EDUCAR FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS
EDIÇÃO 99 | 28 DE FEVEREIRO 2026 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

ESTADO DE DIREITO EM PAUTA

CRIME ORGANIZADO, PROCESSO PENAL E OS LIMITES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

O DEBATE ENTRE A EXECUÇÃO PROVISÓRIA DA PENA E A PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA

OS LIMITES CONSTITUCIONAIS PARA DECISÕES AUTOMATIZADAS E A DIGNIDADE HUMANA

ENTENDA COMO AS FACÇÕES EXERCEM INFLUÊNCIA DE DENTRO PARA FORA DAS PRISÕES


AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

Revista
EDUCAR FCE

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 99, (Fevereiro/ 2026), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595
Registo ORCID

Bibliotecário Responsável:
Andrea dos Santos Tavares
CRB-4 1716

E-mail:
biblioteca@fce.edu.br
revista@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar
Alphaville - Barueri- SP
www.fce.edu.br

Revista
EDUCAR FCE

CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Márcia Donizete Leite Oliveira
Lúcia Matias da Silva
Carlos Rivera Ferreira

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGTH
REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.
Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.
É permitida a reprodução total, ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

ANTÔNIA DALVA VERISSIMO DOURADO
LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 6

BRUNO RAFAEL MELO DE SOUZA
DA PRISÃO À DOMINAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO CRIME ORGANIZADO 19

CLÁUDIO RODRIGUES JACINTO DA SILVA
GESTÃO EDUCACIONAL E LIDERANÇA ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA . . . 30

CRISTIAN ROIDER RODRIGUES
SEGURANÇA PÚBLICA COMO RESPONSABILIDADE DE TODOS. 40

DANIEL RAMOS/ RENAN DONATO
A EXECUÇÃO PROVISÓRIA DA PENA NO TRIBUNAL DO JÚRI E A PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA 50

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA/ FREDERICO PEREIRA MOURA/ ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS/ LUIZ EDSON PINHEIRO TÁVORA NETO
A UTILIZAÇÃO DO XADREZ COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA 60

FRANCISCO GLEDISON LIMA ARAUJO
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL SOB CONDIÇÃO HUMANA: LIMITES CONSTITUCIONAIS, DIGNIDADE E CONTROLE DAS DECISÕES AUTOMATIZADAS NO DIREITO BRASILEIRO 70

GRACIELE JANAINA PASSOS DA SILVA
A FUNÇÃO DOS SÍMBOLOS ARTÍSTICOS NA COMPREENSÃO DE CONTEXTOS HISTÓRICOS 86

JOAQUIM AUGUSTO DE OLIVEIRA SOUSA RIBEIRO BRAGA/ JULIANO DE LUCA KANAAN MIYASHIRO/ LIVIA SANTOS MOTTA/ RENILTON GIFONI
RESERVATÓRIO SUSTENTÁVEL PARA CAPTAÇÃO, ARMAZENAMENTO E REUTILIZAÇÃO DE ÁGUA 95

JORDANA RAIZA SILVA
AS CONTRIBUIÇÕES DA LEI Nº 15.211/2025 PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 106

JORGE DOMINGOS DE JESUS ROCHA
DIREITO PENAL DO INIMIGO E SEUS REFLEXOS NA LEGISLAÇÃO DE ANTITERRORISMO E NO COMBATE À CRIMINALIDADE ORGANIZADA 117

JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO
O UNIVERSO DA LEITURA LITERÁRIA. 126

KATIA ALVES DOS SANTOS
DISCALCULIA: DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO. 135

LEONARDO SIMÕES DOS SANTOS/ MÁRCIA MARIA DOS SANTOS
RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES NO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS POR PROFESSORES 144

LUCIANA PEREIRA SILVA
O ENSINO DE HISTÓRIA E O COMBATE AO RACISMO NA PERSPECTIVA DE AUTORES NEGROS E NEGRAS 153

LUSINETE SOUZA DOS SANTOS
FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 163

