”, analisando os julgados que versavam sobre a boa-fé objetiva no período entre 18/06/2019 a 23/08/2021.

Ademais, procurou-se o auxílio da pesquisa bibliográfica, pautada na obra de alguns autores como Caio Mário da Silva Pereira, Maria Helena Diniz, Paulo Bonavides e Sílvio Rodrigues.

Realizou-se, também, um estudo dos artigos presentes no Código Civil e na Constituição Republicana pertinentes à temática, bem como a Lei nº 8.008/90.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO BEM DE FAMÍLIA

O bem de família identificou-se, em suas primeiras características, em 1916, com o Código Civil, elaborado por Clóvis Beviláqua. No instrumento, o prédio domiciliar ficaria isento de execução por dívidas, salvo os impostos referentes ao mesmo (art. 70, CC/1916). Outrossim, para que ocorresse a nomeação do privilégio era de suma importância comprovar a ausência de dívidas (art. 71, CC/1916).

A partir disso, vislumbrou-se a necessidade de tutela ao bem imóvel familiar, com a finalidade de garantir preceitos básicos, como os direitos fundamentais. Nesse

âmbito, as políticas públicas voltaram-se ao direito à moradia, quando o Brasil foi abarroadado por uma crise econômica interligada ao petróleo.

Para solucionar a instabilidade vivenciada pelos brasileiros, recorreu-se à política do Texas/EUA (LARA, 2017). Ou seja, em 1893, o estado retrocitado implementou a Lei Homestead, na tentativa de evitar o êxodo rural causado pela alta da inflação, aquisição de créditos e, em enfoque, a desestruturação do mercado imobiliário (DUARTE, 2014).

Com isso, o Brasil, com o afincado de evitar maiores consequências, editou a Medida Provisória nº 143, que rapidamente foi acolhida pela Lei nº 8.009/90. Sendo assim, seu principal objetivo era de resguardar o direito social, à moradia, fator precedido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUARTE, 2014).

Em seguida, o Código Civil de 2002 abrigou fatores sociais e práticos, como: a eticidade, operalidade e a boa-fé. Este, por sua vez, será apresentado em um tópico específico com seus elementos primordiais que regem os negócios jurídicos.

Nessa conjuntura, o bem de família passa a ser caracterizado em legal ou convencional. O primeiro decorre da lei, enquanto o segundo está expresso no artigo 1.711, do Código Civil, que possibilita o ente familiar escolher determinados bens para compor a impenhorabilidade, não podendo exceder a um terço dos bens, conforme o fragmento:

[...] instituído por um ato de vontade dos cônjuges ou da entidade familiar, abrangendo esta última a união estável (§ 3º do art. 226-CF) ou o chefe da família monoparental (§ 4º do art. 226-CF). Quando o bem pertencer ao patrimônio comum do casal, ambos os cônjuges devem consentir em sua instituição. Determina o art. 1.711 do Código Civil que o bem de família deve ser instituído mediante escritura pública ou testamento; na primeira hipótese, a constituição ocorre com a inscrição no Registro de imóveis, acarretando a falta desta a nulidade do ato, conforme estabelece o inciso IV do art. 166 do mesmo Código; tratando-se de testamento – do próprio instituidor ou de terceiro –, a disposição de última vontade somente terá eficácia com a morte do testador e após o pagamento de todas as dívidas do Espólio deste, quando ainda existir patrimônio a ser partilhado; aí sim, a destinação será consolidada (PEREIRA, 2018, p. 586).

Notabiliza-se a expressão “entidade familiar”, utilizada tanto no Código de Reale quanto na Constituição Republicana. O termo é conceituado através de um vínculo contínuo e duradouro entre os seres, estabelecendo uma relação de afeto,

além de englobar as pessoas viúvas, solteiras, separadas e àquelas que permanecem em união homoafetiva (súmula nº 364, do STJ).

Nessa perspectiva, o artigo 1.712, do CC/2002, sublinha os objetos essenciais para compor o instituto da impenhorabilidade, como os acessórios e as pertenças internas que compõem o bem.

O DIREITO À MORADIA E A LEI Nº 8.009/90

A Declaração Universal dos Direitos Humanos mostrou-se atenta ao direito à moradia. A afirmação é justificada pelos ideais de Bonavides (2020), que defende o direito mencionado é a base para a concretização dos demais, como higiene, conforto, intimidade e privacidade, com a finalidade dos seres criarem laços duradouros e fraternos na sociedade (BONAVIDES, 2020).

Nesse cenário, a Constituição inaugura os direitos ligados à liberdade e aos valores sociais, sendo, o direito à moradia, exemplificado pelo artigo 6º, da Carta, que dita sobre os “direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Com isso, aborda-se que o bem imóvel familiar deve ser irrenunciável da pessoa natural:

[...] indissociável de sua vontade e indisponível, a qual permite a sua fixação em lugar determinado, bem como a de seus interesses naturais na vida cotidiana, estes, sendo exercidos de forma definitiva pelo indivíduo, recaindo o seu exercício em qualquer pouso ou local, desde que objeto de direito juridicamente protegido. O bem da moradia é inerente à pessoa e independente do objeto físico para a sua existência e proteção jurídica. Para nós, moradia é elemento essencial do ser humano e um bem extrapatrimonial (SOUZA, 2013, p. 44).

Em conformidade com o texto em tela, a Constituição menciona o dever do Estado em promover um tratamento especial as famílias, uma vez que constituem a base da sociedade brasileira. Portanto, um dos requisitos para esses preceitos é a manutenção de um lar digno, sendo um “abrigo de penhoras por débitos posteriores

à instituição, salvo as que provierem de tributos relativos ao prédio, ou de despesas condominiais” (DINIZ, 2010, p.192).

Nessa circunstância, a Lei nº 8.009/90 declara que o imóvel residencial próprio da entidade familiar é impenhorável, salvo por dívidas oriundas do mesmo, como a civil, fiscal, comercial, previdenciária ou de qualquer outra natureza (art. 1º, da Lei nº 8.009/90).

Em contrapartida, a Lei estabelece critérios para proteger objetos que guarneçam a dignidade. A título de exemplo, quando um casal reside em um imóvel locado, estes possuem objetos essenciais para resguardar sua dignidade, sendo de suma importância a tutela destes (art. 2º, da Lei).

Dessarte, a impenhorabilidade sob o bem de família pode ser descaracterizada quando este apresentar moldes pertencentes ao artigo 3º, da Lei. Tem-se como critérios: o titular do crédito decorrente do financiamento destinado à construção ou à aquisição do imóvel, no limite dos créditos e acréscimos constituídos em função do respectivo contrato; pelo credor da pensão alimentícia, resguardados os direitos, sobre o bem, do seu coproprietário que, com o devedor, integre união estável ou conjugal, observadas as hipóteses em que ambos responderão pela dívida; para cobrança de impostos, predial ou territorial, taxas e contribuições devidas em função do imóvel familiar; para execução de hipoteca sobre o imóvel oferecido como garantia real pelo casal ou pela entidade familiar; por ter sido adquirido com produto de crime ou para execução de sentença penal condenatória a ressarcimento, indenização ou perdimento de bens; por obrigação decorrente de fiança concedida em contrato de locação (artigo 3º, da Lei nº 8.009/90).

Além dos requisitos retrocitados, considera-se o bem de família o imóvel de menor valor, quando a entidade familiar possuir outros. Nesse contexto, surge a necessidade de firmar o princípio da boa-fé objetiva nos casos de alienação ou inadimplemento, visto que o instituto não tutela os excessos, ou seja, o bem mais valioso.

A BOA-FÉ OBJETIVA

Os primeiros traços do instituto da boa-fé surgiram em meados de 1850, dispondo sobre as cláusulas gerais no contrato. Dessa forma, a interpretação convergia-se com a boa-fé objetiva, que se explicava por meio de um espírito verdadeiro e rigoroso, principalmente, nas palavras proferidas na época (FREGNI, 2009).

Nessa vertente, o Código Civil de 2002 resguardou algumas características primárias e intensificou a abrangência do princípio, com o escopo de manter as relações jurídicas em um mesmo patamar. Com isso, Pereira (2013) discorre que:

A boa-fé referida no art. 422 do Código Civil (LGL\2002\400) é a boa-fé objetiva, que é característica das relações obrigacionais. Ela não se qualifica por um estado de consciência do agente de estar se comportando de acordo com o Direito, como ocorre com a boa-fé subjetiva. A boa-fé objetiva não diz respeito ao estado mental subjetivo do agente, mas sim ao comportamento em determinada relação jurídica de cooperação. O seu conteúdo consiste em um padrão de conduta, variando as suas exigências de acordo com o tipo de relação existente entre as partes (PEREIRA, 2013, p. 19).

Como observado do fragmento em tela, o autor realiza a distinção da boa-fé objetiva e da boa-fé subjetiva. Ou seja, a primeira tratou de seguimentos que envolvem a ordem pública, denominando-se de cláusulas gerais, passíveis de aplicação ex officio pelo poder judiciário. Além disso, expõe-se seus desdobramentos como:

[...] (i) dever de cuidado, previdência e segurança; (ii) deveres de aviso e esclarecimento; (iii) deveres de informação; (iv) dever de prestar contas; (v) dever de colaboração e cooperação; (vi) dever de proteção e cuidado com a pessoa e o patrimônio da contraparte; e (vii) dever de omissão e de segredo (BORGES, 2016, p. 05).

Já a segunda subdivisão, a boa-fé subjetiva, sublinha a qualidade interna, isto é, “o estado psicológico ou crença do indivíduo de que age conforme o direito e de que não está prejudicando terceiros, quando de fato está, ou seja, “é a situação psicológica de ignorância em prejudicar o direito de outrem” (SANTOS, 2001, p. 05).

Nessa perspectiva, percebe-se a importância de analisar o caso concreto, comunicando-se com os ideais de Santos (2009):

O princípio da 'boa-fé' significa que cada um deve guardar 'fidelidade' à palavra dada e não defraudar a confiança ou abusar dela, já que esta forma a base indispensável de todas as relações humanas, supõe o conduzir-se

como cabia esperar de quantos com pensamento honrado intervêm no negócio como contratantes ou nele participando em virtude de outros vínculos jurídicos. Se trata, portanto, de um módulo que 'necessita de concreção', que unicamente nos indica a direção em que temos que buscar a resposta à questão de qual seja a conduta exigível em determinadas circunstâncias. Não nos dá uma regra apta para ser simplesmente 'aplicada' a cada caso particular e para ler nela a solução do caso quando concorram determinados pressupostos. Senão que em cada hipótese se exige um juízo valorativo do qual deriva o que o momento e o lugar exigam (SANTOS, 2009, p. 214).

Por esse motivo, a boa-fé objetiva é caracterizada como um pilar civilista, atemporal e que se transforma junto à moral e aos bons costumes, com a finalidade de adequar-se aos objetivos de uma sociedade em transformação.

BEM DE FAMÍLIA E A BOA-FÉ OBJETIVA NA JURISPRUDÊNCIA DO STJ

Partindo do exposto, o Superior Tribunal de Justiça procura manter a boa-fé objetiva nos julgados, evidenciando decisões que englobam a isonomia e o pilar civilista, conhecido como cláusula geral dos negócios jurídicos (COSTA, 2018).

O Recurso Especial nº 1.559.348/DF foi interposto pelas devedoras, proprietárias do imóvel, em face do Banco Safra S.A. No julgado, decidiu-se pelo afastamento da impenhorabilidade do bem de família, uma vez que resultou na violação da boa-fé objetiva. O negócio jurídico é fruto de um empréstimo bancário para constituir capital de uma empresa na qual é única dona e colocou como garantia o imóvel que mantinha com outra pessoa. Segue o trecho:

RECURSO ESPECIAL. VIOLAÇÃO AO ART. 535 DO CPC/1973. NÃO OCORRÊNCIA. INCIDENTE DE UNIFORMIZAÇÃO DE JURISPRUDÊNCIA. CONVENIÊNCIA E OPORTUNIDADE. ALIENAÇÃO FIDUCIÁRIA. TRANSMISSÃO CONDICIONAL DA PROPRIEDADE. BEM DE FAMÍLIA DADO EM GARANTIA. VALIDADE DA GARANTIA. VEDAÇÃO AO COMPORTAMENTO CONTRADITÓRIO. [...] 3. A jurisprudência desta Corte reconhece que a proteção legal conferida ao bem de família pela Lei n. 8.009/90 não pode ser afastada por renúncia do devedor ao privilégio, pois é princípio de ordem pública, prevalente sobre a vontade manifestada. **4. A regra de impenhorabilidade aplica-se às situações de uso regular do direito. O abuso do direito de propriedade, a fraude e a má-fé do proprietário devem ser reprimidos, tornando ineficaz a norma protetiva, que não pode tolerar e premiar a atuação do agente em desconformidade com o ordenamento jurídico.** 5. A propriedade fiduciária consiste na transmissão condicional daquele direito, convencionada entre o alienante (fiduciante), que transmite a propriedade, e o adquirente (fiduciário), que dará ao bem a destinação específica, quando implementada na condição ou para o fim de determinado termo. 6. Vencida e não paga, no todo em parte, a dívida e constituído em mora o fiduciante, consolidar-se-á a propriedade do

imóvel em nome do fiduciário, consequência ulterior, prevista, inclusive, na legislação de regência. **7. Sendo a alienante pessoa dotada de capacidade civil, que livremente optou por dar seu único imóvel, residencial, em garantia a um contrato de mútuo favorecedor de pessoa diversa, empresa jurídica da qual é única sócia, não se admite a proteção irrestrita do bem de família se esse amparo significar o alijamento da garantia após o inadimplemento do débito, contrariando a ética e a boa-fé, indispensáveis em todas as relações negociais.** 8. Recurso especial não provido. (grifos nossos)

No caso, o ministro realiza uma pequena análise em relação aos princípios que colidem entre si. Primeiramente, o mesmo ressaltou o direito à moradia como algo inerente à pessoa humana e, posteriormente, afirma que o direito foi utilizado de modo abusivo, descaracterizando a boa-fé. O relator pontua ainda que “a utilização abusiva desse direito, com violação do princípio da boa-fé objetiva, não seria tolerada, devendo ser afastado o benefício conferido ao titular que exerce o direito em desconformidade com o ordenamento jurídico” (STJ. REsp nº 1.559.348/DF, Relator: Ministro Luis Felipe Salomão, DJ: 18/06/2019, Quarta Turma, Data da publicação: 05/08/2019).

Já o AgInt nos EDcl no REsp. nº 1.348.231/PA repercute em um cenário anterior ao Código Civil de 2002, remetendo-se ao Código de Beviláqua. O principal questionamento do julgado é sobre o bem de família voluntário que fora instituído após a concessão do contrato de abertura de crédito, que gerou o inadimplemento e a penhora do bem. Nesse contexto, o ministro Raul Araújo embasa-se no artigo 71, do CC/1916, frisando que o imóvel familiar voluntário deve ser criado na ausência de dívidas. Logo, a decisão que relativiza a impenhorabilidade é mantida (STJ. AgInt nos EDcl no REsp. nº 1.348.231/PA, Relator: Ministro Raul Araújo, DJ: 26/11/2019, Quarta Turma, Data de publicação: 19/12/2019).

Em sequência, expõe-se o AgInt nos EDcl no AREsp nº 1.555.368/MT que consagra os argumentos utilizados pelo ministro Luís Felipe Salomão quanto à boa-fé objetiva e seus desdobramentos nas relações jurídicas, sublinhando que:

De início, convém registrar que a regra prevalente na jurisprudência desta Corte Superior, relativamente à impenhorabilidade do bem de família, é no sentido de que oferecido o bem como garantia de dívida de terceiro, mostra-se descabida a presunção de que a dívida se reverteu em favor da entidade familiar. Ocorre que, em relação à impenhorabilidade do bem de família, esta Corte Superior, objetivando prestigiar a boa-fé, já afastou tal garantia no caso em que o devedor fiduciante alienou fiduciariamente o bem de família, o qual sabidamente era de residência familiar, por caracterizar comportamento contraditório (STJ. AgInt nos EDcl no AREsp nº 1.555.368/MT, Relator:

Ministro Marco Aurélio Bellizze, DJ: 16/03/2020, Terceira Turma, Data da publicação: 20/03/2020).

Nessa vertente, o AgInt no AREsp nº 1.507.673/RJ dispõe sobre o cumprimento de sentença em face do Agravante, na qual tenta proteger o bem de família. A afirmação opõe-se ao pilar civilista, ou seja, a boa-fé objetiva, posto que fora caracterizado fraudes na execução e a desconsideração da personalidade jurídica. A partir disso, o relator Antonio Carlos Ferreira disserta que:

De acordo com a jurisprudência do STJ, "a regra de impenhorabilidade aplica-se às situações de uso regular do direito. O abuso do direito de propriedade, a fraude e a má-fé do proprietário devem ser reprimidos, tornando ineficaz a norma protetiva, que não pode tolerar e premiar a atuação do agente em desconformidade com o ordenamento jurídico (STJ. AgInt no AREsp nº 1.507.673/RJ, Relator: Ministro Antonio Carlos Ferreira, DJ: 22/03/2021, Quarta Turma, Dia da publicação: 26/03/2021).

O último julgado a ser analisado, AgInt no AREsp nº 1.831.749/ES, sofreu uma grande influência da pandemia ocasionada pelo covid-19 e as relações contratuais. Desse modo, a ementa discorre sobre:

PROCESSUAL CIVIL. AGRAVO INTERNO NO AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL. AÇÃO REVISIONAL DE CONTRATO C/C RESTITUIÇÃO DE VALORES C/C DECLARATÓRIA. ALIENAÇÃO FIDUCIÁRIA. TRANSMISSÃO CONDICIONAL DA PROPRIEDADE. BEM DE FAMÍLIA DADO EM GARANTIA. VALIDADE DA GARANTIA. VEDAÇÃO AO COMPORTAMENTO CONTRADITÓRIO. 1. Ação revisional de contrato c/c restituição de valores c/c declaratória. 2. Sendo o alienante pessoa dotada de capacidade civil que livremente optou por dar seu único imóvel (residencial) em garantia a um contrato de mútuo destinado a favorecer pessoa diversa, empresa da qual é único sócio, não se admite a proteção irrestrita do bem de família se esse amparo significar o alijamento da garantia após o inadimplemento do débito, contrariando a ética e a boa-fé, indispensáveis em todas as relações negociais. Súmula 568/STJ. 3. Agravo interno não provido.

À vista disso, o recurso foi interposto por uma entidade bancária que concedeu créditos à Distribuidora Capineira de Hortifrutigranjeiros EIRELI e outros, com o afincado de manter-se no mercado consumidor durante a crise. Entretanto, o contrato continha cláusulas de juros abusivas e a garantia para tal investimento, de um dos sócios, foi o bem de família.

Para solucionar a lide, a ministra Nancy Andrighi utiliza a boa-fé objetiva para afastar a penhora e proporcionar a manutenção dos valores mínimos, isto é, a dignidade da pessoa humana. Nessa perspectiva, a relatora conclui que a parte

requerente (Banestes S.A Banco) seja condenada à repetição do valor pago e o cancelamento da garantia real.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que o bem de família protege os direitos inerentes à pessoa, sendo um dos principais, o direito à moradia e o direito da personalidade. Nesse contexto, o Código Civil incorpora valores pertencentes a Lei nº 8.009/90, como os requisitos para a instituição do imóvel familiar, além de ressaltar a necessidade da boa-fé objetiva nas relações jurídicas.

Com base nos julgados, percebe-se que o direito utilizado de modo abusivo é punido com a penhora do bem, uma vez que afasta a boa-fé objetiva nas relações jurídicas.

Outro aspecto é contraposição com o Código Civil de 1916, cujo caso exige o julgado recente (de 2019), afirmando que o bem de família voluntário só pode ser constituído quando os proprietários não possuem dívidas no ato.

Por fim, a pandemia alterou as relações e a formação dos negócios jurídicos, caracterizando uma flexibilização e preservação quanto ao direito à moradia.

REFERÊNCIAS

BONAVIDES. Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 35. Ed. São Paulo: Malheiros Editoras, 2020.

BORGES. Matheus. **Base objetiva dos negócios jurídicos: uma visão sob a perspectiva da cláusula geral de boa-fé e sua aplicabilidade**. Revista dos Tribunais. Volume: 65/2016, p. 141-194. Disponível em: <https://www.revistadostribunais.com.br/maf/app/widgetshomepage/resultList/document?&src=rl&srguid=i0ad6adc60000017cb7d843d7c4009fbc&docguid=l092172b0006611e690bc010000000000&hitguid=l092172b0006611e690bc010000000000&spos=6&epos=6&td=4000&context=18&crumb-action=append&crumb-label=Documento&isDocFG=false&isFromMultiSumm=true&startChunk=1&endChunk=1> Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Código Civil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.071, de 01 de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.071%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JANEIRO%20DE%201916.&text=C%C3%B3digo%20Civil%20dos%20Estados%20Unidos%20do%20Brasil.&text=Art.&text=A%20lei%20obriga%20em%20todo,os%20princ%C3%ADpios%20e%20conven%C3%A7%C3%B5es%20internacionais. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990**. Dispõe sobre a impenhorabilidade do bem de família. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8009.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

COSTA, Judith Martins. **A Boa-fé no Direito Privado: critérios para a sua aplicação**. 2. Ed. São Paulo. Saraiva Educação. 2018.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. 27ª. Ed. São Paulo: Saraiva. 2010.

DUARTE, Guido Arrien. **A evolução histórica do bem de família e sua disciplina no ordenamento jurídico brasileiro**. 2014. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/42588/a-evolucao-historica-do-bem-de-familia-e-a-sua-disciplina-no-ordenamento-juridico-brasileiro>. Acesso em: 23 out. 2021.

FREGNI, Gabriella. **A base objetiva do negócio jurídico e as consequências de sua quebra**. Revista dos Tribunais. Volume: 39/2009, p. 169-181. Disponível em: <https://www.revistadotribunais.com.br/maf/app/widgetshomepage/resultList/documnt?&src=rl&sruid=i0ad6adc60000017cb7d843d7c4009fbc&docguid=l615015d0f25311dfab6f010000000000&hitguid=l615015d0f25311dfab6f010000000000&spos=7&epos=7&td=4000&context=40&crumb-action=append&crumb-label=Documento&isDocFG=false&isFromMultiSumm=true&startChunk=1&endChunk=1> Acesso em: 26 out. 2021.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LARA, Jonny. **A flexibilização do conceito legal do bem de família**. 2017. Disponível em: <https://jhonatanlara.jusbrasil.com.br/artigos/449980360/a-flexibilizacao-do-conceito-legal-do-bem-de-familia>. Acesso em: 23 out. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em: 23 out. 2021.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de direito civil – Contratos**. 17. Ed. Rio de Janeiro. Forense. 2013.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de Direito Civil – Direito de Família**. 26. Ed. Rio de Janeiro. Forense. 2018.

REALLE, Miguel. **Visão Geral do Projeto do Código Civil**. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3464464/mod_resource/content/1/O%20novo%20C%C3%B3digo%20Civil%20-%20Miguel%20Reale.pdf Acesso em: 23 out. 2021

RODRIGUES, Sílvio. **Direito de Família**. 28. Ed. Volume 6. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

SANTOS, Murilo Resende dos. **As funções da boa-fé objetiva na relação obrigacional**. Revista dos Tribunais. Volume: 38/2009, p. 349-404. Disponível em: <https://www.revistadostribunais.com.br/maf/app/widgetshomepage/resultList/document?&src=rl&srguid=i0ad6adc60000017cb7d843d7c4009fbc&docguid=l60f0b7c0f25311dfab6f010000000000&hitguid=l60f0b7c0f25311dfab6f010000000000&spos=15&epos=15&td=4000&context=99&crumb-action=append&crumb-label=Documento&isDocFG=false&isFromMultiSumm=true&startChunk=1&endChunk=1> Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, Bruna Bier da. **O princípio da boa-fé objetiva**. Revista dos Tribunais. Volume: 77/2017, p. 109-128. Disponível em: <https://www.revistadostribunais.com.br/maf/app/widgetshomepage/resultList/document?&src=rl&srguid=i0ad6adc60000017cb7d843d7c4009fbc&docguid=l508d8720258511e7acbb010000000000&hitguid=l508d8720258511e7acbb010000000000&spos=8&epos=8&td=4000&context=68&crumb-action=append&crumb-label=Documento&isDocFG=false&isFromMultiSumm=true&startChunk=1&endChunk=1> Acesso em: 26 out. 2021.

SOUZA, Sérgio Iglesias Nunes de. **Direito à moradia e de habitação: análise comparativa e seu aspecto teórico e prático com os direitos da personalidade**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

STJ. **AgInt no AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL Nº 1.507.673/RJ**. Relator: Ministro Antonio Carlos Ferreira. DJ: 22/03/2021. Disponível em: https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=201901485397&dt_publicacao=26/03/2021 Acesso em: 22 out. 2021.

STJ. **AgInt no AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL Nº 1.831.749/ES**. Relatora: Ministra Nancy Andrighi. DJ: 16/08/2021. Disponível em: https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=202100293178&dt_publicacao=19/08/2021 Acesso em: 22 out. 2021.

STJ. **AgInt nos EDcl no AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL Nº 1.555.368/MT**. Relator: Ministro Marco Aurélio Bellizze. DJ: 16/03/2020. Disponível em: https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=201902252457&dt_publicacao=20/03/2020 Acesso em: 22 out. 2021.

STJ. **AgInt nos EDcl no RECURSO ESPECIAL Nº 1.348.231/PA**. Relator: Ministro Raul Araújo. DJ: 26/11/2019. Disponível em: https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=201201261519&dt_publicacao=19/12/2019 Acesso em: 22 out. 2021.

STJ. **RECURSO ESPECIAL Nº 1.559.348/DF**. Relator: Ministro Luis Felipe Salomão. Data de Julgamento: 18/06/2019. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/pesquisa/?aplicacao=processos.ea&tipoPesquisa=tipoPesquisaGenerica&termo=REsp%201559348>. Acesso em: 22 out. 2021.

STJ. **SÚMULA Nº 364**, de 31 de outubro de 2008. Disponível em: http://www.coad.com.br/busca/detalhe_16/2239/Sumulas_e_enunciados Acesso em: 23 out. 2021.



Capítulo 4

**OS CAMINHOS PERIGOSOS DA
“CULTURA DO CANCELAMENTO”**

**Jéssica da Rosa Quadros Martins
Michele Machado Segala Camargo**

OS CAMINHOS PERIGOSOS DA “CULTURA DO CANCELAMENTO”

Jéssica da Rosa Quadros Martins²

Graduada em Direito pela Faculdade Metodista Centenário - FMC. Pós-graduanda em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Anhanguera Uniderp.

Michele Machado Segala Camargo³

Docente do Curso de Direito da Faculdade Metodista Centenário - FMC. Doutoranda em Direito pela UNISINOS. Mestra em Direito pela UFSM.

Resumo: Desde o seu advento até a sua ampla difusão, a Internet tem se apresentado como a mais revolucionária tecnologia da informação e comunicação, que auxilia no delineamento da chamada Sociedade da Informação. Ao lado das inúmeras facilidades que pode representar para o desenvolvimento da humanidade, são plúrimas as violações que o seu mau uso pode ocasionar a direitos constitucionalmente assegurados, em especial aos direitos da personalidade. Partindo desse contexto, o presente artigo buscou analisar uma prática que passou a ser amplamente potencializada a partir da difusão do acesso á Internet, que consiste no cancelamento de pessoas ou empresas por conta dos seus atos. Com efeito, buscou-se verificar até que ponto a prática do cancelamento virtual pode se mostrar um mecanismo legítimo para coibir práticas ilícitas. Utilizando-se do método de abordagem dedutivo e do método de procedimento histórico, aliados às técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, foi possível constatar que a prática do cancelamento, que se faz cada vez mais presente, estabelece uma espécie de tribunal da internet, o qual não atende a um padrão, nem a um processo adequado. Vislumbrou-se, ainda, a necessidade de que haja uma maior ponderação entre os direitos e garantias que asseguram a dignidade da pessoa humana, sem que isso implique na total privação à liberdade de expressão. Nesse sentido, a partir do estudo realizado, chegou-se ao entendimento de que a prática do cancelamento não deve representar o objetivo final, mas sim um meio capaz de ensejar alguma mudança nas estruturas que geram esse tipo de comportamento, sem que isso incorra na afronta de direitos constitucionalmente assegurados.

Palavras-chave: cultura do cancelamento. internet. direitos da personalidade.

Abstract: Since its advent until its wide diffusion, the Internet has been presented as the most revolutionary information and communication technology, which helps in the design of the so-called Information Society. Besides the facilities that they can

² Pós-graduanda, jessicaqm1948@gmail.com.

³ Doutoranda, michele@jecamargo.adv.br.

represent for the development of humanity, there are many violations that their misuse can lead to constitutionally guaranteed rights, especially the rights of the personality. Based on this context, this article sought to analyze a practice that became widely leveraged from the spread of Internet access, which consists of the cancellation of people or companies because of their actions. Indeed, we sought to verify to what extent the practice of virtual cancellation can prove to be a legitimate mechanism to curb illegal practices. Using the deductive approach method and the historical procedure method, combined with bibliographic and documentary research techniques, it was possible to verify that the practice of cancellation, which is increasingly present, is a kind of internet court, the which does not meet a standard, nor an adequate process. The need for greater consideration between the rights and guarantees that ensure the dignity of the human person was also seen, without this implying the total deprivation of freedom of expression. In this sense, from the study carried out, it was understood that the practice of cancellation should not represent the ultimate goal, but a means capable of bringing about some change in the structures that generate this type of behavior, without this incurring in the affront of constitutionally guaranteed rights.

Keywords: culture of cancellation. internet. personality rights

INTRODUÇÃO

Cada grande avanço no campo tecnológico amplifica os efeitos das tecnologias da informação. A internet elevou as transformações a outro patamar, por ser um meio rápido, de fácil acesso e manuseio, possibilitando que seu número de usuários cresça a cada dia e estimule um intercâmbio contínuo de informações.

Com o advento da globalização, a internet possibilitou a formação de conexão entre as pessoas do mundo todo por meio das redes sociais, mas na medida em que essas redes aproximam, elas também podem distanciar, tornando-se um ambiente propício para a constante violação de direitos humanos.

Dentro dessa perspectiva, o cancelamento surge como um movimento destinado a romper com uma estrutura de poder para fazer uma denúncia justa que de outra forma não seria ouvida. Esse foi, durante certo tempo, o lado positivo do movimento, que posteriormente tomou outros rumos.

Partindo deste contexto, o presente trabalho pretende compreender os caminhos perigosos que o cancelamento virtual pode percorrer, sobretudo considerando os excessos punitivos de que tal prática pode se revestir. Com feito,

intenta-se responder até que ponto a prática do cancelamento virtual pode se mostrar um mecanismo legítimo para coibir práticas ilícitas.

Para responder ao problema de pesquisa, traça-se como objetivo geral construir um entendimento acerca da cultura do cancelamento, sem antes compreender o avanço no campo tecnológico, sobretudo com o advento da internet, além de identificar os aspectos constitucionais e infraconstitucionais quanto à tutela de direitos da personalidade.

Assim, se demonstra a atualidade do assunto que se justifica pela relevância das implicações dos excessos da cultura do cancelamento. O tema a ser abordado torna-se relevante à medida que trata de demandas relacionadas a direitos e garantias fundamentais, sobretudo à privacidade, liberdade de expressão e pensamento consagrados pelo Estado Democrático de Direito na Constituição Federal Brasileira de 1988.

Para viabilizar o estudo da temática ora proposta, emprega-se o método de abordagem dedutivo, perfazendo-se uma análise geral especialmente sobre a cultura do cancelamento e o estudo dos direitos da personalidade para, então, verificar suas especificidades no ambiente virtual. Além disso, emprega-se o método de procedimento histórico, para viabilizar o deslinde de um breve panorama evolutivo até o despontar da Internet enquanto a tecnologia mais marcante na Sociedade da Informação.

Não obstante, a feitura do presente artigo ampara-se nas técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, a fim de desbravar os elementos teórico-normativos pertinentes sobre a temática.

Nesse sentido, o trabalho foi estruturado em dois capítulos, onde, em um primeiro momento procura-se traçar um breve panorama histórico-evolutivo sobre o advento das tecnologias da informação e comunicação no contexto da Sociedade da Informação, com especial enfoque para o advento da Internet e as consequências jurídicas que a mesma ocasionou para a tutela de direitos fundamentais, especialmente os diretamente ligados à personalidade humana. Em um segundo momento apresenta-se o conceito da cultura do cancelamento, seu breve contexto histórico perpassando desde o momento de seu nascimento, seu objetivo principal, uma perspectiva filosófica quanto às relações de poder na sociedade, a perda do seu objeto, bem como suas implicações jurídicas e sociais.

I. UM BREVE EXCURSO SOBRE A MULTIPLICAÇÃO DO ACESSO À INTERNET E O CENÁRIO DE VIOLAÇÕES A DIREITOS DA PERSONALIDADE

São nítidas as transformações vivenciadas no contexto social a partir do advento e do constante aperfeiçoamento das tecnologias da informação e comunicação. Justamente em razão dessa característica é que se mostra inequívoca a afirmação de que se está a vivenciar um novo estágio do desenvolvimento, reconhecido como Sociedade da Informação.

Na tentativa de esboçar uma definição para esse moderno formato, Simão Filho (PAESANI, 2007, p. 12) vai afirmar que a Sociedade da Informação pode ser compreendida como um modo de desenvolvimento socioeconômico em que atos como a aquisição, o armazenamento e a própria disseminação de informação contribuem para a criação de novos conhecimentos e a satisfação das necessidades dos cidadãos, desempenhando um papel central não apenas na atividade econômica, mas na própria definição de qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas.

Ao introduzir esse novo modelo de desenvolvimento, a Sociedade da Informação inegavelmente representou uma verdadeira revolução. Atento para as transições perpassadas pela sociedade e para o registro histórico das revoluções tecnológicas já experienciadas pela humanidade, Manuel Castells (2020, p. 88) observa que em todas elas é possível identificar o elemento da pervasividade, na medida em que penetraram em todos os domínios da atividade humana, vindo a compor o tecido social.

Por outro lado, a revolução informacional, para além de induzir novos produtos, traz como cerne da transformação as tecnologias de processamento de informação e comunicação, as quais passam a ter a mesma representatividade que as novas fontes de energia tiveram para as revoluções industriais. De qualquer maneira, o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a sua aplicação voltada para a geração de novos conhecimentos, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso. (CASTELLS, 2020, p. 88)

Inserida no contexto abrangido pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, desde o seu aparecimento, até o momento atual, a Internet tem se afigurado como uma ferramenta central, potencializando o fenômeno da globalização e, paralelo a isso, dando ensejo a outros fenômenos e relações antes sequer imagináveis.

De acordo com a minuciosa descrição formulada por Castells (2020, p. 100), teria sido a convergência de todas as tecnologias eletrônicas no campo da comunicação interativa o fator determinante para a criação e o desenvolvimento da Internet nas três últimas décadas do século XX, a qual teria surgido como consequência de uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural, representando, na percepção do referido sociólogo, “o mais revolucionário meio tecnológico da Era da Informação.”

Desde a primeira rede de computadores, denominada Arpanet, que estava aberta apenas aos centros e pesquisa que colaboravam com o Departamento de Defesa dos Estados Unidos, perpassando pela abertura do acesso à ampla comunidade científica, e, em seguida, à todos os que detinham algum conhecimento tecnológico, em virtude dos métodos viabilizados pela contracultura, a Internet finalmente passou a ser difundida amplamente pela sociedade em geral a partir da criação da teia mundial “World Wide Web” - WWW, que, ao organizar o teor dos sítios da internet por informação, possibilitou aos usuários um sistema fácil de pesquisa para procurar as informações desejadas. (CASTELLS, 2020, p. 101-105)

Na medida em que configura-se como uma sofisticada tecnologia da informação e comunicação, viabilizando a publicação e a disseminação de conteúdos de forma instantânea e com alcance global, a Internet representa um dos principais avanços tecnológicos experimentados pela humanidade. (HOCH, 2017, p. 19) O elemento da pervasividade, antes referido, se torna ainda mais evidente em se tratando desta tecnologia, que, por mais que ainda não tenha alcançado o nível de acesso universal, especialmente em razão das profundas desigualdades que marcam a realidade de muitos países no cenário mundial, já fazem parte do cotidiano da vida humana, de modo que, para além de um mecanismo propulsor da informação e comunicação, a Internet se apresenta, em não raras vezes, como uma ferramenta de

trabalho, de acesso a serviços básicos, como saúde, educação, permeando, sendo um elemento essencial na vida de muitos cidadãos.

Nesta mesma linha de reflexão, ao mesmo tempo em que reconhece ser a Internet uma importante conquista para a humanidade, onde a informação é transmitida a uma velocidade sem precedentes, Limberger (2012, p. 248) também adverte para o fato de que, assim como todo fenômeno complexo se afigura, essa tecnologia pode ser vista como uma ferramenta ambígua, pois aporta elementos que por ora agregam e por vezes, desagregam, sendo que o que vai torná-la boa ou ruim é o uso que a ela é dado.

Visando justamente observar esse processo de disseminação do acesso à internet, desde 2008, o Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) vem divulgando dados sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos domicílios brasileiros. De acordo com a última pesquisa, divulgada em 2020, a qual coletou dados entre outubro de 2019 e março de 2020, 74% dos brasileiros com dez anos ou mais são usuários da Internet, estimando-se o número de 133,8 milhões de usuários de Internet no país. (CETIC, 2020, p. 66)

Analisando os diferentes tipos de uso que os brasileiros fazem da tecnologia ora em referência, a mesma pesquisa apontou que 73% dos usuários utiliza da tecnologia para o compartilhamento de conteúdo, dentre textos, imagens, vídeos ou músicas, atividade que se encontra bastante relacionada ao uso de redes sociais. Ademais, o respectivo centro de estudos identificou que cerca de um quarto dos brasileiros com dez anos ou mais criaram e postaram algum conteúdo próprio na Internet, o que corresponde a cerca de 47,6 milhões de indivíduos. (CETIC, 2020, p.87).

Nesta perspectiva, Castells (2020, p. 89) já afirmava que as novas tecnologias da informação não se limitam a configurar-se apenas como ferramentas a serem aplicadas, mas como processos a serem desenvolvidos, de modo que usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa, sendo que a mente humana se apresenta, diante desse contexto, como uma força direta de produção.

Com efeito, o que se observa desde a sua difusão pelo espaço global, e a cada momento em que a Internet adquire ainda maior espaço, é que os seus usuários são muito mais do que meros sujeitos passivos, consumidores de serviços e informações

a partir dela disponibilizados. Os usuários dessa grande rede de computadores são verdadeiros produtores de conteúdo, o que evidencia o destaque conferido ao princípio da liberdade de expressão na regulação da matéria, que aparece dentre os fundamentos, princípios e outras disposições de significativa relevância abrangidas pela Lei nº. 12.965, de 2014.

O referido diploma legal, amplamente conhecido como Marco Civil da Internet, teve ensejo diante da expansão do uso da internet no Brasil, a partir do que se verificou a necessidade de um instrumento legal para a sua regulamentação. Apontada como a "Constituição da internet", a Lei 12.965 objetiva a regulamentação dos acessos tecnológicos da web, visando amparar o usuário em suas atividades cotidianas dentro da rede mundial. (ZUFELATO e NETO; DE LUCCA *et al*, 2015, p. 497)

Conforme explicam Zufelato e Neto (DE LUCCA *et al*, 2015, p. 498), a instituição do Marco Civil da Internet foi pensada sob três pilares fundamentais: a liberdade, a neutralidade e a privacidade. A liberdade buscaria garantir a produção, acesso e compartilhamento de qualquer tipo de conteúdo; a neutralidade asseguraria que eventual filtragem ou privilégios de tráfego de dados devem respeitar apenas a critérios técnicos e éticos, não sendo admissíveis quaisquer outras formas de discriminação; e a privacidade garantiria a confidencialidade sobre os dados e as mensagens dos usuários.

Em que pese elenque uma série de direitos constitucionalmente assegurados dentre os seus fundamentos e princípios norteadores, o Marco Civil da Internet claramente não se mostra suficiente para impedir a violação de direitos no contexto virtual. Diante desta perspectiva, Hoch (2017, p. 24) observa que, além do fator representado pela ausência de controle, muitos dos atos ilícitos que ocorrem no âmbito digital estão relacionados à imediatividade, na medida em que as noções de tempo e espaço são diretamente influenciadas pela dinâmica de redes, onde dificilmente há tempo para a reflexão.

Não obstante, a mesma autora (HOCH, 2017, p. 30) ainda acrescenta que a revolução tecnológica vivenciada na Sociedade Informacional é acompanhada por uma ruptura geográfica e pela desconstrução de espaços tradicionais, na medida em que as relações passam a se estabelecer online. Como consequência lógica deste fenômeno, a sociedade em rede, permeada pela ampliação e intensificação do acesso

e da utilização das tecnologias eletrônicas e digitais, acaba tornando vulneráveis alguns direitos universalmente consagrados. (HOCH, 2017, p. 30)

Diante dessa realidade, não é necessário proceder a criteriosos estudos e investigações para identificar a fragilidade que passa a permear muitos direitos no ambiente virtual. Dentre esses, merecem destaque os direitos que se encontram intimamente ligados à personalidade humana, os quais são continuamente violados a partir de um mero “clique”, ou de um (aparentemente) inofensivo compartilhamento.

Nesse mesmo sentido, ao tratar dos direitos da personalidade, Bittar (2014, p. 159-160) pontua que, se a rede possui suas virtudes, ela também traz inúmeros desafios, como as tantas situações em que, "a cada movimento da rede, uma dimensão da dignidade é afetada, diminuída, vilipendiada ou, simplesmente, exposta ao excessivo."

Dedicando maior atenção aos direitos da personalidade, é cediço que os mesmos guardam profunda relação com os direitos e garantias constitucionalmente assegurados. Enquanto os direitos fundamentais representam diretrizes gerais, garantias de todo o povo – como sociedade – em se ver livre do poder excessivo do Estado, ao seu turno, os direitos da personalidade são fruto da captação desses valores fundamentais regulados no interior da disciplina civilística. (TARTUCE, 2020, p. 160)

Ainda que seja possível identificar a atenção especial que os direitos da personalidade receberam pela codificação civil, que lhe conferiu um capítulo próprio, ainda assim é evidente a superficialidade com que os mesmos foram abordados, especialmente em relação à falta de clareza sobre quais seriam esses direitos, dada a sua extrema importância.

De qualquer sorte, com a devida propriedade, explica Tartuce (2020, p. 161) que os direitos da personalidade atenderiam a uma espécie de cláusula geral de tutela e promoção da pessoa humana, a qual, por sua vez, seria consequência do teor da Constituição Federal de 1988, que, em seu primeiro dispositivo, estabelece a dignidade humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Desse modo, tal primado deve ser entendido como um valor máximo do ordenamento, irradiando seus efeitos não apenas sobre os direitos da personalidade, mas sobre toda e qualquer relação tutelada pelo Direito.

Refletindo a respeito da incidência dos direitos da personalidade no ambiente virtual, é importante destacar que o Marco Civil da Internet prevê "os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais", dentre os fundamentos elencados no seu artigo segundo. Além disso, seu terceiro dispositivo elege como princípio norteador do uso da Internet no Brasil, a "garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamento, nos termos da Constituição Federal", assim como a proteção da privacidade. (BRASIL, 2014).

Com efeito, ao mesmo passo em que se conferiu uma particular importância à liberdade de expressão na regulação das relações travadas no ambiente virtual, o legislador não deixou de abarcar a necessária atenção aos direitos da personalidade. Criados com o propósito de estabelecer a defesa de valores inatos ao homem, "como a vida, a higidez física, a intimidade, o segredo, o respeito, a honra, a intelectualidade e outros tantos", são os direitos da personalidade considerados absolutos, intransmissíveis, imprescritíveis, vitalícios, necessários e oponíveis contra todos, transcendendo, pois, o próprio ordenamento positivo, na medida em que intimamente ligados à condição humana. (BITTAR, 2019, p. 43-44)

Ocorre que, com a ascensão da era da tecnologia e da informação, ao mesmo passo em que se verifica extraordinárias contribuições para o desenvolvimento de toda a civilização, por outro lado, são inúmeros os sacrifícios aos interesses das pessoas, pelas constantes invasões à privacidade e outros direitos ligados à personalidade humana. Com a "ampla circulação de fotos, filmagens, cópias de imagens, vídeos, gravações, as novas tecnologias permitem uma ampla expansão do uso da informação, e, com essa expansão, seguem os efeitos delitivos", que atentam contra a dignidade humana. (BITTAR, 2014, p. 82 e 160)

Pertinente se faz a advertência realizada por Pérez Luño (2010, p. 353), no sentido de que a intimidade consiste no direito fundamental que possui maior número de modalidades de eventual transgressão e um dos que conta com a maior quantidade de vítimas. E essas transgressões claramente acabam sendo potencializadas diante das facilidades ofertadas pela rede mundial de computadores.

Ainda nesse sentido, oportuno observar que a Lei 12.965/14, ao elencar os fundamentos norteadores do uso da internet no Brasil fez questão arrolar, dentre eles, a finalidade social da rede. Sobre este aspecto, Zufelato e Neto (DE LUCCA *et al*, 2015, p. 501) explicam que a função social da internet surge como um dos pontos

relevantes de estudo e análise, pois oportuniza e humaniza a possibilidade de acesso ao conteúdo da internet às pessoas. Esta noção ainda estaria relacionada à ideia de que os indivíduos, "enquanto membros do corpo social, devem empregar esforços no intuito de legar contribuições ao bem-estar da coletividade, em detrimento de interesses meramente individuais".

Analisando, de um modo geral, as práticas que vêm sendo empregadas no ambiente virtual, é possível observar que, mesmo sem ter conhecimento de que a função social consiste em um dos fundamentos a nortear o uso da Internet no Brasil, muitos vêm se utilizando da mesma com o propósito de contribuir para a coletividade, especialmente com o compartilhamento de informações que sejam de utilidade pública.

Ocorre que, aquilo que pode aparentar ser um nítido exercício da liberdade de expressão, ainda que inicialmente movido por um interesse social, acaba, muitas vezes, desencadeando sensíveis violações a direitos da personalidade. É dentro dessa perspectiva que a seguinte seção se debruçará sobre a prática da cultura do cancelamento e os seus reflexos jurídicos.

II. ENSAIOS SOBRE A CULTURA DO CANCELAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DA REVOLUÇÃO INFORMACIONAL

O termo "cultura do cancelamento" - considerada a palavra do ano de 2019 pelo Dicionário Macquarie, que elege expressões que mais moldaram o comportamento humano (DEMARTINI, 2019). Assim, uma pessoa, empresa ou marca ser cancelada significa que ela fez ou disse algo errado, que não é tolerado no mundo de hoje, em que a humanidade passa por uma desconstrução social. Esta forma de cancelamento pode gerar debates sobre abuso, racismo, preconceito com determinadas classes sociais, xenofobia, homofobia, entre outras intolerâncias. Mas o ato de cancelar também pode acontecer com coisas banais, como falar mal de uma cantora muito famosa ou dizer que não gosta de algo muito popular.

É indiscutível a importância dos meios de comunicação, haja vista o direito à informação ser um dos pilares do Estado Democrático de Direito. Com o advento da globalização, a internet possibilitou a formação de conexão entre as pessoas do

mundo todo por meio das redes sociais, mas na mesma medida em que essas redes aproximam, elas também podem distanciar (BARBOSA; SPECIMILLE, 2020, p. 2).

Ocorre que, os meios de comunicação funcionam como instrumentos influenciadores na construção e compreensão da realidade, ou seja, na atualidade as redes sociais são o palco e conjuntamente/concomitantemente os *influencers* têm papel principal nele. Esses *influencers* ditam novos padrões e sugestionam na opinião do público, eles também são os maiores alvos do cancelamento – junto com as figuras públicas e artistas, pelo fato de estarem constantemente expondo suas vidas como uma nova forma de trabalho.

Na prática, em redes sociais como o *Twitter*, é possível identificar diversos famosos ou *influencers* serem "cancelados", ou seja, são excluídos da sociedade por determinada pessoa ou grupo, deixando de existir na vida delas e não permitindo que elas sigam suas vidas sem a devida punição. Esta punição muitas vezes se reflete na perda de seguidores, engajamento e até rompimento de contratos de patrocinadores, situações que podem ocorrer de maneira temporária, por um curto período de tempo, ou de forma mais prolongada, fazendo com que a pessoa cancelada precise de fato mudar e demonstrar, para talvez ser aceita pela sociedade novamente.

Ainda, além de pessoas famosas, o cancelamento também pode atingir pessoas desconhecidas que passam do anonimato ao centro das atenções a partir de uma foto ou vídeo viralizados na internet (BARBOSA; SPECIMILLE, 2020, p. 4).

Nesse mesmo sentido, o ato do cancelamento pode ser considerado seletivo à medida em que alguns indivíduos tendem a ser cancelados mais de uma vez, enquanto outros ao praticarem uma conduta igualmente reprovável se quer são apontados ou questionados.

Quanto ao momento do nascimento da cultura do cancelamento, não há uma resposta certa para tal questionamento. Tem-se que considerar a junção de uma série de fatores, movimentos anteriores e a visibilidade das redes sociais até se chegar a uma atmosfera favorável aos cancelamentos virtuais. O fortalecimento das pautas sociais na mídia de maneira geral é um destes fatores, visto que os movimentos negros, feministas e LGBT - na última década, começaram a ganhar mais força nas redes sociais. (ILHÉU, 2021).

Dentro dessa perspectiva, o cancelamento surge como um movimento destinado a romper com uma estrutura de poder para fazer uma denúncia justa que

de outra forma não seria ouvida. Esse foi, durante certo tempo, o lado positivo do movimento, que posteriormente tomou outros rumos.

De um lado a cultura do cancelamento é vista como meio de romper com a estrutura de poder que blinda determinadas pessoas e personalidades privilegiadas na sociedade, visto que garante maior visibilidade, uma vez que, por meio dela, grupos minoritários utilizam essa ferramenta para cobrar das autoridades e da segurança pública medidas de combate a uma série de crimes e injustiças sociais. (BATISTA JR; MARTHE, 2020).

Em suas raízes, a cultura do cancelamento teria como objetivo promover um espaço para o aprendizado. Este espaço para a conversa é de suma importância, porque todo mundo tem possibilidade para melhorar se estiver aberto para isso.

Na perspectiva filosófica, este movimento também pode ser compreendido a partir da maneira como ocorrem as relações de poder na sociedade. Como explica o filósofo francês Michel Foucault, o poder não está em um só lugar ou em uma só pessoa, mas sim está na rede composta de saberes e discursos. Ou seja, um grupo que mantém-se coeso por causa do seu discurso, também considerado um poder (FOUCAULT, 1979, p. 183).

Assim, segundo Foucault (1979), para controlar uma população ou um grupo é preciso controlar o cotidiano, os seus costumes e os discursos, e esse controle, muitas vezes está relacionado com o ato de calar pessoas e impedir que elas emitam suas opiniões que vão contra a um discurso.

Sendo o discurso um poder, o posicionamento dos *influencers* e de grandes grupos de expressão se tornam extremamente relevantes. Pois, nesse processo de discurso-influência-poder, que acaba se entrelaçando na vida do público, tudo que é dito e ouvido é tomado como uma verdade absoluta, desde a busca pela perfeição inalcançável, até mesmo servindo de pauta para um ciclo de cancelamentos (BARBOSA; SPECIMILLE, 2020, p. 4).

Em recente entrevista concedida à Veja, Filipe Campello, que é Doutor em filosofia pela Universidade de Frankfurt, destaca que a solução encontrada para expressar esse sentimento, trata-se de um sentimento revanchista, que acaba por recair justamente nas mesmas práticas que pretendia criticar, o que faz com que se regreda ao tempo em que as punições eram pautadas no moralismo e na ideia de fazer justiça com as próprias mãos. (CAMPELLO, 2020).

Ainda segundo o posicionamento de Campello (2020), está se formando um modelo de inquisição moderna, partindo do ponto em que não se abre espaço para defesa de quem se está cancelando. Onde grupos utilizam-se dessa ferramenta não para cobrar das autoridades e da segurança pública medidas de combate à uma série de crimes e injustiças, mas sim para erroneamente fazerem justiça com as próprias mãos.

E como o direito à informação é um dos pilares de um Estado Democrático de Direito, entretanto a cultura do cancelamento não se restringe a apenas efeitos *online*, mas também reflete no campo jurídico. Nessa seara, inequivocamente está se tratando de direitos e garantias fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, na qual os direitos são recebidos em dispositivos declaratórios, às garantias estão moldadas em normas de cunho assecuratório.

Assim, o ato de cancelar acarreta uma tomada de posição radical diante de uma conduta que se julga censurável — só que essa posição, além de eventualmente estar baseada em informações falsas, se espalha exponencialmente, naquele comportamento de manada típico da internet. Podendo inclusive, ocasionar em um processo de “juízo” e “condenação” de prejuízo moral e material para o cancelado, que, muitas vezes, por um erro de interpretação, se torna uma vítima, sem direito a defesa (BATISTA JR; MARTHE, 2020).

Neste processo do ato de cancelar não existe democracia, visto que não é garantido o direito à defesa nem ao contraditório, assim, desrespeitando o direito ao devido processo legal, um dos princípios fundamentais, consagrado no artigo 5º, inciso LIV da Constituição Federal de 1988. No mesmo sentido, afronta o princípio da presunção da inocência, consagrado também no artigo 5º, inciso LVII da Carta Magna de 1988 e baseado no artigo XI da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Logo, é inegável a importância do direito à liberdade de expressão e pensamento. Entretanto, a internet é um campo onde todos podem opinar e expressar sua forma de pensar, mas também pode ser entendida como uma terra sem leis, sendo palco para manifestações intolerantes, empregando o ódio, hostilidade e até mesmo de ameaças, que se ocultam atrás da estampa do movimento da cultura do cancelamento e se embasam na liberdade de expressão e pensamento.

Essa prática que está cada vez mais presente no cotidiano, estabelece uma espécie de tribunal da internet, no qual não existem direitos, garantias e nem princípios pré-estabelecidos, ou seja, não há padrão, ou um processo adequado tampouco julgadores capacitados, o que vai em desacordo às normas do Estado Democrático de Direito (CHIARI *et al.* 2020, p. 5-6).

Desse modo, ao passo que os atos extrapolam e invadem os direitos dos indivíduos atingidos, os canceladores podem ser responsabilizados tendo por base os mesmos princípios acima mencionados. Isto é, responderão no âmbito civil, podendo ser levados a arcar com o pagamento de indenizações e ainda no âmbito penal, onde sofrerão a aplicação das penalidades previstas para os crimes proporcionais aos seus atos, como racismo, injúria, difamação ou calúnia, por exemplo.

Conforme a evolução a sociedade tende a conviver com normas sociais mais jovens que estabelecem novos limites ao longo da sua construção (BARBOSA; SPECIMILLE, 2020, p. 4). Para o psicanalista e professor da Universidade de São Paulo, Christian Dunker, em texto publicado na coluna Sociedade da revista Gama, há um exagero no uso do cancelamento, mas isso não significa a sua condenação, sendo necessário que haja a diferenciação entre o cancelamento político e estratégico, que diz respeito a casos preconceituosos e que ferem a vida de outras pessoas, dos que podem ser considerados autocráticos que produzem um falso moralismo (DUNKER, 2020).

No que tange às implicações sociais, não menos importantes, cabe à reflexão no sentido que se está tratando de pessoas humanas, que estão sujeitas a errar. Os impactos das mídias e redes sociais também podem afetar o comportamento emocional e psicológico da pessoa cancelada. Segundo Dunker (2020), o debate sobre o impacto na saúde mental não é tão recente, e quem pratica o cancelamento ainda que de forma legítima, destrói reputações e cria mecanismos de extorsão social, os quais provocam cada vez mais medo e hesitação, reduzindo a participação ativa de pessoas em diálogos e debates.

Por isso, esses e tantos outros motivos é que o sofrimento causado pelo cancelamento pode potencializar problemas psicológicos já existentes, ou ainda contribuir para o agravamento de doenças psicossomáticas – que afetam o emocional e o corpo. E, por vezes, as pessoas passam a viver com medo e hipervigilantes ao manifestar qualquer opinião e pelo receio de serem canceladas

(PUTTI, 2021), pois até mesmo o fato de deixar de manifestar opinião sobre determinado assunto acaba por ser pauta para o cancelamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma breve análise sobre o contexto de inserção das tecnologias da informação e comunicação no corpo social, conduzindo à formatação de uma Sociedade da Informação, foi possível observar o papel revolucionário desempenhado pela Internet, que, desde o seu advento, até o momento atual, só tem expandido o seu alcance, permeando os mais diversos segmentos da vida cotidiana.

Em que pese as plúrimas facilidades promovidas pela Internet, evidente se mostra o potencial que o seu mau uso pode implicar para a violação de direitos da personalidade. Não obstante, ainda que o Brasil conte com um diploma regulatório das relações travadas no ambiente virtual, reafirmando inclusive direitos constitucionalmente assegurados, como a liberdade de expressão, a dignidade da pessoa humana e os direitos da personalidade como um todo, são nítidas as corriqueiras violações que ocorrem nesse espaço.

Mesmo que o uso da Internet se encontre legalmente permeado por uma função social, o que é possível extrair do teor do artigo segundo do Marco Civil da Internet, como já observado, em não raras vezes tal funcionalidade acaba sendo distorcida, de modo que práticas supostamente motivadas por um interesse social podem exacerbar os limites da liberdade de expressão e incorrer em direta afronta a direitos da personalidade.

Partindo desse contexto, o trabalho se debruçou sobre as práticas de cancelamento, que servem de ilustração justamente para esse desvirtuamento da função social que estaria atrelada ao uso da Internet. O que se verificou é que, em suas raízes, tais práticas surgiram como um movimento destinado a romper com uma estrutura de poder e possibilitar uma denúncia justa, garantindo maior visibilidade ao combate a uma série de crimes e injustiças sociais.

Entretanto, ao tornar-se a cultura do cancelamento, o movimento foi perdendo o senso de proporção. Ao passo que as redes viabilizam uma maior e mais rápida

interação, surge a ideia de que as redes sociais possibilitam, até certo ponto, o anonimato e acaba por recair justamente nas mesmas práticas que pretendia criticar.

O ato de cancelar acarreta em uma tomada de posição radical, pois neste processo não existe democracia. Ainda, cabe salientar que não se trata da privação do direito à liberdade de expressão e pensamento, mas sim de uma ponderação entre os direitos e garantias que asseguram a dignidade da pessoa humana.

Assim, a partir do estudo realizado, acredita-se que o cancelamento não deveria ser o objetivo final – e sim um meio, uma mudança nas estruturas que geram esse tipo de comportamento, como um mecanismo político e estratégico, por meio de espaço para o aprendizado. É válido apontar-se e criticar-se atitudes negativas, mas para que haja a possibilidade da pessoa que errou aprender e se corrigir, visando sempre cancelar atitudes e não pessoas.

REFERÊNCIAS

Alimente o Cérebro. **Cultura Do Cancelamento e Foucault**. Youtube, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F0HRzVtrcMQ>. Acesso em: 27 set. 2021.

BARBOSA, Otavio Luis; SPECIMILLE, Patricia. A internet nunca esquece. **Revista PET Economia UFES**, Vitória - ES, v. 1, n. 2, p. 13-17, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/33803/22539>. Acesso em: 27 set. 2021.

BATISTA JR. João; MARTHE, Marcelo. **De Anitta a Drauzio Varella, o cancelamento destrói reputações nas redes**. Veja, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/anitta-drauzio-varella-moro-rowling-pugliesi-cancelamento/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

BITTAR, Carlos Alberto. **Os directos da personalidade**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CAMILLOTO, Bruno; URASHIMA, Pedro. Liberdade de expressão, democracia e cultura do cancelamento. **Revista de Direito da FACULDADE GUANAMBI**, Guanambi - BA, v. 7, n. 2, p. 317, jan., 2021. Disponível em: <http://177.38.182.246/revistas/index.php/Revistadedireito/article/view/317>. Acesso em: 27 set. 2021.

CAMPELLO, Filipe. **“Nem sempre quem grita tem razão”**. [Entrevista concedida a] Marcelo Marthe. Veja, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/nem-sempre-quem-grita-tem-razao-diz-estudiosos-cancelamentos/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CETIC. Centro Regional de estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação . **TIC Domicílios: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: CGI - Centro Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>>. Acesso em mar. 2021.

CHIARI, Breno da Silva; LOPES, Guilherme Araujo; SANTOS, Hiram Godoy; BRAZ, João Pedro Gindro. **A Cultura do Cancelamento, seus efeitos sociais negativos e injustiças**. Revista ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, Presidente Prudente - SP, v. 16, n. 16, p. , dez., 2020. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/8763/67650210>. Acesso em: 27 set. 2021.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **“Quem Tem Medo Do Cancelamento?”**. Gama, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/ta-com-medo/o-medo-da-cultura-do-cancelamento/>. Acesso em: 27 set.. 2021.

FORGIONI, Paula A; MIURA, Maira Yuriko Rocha. O Princípio da Neutralidade e o Marco Civil da Internet no Brasil. In: DE LUCCA, Newton; SIMÃO FILHO, Adalberto; LIMA, Cíntia Rosa Pereira de. (coords.). **Direito & Internet III - Tomo II: Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014)**. São Paulo: Quartier Latin, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HOCH, Patrícia Adriani. **Levando o Direito à intimidade à sério no contexto da sociedade em rede**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18497>>. Acesso em setembro de 2021.

ILHÉU, Taís. **Tema de redação: como funciona a cultura do cancelamento**. Guia do Estudante, 2021. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/redacao/tema-de-redacao-como-funciona-a-cultura-do-cancelamento/>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

LIMBERGER, Têmis. **Direitos Humanos na era da informática**. Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global, v.2, n.2, jul.dez/2013, p. 346-366.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos humanos, Estado de derecho y Constitución**. 10. ed. Madrid: Tecnos, 2010.

PUTTI, Alexandre. **Caso Karol Conká: qual o limite da ‘cultura do cancelamento’?**. CartaCapital, 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/caso-karol-conka-existe-um-limite-para-o-cancelamento/>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SILVA, Alessandro Ferreira da. **Cultura do cancelamento: cancelar para mudar? Eis a questão**. Revista Argentina de Investigación Narrativa, Buenos Aires, v. 1, n.

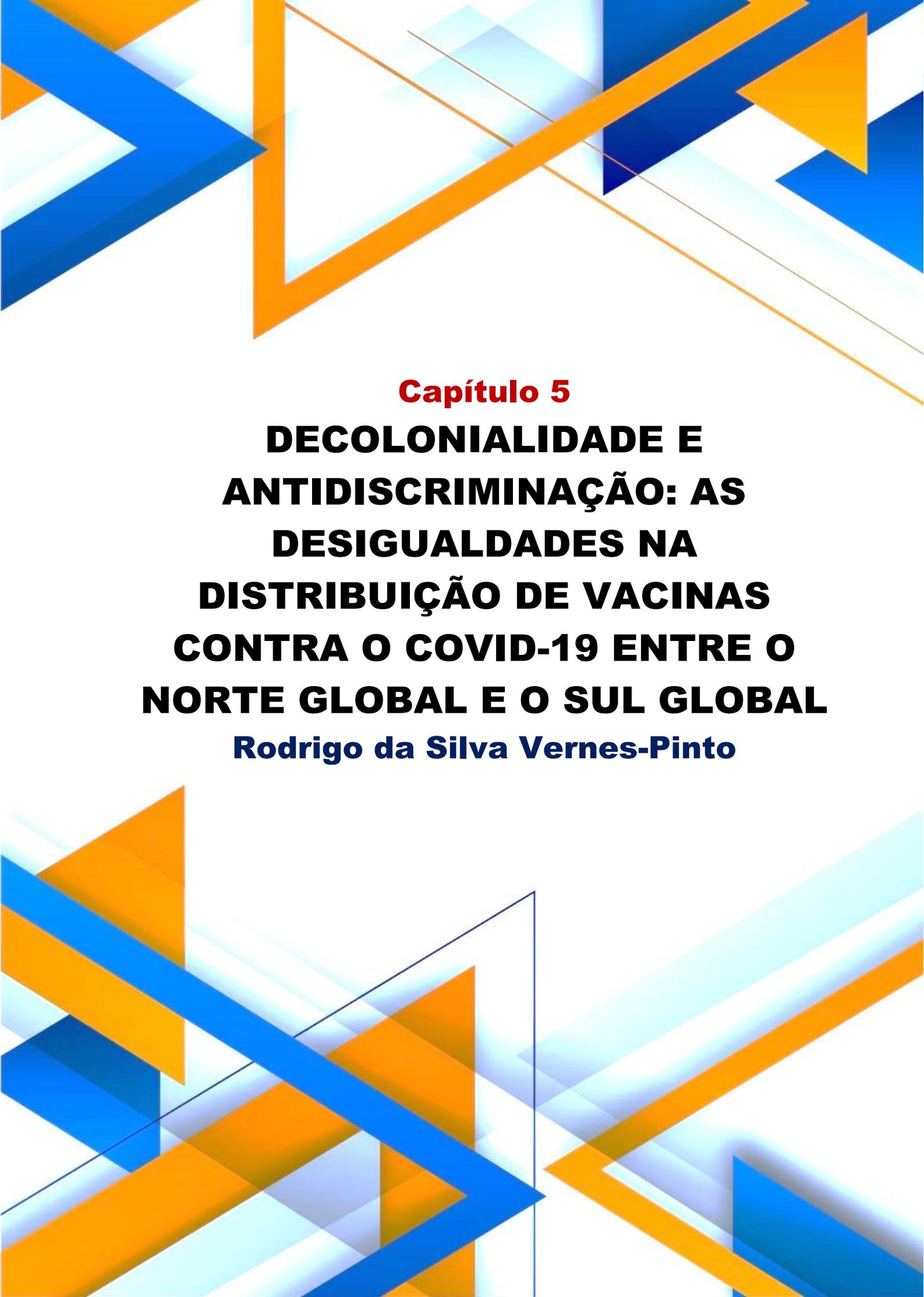
1, p. 93-107, jan., 2021. Disponível em:
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4862/5138>. Acesso em: 27
set. 2021.

SIMÃO FILHO, Adalberto. Sociedade da Informação e seu lineamento jurídico. In: **O Direito na Sociedade da Informação**. PAESANI, Liliana Minardi. (Coord.). São Paulo: Atlas, 2007.

SOUZA, Carlos Affonso Pereira. As cinco faces da proteção à liberdade de expressão e o Marco Civil da Internet. In: DE LUCCA, Newton; SIMÃO FILHO, Adalberto; LIMA, Cíntia Rosa Pereira de (Coords.). **Direito & Internet III - tomo II: Marco Civil da Internet (Lei n. 12.965/2014)** - São Paulo: Quartier Latin, 2015.

TARTUCE, Flávio. **Direito Civil: lei de introdução e parte geral**. 16.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

ZUFELATO, Camilo; NETO, Silvio Sponchiado. Marco Civil da Internet: implicações jurídico-processuais da Lei 12.965/14. In: DE LUCCA, Newton; SIMÃO FILHO, Adalberto; LIMA, Cíntia Rosa Pereira de (Coords.). **Direito & Internet III - tomo II: Marco Civil da Internet (Lei n. 12.965/2014)** - São Paulo: Quartier Latin, 2015.



Capítulo 5

**DECOLONIALIDADE E
ANTIDISCRIMINAÇÃO: AS
DESIGUALDADES NA
DISTRIBUIÇÃO DE VACINAS
CONTRA O COVID-19 ENTRE O
NORTE GLOBAL E O SUL GLOBAL**

Rodrigo da Silva Vernes-Pinto

DECOLONIALIDADE E ANTIDISCRIMINAÇÃO: AS DESIGUALDADES NA DISTRIBUIÇÃO DE VACINAS CONTRA O COVID-19 ENTRE O NORTE GLOBAL E O SUL GLOBAL⁴

Rodrigo da Silva Vernes-Pinto

Advogado, Doutorando em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Bolsista (PROEX/CAPES), Mestre em Direitos Humanos pelo Centro Universitário Ritter dos Reis - UNIRITTER, Pós-Graduado em Direito Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), graduado em Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis - UNIRITTER. E-mail: rodrigodsilva@hotmail.com.

RESUMO: Este trabalho objetiva questionar sobre o alcance e utilização de ferramentas antidiscriminatórias, mediante categorias e institutos jurídicos próprios, em uma perspectiva decolonial, para o eficaz combate à pandemia por Covid-19 de forma igualitária no contexto global. Isso induz ao questionamento se para um eficaz e amplo combate à pandemia é suficiente uma interpretação jurídica imbricada às regras comerciais ou se é necessário adotar uma visão de mundo decolonial e antidiscriminatória. Nessa toada, se uma perspectiva decolonial sobre a antidiscriminação se permitiria uma visão ampla sobre a construção de mundo patrocinada por uma lógica colonial e desumanizante. Isso porque a administração do combate à pandemia decorrente do vírus Sars-Cov-2 denota o avanço das linhas abissais entre o norte-global e o sul-global quando se aborda a distribuição desigual de vacinas para a população mundial. Será utilizada a técnica de pesquisa de revisão bibliográfica. A metodologia aqui utilizada é pautada em campo metodológico jurídico-científico, o qual permite a problematização das fontes do direito estudadas.

Palavras-chave: Antidiscriminação - Covid-19 - Decolonialidade – Igualdade –waiver.

ABSTRACT: This article aims to question the scope and use of anti-discrimination tools, through their own categories and legal institutes, in a decolonial perspective, to effectively combat the Covid-19 pandemic in an equal way in the global context. This leads to the questioning whether for an effective and broad fight against the pandemic a legal interpretation imbricated to trade rules is sufficient or whether it is necessary to adopt a decolonial and anti-discriminatory worldview. In this sense, whether a

⁴ O autor agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio recebido para o desenvolvimento deste trabalho.

decolonial perspective on anti-discrimination would allow for a broad vision of world construction supported by a colonial and dehumanizing logic. This is because the administration of the fight against the pandemic caused by the Sars-Cov-2 virus denotes the advance of the abyssal lines between the global north and the global south when it comes to the unequal distribution of vaccines to the world population. The bibliographic review research technique will be used. The methodology used here is based on a legal-scientific methodological ground, which allows for the problematization of the sources of law studied.

Keywords: Antidiscrimination – Covid-19 - Decoloniality - Equality – *waiver*.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática os estudos sobre a decolonialidade e a sua relação com o direito da antidiscriminação. A consolidação da disciplina jurídica antidiscriminatória, dentro de sua dinamicidade imanente, colaciona uma série de categorias e institutos jurídicos próprios com o fim de compreensão sobre o fenômeno discriminatório. Assim, o conceito jurídico de discriminação permite a elaboração de modalidades e técnicas jurídicas para o enfrentamento e transformação de realidades discriminatórias. Em atenção ao princípio da igualdade e seu caráter multidimensional, a análise dos contextos sociais, cunhados pelos movimentos históricos, econômicos e políticos, merece uma análise aprofundada, inclusive, para o entendimento sobre as engrenagens jurídicas institucionalizadas. Ao lado, isso também é verificado em uma abordagem antidiscriminatória difusa, não centrada e atomizada, em que as discriminações ocorrem em dimensões coletivas.

Nessa toada, uma perspectiva decolonial sobre a antidiscriminação permite uma visão ampla sobre a construção de mundo patrocinada por uma lógica colonial e desumanizante. A separação política e ideológica, entre sul e norte na globalidade, desvela a face da modernidade que atravessa as quadras históricas da humanidade desde o projeto mercantilista. Atualmente, é experimentada uma vez mais o quanto, tanto epistemologicamente quanto institucionalmente, a lógica colonial se espalha vorazmente em sua empresa desigual e desumanizadora. Exemplificativamente, a administração do combate à pandemia decorrente do vírus Sars-Cov-2 denota o avanço das linhas abissais entre o norte-global e o sul-global quando se aborda a distribuição desigual de vacinas para a população mundial.

A partir disso, há a difusão da ideia defendida por algumas nações para a suspensão temporária de algumas obrigações (*waivers*) junto à Organização Mundial

do Comércio (OMC) com relação às patentes ligadas às vacinas contra a Covid-19. Com efeito, este trabalho questiona sobre o alcance e utilização de ferramentas antidiscriminatórias, mediante categorias e institutos jurídicos próprios, em uma perspectiva decolonial, para o eficaz combate à pandemia por Covid-19 de forma igualitária no contexto global. Isso induz ao questionamento se para um eficaz e amplo combate à pandemia é suficiente uma interpretação jurídica imbricada às regras comerciais ou se é necessário adotar uma visão de mundo decolonial e antidiscriminatória. Em decorrência disso, tem-se como escopo investigar sobre as potencialidades na adoção de uma antidiscriminação decolonial e apresentar conceitos e categorias jurídicas para fundamentar uma distribuição igualitária vacinal, considerando as discussões pela adoção de *waivers*, para a população mundial no combate da atual pandemia por Covid-19.

Para tanto, será utilizada a técnica de pesquisa de revisão bibliográfica. A metodologia aqui utilizada é pautada em campo metodológico jurídico-científico, o qual permite a problematização das fontes do direito estudadas, bem como a inquietação sobre a compreensão e aplicação de conceitos, categorias e institutos jurídicos, apontando para transformações de realidades discriminatórias (XIMENES, 2018, p. 207).

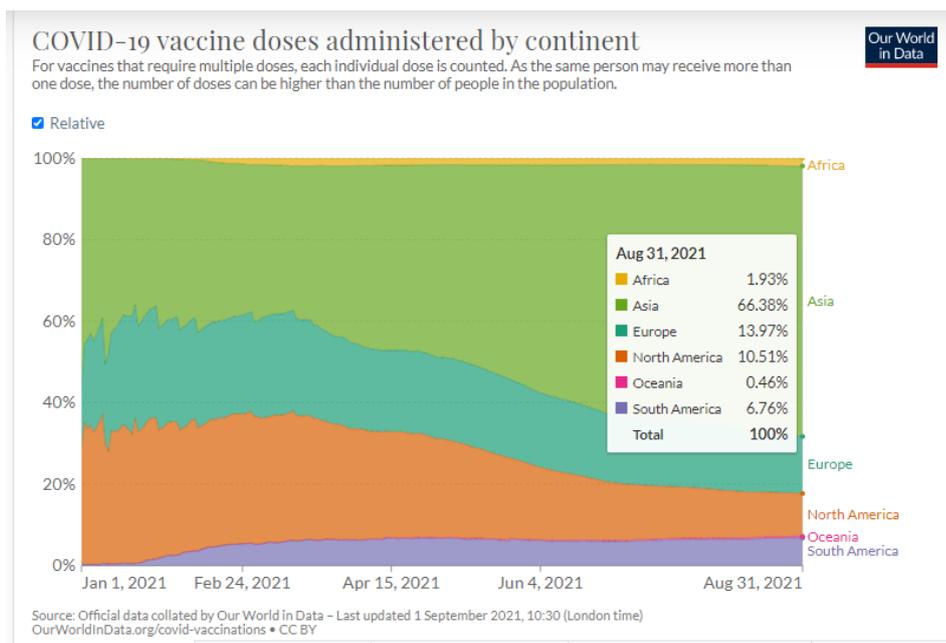
Nesse esforço, o artigo se estruturará em três partes. A primeira descreverá o quadro atual vivenciado pela pandemia por Covid-19 e as suas implicações sanitárias e de distribuição vacinal desigual se atrelada à fixidez de normas comerciais, aliada a uma interpretação flexível propugnada pelo Acordo TRIPS⁵ (Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights), da Organização Mundial do Comércio (OMC). Principalmente, diante do déficit na aplicação das inoculações em populações do sul global e a difusão da proposta pela suspensão das patentes sobre os procedimentos de imunização. Em uma segunda seção, o tema será relacionado com a visão decolonial sobre os padrões desiguais e discriminatórios que se repetem ao longo da história. Ao final, será abordada a necessária perspectiva antissubordinadora que deve estar presente na análise do problema sob análise.