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA/ RUI MIGUEL ZEFERINO FERREIRA
POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO E TRAJETÓRIA HISTÓRICA 175

NADJANE NUNES BARBOSA ALENCAR DA SILVA
O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NA PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA 186

ODAIR JOSÉ DOS SANTOS
AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I . . 197

PRISCILA RODRIGUES FERREIRA
A ABORDAGEM PIKLER E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS NO BERÇÁRIO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO 209

REGINALDO FRANCO DE JESUS
O LUGAR DA POPULAÇÃO NEGRA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO 219

ROSEMEIRE DA ROCHA
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 234

SIDNEY COSTA DE ARRUDA
ACORDO DE NÃO PERSECUÇÃO PENAL SOBRE OS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS A NÃO OBRIGATORIEDADE DE PROVAS: UMA ANÁLISE DE PROCEDIMENTO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS DISCIPLINARES 243

TATIANE MARIA APARECIDA QUIRINO
APRENDER COM A NATUREZA: EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA 252

TIAGO DANIEL FELTRACO
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL 261

VANESSA MARCELINO VIEIRA LEMOS
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 271

VICTÓRIA DA SILVA SOUSA
LIBRAS COMO ACOLHIMENTO PARA PESSOAS AUTISTAS 281

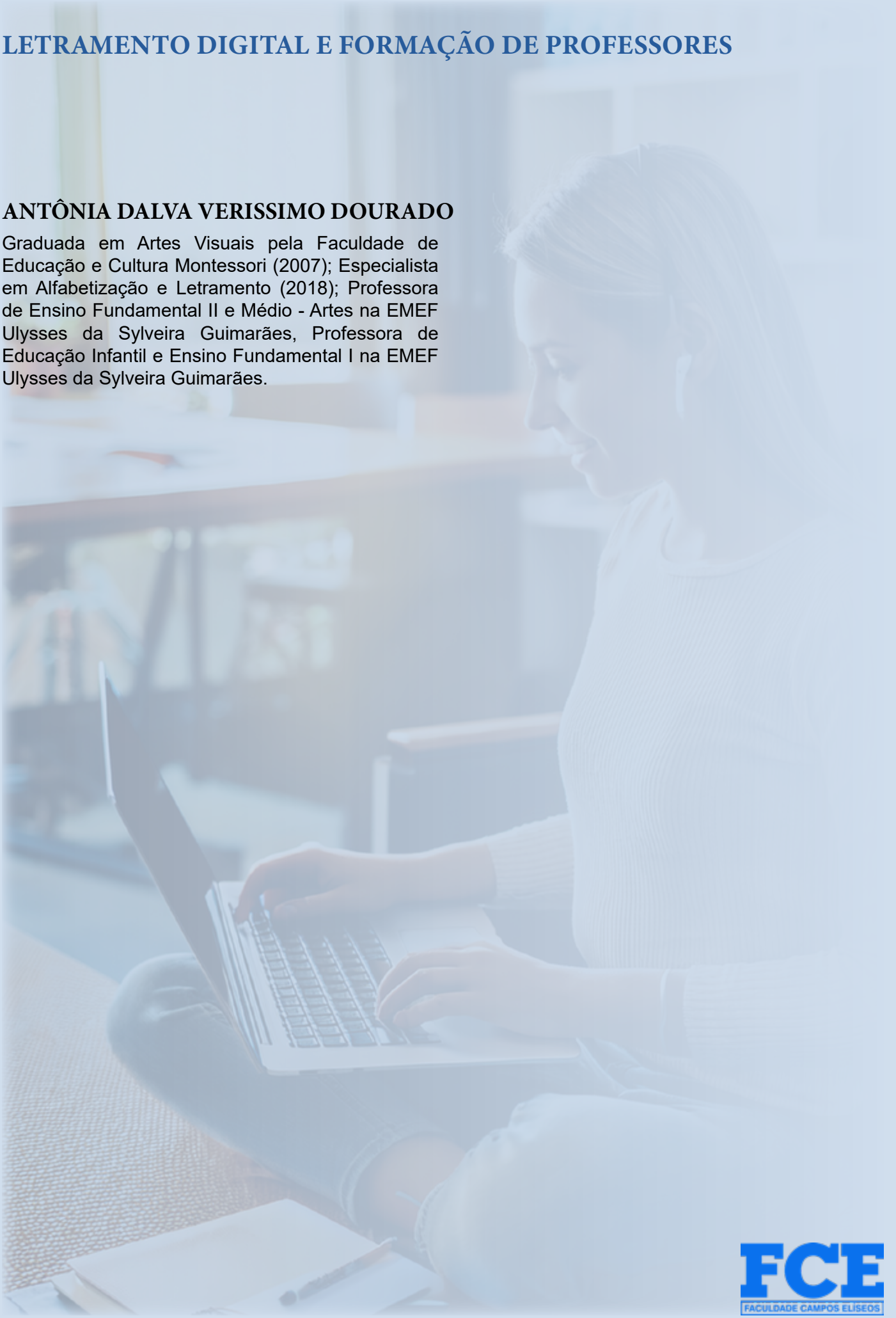
YAN RODRIGUES DOS SANTOS
PÓS-POSITIVISMO E NEOCONSTITUCIONALISMO – UMA ANÁLISE SOBRE AS PROXIMIDADES E DISTINÇÕES TERMINOLÓGICAS ENTRE OS FENÔMENOS JURÍDICOS 289