⁵ Acordo TRIPS regulamenta e normatiza regras mínimas para a proteção de patentes, marcas comerciais, direitos autorais e outros direitos de propriedade intelectual.

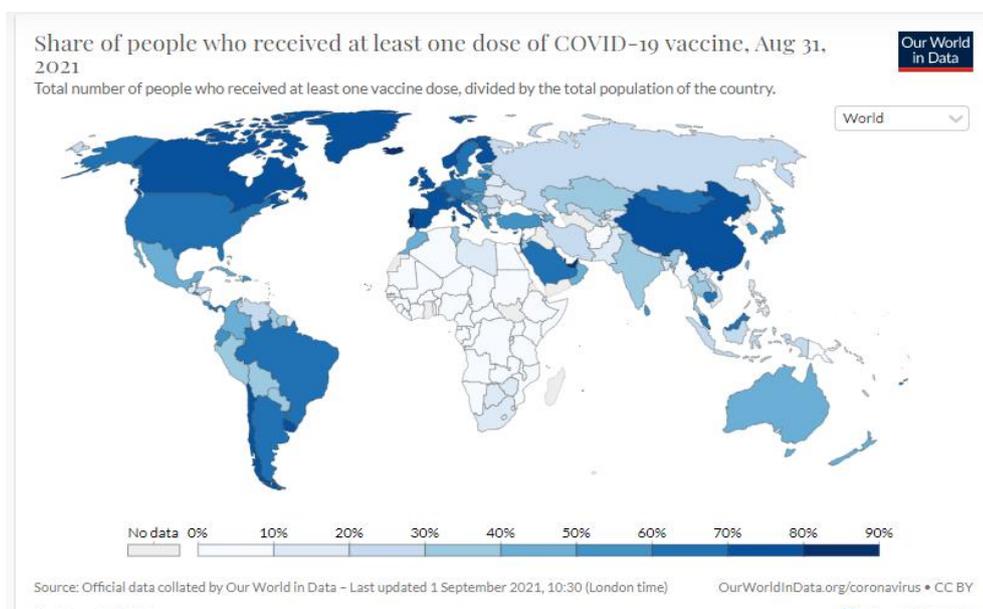
2. A PANDEMIA POR COVID-19, A DISTRIBUIÇÃO DESIGUAL DE VACINAS NO MUNDO E AS *WAIVERS*

Em um cenário caótico há tempos não experimentado, ao menos no último século, o mundo se viu em uma nova realidade. As consequências sociais pela pandemia pelo vírus Sars-Cov-2 são sentidas desde o ano de 2020 com restrições de circulação de pessoas, impactando na economia e na saúde pública de todo o planeta. Os reflexos disso tudo também estão conectados com a política pública internacional de caráter jurígeno, o que chama a atenção para o Direito na busca de soluções adequadas. Nesse sentido, o Direito da Antidiscriminação é demandado para dar respostas transformadoras, como as que são dirigidas às desigualdades na distribuição e aplicação vacinal pelo globo. Se a espera por inoculações para enfrentar o coronavírus terminou, seguida de comemorações pelo avanço científico, o devido alcance logístico e no acesso pleno ao direito à saúde e às medidas sanitárias não se demonstrou em sua plenitude para toda a população mundial.

Estudos ao redor do mundo são elaborados para a análise e demonstração da cobertura da distribuição e da aplicação de vacinas. As conclusões parciais são desanimadoras, pois há flagrante quebra de isonomia com conteúdo discriminatório no que toca à chegada das vacinas. Se nos países do norte global há uma velocidade no quadro de vacinados, com grande estocagem de doses a ponto de sobrarem, nos países do sul global há um déficit na chegada das vacinas à população, demonstrando uma vulnerabilidade social e sanitária decorrente de um quadro histórico de também vulnerabilidade, todavia de origens políticas e econômicas. Os dados estatísticos do Our World in Data do projeto Global Change Data Lab vinculados à Universidade de Oxford (OurWorldinData, 2021) abertos para uso público e da coletividade são claros na abordagem do tema:



Como é possível se inferir, há um abismo nas doses de vacina administradas entre os continentes africano e sul-americano em relação aos continentes norte-americano, asiático e europeu. Na África, o percentual atual chega em 1,93% sobre a sua população, assim como em 6,76% na América do Sul. Já na Ásia, 66,38%, na Europa 13,97% e na América do Norte 10,51%.



Os dados expostos escancaram a desigualdade no acesso à vacinação pelo mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) ao se ressaltar a excepcionalidade do momento, tem envidado esforços para que o acesso universal e igualitário às

tecnologias, aos procedimentos e às vacinas se concretize de forma coordenada e compartilhada (OMS, 2021). Nesse contexto, a ideia acerca da suspensão temporária (*waivers*) das patentes sobre os procedimentos vacinais é vista como um caminho concreto para a modificação da situação narrada. Isso como forma de ampliar a capacidade dos países imunizarem as suas populações, o que tem gerado uma profusão de debates. Obviamente, a proteção científica e de seu fomento na esfera da propriedade industrial e comercial deve ser preservada. Contudo, o momento vivenciado pela humanidade é fora da normalidade, o que demanda medidas excepcionais para atender ao chamado pela proteção à saúde de todos.

No âmbito da propriedade intelectual, merece o destaque sobre o ramo jurídico normativo e específico que trata sobre o tema, mesmo que por um incursão para situar o problema, considerando os limites dessa pesquisa. Nesse aspecto, a proteção comercial da propriedade intelectual é afeita à Organização Mundial do Comércio (OMC), através do Acordo TRIPS (Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights) de caráter multilateral e que elabora normas para proteção e sanções comerciais nos padrões de propriedade intelectual (RODRIGUES, 2012, p. 14). É oportuno referir que o próprio acordo prevê flexibilidade em sua interpretação (RODRIGUES, 2012, p. 15), principalmente no que toca ao desenvolvimento de políticas públicas, em que se permita o bem-estar econômico e social através de medidas de proteção à saúde e ao interesse público (BRASIL, 1994). Logo, o instrumento normativo demonstra abertura à cláusula de exceção. Com efeito, o contexto social de pandemia vivenciado autorizaria a adoção de *waivers*.

Exemplo disso foi a flexibilização adotada através da Declaração de Doha quanto às medicações contra AIDS, quando foi entendido que as regras do acordo não poderiam limitar a proteção à saúde pública, através do desenho de política pública sobre a questão para cada Estado (RODRIGUES, 2012, p. 18). Pela denominada licença compulsória prevista no art. 31 do Acordo Trips (BRASIL, 1994)⁶,

⁶ “Quando a legislação de um Membro permite outro uso do objeto da patente sem a autorização de seu titular, inclusive o uso pelo Governo ou por terceiros autorizados pelo governo, as seguintes disposições serão respeitadas:

- a) a autorização desse uso será considerada com base no seu mérito individual;
- b) esse uso só poderá ser permitido se o usuário proposto tiver previamente buscado obter autorização do titular, em termos e condições comerciais razoáveis, e que esses esforços não tenham sido bem sucedidos num prazo razoável. Essa condição pode ser dispensada por um Membro em caso de emergência nacional ou outras circunstâncias de extrema urgência ou em casos de uso público não comercial. No caso de uso público não-comercial, quando o Governo ou o contratante sabe ou tem base demonstrável para saber, sem proceder a uma busca, que uma patente vigente é ou será usada pelo ou para o Governo, o titular será prontamente informado;

foi e há o potencial de ser viabilizada a suspensão da patente e acesso à tecnologia e procedimentos para fins de atender ao direito à saúde em sua plenitude. O permissivo normativo é atrelado à eventual emergência local de cada Estado membro, por problemas de curto ou longo prazo, conforme as necessidades de saúde pública de cada país (CORREA, 2003, p. 29).

Levando em conta a emergência sanitária de hoje em dia em uma escala global, as próprias normas contidas no Acordo Trips teriam plena eficácia e aplicabilidade. Se em um passado não distante já houve a adoção de medida excepcional às regras comerciais e de produção industrial, nos âmbitos dos Estados e seus problemas de saúde pública em suas territorialidades, o que se dirá do quadro atual? As limitações impostas pela pandemia por Covid-19 atingem a saúde pública em todo o planeta, a permitir a adoção de *waivers* para o acesso universal às técnicas e procedimentos vacinais. Assim a cobertura da imunização frente a população mundial daria um salto a permitir, não somente à defesa de indivíduos e grupos em face do vírus, como, também, uma retomada da vida social e econômica de toda a

-
- c) o alcance e a duração desse uso será restrito ao objetivo para o qual foi autorizado e, no caso de tecnologia de semicondutores, será apenas para uso público não-comercial ou para remediar um procedimento determinado como sendo anticompetitivo ou desleal após um processo administrativo ou judicial;
 - d) esse uso será não-exclusivo;
 - e) esse uso não será transferível, exceto conjuntamente com a empresa ou parte da empresa que dele usufruir;
 - f) esse uso será autorizado predominantemente para suprir o mercado interno do Membro que autorizou;
 - g) sem prejuízo da proteção adequada dos legítimos interesses das pessoas autorizadas, a autorização desse uso poderá ser terminada se e quando as circunstâncias que o propiciaram deixarem de existir e se for improvável que venham a existir novamente. A autoridade competente terá o poder de rever, mediante pedido fundamentado, se essas circunstâncias persistem;
 - h) o titular será adequadamente remunerado nas circunstâncias de cada uso, levando-se em conta o valor econômico da autorização;
 - i) a validade legal de qualquer decisão relativa à autorização desse uso estará sujeita a recurso judicial ou outro recurso independente junto a uma autoridade claramente superior naquele Membro;
 - j) qualquer decisão sobre a remuneração concedida com relação a esse uso estará sujeita a recurso judicial ou outro recurso independente junto a uma autoridade claramente superior naquele Membro;
 - k) os Membros não estão obrigados a aplicar as condições estabelecidas nos subparágrafos (b) e (f) quando esse uso for permitido para remediar um procedimento determinado como sendo anticompetitivo ou desleal após um processo administrativo ou judicial. A necessidade de corrigir práticas anticompetitivas ou desleais pode ser levada em conta na determinação da remuneração em tais casos. As autoridades competentes terão o poder de recusar a terminação da autorização se e quando as condições que a propiciam forem tendentes a ocorrer novamente;
 - l) quando esse uso é autorizado para permitir a exploração de uma patente ("a segunda patente") que não pode ser explorada sem violar outra patente ("a primeira patente"), as seguintes condições adicionais serão aplicadas:
 - (i) a invenção identificada na segunda patente envolverá um avanço técnico importante de considerável significado econômico em relação à invenção identificada na primeira patente;
 - (ii) o titular da primeira patente estará habilitado a receber uma licença cruzada, em termos razoáveis, para usar a invenção identificada na segunda patente; e
 - (iii) o uso autorizado com relação à primeira patente será não transferível, exceto com a transferência da segunda patente.

sociedade mundial. A relação direta entre *waivers* e os dados econômicos ligados ao progresso científico e propriedade intelectual não deve ser desconexa com aquilo que realmente é o fim da ciência: o impacto nas vidas das pessoas com uma reflexão sobre como melhorar, em concreto, as relações sociais e sem se colocar a lucratividade acima disso. E, pelo sensível quilate do tema, o Direto capta os dados da realidade e propõe abordagens e perspectivas de compreensões inseridas em um ambiente igualitário e democrático.

3. A DESIGUALDADE NA IMUNIZAÇÃO EM UMA VISÃO DECOLONIAL

Em um cenário histórico colonial, o qual perpassa as relações norte e sul global há a marca da lógica do “nós” e do “outro”, a qual desumaniza os sujeitos de direito (BRAGATO, 2016). Essa ideia foi uma construção projetada e reafirmada ao longo de séculos, desde a empresa colonial europeia e mantida, mesmo que após as independências dos colonizados, em um sentido epistemológico e de poderes político-econômicos. Isso é retratado pela denominada colonialidade do poder, no qual são instituídos modelos hegemônicos entrecruzados nos saberes e no estabelecimento do poder-jurídico (QUIJANO, 2005), cuja base dá sustentabilidade às subordinações de indivíduos e grupos que atravessa a história. Como consequência, desigualdades e discriminações são fenômenos presenciados não somente dentro de sociedades específicas de países, como também é perceptível por fatores externos que alimentam as diferenciações injustas, deflagradas por um projeto político e econômico.

A adoção de um referencial decolonial denota relevância para a compreensão e enfrentamento do problema proposto nesta investigação. A partir dos dados estatísticos descritos, constata-se as diferenças no alcance vacinal no proscênio global, em que localidades já retomam as suas atividades em sinais de normalidade cotidiana, enquanto outros territórios continuam expostos e vulneráveis à pandemia por Covid-19. Um olhar baseado em uma perspectiva decolonial é potente para prescrutar e descortinar os motivos históricos e sociais que mantêm ao longo do tempo esse percurso desigual. A marcante presença da lógica colonial aderente a poderes e saberes hegemônicos traz consigo as consequências de seu projeto e pauta política presenciado pela vulnerabilidade de populações de determinadas localidades. Essa condição é inserida em hierarquias de exclusão que se perfazem ao longo de séculos,

em camadas sociais compostas por marcadores sociais específicas de raça, sexo, gênero, classe (SIERRA-CAMARGO, 2017, p. 162) e, territorialmente, na quadra geográfico-política do sul global, a exemplo, como ocorre na América Latina.

Nessa esteira, as práticas institucionais colonialistas continuam a impactar pela lógica colonial da modernidade nos contextos sociais do sul, em que formas de dominação são estruturadas em um fluxo centro periferia de alcance global (SIERRA-CAMARGO, 2017, p. 169). Essa realidade retroalimentada pela história é sensivelmente impactada pelo atingimento pandêmico na humanidade. A divisão colonizante norte e sul, cujas engrenagens econômicas e políticas estão engendradas em uma dinâmica de dominação e exclusão, estabelece novos obstáculos. O açambarcamento da população do norte no tocante aos insumos, à produção, à tecnologia, distribuição e logística da vacina para o combate do coronavírus revela uma nova e implacável face da desigualdade impulsionada pela colonialidade, ou seja, a limitação aos direitos à saúde e à vida. Se ao longo do tempo, com capilaridades extensas ou menores, a lógica decolonial de desumanização e discriminações se ocultava em efeitos perenes e estáveis de dominação (exceto os períodos de invasão e guerras aos povos originários e da escravidão africana), hoje, o cenário é imediato.

A análise das questões centrais aqui debatidas oferece uma via de contribuição para o entendimento sobre a viabilidade de tratamento adequado no combate à pandemia por Covid-19 na atualidade, servindo como base argumentativa e fundamental para o uso do instrumento das *waivers* atrelado ao Acordo Trips.

A adoção de uma abordagem decolonial à antidiscriminação, diante das desigualdades norte-global e sul-global em matéria de inoculação em face do coronavírus, pode subsidiar na concretização de um projeto democrático, emancipatório e igualitário no tratamento global dispendido em face da pandemia. Os sujeitos detentores de direitos à vida e ao tratamento isonômico em escala mundial não podem ser separados entre os contemplados de forma acessível à vacinação e aqueles marginalizados. O problema enfrentando é global e a sua solução deveria ser universal. Para essa universalidade, não é possível o estabelecimento de linhas divisórias de humanos e desumanos, renovando-se a lógica da colonialidade já experimentada há séculos. Assim, as alternativas sugeridas por alguns países pela suspensão temporária (*waivers*) do Acordo Trips (Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio) relacionados às patentes das

vacinas e seus procedimentos é medida democrática e equânime, com esteio em um horizonte decolonial e antidiscriminatório efetivo.

3. UMA PERSPECTIVA ANTISSUBORDINADORA NA COMPREENSÃO DO TEMA

As desigualdades e discriminações constatadas no acesso universal das vacinas contra a Covid-19 trazem à tona uma preocupação jurídica sobre o tema. Como há indícios de restrições e exclusões de direitos, como o direito à saúde e o direito à vida, há potencialidade discriminatória. Nesse sentido, o Direito, ao capturar os fatos sociais discriminatórios, desenvolve disciplina própria, o direito da antidiscriminação. Aqui, há uma elaboração especializada de institutos jurídicos para sistematizar e propor medidas antidiscriminatórias efetivas.

Além de técnicas como os critérios proibidos de discriminação, a consideração sobre os propósitos (modalidade direta) e efeitos (modalidade indireta) no conceito de discriminação (RIOS, 2008), uma abordagem substancial dos princípios da igualdade e da não discriminação é consolidada pela antissubordinação. Essa perspectiva é uma forma atenta à leitura de práticas que geram e estruturam permanentemente determinadas posições de desfavorecimento de indivíduos e grupos em subordinação. Uma perspectiva antissubordinadora mira a desconstrução de padrões discriminatórios com base no ponto de vista do oprimido/subordinado. (FISS, 1994, p. 416-417)

Com efeito, a captura do fenômeno discriminatório lança mão de ferramentas em auxílio ao intérprete quanto à sua configuração. Por exemplo, em se tratando da análise comparativa entre às restrições ou amplo acesso à vacinação para a preservação dos direitos à saúde e à vida, a consideração sobre espaços sociais potencialmente geradores de desigualdades é medida fundamental. Ou seja, nas localidades onde se estruturam as subordinações, em ambientes que demandam transformações antidiscriminatórias. Essas mutações estão imbricadas ao rechace de desvantagens que açodam indivíduos e grupos historicamente (RIOS, 2008; SIEGEL, 2004). Para tanto, aliada a uma visão decolonial, os caminhos por uma hermenêutica do ponto de vista do oprimido, desaguam na interpretação e aplicação do princípio da igualdade baseados na antissubordinação, na qual se leva em conta a

condição e o status daqueles que são oprimidos e subordinados (MOREIRA, 2020, p. 298-299).

Nessa toada, a perspectiva antissubordinadora propugna uma análise substantiva das situações discriminatórias. Pela antissubordinação, há a vedação de tratamentos perpetuadores de situações de discriminação, os quais se renovam assimetrias (RIOS, 2008). Assim sendo, são contempladas as diferenças de indivíduos e grupos, de maneira concreta. Com efeito, tem-se um princípio da igualdade de conteúdo e dinâmico, atento aos contextos sociais e históricos dos indivíduos e grupos, superando a neutralidade quanto ao princípio da igualdade.

A junção das perspectivas decoloniais e antissubordinadoras é ferramenta importante na análise sobre as desigualdades na distribuição vacinal. A constatação de um histórico permeado pela colonialidade do poder-jurídico, de saber e dominação, a qual estabeleceu narrativas e discursos de desumanização e de rompimento de acesso à direitos universais dos seres humanos é fator que descortina as invisibilidades estabelecidas em hierarquias sociais em nome de um paradigma de subordinação histórica sobre grupos sociais e localidades. A divisão geopolítica norte e sul global, na qual o centro exerce força que impulsiona para si a preferência no acesso a direitos básicos, como o de espraiamento de esquemas vacinais, é um exemplo atual. E, na contemporaneidade, agregar uma visão antissubordinadora ao exame permite viabilizar medidas não só de diagnóstico, como, também, de imposição antidiscriminatória transformadora sobre situações revestidas da lógica da colonialidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi a de buscar respostas decoloniais e antidiscriminatórias para uma disponibilização ampla, universal e igualitária em um programa global de vacinação contra o vírus Sars-Cov-2. Em decorrência disso, se questionou se para um eficaz e amplo combate à pandemia é suficiente uma interpretação jurídica imbricada às regras comerciais ou se é necessário adotar uma visão de mundo decolonial e antidiscriminatória. Nessa esteira, se buscou analisar a contribuição de uma perspectiva decolonial ao direito da antidiscriminação,

viabilizando técnicas mais eficazes no combate à discriminação e promoção da igualdade.

Como consequência, para a uma plena erradicação dos efeitos da pandemia por Covid-19 no planeta, além da consagração do avanço científico pela inoculação, é premente o estabelecimento de estratégias globais de acesso e distribuição vacinal. As recorrentes variantes do vírus, as quais se espalham com velocidade e atingem diversas localidades, demonstram que a luta contra o coronavírus é de escala global não só no seu alcance, também se refere às políticas públicas que devem ser operadas de maneira interligada. Sem entraves vetustos e limitados pela rigidez de regramentos comerciais em prol de lucratividade. Tanto tem se falado em salvar vidas e na geração de recursos econômicos capazes de fomentar a retomada dos índices de desenvolvimento humano mundialmente. Contudo, a saída por velhos paradigmas somente embretará o sucesso e a vitória da humanidade sobre as desigualdades geradas pelo cenário pandêmico atual.

REFERÊNCIAS

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Discursos desumanizantes e violação seletiva de direitos humanos sob a lógica da colonialidade. *In Quæstio Iuris*, vol. 09, nº 04, Rio de Janeiro.

BRASIL, Decreto nº 1.355, de 30 de dezembro de 1994.

CORREA, Carlos M. O acordo trips e o acesso a medicamentos nos países em desenvolvimento *in Emory International Law Review*, vol. 17, n. 2. Atlanta (Ga.), 2003.

FISS, Owen. What is feminism? *Arizona State Law Journal*, n. 26, 1994, p. 413-428. Disponível em: https://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=2308&context=fss_papers. Acesso em: 07mai, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *In Perspectivas latino-americanas*, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em 07 mai, 2021.

MOREIRA, Adilson José. *Tratado de Direito Antidiscriminatório*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020

OURWORLDINDATA, Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-vaccination-global-projections>, Acesso em 11 de outubro de 2021.

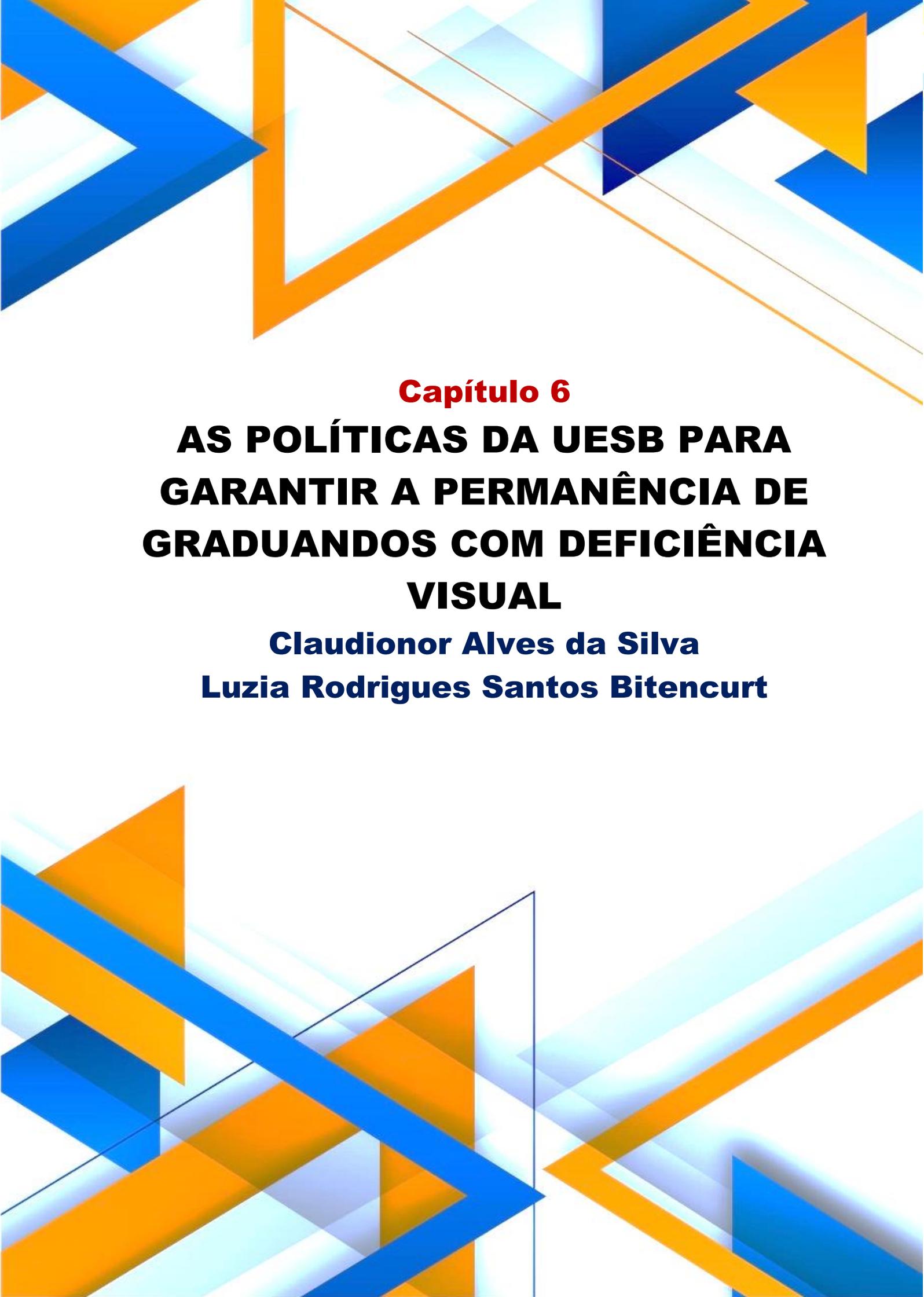
RIOS, Roger Raupp. Direito da Antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

RODRIGUES, Daniela Oliveira. As flexibilidades do Acordo TRIPS na nova dinâmica comercial internacional *in* Boletim Científico ESMPU, Brasília, a. 11 – n. 38, p. 11-33 – jan./jun. 2012.

SIEGEL, R.B. Equality Talk: Antisubordination and anticlassification values in constitutional struggles over Brown. Harv. L. Rev. 14702003-2004, content downloaded/printed from HeinOnline (<http://heinonline.org>) Wed Apr 3 16:27:55 2013.

SIERRA-CAMARGO, Jimena. La importancia de decolonizar el derecho internacional de los derechos humanos: el caso de la consulta previa en Colombia *in* Revista Derecho del Estado n.º 39, julio-diciembre de 2017, pp. 137-186.

XIMENES, Julia Marmann. Por que o problema continua sendo problema? Diferenciando Pesquisa Jurídico-Instrumental e Pesquisa Jurídico-Científica e o Papel das Fontes do Direito. Revista Direito Público, Porto Alegre, Vol. 15, n. 82, 2018.



Capítulo 6

**AS POLÍTICAS DA UESB PARA
GARANTIR A PERMANÊNCIA DE
GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL**

Claudionor Alves da Silva
Luzia Rodrigues Santos Bitencurt

AS POLÍTICAS DA UESB PARA GARANTIR A PERMANÊNCIA DE GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Claudionor Alves da Silva

Doutor em ciências da educação pela Universidade Nacional de Rosário; Mestre em Ciências linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz e Licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Claudionor.silva@uesb.edu.br

Luzia Rodrigues Santos Bitencurt

Especialista em Educação Especial deficiência visual pela Uniasselvi; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. luziabitencurtbn@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem a finalidade de analisar as políticas de uma universidade do interior da Bahia destinadas à garantia da permanência de discentes com deficiência visual. Embasando-se numa pesquisa qualitativa de campo exploratória, buscou-se, por meio da leitura das leis e da literatura a respeito da matéria, bem como dos depoimentos de parte dos graduandos com deficiência visual matriculados nessa universidade, analisar o cumprimento da legislação referente a inclusão e a qualidade do atendimento destinado aos graduandos com deficiência visual. A partir dessa pesquisa, foi possível notar o lento avanço das políticas de inclusão que tem sido tomadas pela universidade estudada, assim como também as barreiras enfrentadas pelos discentes com deficiência visual. Sendo a falta de diálogo entre esses graduandos e as esferas responsáveis pela inclusão a principal delas.

Palavras-chave: Deficiência visual. Universidade. Inclusão. Discentes com deficiência visual. Políticas de permanência.

Abstract: This article is an analysis of the analysis of policies of a university in the interior of Bahia aimed at guaranteeing the permanence of students with visual impairments. Based on a qualitative exploratory field research, it was sought, through reading the laws and literature on the matter, as well as the testimonies of part of the visually impaired undergraduates enrolled in this university, to analyze the compliance with the legislation regarding Inclusion and quality of care for undergraduate students with visual impairments. From this research, it was possible to notice the slow progress of inclusion policies that has been recovered by the studied university, as well as the barriers faced by students with visual impairment. The lack of dialogue between these graduates and the responsibilities responsible for inclusion are the main ones.

Keywords: Visual impairment. University. Inclusion. Students with visual impairment. Permanence Policies.

INTRODUÇÃO

Conforme esclarecido no Capítulo V da Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, é direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação especializada referente às suas peculiaridades. Esse direito e outros tantos são reforçados no Plano Nacional de Educação, que garante o acesso e a adequação dos espaços físicos, materiais didáticos e de tecnologia a todos os alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino em todas as etapas, níveis e modalidades da educação, inclusive no ensino superior. Espera-se da instituição a qual este aluno está matriculado, o desenvolvimento de políticas que propiciem seu aprendizado e integração. Para isso, é preciso que a instituição tenha estrutura física e profissional adequada, além de desenvolver políticas que garantam sua permanência.

Com o objetivo de analisar quais providências têm sido tomadas quanto às políticas de permanência para graduandos com deficiência visual na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-campus de Vitória da Conquista, fez-se necessária a construção desse trabalho de pesquisa.

O interesse por essa pesquisa surgiu mediante as dificuldades enfrentadas na UESB pela própria pesquisadora enquanto aluna com deficiência visual que se deparou com a continuidade das muitas dificuldades inerentes a qualquer pessoa com deficiência, inserido na rede pública de ensino. Tais deficiências pedagógicas, somadas ao precário atendimento especializado dispensado pela UESB, instigaram essa pesquisa.

Pretendeu-se desenvolver esta pesquisa por acreditar que ela apresenta relevância pessoal e social. Do ponto de vista pessoal, as dificuldades enfrentadas pelos discentes com deficiência visual na UESB, em decorrência da carência de atendimento educacional especializado de qualidade, bem como de políticas que garantam a permanência e a efetiva formação dos mesmos. Do ponto de vista social, o presente trabalho fez-se importante para apresentar a sociedade acadêmica a realidade dos discentes com deficiência matriculados na UESB, assim como a

divulgação dos direitos dos indivíduos que foram entrevistados e o posicionamento da instituição *locus* dessa pesquisa. Fazendo-se assim, essa pesquisa como importante ferramenta de conhecimento para os trabalhos posteriores sobre o mesmo assunto, já que a mesma tratou da coleta de dados até então não analisados.

As reflexões mais à frente apresentadas, propiciarão também o entendimento dos alunos com deficiência visual em relação à temática, bem como o esclarecimento de seus direitos enquanto discentes com deficiência.

Dessa forma, encaminha-se esta pesquisa com a seguinte questão problema: de que modo as políticas públicas implementadas pela UESB têm garantido a permanência de graduandos com deficiência visual? O objetivo geral é analisar as políticas implementadas pela UESB para garantir a permanência de graduandos com deficiência visual na instituição. E, mais especificamente, pretendeu-se verificar a adequação da estrutura física da UESB em relação aos alunos com deficiência visual; analisar por meio dos depoimentos desses discentes os materiais pedagógicos disponibilizados pela UESB no que tange a tecnologias assistivas.

METODOLOGIA

Diante da relevância dos estudos propostos por essa pesquisa e das leituras feitas até o presente momento, encaramos a pesquisa como atividade central da ciência, propiciando aos pesquisadores uma maior aproximação e compreensão do objeto que está sendo investigado. Tal qual compreendido e explicitado por Silveira e Córdova. (2009).

Baseando-se no tema e nos objetivos dessa pesquisa, escolhemos para feitura dela o método qualitativo, que de acordo com a explicação de Silveira e Córdova (2009), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira, Córdova, 2009, p. 31).

Diante dessa definição, interpretamos ser a pesquisa qualitativa de suma importância nesse trabalho, já que uma de suas propostas é analisar o entendimento dos discentes com deficiência visual, sobre o atendimento especializado dispensado a eles. Por isso, tomamos como base a definição de Silveira e Córdova (2009) quando diz que “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica,

mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Silveira, Córdova, 2009, p. 31).

Assim, o uso desse método foi crucial para examinar os dados referentes aos possíveis danos causados pelo mau atendimento recebido pelos graduandos com deficiência visual da UESB.

Utilizou-se da pesquisa de campo com o intuito de melhor analisar os fenômenos e sua causalidade. Tal qual Marcone e Lakatos (2004, p. 109) explicitam, “Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.”

Dentro da pesquisa de campo, optamos pela de cunho exploratório, já que nesse trabalho além de buscar por meio de entrevistas com representantes da Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas (AAPA) a quantidade de pessoas com deficiência visual matriculadas na instituição, procuramos identificar também, a compreensão dos graduandos investigados a respeito das políticas de inclusão disponibilizadas. Para isso, nos embasamos na definição de Marcone e Lakatos (2004, p. 110) sobre a pesquisa de campo exploratória:

São investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Com o intuito de obter as informações necessárias à construção dessa pesquisa, utilizamos as entrevistas semiestruturadas. Por meio delas foi identificado a quantidade de alunos com deficiência visual matriculados na UESB, o levantamento das práticas desta instituição no que tange a infraestrutura e materiais adaptados, bem como a compreensão e avaliação desses discentes a respeito das políticas de permanência da UESB.

De acordo com um dos representantes da AAPA, existem atualmente doze pessoas com deficiência visual matriculados nessa universidade, desse total, foram entrevistados seis discentes. No caso dos representantes da AAPA e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD), fez-se contato com o

total de dez pessoas, concretizando-se as entrevistas com apenas dois representantes da AAPA.

Durante a busca dessas informações muitas dificuldades precisaram ser transpostas. Além da necessidade de convencer alguns dos deficientes entrevistados da importância de seus depoimentos, a negativa de algumas autoridades em responder as entrevistas, bem como a demora e até mesmo a supressão das respostas de outras autoridades contribuíram para a modificação de alguns aspectos metodológicos e para a retirada de alguns questionamentos anteriormente propostos por essa pesquisa, mas que não puderam ser respondidos.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Levando-se em conta a proposta dessa pesquisa, que se refere a análise das medidas tomadas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no que tange a garantia da permanência dos alunos com deficiência visual, consideramos relevante examinar as leis existentes no campo da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo no que diz respeito a educação. Posteriormente, refletir sobre a aplicabilidade dessas leis na instituição já mencionada.

Para compreendermos o processo da inclusão escolar das pessoas com deficiência é necessário voltar um pouco na história e observar a evolução do debate sobre a temática.

De acordo com Mendes, a trajetória da educação especial começa no século XVI com médicos e pedagogos que diferentemente do que acreditava a sociedade daquela época, pensaram formas de educar em uma sociedade onde a educação ainda era uma realidade distante para a maioria, os indivíduos até então considerados incapazes de aprender.

No entanto, apesar das tentativas de educar as pessoas com deficiência, até o século XIX, essas pessoas foram condenadas a clausura dos asilos e manicômios, acreditando os estudiosos da época, ser essa a melhor forma de educá-los. Ou seja, mantendo-os afastados da sociedade.

Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em

ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. (Mendes, 2015, p. 1).

Apenas na metade do século XX, com o surgimento das classes especiais para os alunos considerados de difícil aprendizado é que as pessoas com deficiência começaram a serem ainda que precariamente atendidas. Da mesma forma, as demais classes especiais e instituições especializadas começaram a surgir em decorrência dos centros de reabilitação para os mutilados da guerra.

Assim, segundo Mendes (2015), o acesso à educação para as pessoas com deficiência surge lentamente com a ampliação das oportunidades educacionais para a população em geral.

A segregação era baseada na crença de que eles seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.

Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação. (Mendes, 2015, p. 2).

Com o surgimento dos movimentos dos direitos humanos a partir da década de 1960, ocorreu a conscientização e a sensibilização da sociedade para os prejuízos da segregação das pessoas consideradas marginalizadas. Tais movimentos embasaram os fortes argumentos de que a segregação de crianças e jovens é inadmissível e a integração das pessoas com deficiência necessária.

Em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha, acontece a Conferência Mundial de Educação Especial que reuniu grupos de advocacia, comunidades, pais e organizações de pessoas com deficiência. Nessa conferência foi organizado um documento intitulado Declaração de Salamanca.

Tal documento sem validade de lei reafirmou direitos já conquistados até então e formulou novas práticas nas diversas esferas da sociedade. Tornando-se um marco no entendimento dos direitos das pessoas com deficiência.

reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (Espanha, 1994).

Tais disposições serviram de base para o aperfeiçoamento das poucas medidas para promover a inclusão das pessoas com deficiência, além de base para a implementação de novas leis com o intuito de tornar os deficientes reconhecidos como cidadãos de direito em todas as esferas da constituição, sobretudo na área educacional.

Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados. (Espanha, 1994).

Infelizmente, os desejos expressos naquele junho de 1994 ainda não foram todos realizados em sua plenitude. Mas os anseios de mudança ecoaram no mundo e dois anos mais tarde chegaram no Brasil na forma da lei Nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que entre outras medidas, regulamentou práticas de inclusão escolar para pessoas com deficiência.

A referida lei prevê em seu capítulo V, que dispõem da educação especial, a garantia de atendimento especializado respeitando suas necessidades, tal qual expresso no artigo 59.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (Brasil, 1996).

Lei ainda arcaica diante do enorme espaço de tempo do início das discussões sobre inclusão até os dias de hoje. Ainda assim, em 2014, com a implantação da lei nº 13.005, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino deu mais um passo.

A meta 12 do mencionado documento firma o compromisso de ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil para estudantes de instituições públicas de ensino superior. Esta meta não é específica para os discentes com deficiência, foco dessa pesquisa, mas atinge a esse público historicamente segregado.

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (Brasil, 2014).

Após um ano da implantação do PNE, em julho de 2015 é sancionada a lei nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dispõem dos direitos das pessoas com deficiência. Em seu artigo II afirma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

E falando em barreiras, a mesma lei a caracteriza como todo e qualquer obstáculo, entrave, atitude ou comportamento que impeça ou limite a participação social da pessoa, bem como o exercício de seus direitos.

Sendo assim, o impedimento ao acesso a educação de qualidade ou o não investimento a educação para as pessoas com deficiência já inseridas em instituição de ensino é arbitrário. Infringindo um direito garantido no capítulo IV, artigo 27do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais

e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Para garantir o cumprimento de todas essas leis é necessário que a família, a escola e a comunidade as conheçam. A relação entre estas esferas são de suma importância para que o aluno com deficiência seja de fato integrado na comunidade escolar e desenvolva o máximo de suas capacidades.

Quando os direitos legais não são de conhecimento dos familiares do aluno com deficiência, espera-se que a comunidade escolar os esclareça ao mesmo tempo em que se espera da família a exposição de características e habilidades do indivíduo com deficiência no intuito de facilitar as adaptações e as interações por parte da escola. Interações estas que são obrigação da escola, tal qual explicitado por Sousa e Sousa (2016).

É de competência da escola, dos gestores e demais profissionais da educação adequar o ambiente de ensino para atender de forma eficiente os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo melhores condições para inserir o aluno de forma consciente no processo sócio educacional. (SOUSA e SOUSA, 2016).

Claramente, o cumprimento efetivo das obrigações escolares a cima citadas perpassam por outros deveres da esfera pública.

É de competência do município e estado realizar o mapeamento e check-up da demanda de sua população; orientar as instituições quanto às necessidades nelas presentes e instigar o desenvolvimento de novos serviços necessários como promover e dar publicidade através de ciclos de palestras; e cursos, com profissionais especializados para informar, orientar e esclarecer a comunidade escolar sobre como trabalhar com alunos com baixa visão e cegueira. (SOUSA e SOUSA, 2016).

Como uma das formas de cumprir tais disposições legais, o Ministério da Educação publicou no ano de 2007 um documento intitulado “Atendimento Educacional Especializado-Deficiência visual”. Esse documento tem a finalidade de formar a distância os professores para o atendimento educacional especializado e

dispõe de diretrizes para dar suporte aos professores no desenvolvimento de um trabalho concreto e proveitoso nas salas multifuncionais.

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular” (BRASIL, p. 1, 2007).

Por intermédio da leitura do documento acima referido, é possível complementarmos que a observação atenta dos educadores as especificidades de cada indivíduo, se apresenta como ferramenta importante para o desenvolvimento de um trabalho positivo. Já que apesar da pouca ou nenhuma visão, os alunos com deficiência também necessitam das interações com os materiais didáticos e o meio social para construção de suas próprias relações.

Lembramos que se torna necessário criar um ambiente que privilegia a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral.

A linguagem amplia o desenvolvimento cognitivo porque favorece o relacionamento e proporciona os meios de controle do que está fora de alcance pela falta da visão.

Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações, sendo um valioso instrumento de interação com o meio físico e social. (Brasil, p. 08, 2007).

Isto posto, é preciso que haja uma reformulação das práticas pedagógicas e institucionais no que se refere ao atendimento das pessoas com deficiência. Sobre isso Silva e Oliveira afirmam:

Sendo assim, devemos ficar atentos às nossas atitudes e posturas, com relação às nossas práticas pedagógicas, para que assim possamos descobrir e reinventar estratégias capazes de oferecer a todos os alunos um ensino que atenda as suas necessidades. (SILVA e OLIVEIRA, p. 04).

Entretanto, não basta que apenas os professores adéquem seus métodos. É preciso que toda a instituição de ensino faça adequações em sua estrutura física e material, ou seja, a disponibilidade do docente não representa a solução de todas as exigências. Sem a disponibilização de materiais que ofereçam aos alunos com deficiência a autonomia de que necessitam, o atendimento torna-se incompleto. Sobre esse assunto, Silva e Oliveira dispõe:

Desse modo, é de fundamental importância que o professor esteja capacitado para trabalhar com alunos com DV, e a estes que sejam garantidos a adequação dos meios de comunicação e os materiais fundamentais as suas necessidades educacionais e ao seu desenvolvimento na aprendizagem. (SILVA e OLIVEIRA, p. 06).

Em síntese, para que os alunos com deficiência atinjam o máximo de suas capacidades, é de suma importância que exista uma integração do cumprimento das leis com as necessárias reformulações e adaptações materiais, institucionais e sociais que cada especificidade precisa.

Ou seja, medidas tomadas isoladamente não repercuti em sucesso escolar. A integralização de todos os direitos já adquiridos representam as condições esperadas e necessárias para que os indivíduos com deficiência não somente ingressem nas instituições de ensino, mas tenham condições de permanecer e concluir sua trajetória acadêmica em todos os níveis de escolarização.

No entanto, apesar do lento avanço das leis no que se refere a garantia de educação especializada, as pessoas com deficiência ainda se encontram em estado de segregação e marginalização, principalmente na área educacional. Se o assunto for a inclusão no ensino superior então, o abismo entre os direitos e o cumprimento deles é ainda maior. De acordo com Rocha e Miranda (2009), “A sociedade, no seu dia-a-dia, precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças.”.

Apesar das cotas que garantem o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, as dificuldades inerentes a qualquer estudante de escola pública são potencializadas quando o aluno tem alguma deficiência. Ao chegar ao ensino superior, essas barreiras tornam-se ainda maiores devido ao pouco investimento em adequações que garantam sua permanência.

o desafio de uma educação inclusiva na educação superior precisa ainda alcançar dados qualitativos, falta concretizar políticas públicas que atendam e respeitem as especificidades de cada aluno com deficiência.(Rocha, Miranda, 2009).

Sob o prisma da garantia de uma educação superior de qualidade que essa pesquisa se fundamenta. Objetivando analisar quais medidas a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tem tomado para garantir a permanência dos graduandos com deficiência visual.

O desafio de uma educação inclusiva na educação superior precisa ainda alcançar dados qualitativos, falta concretizar políticas públicas que atendam e respeitem as especificidades de cada aluno com deficiência.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Com o intuito de melhor analisar as políticas da UESB voltadas para a permanência dos discentes com deficiência visual, realizamos entrevistas com os sujeitos supracitados e com representantes do setor responsável pela temática da inclusão nessa universidade: AAPA, além de buscarmos respostas da autoridade responsável pelo NAIPD.

Com a finalidade de expor mais detalhadamente as questões e nuances que implicam na garantia da permanência dos discentes com deficiência visual, dividimos as análises em três categorias.

Na primeira, iremos percorrer de modo geral, a respeito das medidas que têm sido tomadas pela universidade em relação à permanência dos graduandos com deficiência.

Na segunda, trataremos das questões relativas à estrutura física da instituição. Finalmente, na terceira e última categoria, falaremos sobre os aspectos relacionados ao atendimento pedagógico e afins. Sempre elencando as avaliações dos discentes com deficiência visual, sujeitos dessa pesquisa, sobre todos os temas tratados.

Para melhor compreensão do leitor, utilizaremos de nomes fictícios para denominar cada entrevistado. Os discentes com deficiência serão denominados de discente A, B, C, D, E, e F. Os representantes da AAPA não receberam nomes fictícios

porquê diferente dos graduandos com deficiência, seus relatos não foram citados diretamente.

Para embasar a análise da primeira categoria, que trata das medidas que têm sido tomadas pela UESB para garantir a permanência dos graduandos com deficiência visual, utilizamos as entrevistas realizadas com representantes da assessoria de acesso, permanência estudantil e ações afirmativas (AAPA) e com parte dos graduandos com deficiência visual matriculados nessa universidade.

Diante dos questionamentos feitos a AAPA, em relação às medidas que tem sido tomadas por esta universidade, para garantir a permanência dos discentes com deficiência visual, foi nos informado que a UESB dispõe de um núcleo de acessibilidade e Inclusão para a pessoa com deficiência (NAIPD), que de acordo com as respostas dos representantes entrevistados, dispõe de um técnico em atendimento educacional especializado que acompanha os discentes com deficiência em suas atividades acadêmicas, mediando a adaptação dos materiais didáticos.

Foi dito também, que os discentes com deficiência visual podem ser atendidos pelo programa de assistência estudantil como a residência universitária, tíquete alimentação, notebooks e cota para xerox.

Quando perguntado aos discentes com deficiência visual sobre as medidas destinadas a eles para garantir sua permanência, observamos por meio das respostas que há o reconhecimento das tentativas da universidade em disponibilizar um apoio, no entanto, para os discentes entrevistados as ações tomadas até o momento dessa pesquisa não têm sido satisfatórias.

Para eles, existe uma distância entre o que tem sido disponibilizado e o que é realmente necessário para que a permanência na graduação seja de fato garantida.

Tal qual ficou evidente pelo depoimento a baixo citado, de um dos entrevistados. *“Na minha concepção as medidas adotadas pela UESB, são insuficientes para atender as nossas necessidades”* (discente B).

Apesar da existência do NAIPD ter sido mencionada pelos representantes da AAPA como a materialização do atendimento destinado aos discentes com deficiência visual, os deficientes entrevistados, mesmo o avaliando como ferramenta de grande relevância, não o consideram como a única garantia de permanência.

Para esses sujeitos, a permanência está relacionada há um conjunto de medidas que vão além da adaptação de materiais didáticos. De acordo com as

respostas obtidas nas entrevistas, faz-se necessário, a conscientização dos gestores e das autoridades responsáveis pela inclusão nessa universidade, de que os discentes com deficiência são sim, sujeitos de direitos, mas também de opiniões próprias.

Obviamente, as opiniões dos discentes com deficiência só podem ser ouvidas mediante o diálogo dessas pessoas com a universidade. Os deficientes entrevistados relatam a falta dessa escuta como uma das principais barreiras para sua efetiva inclusão e, conseqüentemente, também de sua permanência.

“Antes de instalar qualquer equipamento, consultar o público que vai ser assistido.” (discente E)

Acredito que mesmo a passos lentos, a UESB procura promover a inserção da pessoa com deficiência no rol dos demais alunos. Mas, para que haja o cumprimento da inclusão e acesso de fato das pessoas com deficiência visual dentro da instituição é necessário que os alunos com deficiência sejam ouvidos e consultados quando uma determinada decisão for respectiva a sua limitação enquanto aluno. Se fosse atribuir uma nota avaliativa, daria 4.” (discente C)

Segundo as respostas obtidas pelos deficientes, o não diálogo implica negativamente não somente nas relações entre necessidade e oferta, mas também no que se refere às modificações consideradas simples, mas que teriam grande impacto no cotidiano acadêmico.

“O que eu proponho em termo de atitude é que a universidade venha capacitar seu corpo docente para atender melhor as pessoas com deficiência, e com relação aos materiais eu penso que tem que ter mais diálogo entre o NAIPD e os demais setores afins, para que as demandas dos discentes com deficiência possa ser discutidos e organizados por todos os responsáveis.” (discente B).

“Um trabalho de conscientização quanto a mesas, cadeiras, obstáculos móveis em corredores. Tudo isso pode facilitar, mas, creio que de longe a barreira atitudinal é um problema superior.” (discente A).

Conforme explicitado pelos depoimentos dos deficientes que foram citados acima, tais mudanças como a conscientização da retirada de obstáculos móveis e imóveis, ou mesmo a busca e o reforço do diálogo entre o NAIPD, os docentes e demais setores da universidade, que implicariam na sua melhor convivência e acolhimento, se efetivaria de fato com o auxílio dos setores responsáveis pela integração e permanência dos discentes com deficiência visual.

Inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor. (Mantoan, 2003, p. 01).

Assim como foi explicitado acima por Mantoan, às vezes a solução para alguns problemas está muito mais perto do que se imagina. Ou seja, se houvesse o simples ato de consultar os discentes com deficiência sobre suas necessidades e opiniões sobre o atendimento especializado e as demais especificidades ligadas à inclusão, a avaliação dos discentes em relação às políticas de permanência seria muito mais positiva. Ficou clara a insatisfação desses discentes com a postura adotada pelo setor responsável.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos representantes da AAPA, observamos que não existe o diálogo entre esse setor e os discentes com deficiência. De acordo com o depoimento dos representantes da AAPA, as demandas desses sujeitos chegam até o setor apenas por intermédio do NAIPD.

Esse setor é citado pelos entrevistados como o único responsável pelo acompanhamento do desempenho acadêmico dos discentes com deficiência. Segundo os representantes da AAPA, a avaliação desse desempenho é feita pelo NAIPD a partir do acompanhamento dos discentes nas atividades acadêmicas, na adaptação de material e no auxílio à locomoção no campus.

Em relação às avaliações internas das políticas destinadas aos deficientes, os entrevistados da AAPA relatam ocorrerem reuniões com os profissionais envolvidos com as ações de acesso e permanência, mas não houve nenhuma declaração a respeito da busca do diálogo direto com os discentes com deficiência.

Ou seja, os relatos desses discentes que foram entrevistados e que dizem não serem ouvidos pelo setor responsável, se confirmam.

É necessário que todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, é essencial que o exercício social e profissional destes agentes esteja sustentado por uma rede de ações interdisciplinares, que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos alunos.” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 12-13).

De acordo com a afirmação de PAULON, FREITAS e PINHO (2005, p.12-13), a efetiva inclusão ocorre quando todos os membros que compõem o grupo responsável pela inclusão estejam igualmente integrados e empenhados na busca do melhor atendimento as pessoas com deficiência, no intuito de lhes proporcionar as condições para uma formação de qualidade.

Dessa forma, entendemos que por melhor que seja desempenhada as funções administrativas de um setor e as atribuições pedagógicas de outro, para que os discentes sejam e se sintam de fato atendidos em todas as suas necessidades, é necessário haver a integração, a dedicação e a escuta atenta e reflexiva de todos os setores.

Dando continuidade na análise das medidas da UESB para garantir a permanência dos discentes com deficiência visual, trataremos agora, do foco da segunda categoria elencada no início dessa análise, isto é, as questões relacionadas a acessibilidade física.

Sobre as medidas tomadas pela UESB em relação a acessibilidade física dos graduandos com deficiência visual, os representantes da AAPA, relataram a existência de pisos táteis em alguns espaços da universidade, além de banheiros adaptados, rampas de acesso, placa de sinalização em braile, elevadores em alguns módulos e outras adaptações.

Esses representantes afirmaram na entrevista, que um engenheiro civil dessa instituição foi direcionado pela AAPA para mapear os locais que necessitam de adaptações arquitetônicas, com a finalidade de elaborar a médio e longo prazo, um projeto que garanta a locomoção das pessoas com deficiência.

Sobre a acessibilidade, a lei Nº 13.146, estatuto da pessoa com deficiência dispõe:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2015).

Analisando o que foi dito pelos representantes da AAPA e o promulgado pelo estatuto da pessoa com deficiência, pelo que se compreende por acessibilidade, observamos que essa instituição tem buscado ainda que lentamente, se adequar as disposições da lei citada.

No entanto, apesar dessa universidade ter procurado segundo os representantes da AAPA, se adequar as necessidades dos graduandos com deficiência, segundo a avaliação desses graduandos, o que a UESB tem oferecido em termos de acessibilidade arquitetônica ainda não é o suficiente para atender as suas necessidades.

Os depoimentos dos discentes com deficiência citados a baixo exemplificam isso.

“Deixa muito a desejar tem muito o que ser feito ainda para melhorar.”
(discente F).

“A estrutura da UESB não é suficiente para atender as necessidades das pessoas com deficiência, principalmente cadeirantes e deficientes visuais.” (discente D).

De acordo com as falas dos discentes entrevistados, há muitos erros quanto a colocação dos pisos táteis, além de inúmeras barreiras arquitetônicas que dificultam sua locomoção segura e autônoma.

“ao caminhar dentro do campus da UESB, só encontramos obstáculos exemplo: o piso tátil quando não está no meio do nada, tem um carro ou uma moto estacionado em cima do mesmo. Não possui uma

pavimentação lisa, ou seja, o chão é cheio de pedregulhos dificultando assim a locomoção de um cadeirante. Sem contar, o ponto de ônibus que está todo fora dos padrões para uma pessoa com deficiência.” (discente C).

“Se for necessário eu utilizar só as adaptações eu não consigo chegar em lugar nenhum, por exemplo, se eu pego um ônibus no centro e chego na UESB, se não tiver ninguém no ponto pra me conduzir até a sala de aula, não tem nenhuma identificação tátil que me leva até lá.” (discente F).

Lembrando que para finalidade da aplicação da Lei nº 13.146, entende-se por barreira:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;(…)” (Brasil, 2015).

Tomando como base a caracterização de barreira segundo o estatuto da pessoa com deficiência e os depoimentos dos graduandos com deficiência visual sobre a estrutura arquitetônica da UESB no que tange as adaptações, podemos inferir que essa universidade ainda não atingiu os níveis aceitáveis de acessibilidade arquitetônica para os deficientes visuais.

Ainda assim, foi elencado pelos representantes da AAPA, alguns locais que segundo esses entrevistados, se aproximam um pouco do nível de adaptação esperada. Segundo eles, mesmo a UESB não podendo ser considerada uma universidade acessível arquitetonicamente falando, o módulo Luisão está dentro dos padrões que eles julgam corretos. Além desse módulo, a biblioteca pelo menos no térreo, é considerada por eles como um espaço acessível. O módulo acadêmico é citado como um ambiente que propicia uma boa locomoção interna, no entanto, seu

entorno é avaliado por esses representantes como de difícil acesso devido as escadas e rampas irregulares.

Outros exemplos de irregularidades listadas pelos representantes da AAPA foram o módulo que comporta os laboratórios que não tem sequer um elevador e o Restaurante Universitário que tem muitas escadas e é de difícil acesso externo.

Nessa perspectiva, de acordo com as entrevistas dos graduandos com deficiência, foi possível observar que, pelo menos em relação ao térreo do módulo da biblioteca existe uma concordância entre os deficientes e os representantes da AAPA no que se refere a acessibilidade. Assim como exemplificado a partir dos depoimentos dos graduandos com deficiência citados a seguir.

“O local que tem um pouco de acessibilidade é no módulo da biblioteca, fora esse todos os outros lugares são inacessíveis.” (discente B).

“Dentro da biblioteca é acessível. Lá dentro só até a recepção é acessível, passou da recepção é zero.” (discente F).

Outro ponto em que foi possível notar que os representantes da AAPA e os discentes com deficiência concordam é o Restaurante Universitário. Ambos o descreveram como inacessível, assim como percebe-se no depoimento de uma pessoa com deficiência mostrado a seguir. “Não gosto muito do R.U. pequeno e apertado. A depender do caminho que se utiliza, tem uma mangueira no meio do caminho, e outros obstáculos incomuns.” (discente A)

Apesar de termos observado que no quesito acessibilidade no módulo da biblioteca e R.U. os representantes da AAPA e os graduandos com deficiência estarem de acordo, ainda há outros vários pontos em que esses sujeitos não concordam. Por isso, faz-se necessário voltarmos a questão da falta de diálogo entre universidade e pessoas com deficiência.

Não é preciso citar novamente os depoimentos dos graduandos com deficiência que reclamam do não diálogo direto entre eles e os representantes da universidade, mas voltar a esse assunto é preciso, no sentido de compreendermos que se houvesse a escuta dessa instituição às opiniões e reais necessidades dos deficientes visuais,

possivelmente muitas adaptações arquitetônicas consideradas por eles como erradas poderiam ser corrigidas, as próximas seriam instaladas de maneira mais correta e algumas barreiras que tanto atrapalham esses deficientes poderiam ser retiradas, proporcionando assim, uma locomoção muito mais segura e autônoma.

Falando em barreiras, os deficientes relataram também, a existência daquelas consideradas atitudinais. Os representantes da AAPA também a elencaram como a principal barreira a ser ultrapassada.

Sobre essas barreiras, o estatuto da pessoa com deficiência, em seu artigo 3 caracteriza como:

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; (Brasil, 2015).

“Penso que a UESB precisa promover uma maior integração entre pessoas com e sem deficiência, são muitos estigmas a serem quebrados, um deles, a barreira atitudinal.” (discente C).

Tal qual foi explicitado na citação acima pela pessoa com deficiência visual, ainda há muitos preconceitos que precisam ser superados com a finalidade de tornar a vivência acadêmica dessas pessoas menos difíceis do que tem sido.

Para encerrar as categorias analisadas até aqui, falaremos agora das questões relacionadas ao atendimento do Núcleo de Assistência e Inclusão para a Pessoa com Deficiência (NAIPD), setor responsável pelo atendimento pedagógico dos alunos com deficiência matriculados na UESB e que é coordenado pela AAPA.

Como já foi dito anteriormente baseando-se nas declarações dos representantes da AAPA, o NAIPD dispõe de técnicos de atendimento educacional especializado que auxiliam os discentes com deficiência na adaptação dos materiais pedagógicos e no acompanhamento das atividades acadêmicas.

De acordo com as respostas obtidas nas entrevistas com os graduandos com deficiência visual, o atendimento desse setor não tem sido tão satisfatório como eles gostariam, no entanto, há o reconhecimento por parte desses discentes que as razões pelas quais o atendimento do setor não supre totalmente todas as suas necessidades,

não estão ligadas diretamente aos funcionários que atuam na função da adaptação dos materiais. O reconhecimento da importância do NAIPD para os discentes com deficiência pode ser observada por meio dos depoimentos citados a baixo.

“Certamente que a digitalização de material é fundamental para minha permanência, bem como os profissionais que me acompanham.” (discente A).

“O NAIPD é tudo pra mim, porque sem ele eu não teria como continuar no curso, não é 100 por cento, mas ajuda bastante.” (discente F).

O NAIPD tem um significado muito importante para mim, pois, é lá que tenho o livre acesso aos meus materiais, além de conviver com pessoas com outras deficiências.” (discente C).

Assim como ficou evidente por meio destes depoimentos, o NAIPD representa para os discentes com deficiência, não apenas uma importância pedagógica, no sentido da adaptação dos materiais, mas também uma relevância social.

No entanto, não é apenas de convívio social que os graduandos com deficiência visual precisam para permanecer e concluir seus cursos. Por mais importante que as relações sociais sejam para a vida dos indivíduos, para que o sucesso acadêmico aconteça, a saber, a conclusão efetiva da graduação escolhida, faz-se necessário uma série de aparatos tecnológicos que possibilitem o melhor atendimento possível das necessidades educacionais especiais dos graduandos.

Para esclarecer melhor o que significa tecnologia assistiva, recorreremos novamente ao artigo 3 do estatuto da pessoa com deficiência.

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (Brasil, 2015).

Por mais que os representantes da AAPA tenham relatado a existência de programa de assistência estudantil, que de fato tem grande relevância, não ouvimos

por parte desses representantes a enumeração de medidas relacionadas às tecnologias assistivas, a não ser a existência do NAIPD.

Sobre a qualidade dessas tecnologias, o depoimento mostrado a baixo de uma das pessoas com deficiência visual matriculada na UESB, deixa evidente sua insatisfação. “Algumas dessas tecnologias assistivas que são oferecidas tem mim ajudado, mais ainda falta muito para atender toda a demanda.”

De acordo com Rocha (2009), apenas a lei não basta para garantir o acesso das pessoas com deficiência aos aparatos tecnológicos. É necessário políticas públicas mais incisivas, bem como maiores investimentos em tecnologia, tal qual é citado a seguir.

É preciso que o estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes. (ROCHA, p. 07).

Assim, de acordo com a fala de Rocha, os depoimentos dos discentes com deficiência e o próprio relato dos representantes da AAPA, compreendemos que existe o atendimento educacional especializado e a disponibilização de algumas tecnologias assistivas, mas segundo as declarações dos graduandos com deficiência, o atendimento ainda precisa ser melhorado, de acordo com outras declarações desses discentes que não foram aqui citadas, o atendimento do NAIPD ainda não chegou em um nível satisfatório por falta de mais investimentos da UESB em tecnologias e em mais profissionais, visto que de acordo com os graduandos entrevistados, há uma grande demanda de trabalho para poucos funcionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, ficou-nos evidente o quanto as leis destinadas às pessoas com deficiência têm sido importantes para a inserção desses sujeitos na sociedade, principalmente no que se refere a educação, ferramenta essencial para a transformação social.

No entanto, no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência a educação superior de qualidade, notou-se por meio dessa pesquisa que a UESB, apesar das medidas adotadas, ainda tem um longo percurso até alcançar a tão sonhada inclusão de fato.

Os depoimentos obtidos revelaram que muito além das barreiras arquitetônicas e materiais, a UESB ainda precisa tomar sérias atitudes em relação as barreiras atitudinais. Sobretudo no que se refere a falta de comunicação entre os graduandos com deficiência e os setores responsáveis pela garantia da efetiva inclusão.

Para superar os problemas elencados nesse trabalho, sugerimos antes de tudo, a superação da barreira da comunicação entre as esferas responsáveis e os principais interessados na inclusão. Para isso, o desenvolvimento de ações que promovam a participação dos graduandos com deficiência visual nas medidas tomadas em relação a sua permanência seria de grande valia.

No entanto, essas medidas devem ser muito além das leis e resoluções formais já existentes e que ocorrem em um espaço de tempo muito longo, devem de fato proporcionar a esses discentes, voz, vez e participação.

Afinal, mediante as leituras e as análises dos depoimentos das pessoas com deficiência visual matriculados nessa universidade, verificamos que promover o acesso sem garantir a permanência não define a inclusão. Ao contrário, a inclusão é construída todos os dias com a participação efetiva de todos os seus agentes, os responsáveis e os interessados.

REFERÊNCIAS

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição**. 34 ed. Santa Maria, RS: Revista Educação Especial, 2009.

Acesso em: 19 de maio de 2018.

MENDES. E. G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**.

UFSC, São Carlos, 2015. Acesso em: 18 de maio de 2018.

SILVEIRA, D. T. Córdova, F. P. **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. UFRGR, Porto Alegre, RS, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htmAcesso em: 19 de maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htmAcesso em 10 de maio de 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htmAcesso em: 19 de maio de 2018.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca 1994.** 18 de maio de 2018.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 1 ed. 2004. Acesso em: 14 de maio de 2018. Metodologia. 12 de maio de 2018.

SILVA, Natalí Sala da; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **Convivendo Com A Diferença: A Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência Visual.**

Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20-%20CONVIVENDO%20COM%20A%20DIFEREN%C3%87A.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2018.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento**

Educacional Especializado: Deficiência Visual. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 20 de março de 2019.

SOUSA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva; **A inclusão de alunos com**

deficiência visual no âmbito escolar. Disponível em:

<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/viewFile/2310/clelav6n3.pdf>.

Acesso em: 20 de março de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

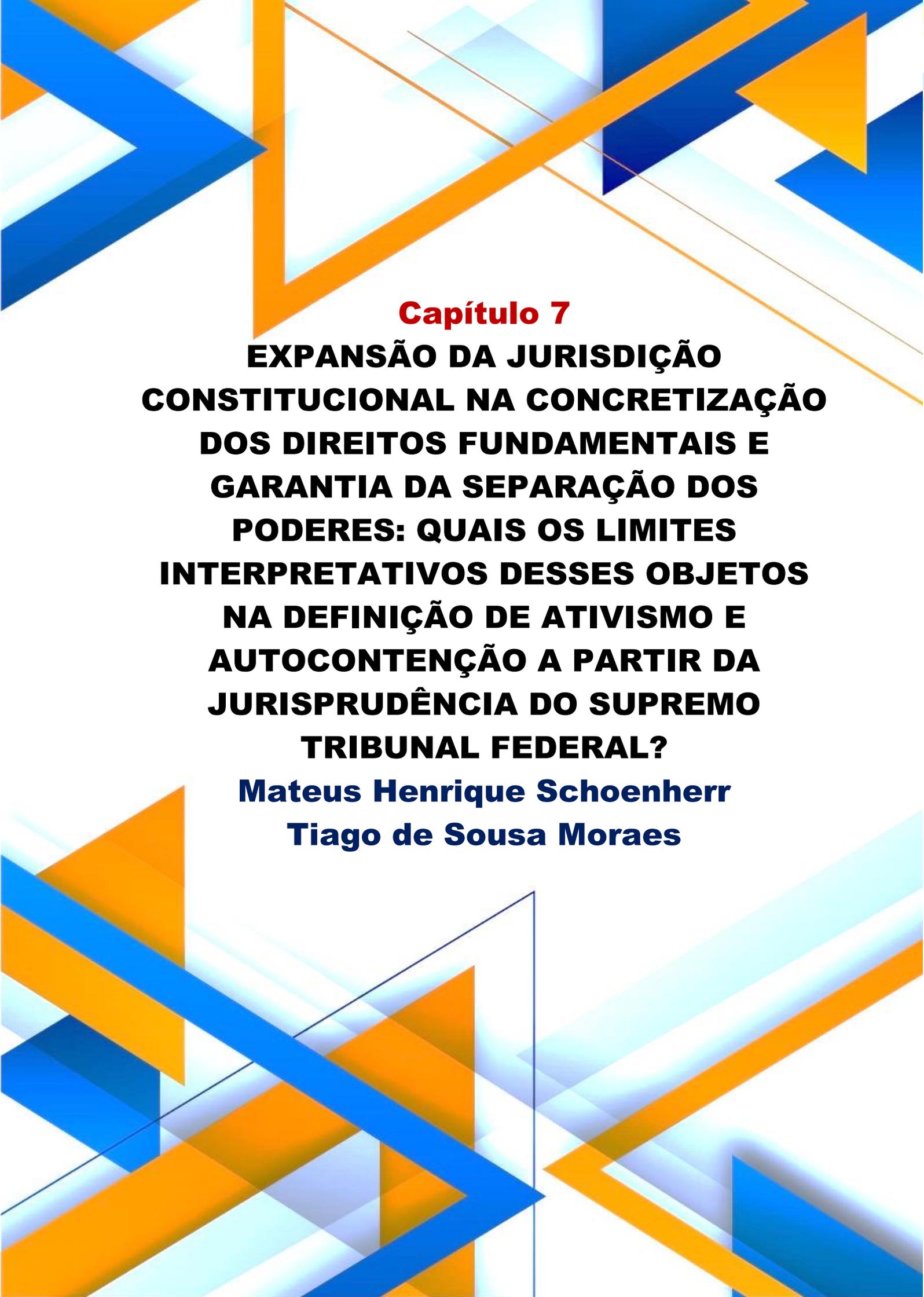
ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A inclusão de alunos com**

deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência.

Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online].

Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37. ISBN: 978- 85-232-0928-5. Disponível em:

SciELO Books__



Capítulo 7

**EXPANSÃO DA JURISDIÇÃO
CONSTITUCIONAL NA CONCRETIZAÇÃO
DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E
GARANTIA DA SEPARAÇÃO DOS
PODERES: QUAIS OS LIMITES
INTERPRETATIVOS DESSES OBJETOS
NA DEFINIÇÃO DE ATIVISMO E
AUTOCONTENÇÃO A PARTIR DA
JURISPRUDÊNCIA DO SUPREMO
TRIBUNAL FEDERAL?**

**Mateus Henrique Schoenherr
Tiago de Sousa Moraes**

**EXPANSÃO DA JURISDIÇÃO CONSTITUCIONAL NA
CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E GARANTIA
DA SEPARAÇÃO DOS PODERES: QUAIS OS LIMITES
INTERPRETATIVOS DESSES OBJETOS NA DEFINIÇÃO DE
ATIVISMO E AUTOCONTENÇÃO A PARTIR DA JURISPRUDÊNCIA
DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL?⁷**

Mateus Henrique Schoenherr

Graduando em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Bolsista do Programa UNISC de Iniciação Científica – PUIC. E-mail: mateus.schoenherr@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0040542292236692>.

Tiago de Sousa Moraes

Mestrando em Direito pelo Programa da Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, com bolsa PROSUC/CAPES, modalidade I. Advogado. E-mail: tiagomoraes.advoabce@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3917459039993159>.

Resumo:

A clássica e contemporânea teoria da separação dos Poderes, as novas definições interpretativas originadas ao Direito por meio da jurisprudência de valores e da ideia de Constituição Aberta, são fatores que, em conjunto com outros, acabaram por gerar

⁷ Este trabalho é resultante das atividades do projeto de pesquisa “Fórmulas” de aferição da “margem de apreciação do legislador” (Beurteilungsspielraumdes Gesetzgebers) na conformação de políticas públicas de inclusão social e de proteção de minorias pelo Supremo Tribunal Federal e pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, financiado pelo CNPq (Edital Universal – Edital 14/2014 – Processo 454740/2014-0) e pela FAPERGS (Programa Pesquisador Gaúcho – Edital 02/2014 – Processo 2351-2551/14-5), coordenado pela Profa. Dra. Mônia Clarissa Hennig Leal, onde os autores atuam na condição de participantes. A pesquisa é vinculada ao Grupo de Pesquisa “Jurisdição Constitucional aberta” (CNPq) e desenvolvida junto ao Centro Integrado de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas – CIEPPP (financiado pelo FINEP) e ao Observatório da Jurisdição Constitucional Latino-Americana (financiado pelo FINEP), ligados ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

interpretações distintas arquitetadas pela jurisdição constitucional no balizamento dos *hard cases* que envolvem os objetos “direitos fundamentais” e “separação de Poderes”. Assim, utilizando-se da abordagem qualitativa e do procedimento bibliográfico, por meio dos métodos dedutivo e descritivo-analítico, busca-se responder à seguinte problemática: quais as justificativas e as implicações dessa variação interpretativa conforme os objetos – direitos fundamentais e separação de Poderes – que permeiam a decisão judicial? Para tanto, estuda-se o contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, e as razões da dilatação de atribuições do STF, bem como a importância da função contramajoritária e as influências que revestem a tomada da decisão judicial. Em seguida, aborda-se a teoria clássica, em conjunto com a crítica contemporânea, da separação dos Poderes. Por fim, expõe-se o entrelaçamento entre a consagração da separação dos Poderes com a efetivação de direitos fundamentais na jurisprudência do STF, abordando variações interpretativas nesse contexto, para conseguir estabelecer um padrão em que se possam visualizar as decisões relacionadas ao *judicial self-restraint* ou ao *judicial activism*. Como conclusão, foi possível perceber que o STF não utiliza critério único sobre os limites da jurisdição constitucional, uma vez que é variável conforme o objeto do caso concreto. Nas decisões sobre direitos fundamentais, entende razoável a flexibilização das balizas de atuação da Corte, no sentido de conceder sua aplicabilidade concreta, admitindo uma atuação mais protagonista. Por outro lado, quando a matéria em discussão não envolve concretização de direitos fundamentais, de forma direta, o STF apresenta tendência a admitir a razoabilidade da autocontenção judicial, enaltecendo a importância da separação dos Poderes.

Palavras-chave: Ativismo judicial. Autocontenção judicial. Direitos fundamentais. Jurisdição constitucional. Separação de poderes.

Abstract: The traditional and contemporary theory of the separation of powers, the new interpretative definitions originated in Law through the jurisprudence of values and the idea of an open Constitution are factors that, together with others, have resulted in different interpretations of constitutional jurisdiction over judgment in hard cases involving the subject matter of fundamental rights and the separation of powers. In this way, using the qualitative approach and the bibliographical procedure, through the deductive and descriptive-analytical methods, it seeks to answer the following problem: what are the justifications and implications of this interpretation varies according to the objects - fundamental rights and separation of powers - which permeate the judicial decision? For this purpose, the post-World War II context is examined, along with the reasons for the expansion of the Brazilian Supreme Court (STF) attributions, the importance of the counter-majoritarian function, and the influences that affect the judicial decision process. Next, the traditional theory together with contemporary criticism of the separation of powers is approached. Finally, the interaction between the protection of the separation of powers and the effectiveness of fundamental rights in the STF's jurisprudence is exposed, approaching interpretative variations in this context to establish a standard in which one can visualize the decisions related to judicial self-restraint or judicial activism. In conclusion, it was possible to observe that STF does not use a single criterion regarding the limits of constitutional jurisdiction because it varies according to the object of the concrete case. In decisions concerning fundamental rights, it considers it reasonable to flexible the limits of the Court to ensure their concrete applicability, by admitting a more protagonist role. On the other hand, when the subject under discussion does not involve the direct concretization of

fundamental rights the STF tends to admit the reasonableness of judicial self-restraint, emphasizing the importance of the separation of powers.

Keywords: Judicial activism. Judicial self-restraint. Fundamental rights. Constitutional jurisdiction. Separation of powers.

INTRODUÇÃO

Considerando que a teoria da separação dos Poderes, em sua compreensão contemporânea, concebe uma configuração menos rigorosa das clássicas atribuições do Poder Judiciário – com as novas definições interpretativas originadas ao Direito por meio da jurisprudência de valores e da ideia de Constituição Aberta – nota-se a presença paulatina de interpretações distintas emplacadas pela jurisdição constitucional no balizamento dos *hard cases* os quais envolvem os objetos “direitos fundamentais” e “separação de Poderes”.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo estudar as diferentes interpretações acerca dos limites da jurisdição constitucional sob a ótica da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) conforme os objetos envolvidos na demanda judicial, bem como as justificativas dessa distinção interpretativa. Nesse sentido, busca-se responder à seguinte problemática: quais os fundamentos e as implicações dessa variação interpretativa conforme os objetos – direitos fundamentais e separação de Poderes – que permeiam a decisão judicial?

Para tanto, utiliza-se a abordagem qualitativa e o procedimento bibliográfico, por meio de leitura e interpretação de produções científicas, com consulta a obras doutrinárias e artigos, valendo-se do método dedutivo, bem como da análise de decisões do Supremo Tribunal Federal com base no método descritivo-analítico.

Torna-se justificável o presente trabalho na medida em que, constantemente, o STF tem sido interpelado à função de garantir mandamentos constitucionais diante de casos complexos, muitos, envolvendo a tarefa de conseguir, simultaneamente, concretizar os direitos fundamentais, sem que, com isso, sejam ultrapassados os limites constitucionais os quais impedem a usurpação do STF nas competências institucionais dos demais poderes de Estado.

O objetivo geral da pesquisa envolve compreender a diferença de critérios no que tange aos limites de atuação do Poder Judiciário que a jurisdição constitucional

atribui aos distintos objetos incidentes ao caso concreto, tanto da concretização de direitos fundamentais, quanto da efetivação da separação dos Poderes. Além disso, como objetivos específicos, busca-se compreender se existe sobreposição de importância entre referidos objetos, assim como em qual desses, na jurisprudência do STF, prevalece postura mais ativa (*judicial activism*) e em qual se prima por comportamento inclinado à autocontenção (*judicial self-restraint*).

Para tanto, trata-se, no primeiro capítulo, do contexto posterior à Segunda Guerra Mundial – quando os direitos fundamentais passaram a centralizar a atuação estatal –, bem como as razões da ampliação de atribuições da jurisdição constitucional, a importância da função contramajoritária e as influências que revestem a tomada da decisão judicial. Em seguida, aborda-se a teoria clássica, em conjunto com a crítica contemporânea, da separação dos Poderes. Por fim, expõe-se o entrelaçamento entre a consagração da separação dos Poderes com a efetivação de direitos fundamentais na jurisprudência do STF, abordando variações interpretativas nesse contexto, para conseguir estabelecer um padrão no qual se possa visualizar as decisões relacionadas ao *judicial self-restraint* ou ao *judicial activism*.

1 DILATAÇÃO DE ATRIBUIÇÕES DA JURISDIÇÃO CONSTITUCIONAL BRASILEIRA, NOVAS DEFINIÇÕES INTERPRETATIVAS E INFLUÊNCIAS SOFRIDAS PELO JULGADOR NA DECISÃO JUDICIAL

O contexto posterior à Segunda Guerra Mundial trouxe grande transformação a respeito do que representa a Constituição, especialmente, em relação aos direitos fundamentais, os quais passaram a centralizar a atuação estatal, adquirindo a qualidade de normas objetivas (LEAL, 2007, p. 01-54). Além disso, nos Tribunais, se passou a depositar a confiança da concretização daqueles, já que, no âmbito dos Poderes Executivo e Legislativo, regidos pela ambição política, foram consagrados regimes autoritários, depositando-se, no Poder Judiciário, a oportunidade de se constituir uma nova realidade.

Essa recém-adquirida ordem jurídica, com o tempo, em virtude da busca pela concretização material e objetiva dos direitos fundamentais, começou a dar sinais de necessitar de instrumentos inovadores da interpretação constitucional, elevando-se, dentre outras coisas, as bases principiológicas à hermenêutica jurídica, em conjunto

com a atuação criativa da função judicial. A atividade dos Tribunais ganhou ampla discricionariedade (LEAL, 2007, p. 54-77).

No contexto dessa conjuntura (e da inércia dos poderes políticos), o Judiciário passou a concentrar a tomada de decisões de grande impacto. Nas palavras de Post e Siegal (2007, p. 12, tradução livre), no constitucionalismo democrático, permitiu-se compreender como a Constituição “pode continuar inspirando lealdade e compromisso no compasso de uma persistente discordância”. Isso porque, dentre as tarefas da jurisdição constitucional, existe uma bastante desagradável – porém essencial –, por precisar frear a animosidade dos demais Poderes e, por vezes, da própria sociedade. Fala-se da função contramajoritária. Nesta, o controle de constitucionalidade encontra “dificuldades cruciais”, mas que precisam ser enfrentadas.

Para Bickel (1986, p. 21, tradução livre), o exercício contramajoritário, no longo prazo, possui a “tendência” de “enfraquecer o processo democrático”, do ponto de vista externo, isto é, por parte da população. Seria minorada a democracia representativa; pois a função contramajoritária significa dizer que uma minoria, não eleita e não política, pode contrariar uma maioria, eleita e política.

Com isso, passa-se a se questionar a “legitimidade democrática” da jurisdição constitucional em relação ao exercício contramajoritário, ou seja, a ideia de magistrados invalidarem “decisões adotadas pelo legislador escolhido pelo povo”, especialmente, quando invocam “normas constitucionais de caráter aberto” cuja leitura é divergente na sociedade (SARMENTO E SOUZA NETO, 2012). Agora, entendendo-se que o controle judicial contramajoritário provém da própria norma constitucional, diversas alegações contrárias à sua figura são desmanteladas.

Como catalogou a síntese de Sarmiento e Souza Neto (2012), o controle de constitucionalidade sofreu variações ao longo da história. Ora esteve, num primeiro momento, sob a égide do Parlamento, como ocorreu no constitucionalismo francês e alemão; ora esteve no Poder Judiciário, como contemporaneamente é visualizado com mais exatidão. Na órbita judiciária, nunca se negou o caráter político do controle constitucional. Nesse sentido, Barroso (2012, p. 28) declara a legitimidade do “poder político” exercido pelos tribunais e magistrados não se estruturar no voto popular, mas numa justificativa “normativa” e “filosófica”.

A primeira funda-se na legitimação conferida pela Constituição. De certo modo, é também concebida pela lógica, visto que num Estado democrático algum agente público precisa exercer uma função técnica e minimamente imparcial. Ainda, ao embasarem-se na Constituição, os magistrados efetivam não sua vontade, mas o desejo do constituinte. Cumprir o mando da Carta Magna é consumir a separação dos Poderes. Já a justificativa filosófica se encontra na função contramajoritária exercida pelo Poder Judiciário, como forma de resguardar os valores constitucionais, os direitos fundamentais e as regras do jogo democrático (BARROSO, 2012, p. 27-32).

No Brasil, há uma característica peculiar, em razão do sistema político-partidário, que deságua em crise de representação democrática, ensejando, por vezes, convergência entre o sentimento social e as decisões do Supremo Tribunal.⁸ Interessante perceber que, quando ambos estão em sintonia, não há aceitação por parte do Legislativo, que justamente deveria representar a vontade popular. Isso confirma o aludido déficit de representação política.

Outrossim, a função contramajoritária passou a sofrer uma barreira a mais nos últimos tempos, com os casos de *backlash*, classificado por Zagurski (2017, p. 89) como uma “rejeição das decisões dos tribunais”; mas não apenas isso. Também há articulação para revertê-lo, utilizando-se da arena política. O *backlash* pode ser positivo, figurando como fator a ser sopesado na decisão judicial,⁹ visto que oportuniza mobilização da sociedade e, com isso, também participação popular no debate político e judicial. Nas palavras de José Ribas Vieira *et al.* (2013), há uma “manifestação democrática dos reais detentores do poder”.

Agora, não se pode tomar um fator isolado como bússola geral. A função contramajoritária é, como o nome indica, contramajoritária. O sopesamento do *backlash* pode ocorrer, no bojo do veredito judicial, por dois motivos principais: (1) como forma de engajamento social e fomento ao debate, concedendo, inclusive, maior legitimidade à decisão; e (2) como medida a consagrar a previsão do art. 2º, da

⁸ *E.g.* relativização da presunção de inocência, proibição de financiamento eleitoral por empresas privadas, reconhecimento da constitucionalidade da Lei da Ficha Limpa, proibição do nepotismo nos três Poderes.

⁹ Como ocorreu no julgamento da ADC nº 27, em que o ministro Luiz Fux consignou que, apesar de o STF não poder “renunciar à sua condição de instância contramajoritária de proteção dos direitos fundamentais e do regime democrático”, igualmente seria válido para a “própria legitimidade democrática da Constituição e da jurisdição constitucional” a apreciação da vontade popular (BRASIL, 2012, p. 14-15).

Constituição Federal, que exige dos Poderes, além de independência, também harmonia, de sorte que, para tanto, se necessita do diálogo institucional.

Noutra órbita, pertinente ainda perceber que a formação da decisão judicial sofre diversas influências, seja em razão da percepção acerca do Direito no âmbito da jurisprudência dos valores, com o papel criativo dos Tribunais; seja por parte do julgador, que, em virtude do cenário anterior, possui ampla discricionariedade. Nesse sentido, Sunstein *et al.* (2006, p. 7-10) chamam atenção ao pontuar que o suporte decisório, nos chamados *hard cases*, são ou político ou ideológico. Nessas situações, não há como “simplesmente seguir a lei”, pois “não há leis a seguir”.

Se não há lei a seguir, o que guia a decisão judicial? Alguns poderiam dizer os princípios, já outros, os valores. Certamente ambos desempenham influência, mas não só esses. Como pontuado por Sunstein *et al.* (2006, p. 7-10), em muitos casos, as convicções particulares dos julgadores, inevitavelmente, guiam a tomada de decisão. A visão de cada magistrado sobre como lidar com os *hard cases*.

Bruno Fuga (2018, p. 155-164) sustenta que, além dessas influências, também existe a pressão dos poderes econômico e político, sem prejuízo do contexto histórico de cada época, das consequências da decisão e do respeito aos precedentes. Nesse sentido, divide essas influências em duas categorias: (1) instrumentalidade *a priori*; e (2) racionalidade *a posteriori*.¹⁰ Com base nesse contexto, haveria uma inversão da lógica do processo: primeiro, pensa-se a solução adequada à demanda e, depois, fundamenta-se. É inverso esse raciocínio, pois, pela lógica do processo, com base nos fatos, cria-se a fundamentação, que resultará no desfecho decisório. Isso significa que é amplamente possível encontrar fundamentos para qualquer (ou quase todo) raciocínio que se deseje adotar.

Outra grande contribuição para as influências sofridas pelo julgador na decisão judicial é vista na doutrina de Richard Posner (2008, tradução livre), para quem a ideologia do magistrado está no centro delas. Entretanto, traz também outros fatores de interferência, como valores morais e, por vezes, religiosos.

¹⁰ Como exemplos da racionalidade *a posteriori*, Fuga (2018, p. 160) traz as seguintes situações: “quando doutrinadores apontam que o Direito deve integrar cálculos de custos e benefícios, ou seja, fundamentam que o Direito deve ter função de maximização da riqueza, ou uma visão de ‘pragmatismo jurídico’, [...] quando o Judiciário é chamado para corrigir distorções e falhas da inflação legislativa, ou quando é vital a utilização de critérios de macrojustiça e, por fim, quando decisões podem causar graves consequências à ordem, à economia, às finanças ou à saúde pública. A decisão, certamente, não pode causar um mal maior, deve ela, portanto, ser racional (a crítica, porém, certamente, é o limite dessa racionalidade)”.

Por fim, Barroso (2012, p. 28) também destaca que a interpretação do Direito “sempre terá uma dimensão política”, mesmo que balizada nos limites e possibilidades do ordenamento jurídico, pois enfatiza que o Direito pode ser, simultaneamente, político.

Desse modo, visualizou-se a dilatação de atribuições do Supremo Tribunal Federal, propiciada pela Constituição Federal de 1988, perpassando pelas novas interpretações à disposição do julgador brasileiro, sem prejuízo ainda de todas as influências que revestem a tomada da decisão. Diante desse contexto, busca-se em seguida analisar como a jurisdição constitucional brasileira comporta-se quanto à separação dos Poderes, explorando embates e diálogos surgidos desse cenário.

2 FALSA SIMETRIA ENTRE LEGISLADOR SOBERANO E SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL GUARDIÃO: DO INEVITÁVEL EMBATE À CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO

Há, certamente, boas razões para se repensar a separação dos Poderes no direito brasileiro e, mais especificamente, a interpretação que o Supremo Tribunal Federal vem utilizando em sua vasta jurisprudência sobre o tema. No entanto, esse pensamento reflexivo envolve um raciocínio argumentativo que exige a coragem de enfrentar alguns autores clássicos. Além do esforço argumentativo em rediscutir temas amplamente debatidos e explorar novos *insights*, exige rigor teórico e coerência com as fontes de pesquisa.

Nesta formulação inicial, o objetivo é construir o conceito da separação dos Poderes a partir dos escritos de Montesquieu (1996) e Madison, Hamilton e Jay (1993), com o propósito de rediscutir o tema, trazendo para o debate autores contemporâneos, como Ingeborg Maus (2010) e Bruce Ackerman (2009) em suas propostas críticas sobre tal teoria, na tentativa de fazer uma análise da jurisprudência do STF sobre a separação dos Poderes, com foco, sobretudo, em decisões que evidenciem o monopólio interpretativo na construção de seu sentido no Direito brasileiro.

A Constituição de 1988 é a diretriz mais importante deste estudo. Como fundamento último, é a orientação de todo e qualquer intérprete que se aventure no

mar do constitucionalmente possível. Como fundamento primeiro, é a mais importante ordem de Ulisses¹¹.

Evidentemente, as normas da Constituição apresentam vários exemplos da influência da separação dos Poderes. O que se põe em discussão não está atrelado aos exemplos que demonstram a separação dos Poderes na Constituição, mas a: como a interpretação desses institutos vem colocando em risco a própria separação dos Poderes ou, pelo menos, está provocando um distanciamento do que, de fato, se construiu – com os clássicos – como sendo o seu conceito.

A separação dos Poderes, em sua configuração clássica, preza por dividir o poder do Estado em três órgãos com funções específicas, evitando que em um só homem, ou em único corpo de pessoas, concentre-se todos os Poderes. Aqui, surge a ideia tanto da sua divisão tripartite, como também do controle efetivo de um poder sobre o outro.

Montesquieu (1996, p. 168) afirma a existência de três tipos de poderes em cada Estado: o de criar leis, o de executar as ordens públicas e o de julgar os crimes ou conflitos entre os particulares. Esse sistema teve seu legado consolidado quando se tornou objeto de discussão dos *Founding Fathers* da Constituição norte-americana de 1787.

Montesquieu (1996, p. 172-175) fora relido em sua proposta de tripartição dos poderes como forma de evitar poderes arbitrários, e questionado sobre o papel do Judiciário ser, “de alguma forma, nulo”. A preocupação dos federalistas se torna ainda mais complexa quando tal pensador afirma que os juízes são “a boca que pronuncia as palavras da lei; são seres inanimados que não podem moderar nem sua força, nem seu rigor”.

Com isso, o que se pôs em discussão a partir dos Federalistas não era uma tarefa fácil e imediata, pois se buscava modificar o sentimento de desconfiança que outrora era muito mais identificado com o corpo judicante, levando em conta o contexto da Revolução francesa, e, paralelamente, aqueles estavam movidos pelos

¹¹ Quando Ulisses se acorrentou ao mastro e mandou que seus remadores pusessem cera nos ouvidos, tinha como objetivo tornar impossível para si próprio sucumbir à canção das sereias (ELSTER, 2009, p. 127). No original, Homero relata o problema enfrentado por Ulisses ao passar pela ilha das sereias: “Não somente um nem dois, amigos, saibam às auras e ao piloto; eu mesto (sic) falo: O que a deusa das deusas me predisse, para informados ou morrermos todos ou da Parca fugirmos. Das Sereias evitar nos ordena o flóreo prado e a voz divina; a mim concede ouvi-las, mas ao longo do mastro em rijas cordas. E se pedir me desateis, vós outros de pés e mãos ligai-me com mais força.” (HOMERO, 2009).

sentimentos idealizados pela independência norte-americana, jogando-se a culpa no Legislativo pela indigesta experiência dos herdeiros daqueles que ocupavam o navio *Mayflower* com a colônia inglesa. Portanto, revigorar o Judiciário no contexto da separação dos Poderes seria uma forma de conter paixões majoritárias predadoras da ideia de direitos como trunfos contra a maioria.¹²

A hercúlea tarefa de recompensar o Judiciário pelo desprezo montesquiano fica muito evidente nos documentos de O Federalista nº 78. Os autores reconhecem a inofensividade que o Poder Judiciário representa para os direitos políticos da Constituição, em razão de ser o menos inclinado a transgredir ou violar conquistas civilizatórias (MADISON; HAMILTON; JAY, 1993, p. 479).

De acordo com Maus (2020, p. 202), essa contraprestação foi possível por meio da aquisição pelo Poder Judiciário de duas propostas aventadas nos artigos Federalistas: 1) permanência vitalícia dos juízes em seus cargos; 2) atribuição de um poder jurisdicional de revisão das leis em relação a sua adequação com o texto constitucional.

Nota-se a ideia, na concepção Federalista, de que os Tribunais se comportam como os principais negociadores da relação entre o povo e o Legislativo, de forma a, entre outras situações, assegurar que este obedeça aos limites atribuídos a seu poder. Os tribunais detêm a *expertise* particular e própria na interpretação das leis. Uma Constituição jamais pode ser compreendida como algo prescindível. Associado a isto vem o aspecto da preferência interpretativa delegada aos juízes em relação a qualquer ato particular proveniente do corpo legislativo. Porém, no exercício interpretativo das leis, afirmam Madison, Hamilton e Jay (1993, p. 481), a Constituição “deve ser preferida ao estatuto, a intenção do povo à intenção de seus agentes”.

O modelo federalista conquistou, por um lado, o *status* de modelo bem-sucedido, factível, mantenedor da estabilidade, meticuloso na consagração de – um tipo muito importante de – instituições vigilantes (GARGARELLA, 2006, p. 187). No entanto, Gargarella (2006, p. 187) faz um alerta quando afirma que “tal modelo mostra-se também como, ao menos parcialmente, responsável por muitos dos males que hoje continuamos adjudicando ao sistema institucional: o distanciamento entre eleitores e eleitos; o enfraquecimento da ‘virtude cívica’ dos cidadãos; a apatia política; etc.”.

¹² E assim a democracia sem direitos sempre corre o risco de degenerar naquilo que os Pais Fundadores mais temiam: a tirania da maioria (MOUNK, 2019).

É necessário destacar a crítica de Maus (2010, p. 189) ao “acesso seletivo à história da teoria da separação dos poderes que privilegia a concepção de Montesquieu de uma monarquia moderada”,¹³ pois, entre outras coisas, é o modelo adotado na Constituição norte-americana. A autora afirma que, de modo algum, existe uma separação funcional dos poderes, como postulavam os contratualistas e os que colocavam em prática a estrutura constitucional do sistema parlamentar de separação dos Poderes. O que, na verdade, Montesquieu teorizou foi unicamente a ocupação pessoal dos poderes (MAUS, 2010, p. 197). Isso se deve, em parte, à constatação que a autora faz sobre a proposta de Montesquieu:

O conhecido princípio fundamental do sistema montesquiano da separação dos poderes transcorre exatamente na direção contrária desse sistema vertical de controle, pois ele não separa realmente (segmentariamente) os poderes, mas a soberania: no que os poderes separados unicamente de forma pessoal trabalham no mesmo âmbito funcional da legislação, concorrendo, assim, uns com os outros como fatores de poder parcialmente soberanos, eles se mantêm mutuamente dentro de certos limites. O legislativo e o executivo estão também obrigados por meio de um direito de veto unilateral a uma cooperação moderada; dentro do legislativo, a Câmara dos Comuns e a Câmara dos Pares (ocupada pela nobreza) inibem-se pelo direito de veto recíproco. A liberdade dos súditos, tema importante em Montesquieu, é assegurada em uma monarquia moderada por esse equilíbrio horizontal dos poderes. É precisamente essa institucionalização horizontal de *checks and balances* (verificações e balanços] que hoje é considerada o sistema da divisão dos poderes pura e simplesmente (MAUS, 2010, p. 199).

Na separação de Poderes, não se põe em discussão a existência de um monopólio de decisões sobre direitos a cargo de um só poder, pois, caso possível, o seu objetivo seria inalcançável (MENDES, 2011, p. 271).

¹³ De acordo com Maus (2010, pp. 188-189) essa reconstrução estratégica da separação dos Poderes ocorre em razão de que a “tentativa em esclarecer a versão mais atual do problema descrito, recorrendo-se à história das ideias, sobretudo a orientada exclusivamente ao Estado nacional, legitimasse a partir do significado central constante da função da justiça para toda democracia merecedora desse nome e que, destarte, há de exigir a condição de Estado de direito. Essa tentativa vê-se imediatamente confrontada com uma dificuldade bem fundamental, de cuja eliminação muito se depende, contudo, também para a compreensão da democracia supranacional. A dificuldade consiste no fato de que concepções hodiernas da separação dos poderes se restringiram a uma modelo muito especial, ou seja, perante uma intensificação da complexidade historicamente alcançada por parte das condições fáticas para a democracia (sistema plurinívelar, não simultaneidades setoriais etc.), elas se permitem uma dramática redução de complexidade por parte da teoria democrática normativa: quando atualmente o sistema de separação dos poderes é simplesmente identificado com o modelo pré-democrático e, até mesmo, o pré-moderno de Montesquieu, isso significa nada mais que a atual formação da teoria política se exonera da lembrança a versões democráticas concorrentes da separação dos poderes, como desenvolvidas, por exemplo, por John Locke e Kant”.

Passa-se à análise de algumas decisões do STF nas quais é possível identificar uma indeterminação estratégica do princípio da separação dos Poderes empregada em sua jurisprudência. Assim, tem-se: a) “indeterminação”, no sentido de que decisões com situações fáticas semelhantes são objetos de decisões conflitantes, tanto em suas fundamentações como na parte dispositiva do acórdão; e b) “estratégica”, pelo fato de que o fundamento de inconstitucionalidade de leis ou atos normativos que associa o parâmetro da constitucionalidade à separação de Poderes é utilizado como subterfúgios para a consolidação do protagonismo da Corte em detrimento do protagonismo da Constituição.

Em decisão do ano de 2019, o STF, na ADI 5.007, de relatoria da ministra Cármen Lúcia, julgou procedente o pedido de declaração de inconstitucionalidade da Emenda Constitucional n. 64/2008 à Constituição de Rondônia. Desse modo, decidiu a relatora que a vinculação da perda de mandato dos deputados estaduais e de governadores ao trânsito em julgado de decisão da Justiça Eleitoral atrasa o cumprimento de medidas que enaltecem a soberania popular, a moralidade administrativa e a separação dos Poderes. Portanto, concluiu que a violação à separação dos Poderes se materializa no fato de que essa condição não é estipulada no modelo federal de reprodução obrigatória.

Em última análise, outra decisão merece destaque. Na ADI 5.947, de relatoria do ministro Marco Aurélio, julgada em 2020, foi negado o pedido do Partido Democratas para suspender liminarmente a aplicação da regra sobre sobra eleitoral, alterada pela reforma eleitoral de 2017 (Lei 13.488/2017). A decisão está fundamentada no respeito à separação de Poderes, pois, com a reforma, não ficou configurada alteração substancial no sistema eleitoral brasileiro, a ponto de solapar, sob o ângulo eleitoral, as bases do regime democrático delineadas na Constituição Federal. Nesse sentido, se mostra constitucional, em razão da separação dos Poderes, a escolha político-normativa do Parlamento referente à flexibilização da exigência de votação mínima para que os partidos concorram à distribuição de cadeiras no Legislativo após a aplicação dos divisores previstos na legislação eleitoral – conhecidas como “sobras eleitorais”.

A partir dessas decisões, é possível concluir que qualquer situação que coloque em evidência a relação entre os Poderes pode integrar o extenso cálculo interpretativo do STF que consome toda a dimensão conceitual do princípio da separação dos

Poderes, tornando-o, simultaneamente, tudo e nada. Não se pode, sob escusa alguma, admitir que ele se torne refém daquilo que Rodriguez (2013, p. 172) denomina como “zona de autarquia”. Para o autor, trata-se de uma circunscrição institucional localizada na zona de fundamentação das decisões do STF em que não é possível definir qualquer padrão de racionalidade decisória, ou seja, “em que as decisões são tomadas num espaço vazio de justificação”. Conforme esclarece ainda o autor, são “zonas de arbitrariedade em que a forma jurídica se torna apenas uma aparência vazia para justificar a arbitrariedade do poder público” (RODRIGUEZ, 2013, p. 172).

Vale perguntar: o que se ganha com isso? Há maior limitação do poder e consequente valorização de um sistema efetivo de freios e contrapesos? Para isso, coloca-se a seguinte pergunta: em todas essas hipóteses, o STF tem atuado em sua competência de intérprete da Constituição, ou, por outro lado, tem praticado um conjunto de decisões que provocam alteração disfuncional das estruturas que compõem o sistema constitucional da divisão de Poderes? Em alguns casos, a Corte constitucional vai além de um simples contrapeso, gerando discussões sobre quais são seus limites constitucionais, pois supõe-se que a utilização de determinadas metodologias interpretativas contemporâneas não é suficiente para a manutenção do equilíbrio fomentado pela separação dos Poderes. Qual seria o contrapeso efetivo do sistema político representativo? A instituição de um sistema de freios e contrapesos no qual cada Poder possa atuar a fim de impedir o abuso dos outros ainda é algo a ser conquistado pelo sistema constitucional brasileiro.

A utilização da separação dos Poderes como fundamento de inconstitucionalidade, ao contrário do seu objetivo (que é impor limites e criar mecanismos de controle para evitar poderes despóticos), tem gerado desgastes institucionais entre os Poderes, dificultando a atuação independente e harmônica fomentada pelo sistema constitucional.

Deixam-se aqui, como mensagem otimista ou como um ideal regulativo na concepção habermasiana, as palavras de Montesquieu (1996, p. 176): “pelo movimento necessário das coisas, eles são obrigados a avançar, serão obrigados a avançar concertadamente”. É preciso estar atento para não se entregar aquilo que Dahl (2001, p. 54) considera como “esperanças utópicas pelo impossível”. A esperança fica por conta do impulsionamento de um movimento constitucionalista preocupado em denunciar o que vem sendo realizado pelo STF em relação à

atribuição de sentido à separação dos Poderes¹⁴. Com Elster (2009, p. 191), ancora-se no óbvio, pois os compromissos constitucionais podem ser críveis “quando o poder é dividido entre o Executivo eficiente, um Judiciário independente e um Legislativo eleito democraticamente”.

Isso implica maior prudência do Supremo Tribunal nas decisões que se movimentam no limiar entre o avanço desmedido em seu papel interpretativo como guardião da Constituição e os limites impostos pela Constituição, bem como a institucionalização na prática decisória de um maior apego à autocontenção, especialmente, em momentos de crise institucional entre os Poderes.¹⁵

3 O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ENTRE CONCRETIZADOR DE DIREITOS FUNDAMENTAIS E GARANTIDOR DA SEPARAÇÃO DOS PODERES

No capítulo anterior, tomou-se como norte a fundamentação teórica, no passado e na contemporaneidade, da separação dos Poderes, demonstrando-se a mutação que incorpora em diferentes contextos a que está relacionado.

Esse jogo interpretativo da Corte possui sua legitimidade, sobretudo, pela liberdade decisional própria de um Tribunal Constitucional – compreendido como um autêntico “poder político de Estado” na contemporânea compreensão da divisão dos Poderes de Estado (SOUZA JUNIOR; REVERBEL, 2016). Também fomenta a diversidade de entendimentos acerca de um objeto, as várias influências que permeiam o juízo de valor, em relação ao julgador, no momento da tomada de decisão.

Agora objetiva-se verificar como o STF visualiza o entrelaçamento entre a consagração da separação dos Poderes com a efetivação de direitos fundamentais.

Nesse sentido, decisão interessante é a ADO 22/DF, que discutiu a inconstitucionalidade por omissão contra o Poder Legislativo em face de ausência de regulamentação da propaganda de bebidas de teor alcoólico inferior a treze graus Gay

¹⁴ Cabe aqui fazer referência a crítica de Gabardo (2017, p. 78) “Os constitucionalistas em geral não têm forte tradição em se debruçar sobre tais temas, ou tendem a prestar uma deferência quase divina ao STF. Sendo um pouco mais radical, talvez seja de se perguntar: mas onde estão os constitucionalistas?”.

¹⁵ “Em respeito ao princípio da separação dos Poderes, previsto no art. 2º da Constituição Federal, quando não caracterizado o desrespeito às normas constitucionais pertinentes ao processo legislativo, é defeso ao Poder Judiciário exercer o controle jurisdicional em relação à interpretação do sentido e do alcance de normas meramente regimentais das Casas Legislativas, por se tratar de matéria ‘interna corporis’ (RE 1.297.884, rel. Min. Dias Toffoli, j. 11-6-2021, P, Informativo 1.021, RG, Tema 1.120).

Lussac (13º GL). A relatora, ministra Cármen Lúcia, negou cabimento à ação. Em seu voto, citou como elementar argumento a separação de Poderes.

Consignou a relatora ser impossível de, em sede jurisdicional, “criar-se norma geral e abstrata em substituição ao legislador”. Mais adiante, quanto à possível violação ao direito fundamental à saúde, pela alegada omissão inconstitucional de regulamentação, referiu que “tão importante quanto a preservação da saúde daqueles que se excedem no uso de bebidas alcólicas e que poderiam consumi-las em níveis menores é a observância de princípios fundamentais do direito constitucional, como o da separação dos poderes” (BRASIL, 2015, p. 6-35).

Outrossim, na ADO 2/DF, que tinha por objeto suposta omissão do Presidente da República na implantação efetiva da Defensoria Pública da União, o relator, ministro Luiz Fux, em decisão que negou provimento a ação, entendeu ser caso de autocontenção do Judiciário. No voto, fez um destaque à separação dos Poderes, deduzindo que não poderia ser lida como “mecanismo impeditivo da eficácia das normas constitucionais, sob pena de transformar os programas constitucionais em meras promessas retóricas”, visto que o controle jurisdicional de políticas públicas se faria imperativo “diante de quadros de violação sistêmica dos direitos fundamentais”, mas que nem toda “lacuna normativa” representaria, necessariamente, uma “omissão inconstitucional” (BRASIL, 2020, p. 24).

Já no MS 36649, de relatoria do ministro Gilmar Mendes, discutiu-se omissão do Presidente do Senado na instalação da “CPI dos Tribunais Superiores”, havendo decisão autocontida da Corte, com fundamento que a separação de Poderes proíbe que o Congresso Nacional “fiscalize a prática de atos ou decisões adotadas pelo Poder Judiciário no exercício da função jurisdicional”. Ficou decidido que se as CPIs adentrassem no Judiciário, em sua esfera reservada pela Constituição, haveria um risco ao “equilíbrio institucional do país”. Portanto, enfatiza que não pode este “adentrar matéria *interna corporis* do Congresso Nacional” (BRASIL, 2019, p. 10-13).

Na ADI 6327 MC-Ref/DF – cujo objetivo era conceder interpretação conforme à Constituição ao § 1º, do art. 392, da CLT, e ao art. 71, da Lei 8.213/1991, para estabelecer que o marco inicial da licença-maternidade seja a alta hospitalar da mãe e/ou do recém-nascido, o que ocorrer por último – houve desfecho favorável ao direito fundamental. O ministro Edson Fachin consignou que “a ausência de previsão legal

não é óbice legítimo", pois a "ausência de lei não significa, afinal, ausência da norma". Assim, declarou, citando Gargarella (2007, p. 121-135):

Entre a autocontenção e a discricionariedade/ativismo judicial existe uma margem de normatividade a ser conformada pelo julgador dentro dos limites constitucionais. Essa margem ganha especial relevância no tocante à efetivação dos direitos sociais, que, como se sabe, exigem, para a concretização da igualdade, uma prestação positiva do Estado, material e normativa. Nestes casos, a efetividade dos direitos sociais não só não afasta, como depende da atuação jurisdicional até mesmo para enriquecer a deliberação pública (BRASIL, 2020, p. 14).

Outra decisão paradigmática foi a ADO 26/DF, que reconheceu estado de mora inconstitucional do Congresso Nacional na implementação da prestação legislativa destinada a cumprir o mandado de incriminação a que se referem os incisos XLI e XLII do art. 5º, da Constituição, para efeito de proteção penal aos integrantes do grupo LGBT, declarando, por consequência, a existência de omissão normativa inconstitucional do Legislativo. O relator, ministro Celso de Mello, ao votar favoravelmente a ação, deixou registrado que

as omissões inconstitucionais dos Poderes do Estado, notadamente do Legislativo, não podem ser toleradas, eis que o desprestígio da Constituição – resultante da inércia de órgãos meramente constituídos – representa um dos mais tormentosos aspectos do processo de desvalorização funcional da Lei Fundamental da República, ao mesmo tempo em que estimula, gravemente, a erosão da consciência constitucional, evidenciando, desse modo, o inaceitável desprezo dos direitos básicos e das liberdades públicas pelo aparelho estatal (BRASIL, 2019, p. 44).

Em voto divergente, o ministro Marco Aurélio usou como um dos elementos da fundamentação contrária à ação, o princípio da separação de Poderes:

Eventual opção pela criminalização de condutas motivadas pela 'orientação sexual e/ou identidade de gênero, real ou suposta, da vítima' há de se dar na esfera própria, em outra parte da Praça dos Três Poderes que não o Plenário do Supremo, não podendo, possível omissão, ser suplantada por exegese extensiva da legislação em vigor. Ausente imposição, no âmbito criminal, de ordem ao legislador, reconhecer eventual omissão do Congresso Nacional não merece apoteose (BRASIL, 2019, p. 556-557).

Diante das decisões analisadas, notam-se as diferentes hermenêuticas no que diz respeito aos objetos de estudo, ora elevando-se a consagração da separação dos poderes (como na ADO 22/DF, na ADO 2/DF e no MS 36649), ora privilegiando-se a efetivação dos direitos fundamentais (como na ADO 26/DF e na ADI 6327 MC-Ref/DF). Portanto, a interpretação concedida aos objetos, quando em competição nos debates judiciais, é variável.

Entretanto, é possível identificar um padrão nesse contexto. Quando se envolve, na decisão, a concretização de direitos fundamentais, de forma direta, há flexibilização das balizas de atuação da Corte, como forma de conceder a sua efetividade, especialmente, quando está na última instância de sua possibilidade, não havendo violação da separação de Poderes, pois o Judiciário estaria cumprindo o mandamento constitucional. Por outro lado, não se envolvendo a concretização de direitos fundamentais, diretamente, auferiu-se certa inclinação à autocontenção judicial, razão pela qual se enalteceu a separação dos Poderes enquanto pilar do equilíbrio institucional buscado pela Constituição.

Veja-se que a função contramajoritária está no núcleo do primeiro grupo (direitos fundamentais), enquanto a preservação do equilíbrio institucional está no segundo (separação dos Poderes).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco estudar as diferentes interpretações acerca dos limites da jurisdição constitucional sob a ótica da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) conforme os objetos envolvidos na demanda judicial – efetivação de direitos fundamentais ou consagração da separação dos Poderes – bem como as motivações dessa distinção interpretativa.

Assim, inicialmente, visualizou-se o contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, quando os direitos fundamentais passaram a centralizar a atuação estatal, necessitando de instrumentos inovadores da interpretação constitucional, o que propiciou, em conjunto com as definições da Constituição Federal de 1988, uma dilatação de atribuições do Supremo Tribunal Federal. Nesse sentido, o julgador brasileiro passou a encontrar em sua atuação ampla discricionariedade. Além disso, também se pontuou acerca das diversas influências que revestem a tomada da

decisão judicial e a importância da função contramajoritária em sede de controle de constitucionalidade.

Em seguida, abordou-se a teoria clássica da separação dos Poderes, trazendo a doutrina de Montesquieu e a dos *Founding Fathers* norte americanos (Madison, Hamilton e Jay), contrabalanceando com seu entendimento contemporâneo, encontrado em Maus e Ackerman, a fim de refletir-se acerca do monopólio da interpretação de tal princípio pelo STF, demonstrando-se como a dificuldade na compreensão do seu significado pode acabar por distanciar o diálogo entre os Poderes. Para tanto, abordou-se as ADIs 5.007 e 5.947.

Após isso, tratou-se de forma singela o entrelaçamento entre a consagração da separação dos Poderes com a efetivação de direitos fundamentais na jurisprudência do STF. Ademais, também se abordou que a legitimidade dessas variações interpretativas é proveniente, em larga escala, pela liberdade decisória que é própria de um Tribunal Constitucional, desde quando é entendido como um autêntico Poder político de Estado. Dessa forma, a partir da análise jurisprudencial e das produções científicas pesquisadas, conclui-se que o Supremo Tribunal Federal não utiliza critério único sobre os limites da jurisdição constitucional, uma vez que é variável conforme o objeto do caso concreto.

Verificou-se, portanto, a partir dos julgados-chave analisados, que, nas decisões referentes às discussões sobre direitos fundamentais, o STF entende razoável a flexibilização das balizas de atuação da Corte, no sentido de conceder sua aplicabilidade concreta, em razão de estar na última instância de sua possibilidade, admitindo uma atuação mais ativa. Por outro lado, quando a matéria em discussão não envolve concretização de direitos fundamentais, de forma direta, a Suprema Corte apresenta tendência a admitir a razoabilidade da autocontenção judicial, enaltecendo a importância da separação dos poderes.

Sendo assim, infere-se também da pesquisa que a concretização dos direitos fundamentais no âmbito da jurisdição constitucional reforça o papel institucional do STF como guardião da Constituição, o qual compreende que isso não viola os postulados formais da teoria da separação dos Poderes, tendo em vista que interpreta não haver interferência do Judiciário nas competências tanto administrativa, em relação ao modo de realização das políticas públicas, quanto legiferante, em virtude

de já haver previsão expressa da normativa; mas tão somente visa a assegurar o cumprimento do respectivo direito fundamental incidente ao caso em discussão.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, B. **A nova separação dos poderes**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

BARROSO, L. R. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. **[Syn]Thesis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012.

BICKEL, A. M. **The Least Dangerous Branch**: The Supreme Court at the Bar of Politics. New York: Yale University Press, 1986.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.007**. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator(a): Min. CÁRMEN LÚCIA. Julgamento: 11/04/2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.947**. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator(a): Min. MARCO AURÉLIO. Julgamento: 04/03/2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 22**. Relatora: Ministra Cármen Lúcia, Brasília, DF, 22 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 2**. Relator: Ministro Luiz Fux, Brasília, DF, 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26**. Relator: Ministro Celso de Mello, Brasília, DF, 13 de junho de 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Mandado de Segurança n. 36649**. Relator: Ministro Gilmar Mendes, Brasília, DF, 30 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6327**. Relator: Ministro Edson Fachin, Brasília, DF, 03 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Tradução de Beatriz Sidou. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ELSTER, J. **Ulisses liberto**: estudos sobre racionalidade, pré-compromisso e restrições. São Paulo: UNESP, 2009.

FUGA, B. A. S. **O ordenamento jurídico, o poder e a economia**: instrumentalidade a priori e racionalidade a posteriori. 2. ed. rev., atual. e ampl. Londrina: Editora Thoth, 2018.

GABARDO, E. Os perigos do moralismo político e a necessidade de defesa do direito posto na Constituição da República de 1988. **A&C-Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, v. 17, n. 70, p. 65-91, 2017.

GARGARELLA, Roberto. Em nome da constituição. O legado federalista dois séculos depois. In: BORON, A. **Filosofia política moderna**: De Hobbes a Marx. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo, 2006.

HOMERO. **Odisseia**. [S.l.]: Ebooks Brasil, 2009. Digitalizado e editado a partir da 3. ed. da Biblioteca Clássica, da Atena Editora. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/odisseiap.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

LEAL, M. C. H. **Jurisdição Constitucional Aberta**: Reflexões sobre a Legitimidade e os Limites da Jurisdição Constitucional na Ordem Democrática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

MADISON, J; HAMILTON, A; JAY, J. **Os artigos federalistas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MAUS, I. **Judiciário como superego da sociedade**. Coleção Conexões Jurídicas. Direção de Luiz Moreira. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

MENDES, C. H. **Direitos fundamentais, separação de poderes e deliberação**. São Paulo: Saraiva, 2011.

MONTESQUIEU, B. C. S. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOUNK, Y. **O povo contra a democracia**: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

POSNER, R. A. **How Judges Think**. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

POST, R.; SIEGAL, R. B. Roe Rage: Democratic Constitutionalism and Backlash. **Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review**, 2007; Yale Law School, Public Law Working Paper n. 131, 2015.

RODRIGUEZ, J. R. **Como decidem as cortes?**: para uma crítica do direito (brasileiro). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

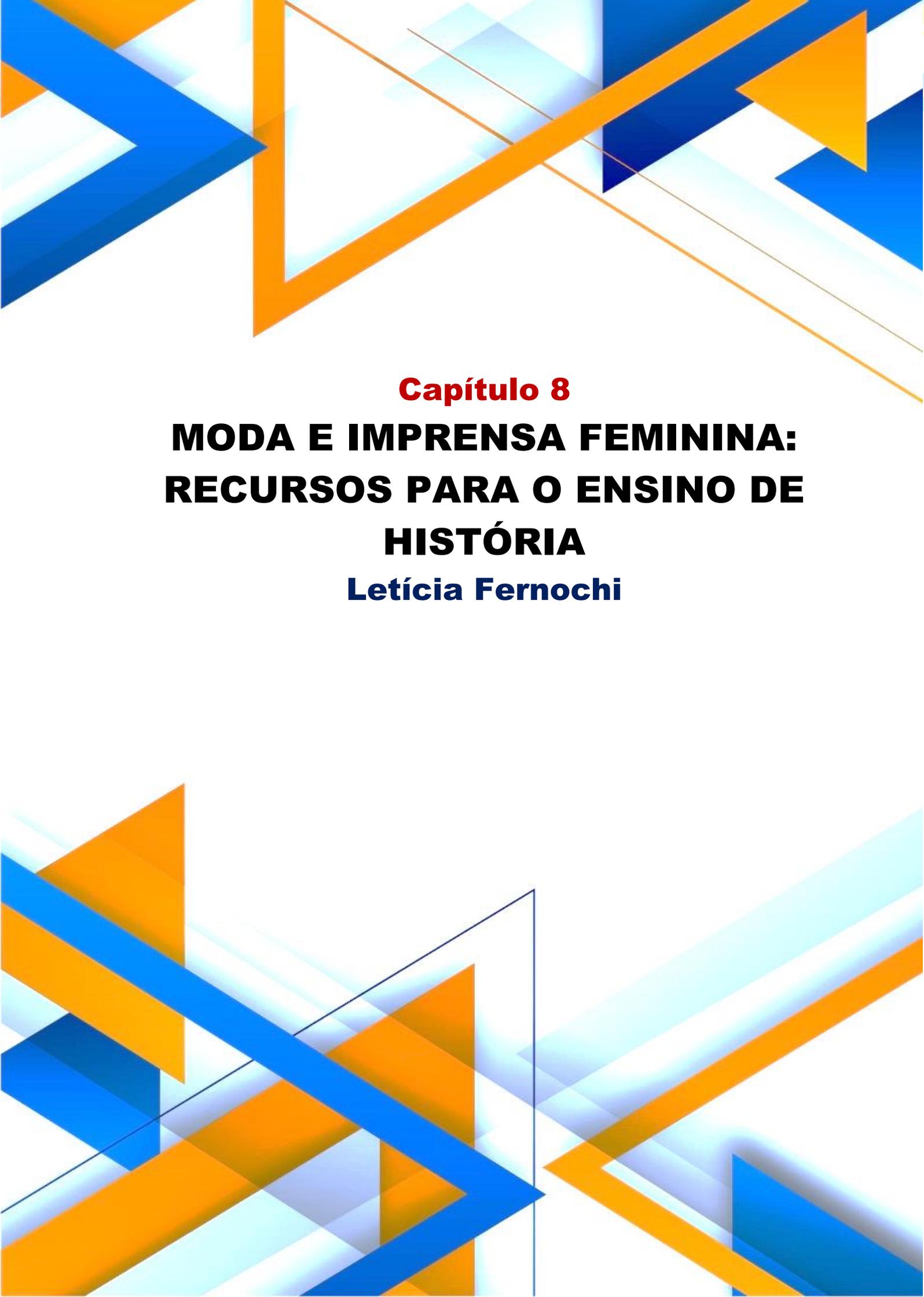
SOUZA JUNIOR, C. S; REVERBEL, C. E. D. **O tribunal constitucional como poder**: uma nova visão dos poderes políticos. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

SOUZA NETO, C. P.; SARMENTO, D. **Direito constitucional**: teoria, história e métodos de trabalho. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

SUNSTEIN, C. *et al.* **Are Judges Political?**: An Empirical Analysis of the Federal Judiciary. New York: Brookings Institution Press, 2006.

VIEIRA, J. R. *et al.* Reação às Jornadas de Junho passa pelo campo jurídico. **Consultor Jurídico**, 7 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-jul-07/25-anos-constituicao-federal-1988-jornadas-junho#author>. Acesso em: 26 set. 2021.

ZAGURSKI, A. T. S. Backlash: uma reflexão sobre deliberação judicial em casos polêmicos. **Revista da AGU**, Brasília-DF, v. 16, n. 03, p. 87-108, jul./set. 2017.

The background features a complex, abstract geometric design. It consists of various overlapping shapes, including triangles, rectangles, and lines, in shades of blue and orange. The shapes are arranged in a way that creates a sense of depth and movement, with some elements appearing to be layered on top of others. The overall effect is modern and dynamic.

Capítulo 8
**MODA E IMPRENSA FEMININA:
RECURSOS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA**
Letícia Fernochi

MODA E IMPRENSA FEMININA: RECURSOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Prof^a Mestre Letícia Fernochi

Mestre pelo programa ProfHistória polo na Universidade Estadual de Maringá.

le_fernochi@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho tem o intuito de analisar como a produção e divulgação de moda na revista feminina *Jornal das Moças* entre 1914 e 1920 pode ser utilizada como recurso para o ensino da disciplina de História na educação básica, focando o terceiro ano do ensino médio. Refletindo sobre o aumento da circulação de periódicos direcionados ao público feminino no Brasil no início do século XX pode-se perceber que a mulher ganha espaço na educação formal, na participação nos salões e leituras exclusivas para elas no que se julgava temas nos quais deveriam manter-se informadas. O periódico privilegiado nesse estudo é o *Jornal das Moças* com destaque para suas seções *A arte de ser elegante* e *Modos e Modas*, pois além das dicas de moda e gravuras apresentadas os artigos discorrem um pouco sobre o contexto em que aquela vestimenta está sendo produzida, podendo ser uma fonte rica para o ensino de História. Dentro dos anos contemplados no trabalho houve a ocorrência da Primeira Guerra Mundial que trouxe grandes modificações na forma de se vestir e nas funções que eram destinadas as mulheres, esses elementos são colocados no periódico, afinal a Primeira Guerra tornou-se um evento que não dava para ser ignorado por nenhum meio de notícias e nenhum público para o qual as publicações eram destinadas.

Palavras-chave: Moda. Ensino de história. *Jornal das Moças*.

Abstract: This article aims to analyze how the production and dissemination of fashion in the women's magazine *Jornal das Moças* between 1914 and 1920 can be used as a resource for teaching the discipline of History in basic education, focusing on the third year of high school. Reflecting on the increase in the circulation of periodicals aimed at the female audience in Brazil in the early 20th century, it can be seen that a woman gains space in formal education, in the participation in the salons and exclusive readings for them on what was thought to be topics in which they should be kept informed. The privileged periodical in this study is *Jornal das Moças*, highlighting its sections *The art of being elegant* and *Modes and Fashions*, because in addition to the fashion tips and prints presented, the articles talk a little about the context in which that garment is being produced, being able to be a rich source for the teaching of history. Within the years covered in the article there was the occurrence of the First World War which brought major changes in the way of dressing and in the functions that were intended for women, these elements are placed in the journal, after all, the First War became an event that was not possible to be ignored by no news medium and no audience for which the publications were intended.

Keywords: Fashion. History teaching. Jornal das Moças.

INTRODUÇÃO

A moda como fonte de estudo para o ensino de história pode se dar em diversas perspectivas da confecção tanto das roupas como dos acessórios utilizados por uma sociedade. Partindo do princípio que a indumentária de um determinado período revela muito sobre ele, podemos trazer para as aulas e apresentar aos alunos documentos escritos ou imagéticos para desvendar o vínculo entre as roupas e os acontecimentos relevantes estudados de uma época, assim aproximamos os alunos das fontes históricas e mostramos a eles uma nova vertente de estudo.

Nessa pesquisa utilizaremos a definição de moda colocada por Daniela Calanca (2008, p. 12) que seria “fenômeno social da mudança cíclica dos costumes e dos hábitos, das escolhas e dos gostos, coletivamente validados e tornado obrigatório”. A moda segundo Gilles Lipovetsky (2009, p. 31) quase não aparece até o século XIV, data em que se impõe após o aparecimento de um vestuário novo que diferenciava os sexos, curto e ajustado para os homens e longo e justo para as mulheres. Com o passar dos séculos a moda foi se alterando, mas no final do século XIX e início do século XX suas mudanças acontecem de maneira mais rápida possivelmente ligada ao modernismo tão incentivado no ocidente.

Um dos motivadores para se adotar as novidades da moda passa a ser facilmente a necessidade de afirmação, de mostrar que se pertence a um grupo, ela é um gênero de distinção social para a classe alta mas com o tempo e desenvolvimento de grandes magazines e novas formas de produção com preços mais acessíveis as outras classes também podem acessar.

A moda e o corpo em transformação

Após a Primeira Guerra Mundial, segundo Lipovetsky (2009, p. 83), a confecção das roupas transformou-se devido a uma maior divisão do trabalho e a evolução da indústria química que possibilitou tecidos com um colorido mais rico. As coleções que anteriormente não tinham data fixa passam a se organizar pelas estações do ano e apresentam desfiles nos salões, no entanto até os anos 1960 a moda continua dependente dos decretos da alta costura parisiense.

Alta costura essa que disciplinou a moda atraindo cada vez mais compradores estrangeiros que adquiriam as coleções produzidas em Paris com o direito de reproduzir em série nos seus países de origem, assim as tendências ditadas pelos grandes nomes da alta costura vão se disseminando pelo mundo e tornando-se cada vez mais acessíveis, como se houvesse uma uniformização mundial da moda.

Ainda assim a moda também pode representar a individualidade observando os detalhes, os acessórios e modos de usar, a moda ligando não só o prazer de ver como o prazer de ser visto, a moda e seus códigos de elegância convidam a adaptação das novidades para cada corpo e personalidade (LIPOVETSKY, 2009, p. 43).

[...] a moda trabalhou no refinamento do gosto e no aguçamento da sensibilidade estética; civilizou o olho, educando-o para discriminar as pequenas diferenças, para ter prazer nos pequenos detalhes sutis e delicados, para acolher as formas novas. [...] Norbert Elias notava como o universo de concorrência da corte despertava a arte de estudar os comportamentos e os motivos dos homens, acrescentemos que a moda empenhou-se nisso paralelamente, através da aparência e do gosto. [...] (LIPOVETSKY, 2009, p. 42)

As revistas femininas que são responsáveis pela divulgação das transformações ocorridas nas roupas já alertavam no início do século XX para suas leitoras realizarem as adaptações para adequação da vestimenta a sua individualidade, levando em consideração seu tipo de corpo e as estações do ano, além da retirada dos exageros. Na revista *Jornal das Moças* de 1 de julho de 1915, o artigo alerta para “só é legítima a moda que procura realçar a beleza natural ou então corrigir os defeitos. As modas não variam só com os países e estações do ano: variam de indivíduo a indivíduo”.

Não só as roupas mudam mais os corpos chamados de belos também mudam com os imperativos da moda. No século XIX as mulheres elegantes eram as que possuíam um corpo ampulheta talhado por espartilhos e anquinhas que comprimiam ventre e costas projetando seios e nádegas. Já no início do século XX o famoso costureiro francês Paul Poiret rompe com o modelo anterior e a moda passa a ser a magreza. Além do que após a Primeira Guerra Mundial as “exuberâncias adiposas” passam a ser contidas não mais pelo espartilho mais pela cinta elástica. (DEL PRIORE, 2000, p. 65)

Essa nova moda do corpo e da roupa também tiveram muita influência dos esportes, no período tratado nessa pesquisa a prática do golfe, tênis, bicicleta, banhos

de mar, etc, tiveram um papel preponderante para as mudanças que se aceleraram após a Primeira Guerra Mundial. Com a prática do esporte a mulher torna-se esguia, esbelta e moderna o que pode se relacionar com o movimento artístico nascente, o modernismo. (LIPOVETSKY, 2009, p. 89)

Segundo Mary Del Priore (2000, p. 64) no Brasil as mulheres passam a se exercitar no período da República acompanhando assim as mudanças ocorridas nas cidades para se assemelharem as capitais europeias. A prática dos exercícios vinha para combater o ócio e o hábitos mundanos da juventude, além da perseguição aos “quilinhos a mais”. Era escrito na revista *Sports* os exercícios que mais convinham as mulheres, que segundo eles são os que aumentam a flexibilidade e a destreza da coluna vertebral, práticas higiênicas e estéticas que desenvolvam a parte inferior do corpo. Nos periódicos também se exaltava e incentivava a prática esportiva, por exemplo na edição 25 do Jornal das Moças foi escrito que

os elegantes antigos sempre se entregaram com ardor a toda a sorte de sports. E nada mais natural. Os exercícios desenvolvem o corpo, tornando-o assim mais bello. Não há belleza sem saúde. D'ahi a elegância, nascida da saúde, portanto amiga dos sports. [...]

Pode-se destacar que as revistas femininas não só fizeram referência as roupas que deveriam usar como também ao corpo adequado para fazê-lo e o que seria necessário para alcançá-lo mantendo a feminilidade. Tudo o que na época poderia interferir ou melhorar, dicas em geral para a vida das mulheres estava contido nas revistas femininas em circulação no momento contemplado nesse estudo.

Leitura feminina: Jornal das Moças

Nessa pesquisa a fonte utilizada é o Jornal das Moças que além de revelar as vestimentas por meio dos desenhos publicados também traz artigos com sugestões e descrições dos fatos mundiais que afetaram a confecção e o estilo das roupas. Usando essa fonte não só podemos analisar a indumentária do período privilegiado nesse estudo como é possível ter ideia de como estava a imprensa brasileira dirigida para mulheres.

O reconhecimento da imprensa como importante fonte histórica tem nos apresentado com a possibilidade de resgatar momentos passados do cenário da nossa vida cotidiana. A imprensa registra, comenta, forma opiniões, distrai; através de suas palavras e imagens reencontramos valores e comportamentos perdidos. A consciência dessa riqueza documental fez aumentar a quantidade de estudos que usam a imprensa como suporte; desses olhares, porém, são em

menor número os que se voltam a uma modalidade presente desde o início do séc. XIX: a imprensa feminina. (LIMA, 2007, p.222)

O Jornal das Moças circulou semanalmente pelas principais capitais brasileiras de 1914 a 1965, tinha o objetivo de ser “a revista de maior penetração no lar” e como outras revistas femininas se inspirava nos grandes magazines de variedades impressos na Europa, sobretudo os franceses (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2016, p. 48). Por mais que levasse o nome de Jornal era considerado uma revista por conter assuntos variados destinado ao entretenimento das mulheres.

Sendo assim, e de maneira análoga a revista Fon-Fon, a Jornal das Moças constituía-se, para suas leitoras, em um grande manual de boas maneiras, mesmo que, por vezes, abordasse questões ligadas a atualidade da capital carioca e temas relevantes para apreensão da situação geral do país, como economia, cultura e política. (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2016, p. 49)

Nesse estudo será contemplado apenas a análise das seções Modos e Modas e A arte de ser elegante pois tratam diretamente do assunto moda. A determinação do que estaria em alta vinha de Paris e no Brasil algumas adaptações eram necessárias para seguir as tendências. Como foi escrito na edição 11 do jornal em 15 de outubro de 1914 “podemos portanto criar a nossa moda única: a moda de verão, pois ao contrario do que sucede com a Greenlandia [...] nós somos o paiz do verão quasi eterno”.

O público feminino desde o início do século XX teve mais espaço para desenvolver seu habito de leitura devido a intenção do Brasil de se desenvolver e comparar aos países europeus, assim a leitura foi considerada uma forma de disciplinar e civilizar o indivíduo (ALMEIDA, 2014, p. 10). As mulheres obtiveram autorização para circular nos salões de leitura e as publicações para esse novo público aumentava cada vez mais, porém existia a preocupação do que estaria escrito nesses materiais, as mulheres só eram permitidas a

[...] leitura solitária de romances e livros de civilidade; a leitura coletiva de folhetins encartados em jornais e revistas, durante serões de família; assim como a leitura de conselhos sobre moda, higiene, culinária, saúde das crianças e culinária, sonetos, crônica social, contos, piadas publicadas em revistas femininas. À mulher do novo século eram consentidas diversas leituras. [...] (ALMEIDA, 2014, p. 6)

O Jornal das Moças era uma revista destinado as pertencentes das classes alta e média, é possível perceber isso pelo preço da revista e pelos anunciantes que ali faziam suas propagandas, os produtos eram destinados para famílias abastadas e

facilitariam a vida da dona de casa. A mulher brasileira do início do século XX era vista como esposa e mãe e só poderia trabalhar em funções que fossem da extensão do seu lar como professora ou enfermeira (ALMEIDA, 2014, p. 7), somente nesse período elas começaram a receber uma formação educacional próxima a oferecida aos homens, o percentual de mulheres alfabetizadas foi aumentando. A leitura das revistas femininas tem um espaço fundamental nessa transformação pois serviam como lazer mais também como função pedagógica na tentativa de suprir a falta de uma educação realmente formalizada (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2016, p. 54).

Algo que deve ser ressaltado nesse momento é que a capital do país, Rio de Janeiro, passava por grandes transformações para se assemelhar a Paris, a influência francesa na cidade é inegável tanto pelas roupas, costumes, mas também pela organização social e urbana. O período conhecido como *Belle Époque* no Brasil estende-se de 1898 a 1914, engloba da eleição de Campos Salles a Primeira Guerra Mundial (NEEDEL apud MACENA, 2010, p. 16). Com a eleição de Pereira Passos como prefeito da capital federal a tentativa de “modernizar” o Rio de Janeiro ganha forma, o bota abaixo, a revolta da vacina, acontecimentos estudados na escola durante o 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio estão entre acontecimentos relevantes do período.

A derrubada dos cortiços e casebres do centro da cidade, a construção dos grandes *boulevards*, a marginalização da população de baixa renda e a vacinação obrigatória para extinção de doenças que atrapalhavam o turismo e os negócios internacionais estão no centro do período estudado e possuem impacto na imprensa feminina da época.

No séc. XX, as transformações que afetaram a sociedade brasileira, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, trazendo crescimento urbano, aumento da população e de suas camadas médias, melhoria no nível de instrução, entre outras modificações, refletiram-se na modernização da imprensa. Surgiu a grande imprensa, com maiores tiragens, sustentadas pela publicidade. Intensificou-se o hábito de leitura de jornais e revistas, conforme comprova o aumento das publicações. (LIMA, 2007, p. 224)

As revistas femininas entre elas a *Jornal das Moças* têm suas publicações influenciadas por esses acontecimentos e claro pela constante influência francesa, além do princípio de reconhecimento da mulher como um indivíduo único, porém que deve tomar cuidado não só com o que veste, mas com a aparência em geral. Na edição 17 do dia 15 de janeiro de 1915 foi escrito que “a elegância reside na Belleza,

na perfeição das linhas, no contorno de um busto de elance deslumbrante, num rosto sem rugas, num movimento de andar, e num gesto.

Outro acontecimento de grande impacto do período estudado é a Primeira Guerra Mundial, que logo de início não teve grande reflexo nas roupas pois a coleção de 1914 já estava em produção, no entanto no decorrer do conflito as vestimentas foram se transformando para se adequar ao período catastrófico que assolava a Europa, e os efeitos também foram vistos no Brasil. Por exemplo na edição 27 do Jornal das Moças foi dito que “a guerra tem influído muito nos novos modelos de vestuários não só femininos como masculinos. Os vistosos uniformes militares têm sido imitados, quase que copiados.”

A guerra teve uma continua influência sobre a moda não só pelos uniformes militares adaptados as vestimentas civis, como os tailleurs, mas o luto das mulheres que perderam seus parentes gerou coleções específicas para esse momento de profunda tristeza. No Jornal na edição 111 foi colocado que “uma senhora não deve, mesmo no decurso de um longo lucto, abandonar seus hábitos elegantes. O melhor é se conformar, quanto a severidade do lucto [...] e as exigências da vida que leva.” Os acessórios também ganharam nova roupagem com a guerra, a edição 37 publicou na seção Modas e Modos

A única novidade, actualmente em Paris, consiste no uso de joias feitas com estilhaços de granadas e outros projectos de guerra, e que tem tido um êxito completo. Não se trata de joias compradas ao acaso, mas de uma joia pessoal, uma espécie de relíquia que encerre uma recordação saudosa e grata para quem a possui. (Jornal das Moças, 1915, n.37)

A Primeira Guerra trouxe a escassez inclusive de tecidos pois havia a dificuldade de obtê-lo e também a demanda privilegiada era a do campo de batalha, as cores vibrantes deram lugar as cores neutras. As vestimentas femininas encurtaram e permitiram a mulher se locomover com mais facilidade, afinal agora a mão de obra delas era necessária nas fábricas de armamentos e também no cultivo do campo.

A guerra trouxe anos de sobriedade mais com o seu fim as roupas continuaram se encurtando, as mulheres se posicionaram como provedoras da família e exigiam o direito a participação política, afinal como destaca Pires e Silva (2018, p. 60) dos comportamentos escolhidos pela mulher, a indumentária se mostra como o melhor caminho para refletir a decisão feminina.

A moda nos traz a perspectiva de estudar as relações sociais e as características da sua evolução, as pernas das mulheres escondidas até a Primeira Guerra Mundial e depois exposta em saias de comprimento no joelho são fatos que trazem reflexões de como isso aconteceu, por que mudaram, qual o contexto envolvido para a mudança.

Moda e ensino: uma perspectiva

No livro de Daniela Calanca (2008, p. 16) foi verificado que a indumentária é um fenômeno completo porque, além de propiciar um discurso histórico, econômico, etnológico e tecnológico, também tem valência de linguagem. E a roupa a partir do momento que reveste o corpo pode ser compreendida como linguagem do corpo. Gilda de Mello e Souza (1987, p. 29) complementa afirmando que a moda serve a estrutura social, acentuando a divisão em classe, exprime ideias e sentimentos pois é uma linguagem.

No período contemplado por este estudo a moda não é só um separador de classes mais também de sexos, as roupas masculinas e femininas a partir do momento que homem começou a usar calça e casaco tomou uma distância. A masculina manteve-se estável já a feminina sofre constantes transformações e é a mais impactada pelos acontecimentos mundiais descritos acima (transformações no Rio de Janeiro e Primeira Guerra Mundial). Segundo Daniel Roche (2007, p. 56) as roupas significam muito mais do que aparentam, as roupas são como as palavras de uma língua, que precisam ser explicadas e traduzidas, a dificuldade de fazer está em apreender em um mesmo movimento a estabilidade e as mudanças das aparências.

Utilizando as nuances da moda como possibilidade para estudar história espera-se conseguir estabelecer com alunos a relação entre os fatos estudados na disciplina de História e a modificação que as roupas sofrem nesse momento e que são traduzidas nos desenhos e artigos publicados em uma das revistas femininas em de grande circulação nacional que era a *Jornal das Moças*. Revista essa que está digitalizada e, portanto, os alunos conseguirão acessar de qualquer lugar e fazer suas próprias constatações a partir dos conteúdos trabalhados em sala.

Com esse contato próximo com a fonte histórica o aluno teria mais interesse em interagir com ela (ECCO, 2007, p. 132) e esse contato seria transformado em investigação com observação voltada para aquilo que impacta a discussão e a

produção do conhecimento. No artigo produzido pela professora Kátia Simioni Martins Bodan (2014, p. 5) afirma-se que o uso da análise documental pode colaborar para que o aluno busque referências sobre o tema abordado, realize leitura qualificada do material, relacione diferentes temporalidades, demarque aspectos comparativos entre as fontes analisadas, e, assim estabeleça relações com seu cotidiano.

Nesse estudo partimos da perspectiva que a análise da vestimenta de um determinado período pode trazer ao aluno a curiosidade de refletir também sobre a constituição da sua própria roupa, como surgem os estilos que estão em alta, onde ele se inspira e qual a origem dessa roupa e inspiração, podendo assim elaborar seus pensamentos para seu contexto de vida e o da sociedade que habita.

Encarando a moda como um princípio de leitura social podemos usar suas gravuras e artigos publicados no *Jornal das Moças* para analisar e tentar interpretar os conflitos decorrentes de 1914 a 1916. O uso de imagens em sala de aula traz a possibilidade de interpretação da história com riqueza de informações e detalhes, afinal as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de sua época, mas extensões de contextos sociais em que foram produzidas (BURKE apud LITZ, 2008, p. 16).

Considerações finais

Com as fontes pesquisadas para construir essa pesquisa podemos afirmar que existe embasamento teórico para relacionar o estudo da moda com o estudo da história. Várias perspectivas sobre a produção de moda podem ser adotadas para análise histórica das roupas, mas o que interessa aqui são as transformações das roupas registradas pelo periódico *Jornal das Moças*, essa revista que é a fonte principal da pesquisa e possibilita uma reflexão sobre a sociedade que a produziu.

O ensino de história para adolescentes também permite diferentes tipos de abordagem, nesse estudo a proposta de utilizar a moda vem exatamente porque de todas as possibilidades ela quase nunca é lembrada mesmo podendo oferecer uma riqueza de ligações entre os alunos e a disciplina estudada. A temporalidade escolhida traz o início da aceleração das mudanças não só nas vestimentas mais também na sociedade como um todo, novas oportunidades começam a aparecer cada vez mais rápido e existe uma dificuldade de se manter sempre atualizado, por isso a demanda por periódicos foi crescente ano após ano.

Mesmo com a Primeira Guerra Mundial em curso percebemos que a moda não parou, ela se adaptou ao novo momento traduzindo o sofrimento da guerra, a homenagem aos soldados com as referências militares nas roupas, mas em outras coleções retomavam a leveza das linhas para tentar fugir do horror daquele conflito.

Como disse Gilda de Mello e Souza (1987, p. 51) não é possível estudar uma arte, tão comprometida pelas injunções sociais como é a moda, focalizando a apenas nos seus elementos estéticos. Para que possamos compreender em toda a riqueza, devemos inseri-la no seu momento e no seu tempo, tentando descobrir as ligações ocultas que mantem com a sociedade. E é nessa intenção de ligar a moda com o contexto que foi produzida no início do século XX que este foi produzido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nukácia Araújo de. Revistas femininas e educação da mulher: o jornal das moças. **Anais do Simpósio ALB**, 2014.

ANDRADE, Rita M. de. Historicizar indumentária (e moda) a partir do estudo de artefatos: reflexões acerca da disseminação de práticas de pesquisa e ensino no Brasil. **ModaPalavra e-periódico**, n.14, p.72-82, jul./dez. 2014.

BESSONE, T. As leitoras no Rio de Janeiro do século XIX: a difusão da literatura. **Gênero**, v. 5, n. 2, p. 81-93, 1º sem. 2005.

BONDAN, Kátia Simioni Martins. Metodologias diversificadas para o ensino de História: cotidiano, formas de vestir, comer e narrar na antiguidade romana. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica**, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE).

CALANCA, Daniela. **História social da moda**. Tradução de Renato Ambrosio. São Paulo: Editora Senac, 2008.

CARVALHO, K. de. A imprensa feminina no Rio de Janeiro, anos 20: um sistema de informação cultural. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 1-11, 1995.

DEBOM, Paulo. A moda como objeto de pensamento. **Veredas da história**, v.9, n.1, p. 23-47. 2016.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.

ECCO, Idanir. O ensino de história: evidências e tendências atuais. **R. ciências humanas**, v.8, n.10, p. 123-141, jun. 2007.

JORNAL DAS MOÇAS. Rio de Janeiro. Menezes, Filho & C. Ltda. 1914-1920.

LAMOGLIA, Adriana F. A moda como elemento de distinção e imitação na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n.191, abr. 2017.

LAVER, James. **A roupa e a moda:** uma história concisa. Tradução de Glória Maria de Mello Carvalho. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

LIMA, S.L.L. Imprensa feminina, revista feminina: a imprensa feminina no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n.35, p. 221-240, dez. 2007.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de história.** In: PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED/PR, 2009.

MACENA, F. F. **Madames, mademoiselles, melindrosas:** "feminino" e modernidade na revista Fon-Fon!. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MENDES, Valerie D. **A moda do século XX:** 280 ilustrações, 66 em cores. Tradução de Luis Carlos Borges. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

NERY, Marie Louise. **A evolução da indumentária:** subsídios para a criação de figurino. 5 reimp. Rio de Janeiro: Ed. Senac nacional, 2013.

OLIVEIRA, N.P; SILVEIRA, F.J.N. Mulheres cariocas e práticas de leitura nos anos de 1920: um estudo documental a partir das revistas Fon-Fon e Jornal das Moças. **Perspectivas em ciência da informação**, v.21, n.2, p.33-60, abr/jun. 2016.

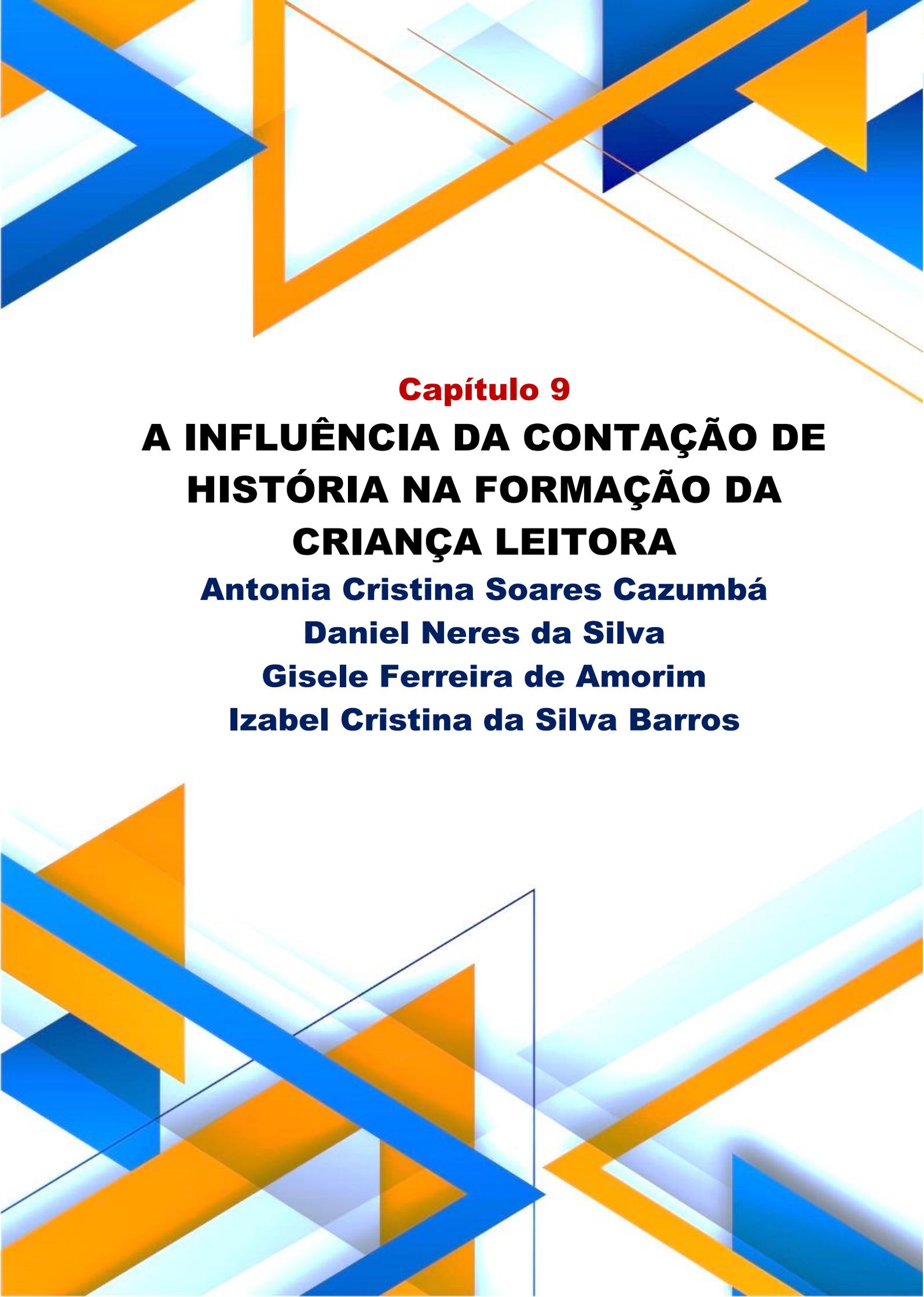
PIRES, D.; SILVA, S.R.A. A moda em tempos de guerra: da saia sino à androgenia. **Revista eletrônica de moda**, vol.6, n.1, p.49-68, set. 2018.

ROCHE, Daniel. **A cultura das aparências:** uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII). Tradução de Assef Kfourri. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O espírito das roupas:** a moda no século dezenove. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia.** Tradução de Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ZANON, M. C. Fon-Fon!: um registro da vida mundana no Rio de Janeiro da Belle Époque. **Patrimônio e Memória**, v. 1, n. 2, p.18-30, 2005.



Capítulo 9

**A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE
HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA
CRIANÇA LEITORA**

Antonia Cristina Soares Cazumbá

Daniel Neres da Silva

Gisele Ferreira de Amorim

Izabel Cristina da Silva Barros

A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Antonia Cristina Soares Cazumbá

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCHT – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa – Bahia; E-mail: cristinacazumba18@gmail.com

Daniel Neres da Silva

Graduando do 5º semestre do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCHT – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa – Bahia; Membro do Grupo de Pesquisa em Cultura, Gêneros e Sexualidade em Espaços Escolares; E-mail: danyeln94@gmail.com

Gisele Ferreira de Amorim

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB. Membro do Observatório da Infância e Educação Infantil/OBEI. Docente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ Campus XVII. Bom Jesus da Lapa – Ba. E-mail: gisele_ksgl@hotmail.com

Izabel Cristina da Silva Barros

Graduanda do 5º semestre em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus XVII. Bom Jesus da Lapa-Ba. E-mail: Cristinasilva1999@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho intitulado: A Contação de História na Formação da Criança Leitora, é parte do trabalho monográfico realizado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia teve como objetivo, compreender a influência da contação de história na formação da criança leitora. Para o alcance desse objetivo, delimitou-se como trilha metodológica a pesquisa de campo de cunho qualitativo, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada, foram participantes desta pesquisa quatro professoras do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Bom Jesus da Lapa- Ba. As análises e avaliação dos dados, deu-se por meio da análise de conteúdo com base em Bardin. Para Abramovich, (1993, p.17) “Ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início da

aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo”. Constatou-se que a Contação de História influencia positivamente na formação da criança leitora, desenvolve na criança a capacidade de ouvir, dialogar, respeitando as diferenças de cada um.

Palavras chave: Criança Leitora. Contação de Histórias. Ler e Ouvir.

1 INTRODUÇÃO

A contação de história tem muita relevância na prática educativa, de acordo com Abramovich, (1993, p.17) “Ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início da aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo”. Para Coelho (2003), a Contação de História surgiu a partir da tradição oral, em que o ato de contar histórias segundo Villardi (1999) ao desenvolver o anseio pela leitura propicia a constituição de um bom leitor. Todavia, Busatto (2006) nos aponta que ao inserir as histórias no contexto escolar, isso somente contribui para as interações de modo saudável, e Caruso (2003) ressalta-se ainda em relação as técnicas utilizadas na arte de contar as histórias em sala de aula, pois elas devem ser imprescindivelmente contextualizadas com a realidade de cada criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI explana que “[...] a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21-22). Corroborando com os ideais propostos pelo RCNEI, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, garante as crianças direitos de aprendizagens para que está se desenvolva enquanto sujeito integral (BRASIL, 2016), um desses processos é possibilitar a criação o desenvolvimento de suas diferentes linguagens, seja corporal, oral, visual e escrita. Para tanto, faz-se necessário a inserção da Contação de Histórias, pois:

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e a globalização das informações, a linguagem falada tende a definir, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só não reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos (BUSATTO, 2006, p.21).

Dessa maneira, não somente se propicia a criança o desenvolvimento de uma aprendizagem mais prazerosa com a Contação de História (que tem em sua essência a ludicidade), mas também garante a criança o direito a cultura daquele determinado espaço, principalmente quando se trabalha com as Contações de Histórias locais e regionais, valorizando assim a própria criança e seu lugar de vivência. Nesse contexto, a missão do professor não seria exatamente só ensinar a ler, mas fornecer subsídios para esta criança realizar sua própria aprendizagem, de acordo com suas necessidades, seus interesses e curiosidades. Vale ressaltar que as narrativas e contos trabalhados na instituição escolar poderá de certo modo influenciar a constituição leitora de uma criança. Ainda que todo processo formativo infantil seja entendido como sendo um grande desafio.

A partir dessa concepção percebemos a importância em pesquisar a temática, no sentido de buscar algo em que as crianças tomassem gosto, e favorecesse o processo da leitura, algo que viesse agregar valores na constituição da aprendizagem.

A discussão desse estudo partiu da seguinte indagação: Como a Contação de História pode influenciar na Formação da Criança Leitora? Para tanto, objetivou-se com essa pesquisa:

Para o alcance do objetivo a pesquisa apresentada, delimitou se como trilha metodológica a pesquisa de campo de cunho qualitativo, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada e as análises dos dados coletados, foram feitas de forma interpretativa.

Neste trabalho convida-se autores como Abramovich (1993), Villardi (1997), Oliveira (2009), Martins (1994), Coelho (2002), Bettelheim (1980), Zilberman (2003), dentre outros. Aqui trataremos dos Caminhos da Arte de Contar Histórias, tal como Ler e Ouvir histórias no ambiente. No capítulo metodológico apresentaremos o caminho utilizado para a realização da pesquisa e posteriormente a análise dos resultados da investigação, que foi realizada no centro de educação do município de Bom Jesus da Lapa – BA, com 04 (quatro) professoras do 3º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito em compreender a influência da Contação de Histórias na formação da criança leitora.

Percebeu-se que o ato de Contar Histórias em salas de aula pode ser propiciado como mecanismo pedagógico não somente para a leitura, porém para estimular a imaginação, a curiosidade e a fantasia na criança, contribuindo então para

uma gama de valores que facilitará na formação da criança leitora, instigando para ser bons leitores e se tornando donos de sua própria história.

2 OS CAMINHOS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

A Contação de Histórias sempre existiu, é uma das formas de comunicação oral mais antiga que já se tem falado. E para referenciar isso, segundo Coelho (2003), “os contos de fadas surgiram a milhões de anos, através da tradição oral, mais sua valorização se concretizou há alguns séculos, quando os contos passaram a ser contados para as crianças de maneira lúdica”. É nesse sentido, que os contos de fadas, encantam e cativam as crianças e adultos até os dias atuais.

A Contação de História já existe desde os tempos mais antigos, as pessoas naquela época já cultivavam esse hábito, as histórias, os contos, mitos e lendas eram contadas pelos pais e pelos avós de uma forma espontânea que na qual envolviam a todos com suas ações e suspenses. Sendo assim Bezerra (2008) afirma que:

Contar histórias para criança deve ser um ato constante, não só porque executá-lo é o único da aprendizagem para ser leitor, mas para provocar a imaginação. Deve dar prazer a quem conta e ao ouvinte. Constitui fonte de prazer e encantamento pela vida. É ouvindo histórias que se podem sentir novas e diferentes emoções, conhecerem lugares novos, começar e formar opiniões, critérios, conceitos e novos valores. (BEZERRA, 2008, p.03)

Como foi abordado por Bezerra, a Contação de Histórias deve se tornar um hábito diário, é o caminho para se tornar leitor. No entanto, Biluca et. al. (2014) vem contribuir ponderando que ocorreu uma mudança na estruturação da família entre os séculos XVII e XVIII: “No século XVIII, a literatura infantil mostrou-se importante no âmbito escolar e na necessidade de uma mudança na mentalidade sócio cognitiva que a criança possuía” (BILUCA et. at., 2014, p.03). Foi a partir desses séculos que a Escola de um modo geral, deu os primeiros passos para o avanço na literatura. Para contribuir com essa mudança, foram os professores e pedagogos que deram início nas primeiras produções infantis, no final do século XVII e durante o século XVIII.

Coelho (2001, p.31) aponta que: “A história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la”, afirmando ainda que a Contação de Histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia e que o ato de contar histórias foi uma maneira mais antiga que a humanidade encontrou de passar uma informação adiante de forma unanime. Essa tradição antiga foi utilizada bem antes da escrita ter sido inventada e que as histórias de hoje têm seu papel importante

na sociedade, como forma de cultura, elas são escritas em livros de ficção e representadas em filmes, em quadrinhos e em jogos etc.

Nesta perspectiva, compreende-se que os contos passaram da tradição oral para o papel durante o século XVII. Além de entender que tal mérito foi atribuído ao escritor e poeta francês do século XVII, Charles Perrault, que estabeleceu as bases para um novo gênero literário, o conto de fadas, além de ter sido o primeiro a dar acabamento literário a esse tipo de literatura o que lhe conferiu o título de "Pai da Literatura Infantil" que no qual recolheu o material da tradição oral e reformulou tudo, para atender o gosto da população.

De acordo com Coelho (2003), a necessidade de contar histórias surgiu quando o homem primitivo buscava explicações racionais para o mundo. Com os mitos e as narrativas, eles buscavam entender fenômenos naturais, a exemplo de pensarem que os relâmpagos eram armas dos deuses e que a água seria controlada por sereias, entre outros mitos criados pelos homens daquela época. Desta forma podemos analisar que a Contação de Histórias infantil sofreu uma mudança temática na década de 70, e passou a se sustentar em novos paradigmas na educação.

2.1 Ler e ouvir histórias no ambiente escolar

Diante das histórias contadas na sala de aula, o professor de Educação Infantil, pode estimular o gosto das crianças pela leitura, pois como diz Villardi (1997, p.2) “É preciso ensinar a gostar de ler [...] com prazer, isso é possível e mais fácil do que parece”. A fala do autor reforça essa necessidade de como é importante que o professor estabeleça uma relação prazerosa entre as crianças e a escolha da história a ser lida, pois essa familiaridade vai proporcionar o gosto pelas histórias contadas e isso vai perpetuar por todo o processo de letramento podendo transmitir por toda sua vida. Busatto (2006) corroborando, sinaliza que:

A intenção de inserir a história no contexto escolar é de propiciar, cultura, conhecimento, princípios, valores, educação, ética, além de contribuir para uma boa construção de relacionamentos afetivos saudáveis, como: carinho e afeto bons tratos, [...], autoestima, autoconhecimento e convivência social, isto tudo é possível com uma história contada com muita arte, que será fundamental para uma vida feliz e saudável, [...], contribuindo diretamente para a formação do caráter e da personalidade e indiretamente para a sobrevivência do homem (BUSSATO, 2006, p. 74)

Assim, compreendemos que quando o professor, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, insere na sua prática pedagógica a Contação de História na sala de aula de maneira estratégica, praticando uma aprendizagem contextualizada e mais significativa, isso faz com que valorize os aspectos conceituais da criança, levando-os a resoluções de problemas do cotidiano em sala de aula e traçando objetivos para solucionar essas questões.

Vale ressaltar que é dentro do âmbito escolar que se constitui um espaço privilegiado para o aprendizado e o desenvolvimento da leitura, já que é neste ambiente que se concretiza

o encontro decisivo da criança com o ler e o escrever, levando em consideração que as crianças vivenciam diferentes realidades sociais, econômicas, culturais, políticas dentre outras, pode-se verificar que há crianças que não tem o hábito de ouvir histórias nem mesmo contato com os livros de literatura infantil, pelo fato de pertencerem a uma camada social de baixo poder aquisitivo, o que não as impedem, entretanto, de ouvir histórias. Percebemos que, as salas de aula hoje não é o único espaço adequado em que os estudantes estão voltados diretamente para a prática dos estudos, e para a leitura especialmente. E sim, em vários locais onde estão inseridos, no ambiente familiar, na rua, nas brincadeiras com os colegas e em todo o seu contexto, a uma história para se ouvir.

Ainda relativo a fala do autor acima, cabe a escola despertar na criança o interesse pela leitura e a escrita através da Contação de História, permitindo-os o hábito da leitura, mesmo que ainda não compreendam o código escrito, necessitam ser incentivadas através de livros e histórias que despertem a sua imaginação, a curiosidade, estimule o exercício da linguagem oral, que irá contribuir para o desenvolvimento da leitura. Oliveira (1988, p. 09) enfatiza que: “[...] o hábito de ler, como é comprovado, deve começar nos primeiros anos de vida e antes mesmo da entrada da criança na escola”. Desta forma, a criança que tem a possibilidade de ouvir histórias contadas pela família desde cedo e o contato com os livros de literatura infantil antes mesmo de entrar na escola ela tem mais facilidade de adquirir o hábito e o gosto pela leitura, pois já possui familiaridade com o universo da leitura e quando chegar à escola não verá o livro, a leitura como uma coisa obscura, de primeiro momento, porque esta tem certa experiência pelo fato de conviver num espaço em que a leitura é praticada. Neste contexto, Abramovich (2008, p.16-17) afirma:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter o caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais[...]ABRAMOVICH,2008, p.16,17(grifos da autora)

Assim a Contação de Histórias pode ser utilizada para obter a compreensão de mundo, dos diversos tipos de textos que os cercam no dia-a-dia e o reflexo dessa aprendizagem. É notório, perceber o prazer da criança em ouvir e ler cada palavra escrita no texto. Ao ler, a criança não fica restrita apenas as informações do texto, através da sua imaginação ela traz para a sua realidade, transformando em fatos reais, reescrevendo uma nova história.

Observa-se ainda com Miguez (2000, p.28) que “na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.” Dessa forma, o professor que trabalha com a Contação de História na sala de aula, deve estimular suas crianças, visto que o uso dessa ferramenta no âmbito escolar não restringe somente o papel da linguagem, mas, toda uma gama de informações que poderá enriquecer a prática pedagógica e ao mesmo tempo a multiplicidade de conhecimentos nas aprendizagens das crianças. Sabe-se que a criança desde pequena convivendo em um ambiente que na qual a Contação de Histórias é um hábito, ela se torna estimulada a usar de sua imaginação para a criatividade, e a família tem um papel importante nesse processo, pois com a contribuição dos mesmos, facilita de forma prazerosa e fundamental esse trabalho dentro da escola, contribuindo na formação dessas crianças, tal como é evidenciado a seguir:

Uma vez que, a leitura é apresentada a criança ela deve ser minuciosamente decifrada, trabalhada, pois na maioria das vezes as crianças têm um contato imediato com as palavras, mas a compreensão da mesma não existiu. Para tanto se faz necessário apresentar o que foi descrito por tal palavra, de forma que esse objeto proporcione sentido a ela, pois dessa maneira a busca e o gosto pelo mundo das palavras, isto é, da leitura e da escrita se intensifica. Logo a leitura ganha vida e a criança adquirem o ato de sua prática. (FREIRE, 1992, p.96)

A prática da leitura no processo de ensino aprendizagem é de suma importância pois, contribui no despertar da criança, o gosto pela vida estudantil encaminhando as

mesmas a enfrentarem os obstáculos que lhes surgirem nessa caminhada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, teve como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com a intencionalidade de obter dados relevantes por meio das falas dos participantes.

Os participantes da pesquisa foram 4 professoras do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Bom Jesus da Lapa- Bahia, identificados como P1, P2, P3 e P4. Levando em consideração aos cuidados éticos que deve se ter com os entrevistados preservando a sua identidade.

A avaliação dos dados, deu-se por meio da análise de conteúdo com base em Bardin essa análise consiste em “um conjunto de técnicas de análise e comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 1977, p.38 apud Franco, 2018, p.24). Nesse sentido, os dados foram analisados por meio de núcleos temáticos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através dos dados coletados na entrevista semiestruturada, será apresentado abaixo as análises, que foram categorizadas da seguinte forma: É hora do conto, percepção do professor sobre contação de história.

4.1 É hora do conto

Quando questionada, o que proporciona a Contação de História na vida das crianças, obteve-se a seguinte informação: P3 pontuou que há uma riqueza de conhecimentos contribuindo para o Ensino Aprendizagem, também no imaginário e abrindo portas para o mundo da leitura. Logo P4, aborda que a criança pode conhecer outras realidades e se reconhecer dentro delas, além de proporcionar concentração, estimula o raciocínio lógico, a fantasia e algumas vezes a própria realidade. E desse modo expõem, desperta o gosto para a curiosidade e também para a leitura. Para

P4, “Proporciona uma riqueza de conhecimentos contribuindo no Ensino Aprendizagem da criança a entrar no mundo da leitura, fantasia e no seu imaginário.”

A partir desses relatos percebe-se que a história contada em sala de aula de fato, proporciona algo positivo na vida das crianças, ou seja, possibilita a sua projeção a outra dimensão de realidade e de mundo, além de ser capaz de compreender seu mundo vivido por meio das narrativas vividas pelos personagens. Nesse sentido P4, pondera que:

Proporciona conhecer outras realidades, se reconhecer dentro de algumas e fazer com que eles através da imaginação se projetem para outra realidade. Além de Proporcionar a concentração e estimular o raciocínio lógico, a fantasia e algumas vezes a própria realidade. Alegria, criatividade e imaginação, nessa fase, tal ferramenta é fundamental, pois desperta a curiosidade e o gosto para leitura. (P4, 20 de março de 2019)

Com base no exposto a partir da fala da, Tahan (1961) em relação ao que as histórias podem proporcionar, o autor certifica que:

As histórias denotam o poder de observação, treinam a memória, exercitam a inteligência e a lógica, aguçam o poder imaginário e as emoções, aprimoram as relações sociais das crianças. Ouvir histórias ordena o pensamento, enriquece o vocabulário, dá ordem lógica aos fatos desenvolvendo a capacidade de compreensão do leitor em processo de formação que, com a leitura dos signos gráficos, passa a ter compreensão daquilo que lê com capacidade de contextualizar o assunto transmitido (TAHAN,1961, p.67)

Fica compreendido pela fala do autor inúmeros benefícios instituídos por meio das histórias contadas ao ouvi-las acarreta a construção de todo processo formativo e conseqüentemente a ampliação de conhecimentos. Ainda em entrevista com as demais professoras foi indagado a elas questões relativas as técnicas e recursos didáticos pedagógicos utilizados por elas na hora do conto. As docentes explanaram da seguinte maneira: P1 posiciona revelando que faz o uso da leitura, livros, desenhos, fantoches, tentando aproximar o máximo das histórias contadas pelas crianças. Refletiu ainda que utiliza de tapetes, teatro de fantoches e dedoches, e procura ainda usar a dramatização.

Nesse mesmo raciocínio, P4, pondera que inicialmente a apresenta o título do livro, autor, e diz que são várias formas; alega ainda que dá vozes aos personagens e tudo que puder chamar a sua atenção. Entretanto, se coloca em conformidade com as falas seguintes.

Utilizo através da leitura de livros e desenhos ilustrados, também através de

fantoches, músicas, rodas de conversas, outros livros e vou tentando aproximar o máximo das histórias contadas deles[crianças]. Trabalho ainda com tapetes, é ...[pensativa] através de cartazes! teatro de fantoches, com deboches, com a entonação da voz, procuro usar ainda a dramatização. (P1, 20 de março de 2019)

Diante disso P4 complementou que:

Primeiro, a apresentação do título, autor, são várias as formas. A que as turmas mais gostam é dramatização, literalmente, mudando ou dando vozes aos personagens, fazendo e emitindo os sons (batendo em madeira, palmas, passos) tudo o que puder chamar a atenção... deixa a história realista. (P4, 19 de março de 2019)

Permitiu-se observar junto as professoras entrevistadas a utilização de técnicas e recursos didáticos com a intenção de se trabalhar na hora do conto as narrativas infantis em sala, as mesmas declaram que usam diversas ferramentas que possam deixar o momento de contar a história bem mais lúdico, divertido e contribuindo assim para despertar nos em suas crianças o desejo pela leitura e livro. Nota-se na fala da primeira professora acima o quanto ela tem o cuidado em aproximar suas crianças dos diversos recursos usados na hora do conto possibilitando a eles em usufruir de uma aula divertida, dinâmica e interativa, além de muito formativa, como explana Oliveira (2010, p.49) que “[...]O uso de fantoches materializa os personagens. Com eles, as crianças se divertem e exploram outra forma de vivenciar o texto literário. [...]”. Ainda é possível notar agora por sua vez na fala da segunda professora que a mesma se utiliza de vários recursos didáticos pedagógicos para dinamizar suas aulas e instigar o gosto pela leitura de suas crianças.

Percebe nas palavras experiente das docentes que elas já sabem o que entretêm as crianças, ou seja, são o movimento, a dinamização das ações como a dramatização por exemplo que significa outra maneira mais divertida de interagir com os personagens da história, deste modo, a autora abaixo relata da importância da prática dessas estratégias na hora do conto.

A dramatização é uma dessas estratégias, pois propicia a exposição de um tema que os impactou, pelo inusitado de seu enredo ou pelo drama existencial que afeta qualquer ser humano. [...] as rodas de leitura, ao proporem uma leitura compartilhada, são um instrumento mediador importante para a formação do leitor infantil. [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 47-48)

Diante do relato da autora observa-se que os contos narrados de maneira imprevista causam uma força um tanto mais intenso do que de maneira comum tal como rotineira, trabalhando com diferentes técnicas e recurso que permita momentos

prazerosos envolvendo a todos. Para identificarmos que tipo de formação as entrevistadas possuíam fizemos o seguinte questionamento: Você teve algum treinamento, formação ou preparação para educação inclusiva? P1, deu a seguinte resposta:

Hum... Assim, enquanto fala de formação a nível de município é complicado, porque teria que ser uma formação continuada e entendo eu dentro da necessidade da criança que você está atendendo. A formação que eu tive de educação inclusive, foi uma disciplina na UNEB que é aquela questão que a gente ver muita coisa, mas não aprofunda em nenhuma né? a gente ver muito superficial e a do município ela não consegue também fazer essa, essa, esse aprofundamento porque a gente ver uma formação no início do ano, aí as vezes eles marcam no decorrer do ano, mas nada voltado pra aquela necessidade daquele criança pra você entender como é que você vai incluir mesmo e lidar com aquela criança, não só por ela está no espaço mas pra que a gente consiga fazer com que ele aprenda mesmo com a deficiência dele, que a gente tem um respaldo, que a gente consiga fazer isso. (P1, 20 de março de 2019)

Por sua vez a segunda professora entrevistada, P2, fez a seguinte afirmação: “Nunca, nunca.” Diferentemente desta afirmação P3, argumentou: “na atual gestão não, já tem uns 6 anos em que a gente não tem nenhum tipo de curso, antes em outras gestões tinha um olhar melhor pra educação inclusiva, atualmente não.” A partir desses relatos percebemos que as mesmas não possuem nenhum tipo de formação mais aprofundada sobre Educação Inclusiva e que somente P3 fez alguns cursos para poder lidar com crianças com necessidades especiais e que na atual gestão da escola onde ela atua ainda não tinha sido oferecido e nem tinha buscado nenhum tipo de formação para fazer o complemento da sua formação. Sendo assim Vitta (2010) afirma que a formação de professores, e as condições físicas e materiais bem como a organização dos recursos humanos de apoio é que são fatores primordiais na discussão da inclusão dentro da educação infantil, sendo assim é possível fazer o processo de inclusão ocorrer e se ter uma visão mais aprofundada no que tange a educação inclusiva na perspectiva do ambiente da educação infantil.

É fundamental que se faça uma construção de um ambiente inclusivo e para que isso ocorra, é necessário que todo o corpo docente da instituição tenha formação na área de educação inclusiva ou possuam algum conhecimento sobre essa modalidade educacional. Segundo Aranha (2005, p. 24) “cabe a todos nós, agora, dedicarmo-nos à efetivação desse desafio que, embora de difícil realização, é de nossa competência e obrigação. Precisamos enfrentar nossos medos, garantir as condições e construir nossos modelos de inclusão educacional.” Sendo assim

questionamos as entrevistadas, sobre o ambiente educacional propício para a educação inclusiva e fizemos a seguinte pergunta: Como transformar a escola em um ambiente propício para a educação inclusiva? P1, afirmou que é:

[...] a questão do espaço né, eu acho que o espaço quando o espaço assim ele é acolhedor, quando espaço é para essa inclusão o restante eu acho que acaba motivando o professor, motivando o gestor, eu acho também que a questão da conscientização desde de um porteiro até o gestor, os outros pais, os outros crianças, porque assim de certa forma quando a gente tem uma criança dentro ali do espaço da sala da gente, a gente faz esse trabalho de conscientização com os nossos crianças, mas aí o pai e a questão de outros crianças de outras turmas, vão entender a questão da necessidade especial daquela criança. Então eu acho que é isso aí mesmo. (P1, 20 de março de 2019)

Evidenciamos que a fala da P2, faz um complemento a fala da P1, pois, tratam da questão seguindo os mesmos princípios.

Com investimento, principalmente na qualificação do professor. Precisa investir, o professor precisa é fazer cursos, o professor precisa conhecer. Agora mesmo a gente está com um monte de crianças altistas, vários, várias crianças altistas imperativos e não se tem um olhar pra essas crianças, então na verdade eles estão dentro de uma escola, mas eles não estão incluídos, eles estão na escola, mas tem os o cuidador e poucas coisas sendo feitas na parte pedagógica. (P2, 20 de março de 2019)

Partindo desses pressupostos e analisando cada fala, fica evidente que a escola precisava esta propícia para poder receber crianças com algum tipo de necessidade especial, e para que isso ocorra o ambiente escolar precisa estar sempre adequado a essas exigências e os profissionais da educação devem estar incluídos nesse âmbito escolar inclusivo. Segundo Santana (2010, p.16) “a falta de atendimento especial, principalmente, na educação infantil, carência de recursos e equipe desqualificada, inadequação do ambiente físico, falta de novas propostas de ensino, [...] desigualdade de recursos e oportunidades, vêm dificultando o acesso de muitas crianças especiais ao ensino regular.

Por essas questões que giram em torno da educação inclusiva é possível nota nas falas das professoras que ainda não tem se tem investido o bastante na área da educação inclusiva e principalmente no que diz respeito a formação continuada e a preparação desses profissionais para poder adentrarem numa sala de aula e poder fazer com que aconteça realmente o processo de inclusão dentro da sala de aula. É válido ressaltar que se o ambiente da educação infantil que o primeiro contato que a

criança possui com a educação, não está sendo preparado para receber essa criança, fica evidente que teremos profissionais sem uma visão de inclusão e crianças cada vez mais excluídas do contexto escolar.

4.2 Percepção do professor sobre a Contação de História

Cabe aqui analisar que no momento em que questionado às professoras do turno vespertino sobre a percepção delas em relação a Contação de História durante as aulas em sala, uma das entrevistadas a P1, adiantando-se às outras revelou: “Eu percebo que é Fantástica, a Contação de História maravilhosa e motivadora, ajuda a criança a se comunicar, a pensar, ajuda no desenvolvimento da criança nesta fase de aprendizagem é fundamental” (P1, 20 de março de 2019). Em face desse relato outra professora diz qual sua percepção em relação as histórias contadas às suas crianças. Comentando a fala da P1, que se antecipou, revelando que a Contação de História é sensacional e incentivadora, pois contribui com a criança, no sentido de comunicar e a pensar. Além disso, favorece no desenvolvimento da criança. P2, conclui que a Contação de História é de suma importância para motivar a criança gostar de ler, ouvir e expor seus sentimentos. Porém é notório saber a relevância de saber contar história.

Na minha percepção a Contação de História é muito importante para incentivar a criança gostar de ler, ouvir e expor seus sentimentos. Porém, e sabido sobre a relevância de saber contar, pois uma história marca muito e traz boas lembranças e repassa lições. O saber contar uma história é muito importante, ainda vale ressaltar, que é uma das primeiras maneiras de transmitir conhecimentos e estimular a imaginação das crianças. (P2, 20 de março de 2019)

Durante da exposição da primeira professora é enfatizado a percepção da docente no sentido de se ter noção da importância formativa da criança a partir da prática de contar histórias em sala de aula. Por sua vez, a professora seguinte tem uma percepção um tanto mais perspicaz e talvez por isso, não mais relevante quanto a docente anterior, ao afirmar sobre a importância da contação das narrativas e, no entanto, a professora sinaliza uma ponderação extremamente especial, quando diz que também há de saber contar tais história, assim, a professora reitera a fala das demais entrevistadas ao discorrerem sobre o uso adequado das técnicas na hora do conto tal como dito no parágrafo anterior.

Percebe se, diante disso que Cavalcanti (2004, p.72) aponta, “O leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido pelo momento da ‘Contação’, desde que o

processo seja bem conduzido”. Tal envolvimento e dinamismo permite que a criança de fato se integre em toda a prática de contar e ouvir histórias, porém é necessário que essa prática seja bem mediada, bem como perspectiva aos olhos do professor, ou seja, é imprescindível que este profissional tenha a percepção da necessidade de um trabalho bem executado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a Contação de História, inserida desde muito cedo na vida da criança, traz uma gama de valores no cotidiano desta criança, contribuindo na formação desta Criança Leitora. Uma vez, que a Contação de História é aplicada de modo metodológico, utilizada de maneira dinâmica, respeitando o intrínseco e a faixa etária de cada um. Dessa forma trazendo resultados imprescindíveis. Em decorrência disso o gosto pela leitura, influenciando sim, na formação desta Criança Leitora. A coleta desses dados foi contundente para a resposta da questão: Qual a Influência da Contação de História na Formação da Criança Leitora? Compreendendo positivamente de que forma a Contação de História influenciou para se chegar a esta conclusão. Porém, encontrou-se na pesquisa, algumas limitações quanto ao número de participantes, para que a questão pudesse ser respondida com exatidão. Todavia, os investigados mostraram-se positivamente em suas falas respondendo de forma coerente a questão. A pesquisa obtém-se grande relevância social, uma vez, que a Contação de História pode se atingir estudos maiores com a amostragem. Consideravelmente para a formação docente e trazendo qualidade no Ensino Aprendizagem destes pequenos leitores.

REFERÊNCIA

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. **Constituição Brasileira (1998)**. 10ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BUSATTO, C. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, M. A. da C. O papel da biblioteca escolar: São Paulo, 2008.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CAZUMBÁ, M. **Histórias da Cazumbinha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- CARUSO, C. **A importância da literatura na formação da criança**. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2019.
- CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense. 1985.
- CASTRO, A. S. V. P. de. Diálogos entre literatura clássica infantil e psicanálise. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 22, p. 267-281, 2008.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2004.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- In: O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FARIAS, F. R. A. de; RUBIO, J. de A.S. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.3, n.1, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. **Afinal, o que é linguística aplicada**. *In: Moita Lopes, L. P. Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, A. A. de. **O professor como mediador das leituras literárias**. *In: Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2010.
- OLIVEIRA, P. S. T. de. **A construção dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**. 62 f. 2010. Monografia. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

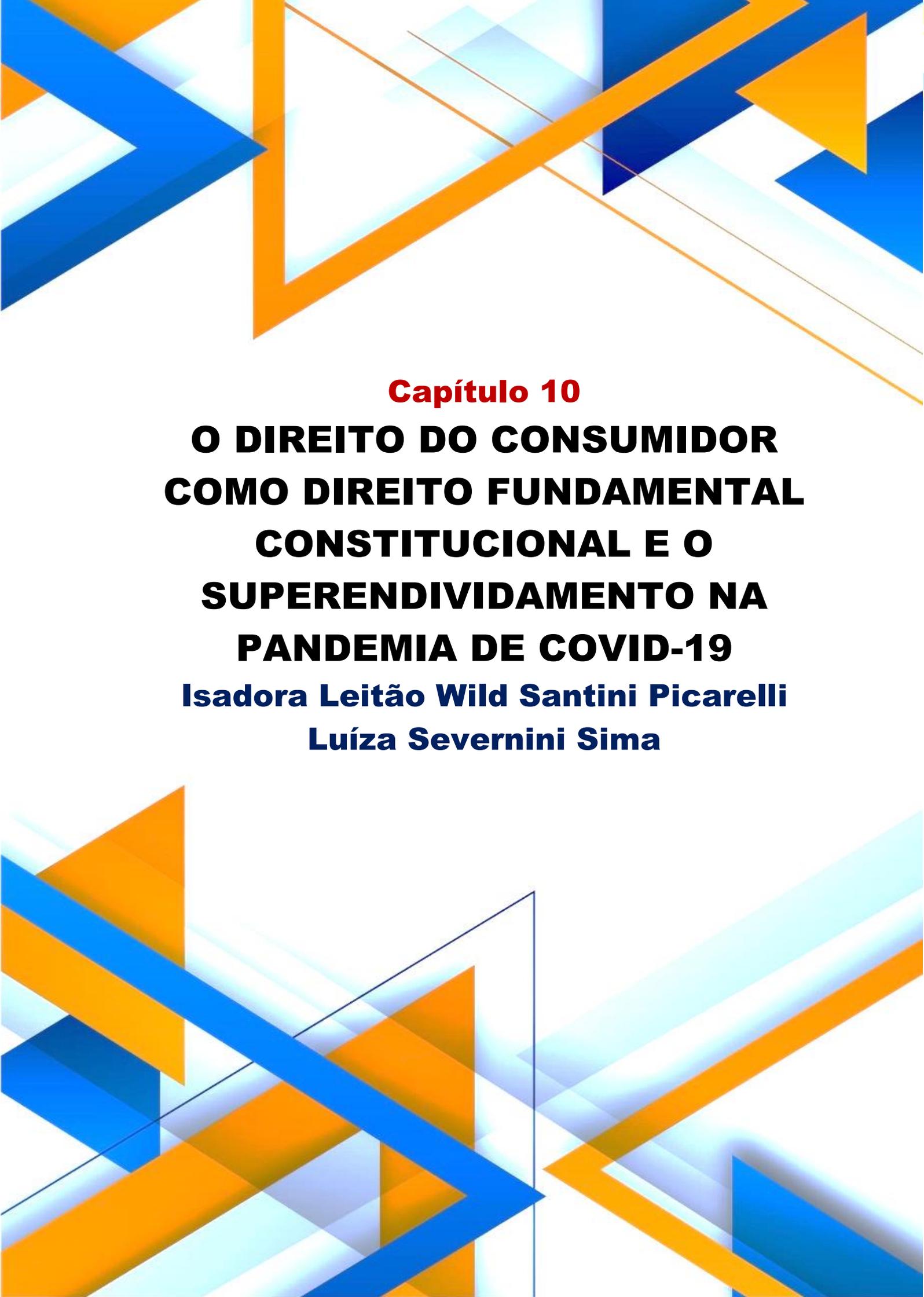
SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Infância, Escola e Pobreza: ficção e realidades** Campinas: Autores Aaociados, 2002.

Ensinando a gostar de ler: e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

VIEIRA, I. M. de C. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. **Revista criança do professor de Educação Infantil**, v. 38, p. 10, 2005.



Capítulo 10

**O DIREITO DO CONSUMIDOR
COMO DIREITO FUNDAMENTAL
CONSTITUCIONAL E O
SUPERENDIVIDAMENTO NA
PANDEMIA DE COVID-19**

**Isadora Leitão Wild Santini Picarelli
Luíza Severnini Sima**

O DIREITO DO CONSUMIDOR COMO DIREITO FUNDAMENTAL CONSTITUCIONAL E O SUPERENDIVIDAMENTO NA PANDEMIA DE COVID-19

Isadora Leitão Wild Santini Picarelli

Mestranda em Direito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP). E-mail: isadorawildpicarelli@gmail.com.

Luíza Severnini Sima

Mestranda em Direito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP). Especialista em Direito Público pela Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP). E-mail: luizasima@hotmail.com.

Resumo: O presente artigo irá versar sobre a importância do Direito consumerista nas relações jurídicas, como forma de fazer com que as relações de fornecedores e consumidores sejam equilibradas para todos os envolvidos nas relações de consumo, não permitindo a lesão do elo mais frágil. Entretanto, para isso, é necessário promover por força de lei e proteção ao consumidor a garantia dessa proteção jurídica, de modo que ao possuir lei específica, a Lei nº. 14.181/2021, que entrou em vigor em julho de 2021, traz ainda mais segurança jurídica para os consumidores que, de boa-fé, perderam o controle das dívidas, estando impossibilitados de honrar com as obrigações vencidas e vincendas. Ademais, a lei nº. 14.181/2021 protege o direito fundamental constitucional do mínimo existencial, de modo que as pessoas consigam efetuar o pagamento de suas dívidas sem que a falta desses valores não afete a subsistência familiar. Ainda, a Lei nº. 14.181/2021 garante normas de prevenção e de tratamento das dívidas advindas do superendividamento dos consumidores de boa-fé, para auxiliar a reinclusão dos consumidores no mercado de consumo, de modo que não ocorra com o indivíduo a chamada “morte civil social e financeira”, que muitas vezes acaba por excluí-lo da sociedade.

Palavras-chave: Consumidor; Proteção jurídica; Superendividamento; Lei nº. 14.181/2021;

Abstract: This article will discuss the importance of consumer law in legal relations, as a way to make the relations of suppliers and consumers be balanced for everyone involved in consumer relations, not allowing the damage of the weakest part. However,

for this, it is necessary to promote, by force of law and consumer protection, the guarantee of this legal protection, so that by having a specific law, Law no. 14.181/2021, which entered into force in July 2021, brings even more legal certainty to consumers who, in good faith, lost control of their debts, being unable to honor overdue and falling due obligations. Furthermore, Act n. 14.181/2021 protects the fundamental constitutional right of the existential minimum so that people can pay their debts without the lack of these values not affecting family livelihood. Still, Law no. 14.181/2021 guarantees standards for the prevention and treatment of debts arising from the over-indebtedness of consumers in good faith, to assist the reinsertion of consumers in the consumer market, so that the so-called "social and financial civil death" does not occur to the individual, which often ends up excluding him from society.

Keywords: Consumer; Legal protection; Over-indebtedness; Act n. 14.181/2021.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante destacar que o Código de Defesa do Consumidor é embasado por princípios constitucionais basilares como a dignidade da pessoa humana, justiça social, valores sociais do trabalho e também a ordem econômica, tendo um escopo imprescindível para que assim, seja considerado um direito fundamental. Ainda, o artigo aborda a problemática do superendividamento, agravado pela pandemia gerada pelo vírus COVID-19.

A metodologia foi uma pesquisa de abordagem dedutiva, com objetivo geral exploratório, para esclarecer sobre o direito do consumidor em face ao superendividamento, e a proteção da Lei nº. 14.181/2021, por meio do procedimento técnico da pesquisa bibliográfica.

HISTÓRIA DO DIREITO DO CONSUMIDOR

Na história do direito do consumidor, se percebe que, inicialmente, as relações comerciais foram por meio do escambo, com troca de bens de consumo sem o objetivo de lucro. Com o desenvolvimento das trocas comerciais, os comerciantes passaram a buscar o lucro, e passou a existir relações contratuais entre os comerciantes e os consumidores.

A Revolução Industrial foi um marco histórico, pois, com a industrialização, os negócios comerciais, que antes eram mais próximos, com uma relação direta entre o fornecedor e o consumidor, agora "passaram a ser pluripessoais e difusos". (XAVIER,

2016, p.1-2). Sendo assim, Grinover e Benjamim (2009, p.06) explicitam a importância do respaldo jurídico com relação ao consumidor, destacando que:

Se antes fornecedor e consumidor encontravam-se em uma situação de relativo equilíbrio de poder de barganha (até porque se conheciam), agora é o fornecedor (fabricante, produtor, construtor, importador ou comerciante) que, inegavelmente, assume a posição de força na relação de consumo e que, por isso mesmo, “dita as regras”. (GRINOVER, 2009, p. 06)

Deste modo, com as mudanças tecnológicas na indústria, a produção e a distribuição de produtos passaram a ser em massa, com o aumento da demanda de produtos e sua comercialização. Assim, conseqüentemente, também houve mudanças na contratação dos produtos e serviços, com os contratos em massa e por adesão, que não tinham a participação do consumidor no estabelecimento das cláusulas contratuais.

Logo, sem a criação de um mecanismo de proteção para os consumidores, não tardou a aparecer práticas abusivas, como “cláusulas de não indenizar ou limitativas de responsabilidade, [...] eliminação da concorrência, e assim por diante, resultando em insuportáveis desigualdades econômicas e jurídicas [...]” (FILHO, 2008, p.03), e como se tratavam de contratos de adesão, o consumidor que precisava do produto ou serviço, não via saída a não ser aceitar as condições estabelecidas pelo fornecedor, o que gerou desequilíbrio nas relações entre fornecedores e consumidores.

No final do século XIX e início do século XX, surgiram algumas associações na defesa dos direitos dos trabalhadores, por melhores condições de trabalho, e listavam para os consumidores, quais empresas respeitavam e tinham condições dignas de trabalho, como a New York Consumers League, criada por Josephine Lowell em 1891 e a National Consumers League, criada por Florence Kelly, em 1899.

A preocupação estatal com a proteção dos direitos dos consumidores teve sua origem em meados dos anos 60 e 70. Em 1972, sendo realizada a Conferência Mundial do Consumidor, na Suécia, e em 1973, dois eventos foram marcantes, pois foi determinado na Comissão das Nações Unidas sobre os Direitos do Homem, que o direito do consumidor abarcava “o direito à segurança, o direito à informação sobre produtos, serviços e condições de venda, o direito à escolha de bens alternativos de qualidade satisfatória a preços razoáveis e o direito de ser ouvido” (MIRAGEM, 2016, p. 46).

A Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, em 1973, reconheceu direitos básicos do consumidor, como segurança, informação, dignidade humana, e no mesmo ano, a Assembleia Consultiva do Conselho da Europa desenvolveu a Carta de Proteção do Consumidor, com orientações para prevenção e reparação de danos aos consumidores.

Em 1985, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas adotou a Resolução 39-248, que estabeleceu Diretrizes para a Proteção do Consumidor, e a resolução contava com normas internacionais “que tinham por finalidade oferecer diretrizes para países [...] a fim de que as utilizassem na elaboração ou aperfeiçoamento das normas e legislações de proteção ao consumidor” (FILHO, 2008, p. 06), ressaltando a importância da participação dos governos na implantação de políticas de defesa do consumidor.

No Brasil, nos anos 70 foram criadas diversas associações e entidades governamentais para a proteção do consumidor, como o Conselho de Defesa do Consumidor, no Rio de Janeiro, a Associação de Defesa e Orientação do Consumidor, em Curitiba, a Associação de Proteção ao Consumidor, em Porto Alegre, e em 1976, houve a criação do Grupo Executivo de Proteção ao Consumidor (PROCON), pelo Decreto n. 7.890, do Governo de São Paulo.

O direito do consumidor foi previsto na Constituição de 1988, que priorizou como dever do Estado a proteção do consumidor e determinou no art. 48 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que fosse criado um Código para proteger esse direito, além de prever no artigo 5º, inciso XXXII, que: “O Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor”. Ainda, ressalta-se que a proteção ao consumidor tem status de princípio constitucional, e foi incluída como um dos princípios gerais da ordem econômica, no artigo 170, inciso V, da Constituição Federal. O Código de Defesa do Consumidor foi criado por meio da Lei n. 8.078, de 11 de setembro de 1990, e recentemente chegou aos trinta anos em vigor.

DEFINIÇÃO DE CONSUMIDOR

O Código de Defesa do Consumidor estabelece, no artigo 2º, a definição de consumidor como: (Art. 2º Consumidor é toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final.) e no artigo 3º, a de fornecedor:

Art. 3º Fornecedor é toda pessoa física ou jurídica, pública ou privada, nacional ou estrangeira, bem como os entes despersonalizados, que desenvolvem atividade de produção, montagem, criação, construção, transformação, importação, exportação, distribuição ou comercialização de produtos ou prestação de serviços.

Segundo o jurista José Geraldo Brito Filomeno (1999, p. 29), o consumidor é toda pessoa física que contrata “para consumo final, em benefício próprio ou de outrem a aquisição ou locação de bens, bem como a prestação de serviços”.

O Código de Defesa do Consumidor se aplica a todo tipo de contrato que gera relação de consumo, e possui uma sobreestrutura jurídica, podendo ser aplicado de forma transversal e não vertical com outras normas jurídicas, de forma que protege o consumidor para vários ramos do Direito.

No Brasil, se presume que todo consumidor tem posição vulnerável, e que é o elo fraco da relação, conforme o artigo 4º, inciso I, do CDC:

Art. 4º A Política Nacional das Relações de Consumo tem por objetivo o atendimento das necessidades dos consumidores, o respeito à sua dignidade, saúde e segurança, a proteção de seus interesses econômicos, a melhoria da sua qualidade de vida, bem como a transparência e harmonia das relações de consumo, atendidos os seguintes princípios:

I - reconhecimento da vulnerabilidade do consumidor no mercado de consumo;

A vulnerabilidade é o princípio orientador do Código de Defesa do Consumidor, e possui presunção legal absoluta, pois considerando o desequilíbrio entre consumidor e fornecedor, e a legislação entende que os consumidores são vulneráveis pois “não possuem o poder de direção da relação de consumo, estando expostos às práticas comerciais dos fornecedores no mercado” (MIRAGEM, 2008, p. 128) e por isso, necessita de proteção jurídica.

A IMPORTÂNCIA DO DIREITO DO CONSUMIDOR COMO DIREITO FUNDAMENTAL CONSTITUCIONAL E O DEVER DE PROTEÇÃO ESTATAL

Com o avanço da indústria e a aceleração do comércio com relação a produção, o desenvolvimento da indústria fez com que surgisse ainda mais necessidade e mecanismos para que a parte mais vulnerável não fosse fragilizada.

Deste modo, surgiu o CDC como instrumento específico para lidar e determinar esses deveres entre fornecedores e consumidores.

Até a Constituição Federal ser promulgada, o consumidor ainda não detinha tantos resguardos no ordenamento jurídico brasileiro, porém, conforme se conduziu, a Carta Magna foi promovendo garantias fundamentais, tais como se consta no artigo 24, do inciso V: “Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] V – produção e consumo;” (BRASIL, 2015, p.17). Além do mais, a Constituição Federal, em seu inciso III, do art. 1º, tem como princípio da dignidade da pessoa humana como sendo um dos cerne principais da lei constitucional, salientando sua importância dentro do contexto jurídico e social.

No Brasil, o Código de Defesa do Consumidor é o cerne que rege as relações consumeristas, e em seu artigo 1º do CDC, prevê que a proteção e a defesa do consumidor é de ordem pública e interesse social.

Os princípios de Direito do Consumidor estão interligados ao mínimo existencial, bem como todo o ordenamento jurídico, onde pode-se visualizar isso em todas as esferas jurídicas, mas principalmente em Direito do Consumidor, onde a parte mais fraca da relação consumerista é o consumidor, o qual é resguardado pelo princípio da dignidade da pessoa humana na relação contratual entre consumidor e fornecedor, visando assim, auxiliar para que haja uma relação mais justa, onde as relações devem ser transparentes sem onerosidade excessiva para a parte fragilizada da relação.

Cláudia Lima Marques também destaca que as leis constitucionais:

Ganham uma nova força positiva, no sentido de obrigar o Estado a tomar certas atitudes, inclusive a intervenção na atividade privada para proteger determinado grupo difuso de indivíduos, como os consumidores. Daí a tendência do legislador moderno, que procura garantir a eficácia prática dos novos direitos fundamentais do indivíduo, dentre eles os direitos econômicos, através da inclusão destes objetivos constitucionais em normas ordinárias de direito privado, como é o caso do próprio Código de Defesa do Consumidor. (MARQUES, 2006, p. 164-165).

E como observou Aristóteles, “Os fracos não pedem mais que igualdade e justiça, mas os mais fortes quase não se preocupam” (HELVESLEY, 2004, p. 145). Assim, para proteger os fracos, o Estado Democrático de Direito, que se funda na participação social, na justiça social, na soberania popular (o poder emana do povo), na garantia geral dos direitos fundamentais da pessoa humana, procura através de

leis especiais, assegurar a garantia da dignidade humana e a igualdade aos sujeitos vulneráveis. Os mais fracos são aqueles que mais sofrem limitações ou possuem vulnerabilidades, que podem ser naturais, como a idade ou por doença, ou fator social, como sexo, raça, educação, classe social, sexualidade, ou por fator econômico. As pessoas que sofrem tais vulnerabilidades e discriminações necessitam de maior proteção estatal, por meio de ações positivas e afirmativas.

Fica cristalino, que o Direito do Consumidor seja compreendido como Direito Social, onde a intervenção estatal com o intuito de gerar igualdade entre as partes é imprescindível, como destaca Adolfo Mamoru Nishiyama:

A defesa do consumidor, como princípio da ordem econômica, é programática, mas isso não quer dizer que ela possua conteúdo negativo, limitando a atuação do legislador ou do aplicador do direito, mas possui também eficácia positiva, impondo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas.(NISHIYAMA, 2010, p. 90)

Podemos definir políticas públicas como um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, que buscam assegurar determinado direito. As políticas públicas devem corresponder a direitos previstos na Constituição Federal ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas e comunidades.

O Estado proteger o consumidor é considerado um dever de agir, isso de acordo com a ONU, onde em uma Assembleia Geral na data de 10 de abril de 1985, se positivou o princípio da vulnerabilidade do consumidor no plano internacional.

Nessa reunião, era destacada as formas que o Estado deveria atuar para defender e proteger o consumidor, dentre elas: a) proteção dos consumidores diante dos riscos para sua saúde e segurança, b) promoção e proteção dos interesses econômicos dos consumidores, c) acesso dos consumidores a uma informação adequada, d) educação do consumidor, e) possibilidade de compensação em caso de danos, f) liberdade de formar grupos e outras organizações de consumidores e a oportunidade destas apresentarem suas visões nos processos decisórios que as afetem (FARIA, 2008).

Estes resguardos foram importantíssimos para que se existisse um norte acerca dos objetivos ao respaldarem o consumidor, tornando-os então reconhecidos internacionalmente, fortalecendo ainda mais políticas públicas a respeito do consumidor, tendo influenciado então diversos países, incluindo o Brasil.

De acordo com Valter Santin:

A fixação das políticas públicas ocorre por meio dos mecanismos estatais de planejamento das ações, estratégias e metas para atingir a finalidade pública de forma eficiente, na prestação de ações e serviços públicos. As políticas públicas correspondem ao planejamento e as obras e serviços públicos caracterizam a execução material da função.(...) Na sua atuação, o Estado desempenha inúmeras atividades, prestando serviços públicos essenciais e não essenciais, de relevância pública ou não. Para as várias áreas de atuação do Poder Público há necessidade de fixação de uma rota de atuação estatal, seja expressa ou implícita, as chamadas políticas públicas. A Constituição Federal é a base da fixação das políticas públicas, porque ao estabelecer princípios e programas normativos já fornece o caminho da atuação estatal no desenvolvimento das atividades públicas, as estradas a percorrer, obrigando o legislador infraconstitucional e o agente público ao seguimento do caminho previamente traçado ou direcionado. (SANTIN, 2004, p. 34-35)

É necessário destacar que no artigo 170 a defesa do consumidor também é normatizada como princípio geral da atividade econômica, onde em razão da existência do Estado ter de tutelar os seus direitos, se atinge assim, uma ampla e mais firme proteção. (FARIA, 2008).

Havendo uma constante preocupação com o resguardo do consumidor e com a importância de políticas públicas, que a Constituição Federal em seu artigo 24, inciso V, e no artigo 30, se determina a competência ao município poder legislar sobre interesse local como matéria a defesa do consumidor de natureza concorrente, onde então, o município consegue também ter uma atuação assídua na defesa do indivíduo consumidor, e além disso, pode como direito fundamental ajudar na garantia da efetividade dos direitos elencados e necessários. Deste modo, o sistema municipal representa um grande avanço e segurança na democracia participativa, permitindo que se atue em diferentes esferas na defesa de políticas públicas locais que no momento que são implementadas conseguem gerar ainda mais segurança ao consumidor.

Assim, o CDC é um meio da proteção estatal ao consumidor, com princípios, direitos do consumidor, e meios para sanções contra práticas abusivas realizadas pelos fornecedores no comércio de produtos e serviços.

O SUPERENDIVIDAMENTO E A PROTEÇÃO DO CONSUMIDOR COM A APROVAÇÃO DA LEI nº. 14.181/2021.

Após a abordagem acerca da importância de políticas públicas e do direito do consumidor como direito fundamental constitucional sendo resguardado, um dos temas atuais que está se tornando uma preocupação econômica para o poder Estatal, tem sido o superendividamento. Apesar de não ser um tema novo, pode-se dizer que ele teve um maior enfoque social com a vinda da pandemia de COVID-19.

Sendo um tema presente na sociedade atual, é uma questão a ser discutida por diversos países, o qual o Brasil adotou a interpretação da lei francesa que traz o neologismo *surendettement*, onde traduzido, vem do latim tendo significando “super” que nomeia o instituto como superendividamento. (COSTA, 2006, p. 231).

O professor Bruno Miragem conceitua o superendividamento como “a incapacidade do consumidor de pagamento de suas dívidas exigíveis, em face de descontrole financeiro decorrente de abuso de crédito ou situações imprevistas em sua vida pessoal” (MIRAGEM, 2008, p. 440), e se abrange tanto as dívidas atuais como as dívidas futuras decorrentes de consumo.

O superendividamento é um problema que acaba por atingir os menos favorecidos da sociedade, mais especificamente aqueles consumidores que muitas vezes não o fazem por desejo, e sim por necessidade. O superendividamento pode ser ativo, quando é causado por abuso de crédito por má-fé ou desorganização no orçamento, ou passivo, causado por situações imprevistas, como doença, redução de ganhos, morte, levando ao descontrole financeiro e dificuldade no pagamento das dívidas.

Ainda, outro ponto é que o descontrole financeiro pode ser causado pelo consumo desenfreado, e, de acordo com Zygmunt Bauman, sociólogo, o consumidor muitas vezes é consumidor independente de sua vontade, pois acaba se consumindo hoje em dia não somente por desejo, mas também por necessidade de sobrevivência, onde o mesmo tece uma crítica interessantíssima:

O consumidor em uma sociedade de consumo é uma criatura acentuadamente diferente de quaisquer outras sociedades até aqui. Se os nossos ancestrais filósofos, poetas e pregadores morais refletiram se o homem trabalha para viver ou vive para trabalhar, o dilema sobre o qual mais se cogita hoje em dia é se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir. (BAUMAN, 1999, p. 87-88).

Essas pessoas necessitam do mínimo existencial para viver, onde muitas vezes o superendividamento acaba não permitindo que supram suas necessidades básicas, como alimentação e moradia, entre outros gastos importantes para a manutenção da dignidade da pessoa.

Certamente, as instituições financeiras são um dos principais facilitadores para o superendividamento, pois acaba concedendo aos consumidores créditos de maneira irresponsável, e não se preocupam se a pessoa a qual eles estão ofertando tal crédito conseguirá arcar com a dívida, gerando então o superendividamento. Ainda, em muitos casos, a boa fé objetiva, não é levada em consideração na confecção dos contratos, que muitas vezes acabam por realizar contratos abusivos e inadequados a seus clientes.

Sobre este entendimento, a ilustre doutrinadora Cláudia Lima Marques nos elucida:

A massificação do acesso ao crédito que se observa nos últimos 5 (cinco) anos – basta citar os novos 50 milhões de clientes bancários! – a forte privatização dos serviços essenciais e públicos, agora acessíveis a todos, com qualquer orçamento, mas dentro das duras regras do mercado, a nova publicidade agressiva com o crédito popular, a nova força dos meios de comunicação de massa e a tendência ao abuso impensado do crédito facilitado e ilimitado no tempo e nos valores, inclusive com descontos em folha e de aposentados, pode levar o consumidor e sua família a um estado de superendividamento. [...] Trata-se de uma crise de solvência e liquidez, que facilmente resulta em sua exclusão total do mercado de consumo, parecendo uma nova espécie de “morte civil”: a “morte do homo economicus”. (MARQUES, 2006, p. 260)

Pode-se perceber então, que o superendividamento não se trata apenas de um problema econômico, mas também social a partir do momento em que isso afeta o mínimo existencial dos consumidores, onde muitas vezes não conseguem realizar suas necessidades básicas, podendo ser um fator de exclusão social, que atuará na diretamente na forma que a pessoa estará inserida na sociedade.

Outro ponto importante acerca do CDC, em seu art. 52 é o dever de informação, onde o consumidor deve ser alertado a qualquer comprometimento de sua renda com as futuras prestações a serem assumidas, e esse entendimento, vem sendo violado em muitos contratos. A informação para o contratante de contratos de crédito é essencial, pois o leigo precisa entender os riscos que a contratação pode lhe acarretar, se tem seguro, como são os juros, qual as garantias que estão envolvidas no contrato.

A publicidade enganosa e abusiva é vedada, impedindo a transmissão de informações falsas ou de difícil compreensão aos consumidores, a qual deve ser precisa e cristalina para que não seja caracterizada a publicidade enganosa que pode ser encontrada no art. 37, § 1º e 3º no Código de Defesa do Consumidor.

A publicidade enganosa não se trata apenas de afirmações falsas de determinado produto, mas também em “manipulações de frases, sons ou imagens que de forma confusa e ambígua, iludem o destinatário do anúncio” (NUNES, 2012, p. 111).

Com as crises econômicas, e a fim de estimular o comércio, é comum que nessas situações, se estimule o aumento do consumo e criação de empregos, e estímulo para aumento de crédito, mas isso acaba por priorizar o comércio, e não protege o consumidor em si. Na crise de 2008, “o governo brasileiro aplicou medidas como redução de taxas, a implementação de programas de moradia para pessoas com baixa renda e garantia de crédito para combater a crise” (SANTANA, p. 162, tradução livre).¹⁶ Essas medidas foram realizadas para estimular o consumo no país em crise, e se permitiu financiamentos e empréstimos com taxas reduzidas.

Mas, o consumidor, tendo mais acesso a crédito, não possuía muito conhecimento e informações, o que os deixava mais vulneráveis. Em razão de queixas abertas dos consumidores, por falta de informações dos contratos assinados, e considerando que muitos consumidores não compreendiam os riscos, e por meio do Decreto Federal nº. 7.397/2010, que foi e renovada pelo Decreto Federal nº 10.393, de 9 de junho de 2020, houve a implementação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). A ENEF foi criada visando promover a educação financeira,

¹⁶ “The Brazilian government applied measures such as tax reduction, the implementation of housing programs for low-income persons, and credit guarantee in combating the crisis.” SANTANA, Héctor Valverde. The International Financial Crisis and the Protection of the Brazilian Consumer. *In*: MARQUES, Cláudia Lima; WEI, Dan. (org.). Consumer Law and Socioeconomic Development: National and International Dimensions. Suíça: Editora Springer, 2017. p. 159-174.

securitária, previdenciária e fiscal no país, e o site¹⁷ da ENEF oferece vídeos educativos sobre finanças e investimento, jogos, vídeos, livros, etc.

A educação financeira é importante, para proteger os consumidores, para evitar investimentos arriscados ou financiamentos longos, preferir pagar em dinheiro e ter maior desconto, evitar débitos, dívidas e proteger a segurança do orçamento familiar.

Contudo, apesar desse projeto, poucos brasileiros têm educação financeira, e muitos se endividam, o que, conseqüentemente, pode gerar casos de endividamento, quando a dívida se torna excessivamente impossível de ser quitada pelo consumidor, e este não possui bens penhoráveis.

E com a pandemia causada pelo vírus COVID-19, agravou a situação do superendividamento no país, por milhares de brasileiros estão desempregados, precisando trabalhar em casa, e muitos comércios foram fechados em razão da crise gerada pela pandemia. Segundo reportagem de fevereiro de 2021 no site de notícias G1, aponta que de acordo com o Banco Central, na pandemia, o endividamento bateu recorde esse ano.

Recentemente, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, observou sobre o superendividamento agravado pela pandemia, e sugeriu para os Estados, medidas de curto, médio e longo prazo em um relatório. Primeiramente, que em curto prazo, é preciso os financiamentos, pois:

As políticas de financiamento para o desenvolvimento no curto prazo também são necessárias para compensar os efeitos prejudiciais que as políticas de contenção – baseadas no distanciamento físico e no isolamento voluntário – têm sobre a atividade econômica, o tecido e a estrutura produtiva, e o emprego. (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, 2021)

As medidas sugeridas são a cooperação entre o Estado e instituições financeiras, empréstimos e gastos públicos, visando o estímulo de criação de empregos, de renda básica, a proteção social universal, o apoio às pequenas e médias empresas (PMEs), a inclusão digital e o desenvolvimento de tecnologias verdes.

Outrossim, outra ferramenta para a proteção do consumidor, é o PROCON, que lida diretamente com os consumidores e suas demandas, e os protege, com

¹⁷ Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/?doing_wp_cron=1619635449.2897930145263671875000. Acesso em: 28 abr. 2021.

informações e processos para monitorar e sancionar os casos apresentados, e, por meio do PROCON, muitas negociações são realizadas entre os consumidores e fornecedores.

O superendividamento é preocupante, pois os consumidores brasileiros “não estão habituados a consumir a prazo, facilitando a perda do controle financeiro” (WODTKE) e a situação econômica foi agravada pela pandemia do COVID-19.

Decorrente disso, muitos consumidores, enfrentando a chamada “morte civil social e financeira”, e sem margem de crédito, acabam tendendo ao ostracismo¹⁸, e necessitando de auxílio para o restabelecimento de sua condição financeira, foi aprovada a lei específica sobre o tema no ordenamento jurídico brasileiro, em julho de 2021.

A Lei nº. 14.181/2021 do Superendividamento, visa recuperar o equilíbrio financeiro dos consumidores, para a reinclusão no mercado de consumo, e possui normas de prevenção e tratamento de dívidas.

De acordo com o parágrafo 1º do art. 54-A¹⁹, a lei ampara aquelas pessoas que contratem empréstimo de boa-fé, e devido sua circunstância financeira atual, acabam impossibilitadas de pagar a dívida sem comprometer o mínimo existencial.

A lei permite que os consumidores de boa-fé, que por um acidente, doença, perda de renda, divórcio, etc, não possuem mais condições financeiras de honrar as dívidas, possam ter a garantia do mínimo existencial e a dignidade da pessoa humana, além de tutela estatal para auxílio da repactuação de dívidas²⁰. Logo, a lei não perdoa o débito, mas auxilia o devedor a pagar suas prestações, em nome da boa-fé e do dever de adimplemento de suas obrigações.

A lei permite que a pessoa superendividada possa renegociar o bloco de dívidas no tribunal de Justiça de seu Estado, podendo realizar uma conciliação²¹ com

¹⁸ Ostracismo: Segundo o dicionário Priberam, o termo significa: “Afastamento imposto ou voluntário de alguém das suas funções ou de um grupo”. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ostracismo>. Acesso em: 22 set. 2021.

¹⁹ § 1º Entende-se por superendividamento a impossibilidade manifesta de o consumidor pessoa natural, de boa-fé, pagar a totalidade de suas dívidas de consumo, exigíveis e vincendas, sem comprometer seu mínimo existencial, nos termos da regulamentação.

²⁰ Dívidas de relação de consumo, inclusive operações de crédito, compras a prazo e serviços de prestação continuada.

²¹ Art. 104-A. A requerimento do consumidor superendividado pessoa natural, o juiz poderá instaurar processo de repactuação de dívidas, com vistas à realização de audiência conciliatória, presidida por ele ou por conciliador credenciado no juízo, com a presença de todos os credores de dívidas previstas no art. 54-A deste Código, na qual o consumidor apresentará proposta de plano de pagamento com prazo máximo de 5 (cinco)

os credores, de modo que consiga gerar um plano de pagamento que caiba no seu orçamento, facilitando o pagamento da dívida sem comprometer o mínimo existencial.

Além disso, possibilita a negociação do pagamento em “blocos”, onde a pessoa inadimplente poderá renegociar todas as suas dívidas ao mesmo tempo, acabando assim a preocupação de efetuar a quitação de uma dívida e não ter dinheiro para efetuar o pagamento de outras, onde deste modo, consegue-se pagar o conjunto de todas as dívidas com sua única fonte de renda.

Ainda, em caso da conciliação entre os credores, não ter êxito, é direito do consumidor requerer ao juiz, a instauração do plano judicial compulsório²², para revisão e repactuação de dívidas, com citação dos credores, para a realização do plano de pagamento, que pode prever a liquidação da dívida em, no máximo, 5 (cinco) anos, sendo que a primeira parcela será devida no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, contado da homologação judicial, e o restante do saldo será devido em parcelas mensais iguais e sucessivas.

De modo que seja ainda mais ágil esse processo, essa conciliação pode ser realizada nos órgãos do Procon, Ministério Público, Defensoria Pública e Sistema Nacional de Defesa do Consumidor.

A Lei nº. 14.181/2021, assegura o mínimo existencial para os consumidores, haja vista que o mínimo existencial é considerado o conjunto de direitos fundamentais que visa garantir ao ser humano o acesso às necessidades básicas para a sua sobrevivência de maneira digna, envolvendo neste conceito os gastos com saúde, moradia, alimentação, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto, conclui-se com o presente artigo, que o direito do consumidor materializado surge como um escopo imprescindível para a segurança jurídica dos direitos fundamentais, haja vista que é um direito ligado diretamente com a dignidade

anos, preservados o mínimo existencial, nos termos da regulamentação, e as garantias e as formas de pagamento originalmente pactuadas.

§ 3º No caso de conciliação, com qualquer credor, a sentença judicial que homologar o acordo descreverá o plano de pagamento da dívida e terá eficácia de título executivo e força de coisa julgada

²² Art. 104-B. Se não houver êxito na conciliação em relação a quaisquer credores, o juiz, a pedido do consumidor, instaurará processo por superendividamento para revisão e integração dos contratos e repactuação das dívidas remanescentes mediante plano judicial compulsório e procederá à citação de todos os credores cujos créditos não tenham integrado o acordo porventura celebrado.

da pessoa humana, visando sempre que a liberdade e a igualdade entre as partes da relação de consumo sejam mantidas com equidade. De tal modo, a Constituição Federal auxilia para que a lei seja valorada e firmada pelos valores constitucionais.

É imperioso destacar que as relações de consumo foram consagradas em 1988 em defesa do consumidor, haja vista que as relações consumeristas deixavam o consumidor em uma posição de desequilíbrio, podendo ter sua hipossuficiência potencializada em situações que pudessem causar dano a sua segurança, liberdade, saúde, dignidade, economia. De tal modo, ganhando proteção no âmbito constitucional, na busca da efetivação da dignidade do consumidor e dos direitos que decorrem disso. Sendo assim, a interpretação da proteção do consumidor relacionada com a dignidade da pessoa humana é uma forma de concretizar o texto constitucional.

Além do mais, o presente artigo abordou o superendividamento do consumidor, haja vista por ser um tema que está em voga na atualidade, agravado com a pandemia causada pelo vírus COVID-19, sendo um tema então, presente no cotidiano e na vida da sociedade contemporânea.

Pode-se perceber que a expansão de crédito ao invés de servir como um aumento de possibilidade aos mais necessitados, acaba por gerar ainda mais desigualdade social, haja vista que faz com que os menos instruídos e vulneráveis acabam se endividando e tornando algo crônico.

Por essas e outras razões, pode-se concluir que o direito do consumidor como direito constitucional é fundamental para evitar mais desigualdade nas relações consumeristas, possibilitando um respaldo jurídico para a pessoa mais frágil da relação de consumo, que é o consumidor.

Assim, conclui-se que a solução, além da educação financeira para o consumidor, são estratégias para repactuação da dívida, como uma estímulo para o pagamento e para a reinclusão do consumidor no mercado de consumo, sempre se levando em consideração a proteção do mínimo existencial do consumidor, que não pode ficar vulnerável nas negociações.

Logo, a Lei do Superendividamento deu total enfoque na proteção dos direitos dos consumidores endividados, promovendo a garantia da dignidade humana e evitando a exclusão social do consumidor, ajudando a conscientizar a sociedade civil sobre educação financeira, bem como a impor maior dever de tomada de crédito

responsável para o fornecedor, para que as relações de consumo sejam pautadas na boa-fé.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt Bauman. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Vade Mecum Acadêmico de Direito. 19 ed. São Paulo: Rideel, 2015.

BRASIL. **Lei n. 8.078, de 11.09.1990**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 14.181, de 1º de julho de 2021**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14181.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Nações Unidas**, 11 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-endividamento-paises-regiao-coloca-perigo-reconstrucao>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

COSTA, Geraldo Farias de Martins. **Superendividamento: solidariedade e boa-fé**. In: Prevenção e tratamento do superendividamento. MARQUES; CAVALAZZI (Org.), 2006, p. 246.

FARIA, Heraldo Faria. **A proteção do Consumidor como Direito Fundamental em tempos de Globalização**. Revista Direitos Fundamentais e Democracia, Curso de Mestrado em Direito da UniBrasil. Curitiba, v.4, n. 04, jul. dez. 2008.

FILHO, Sérgio Cavalieri. **Programa de Direito do Consumidor**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

FILOMENO, José Geraldo Brito. **Manual de direitos do consumidor**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 29.

GRINOVER, Ada Pellegrini et al. **Código de Defesa do Consumidor: comentado pelos autores do anteprojeto**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GUARIBA PREFEITURA MUNICIPAL. **História do PROCON**. Disponível em: <https://www.guariba.sp.gov.br/servicos/cidadao/procon/sobre-o-procon/historia-do-procon>. Acesso em: 26 abr. 2021.

HELVESLEY, José. Isonomia Constitucional. **Igualdade formal versus igualdade material**. ESMAFE, Escola de Magistratura Federal da 5ª Região. v. 07, p. 143-164,

2004, ago. Disponível em:

<https://revista.trf5.jus.br/index.php/esmafe/article/view/260>. Acesso em: 19/04/2021.

MARQUES, Cláudia Lima. **Sugestões para uma lei sobre o tratamento do superendividamento de pessoas físicas em contratos de crédito ao consumo: proposições com base em pesquisa empírica de 100 casos no Rio Grande do Sul.** In: MARQUES, Cláudia Lima; CAVALAZZI, Rosângela Lunardelli (coord.). Direitos do consumidor endividado: superendividamento e crédito. São Paulo: RT, 2006 p. 260.

MARQUES, Cláudia Lima. **Contratos no Código de Defesa do Consumidor.** 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

MARQUES, Cláudia Lima. BENJAMIN, Antonio Herman Vasconcelos e; BESSA, Leonardo Roscoe (coords.). **Manual de direito do consumidor.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

MARTELLO, Alexandro. **Endividamento das famílias bate recorde na pandemia, aponta Banco Central.** G1, 15 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/02/15/endividamento-das-familias-bate-recorde-na-pandemia-diz-banco-central.ghtml>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MIRAGEM, Bruno. **Curso de direito do consumidor.** 6.ed.São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016. ISBN 978-85-203-6854-1.

NISHIYAMA, Adolfo Mamoru. **A Proteção Constitucional do Consumidor.** 2. ed. São Paulo, Editora Atlas S.A., 2010.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. **Curso de Direito do Consumidor.** 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

OAB - SECCIONAL BAHIA. **Defesa do Consumidor - Princípio Constitucional: Somos todos consumidores!** JusBrasil, 2019. Disponível em: <<https://oab-ba.jusbrasil.com.br/noticias/556285719/defesa-do-consumidor-principio-constitucional-somos-todos-consumidores>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SANTANA, Héctor Valverde. **The International Financial Crisis and the Protection of the Brazilian Consumer.** In: MARQUES, Cláudia Lima; WEI, Dan. (org.). Consumer Law and Socioeconomic Development: National and International Dimensions. Suíça: Editora Springer, 2017.

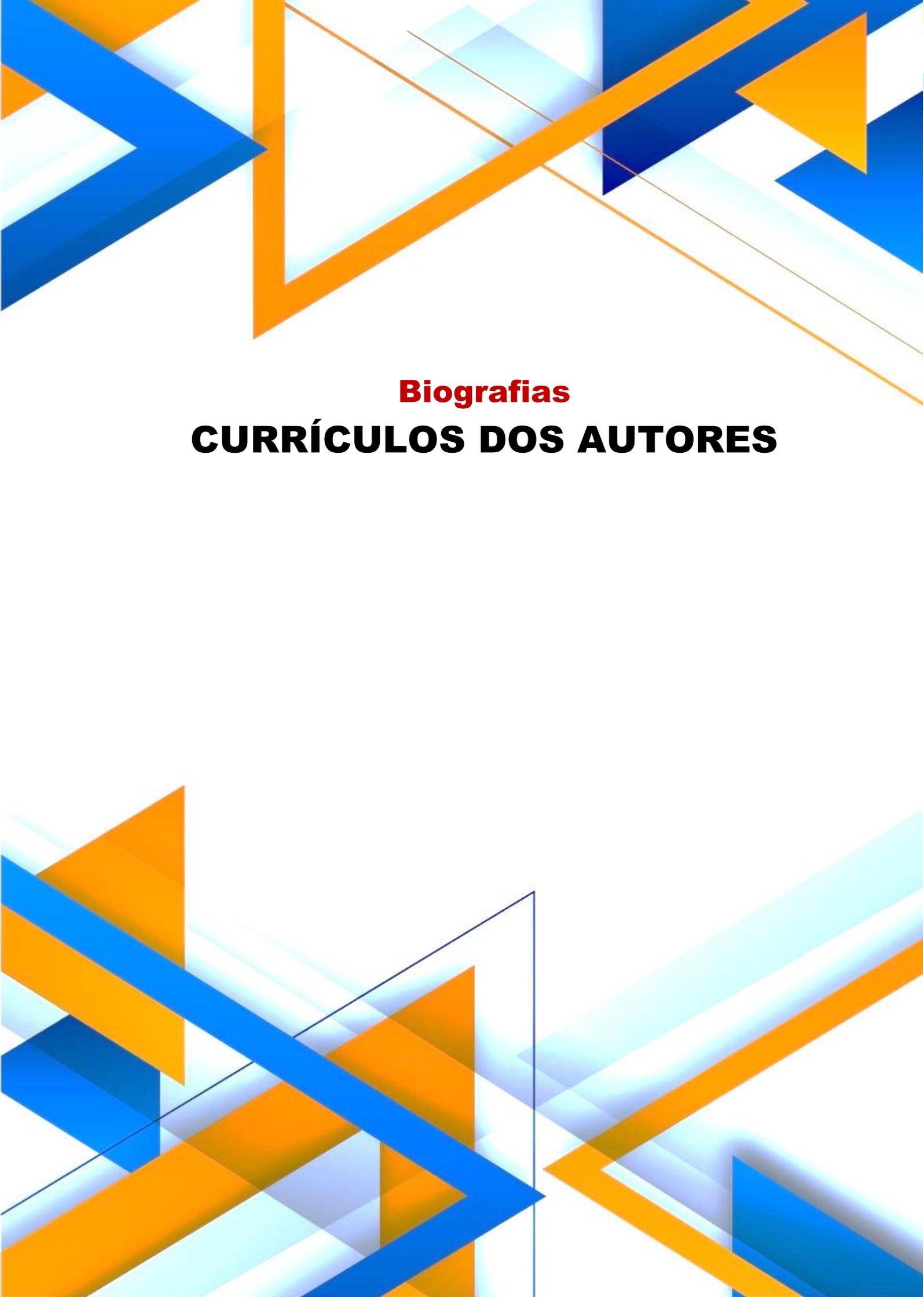
SANTIN, Valter Foletto. **Controle judicial da segurança pública: eficiência do serviço na prevenção e repressão ao crime.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

União Europeia. **Jornal Oficial da União Europeia. Diretiva 2005/29/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de maio de 2005.** Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32005L0029&from=PT>. Acesso em: 26 abr. 2021.

XAVIER, Rafael Alencar. **Direitos do fornecedor: equilíbrio na relação de consumo.** Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/05/Doutrinaparapublicacao.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2021.

WODTKE, Guilherme Domingos Gonçalves. **O superendividamento do consumidor: as possíveis previsões legais para o seu tratamento.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.



Biografias
CURRÍCULOS DOS AUTORES

Antonia Cristina Soares Cazumbá

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCHT – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa – Bahia: E-mail: cristinacazumba18@gmail.com

Claudionor Alves da Silva

Doutor em ciência da educação pela Universidade Nacional de Rosário; Mestre em ciências-linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco; especialista em psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz e licenciado em letras pela Universidade do Estado da Bahia.

Daniel Neres da Silva

Graduando do 5º semestre do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCHT – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa – Bahia; Membro do Grupo de Pesquisa em Cultura, Gêneros e Sexualidade em Espaços Escolares; E-mail: danyeln94@gmail.com

Gisele Ferreira de Amorim

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB. Membro do Observatório da Infância e Educação Infantil/OBEI. Docente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ Campus XVII. Bom Jesus da Lapa – Ba. E-mail: gisele_ksgl@hotmail.com

Isadora Leitão Wild Santini Picarelli

Mestranda em Direito na linha de pesquisa Tutelas à Efetivação de Direitos Públicos Incondicionados do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Relações Tensionais entre Mercado, Estado e Sociedade, Interesses Públicos x Interesses Privados, coordenado pelo professor José Tadeu Neves Xavier. Bacharela em Direito pela Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP).

Izabel Cristina da Silva Barros

Graduanda do 5º semestre em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus XVII. Bom Jesus da Lapa-Ba. E-mail: Cristinasillva1999@hotmail.com

Jéssica da Rosa Quadros Martins

Graduada em Direito pela Faculdade Metodista Centenário - FMC. Pós-graduanda em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Anhanguera Uniderp.

Jonival Ferreira Côrtes

Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; PUC/SP; Professor Universitário há mais de 30 anos e do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo. É licenciado em Filosofia, História e Pedagogia. É forma e especialista em Recursos Humanos. Foi Secretário Municipal de Recursos Humanos de Campinas - SP. Atualmente é Coordenado Pedagógico na EE Prof Alberto Medaljon em Campinas/SP; Cursa as disciplinas do doutorado na UNIMI – FUNIBER na Área de formação Continuada de Professores; Bolsista do Programa de Pós-Graduação UNIMI México. E-mail: historiagente@gmail.com.

Letícia Fernochi

Mestre pelo programa ProfHistória polo na Universidade Estadual de Maringá. le_fernochi@hotmail.com

Loyana Christian de Lima Tomaz

Mestre em Filosofia, professora na Universidade do Estado de Minas Gerais.

Luíza Severnini Sima

Mestranda em Direito na linha de pesquisa Tutelas à Efetivação de Direitos Transindividuais pela Fundação Escola Superior do Ministério Público - RS. Especialista em Direito Público pela Fundação Escola Superior do Ministério Público - RS. Pós-graduanda em Direito de Família e Sucessões pela Fundação Escola Superior do Ministério Público - RS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "A Proteção do Consumidor como Direito Fundamental", coordenado pela Prof. Dra. Cristina

Stringari Pasqual, do PPGD/FMP. Egressa do Curso Preparatório para Carreiras Jurídicas na Fundação Escola Superior do Ministério Público - RS (2020). Bacharela em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2019).

Luzia Rodrigues Santos Bitencurt

Especialista em educação especial-deficiência visual pela Uniasselvi; licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Maria Jane Souza dos Santos

Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Uneb; Especialista em Gestão Educacional, Vasco da Gama; Especialista em Educação Integral, UFBA; Especialista em Coordenação Pedagógica, UFBA; Especialista em Educação em Direitos Humanos; UFBA. Coordenadora pedagógica Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas.

Mateus Henrique Schoenherr

Graduando em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Bolsista do Programa UNISC de Iniciação Científica – PUIC. E-mail: mateus.schoenherr@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0040542292236692>.

Michele Machado Segala Camargo

Docente do Curso de Direito da Faculdade Metodista Centenário - FMC. Doutoranda em Direito pela UNISINOS. Mestra em Direito pela UFSM.

Niltânia Brito Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz; UESC; Professora da Educação Básica há 28 anos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA; Professora do Ensino Superior a 11 anos na Faculdade UNINASSAU/BA Brasil; Cursa as disciplinas do doutorado na UNINI-FUNIBER/SC na Área de formação Continuada de Professores. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade- GEPEMDECC; Bolsista do Programa de Pós-Graduação UNINI Puerto Rico. E-mail: africa.niltania@gmail.com.

Rodrigo da Silva Vernes-Pinto

Doutorando em Direito Público na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Bolsista (PROEX/CAPES). Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis, é pós-graduado em Direito Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e é Mestre em Direitos Humanos pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (Discriminação Múltipla como Discriminação Interseccional: o direito brasileiro e as intersecções de raça, gênero e classe, 2014). É advogado atuante. Tem experiência na área do Direito, com atuação e pesquisas com ênfase em direitos humanos, direitos fundamentais, direito da antidiscriminação, direito do trabalho, direito civil, direito de família, direito do consumidor, direito administrativo e direito à saúde.

Tiago de Sousa Moraes

Mestrando em Direito pelo Programa da Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, com bolsa PROSUC/CAPES, modalidade I. Advogado. E-mail: tiagomoraes.advoabce@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3917459039993159>.

Vitória Colognesi Abjar

Graduanda em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais.



ISBN 978-658997614-1



9

786589

976141



Editora

MultiAtual