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANTÔNIA DALVA VERISSIMO DOURADO

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Alfabetização e Letramento (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo aborda o letramento digital no interior da discussão sobre a formação de professores, reportando-se às experiências construídas em um grupo de pesquisa orientado pela perspectiva psicológica histórico-cultural. Apresentadas algumas definições de letramento digital, reflete-se sobre os desafios postos à escola pelo confronto com as novas práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet. Em seguida, analisa-se como, em sua formação inicial e continuada, os professores são preparados para a inserção dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas e para compreenderem o letramento digital de seus alunos. Ao final, situa-se o professor na era da internet, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, que adota uma posição aberta e ao mesmo tempo crítica diante do que essa tecnologia digital oferece.

Palavras-chave: Letramento Digital; Formação; Professor.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O tema do letramento digital pode ser tratado a partir de diferentes focos. Optei por abordá-lo no interior da discussão sobre a formação de professores. É esse o foco das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem Interação e Conhecimento (LIC), por mim coordenado na Faculdade de Educação da UFJF.

Inicialmente, as pesquisas do grupo foram voltadas para a relação de professoras de ensino fundamental e médio, em exercício e aposentadas, com a leitura-escrita (1995-1997) e, depois, focalizaram as práticas socioculturais de leitura e a escrita de crianças e adolescentes (1997-1999). Os achados dessa segunda pesquisa revelaram a existência, na vida do grupo pesquisado, de práticas diferenciadas de leitura e escrita, em interação com diversos instrumentos culturais da contemporaneidade, destacando-se aí o uso do computador e da internet. Assim, surgiu, para o grupo LIC, um novo e instigante objeto de pesquisa: o letramento digital de adolescentes, que se configurou em uma terceira pesquisa (1999-2001), na qual procurou-se compreender a leitura e a escrita de adolescentes em chats e em e-mails, a partir de listas de discussão sobre dois seriados televisivos: Friends e Charmed.

Esse momento marcou o início de uma nova direção tomada pelo grupo em seus estudos. Continuando a ter a linguagem como centro do trabalho e a focalizar a escola com seus atores e sua formação, nosso interesse voltou-se especificamente para a questão do letramento digital, dos usos do computador e da internet, tema inesgotável, que gerou diferentes recortes e abordagens nas três pesquisas subsequentes.

Assim, de 2001 a 2003, foram estudados sites construídos por adolescentes. Esse mergulho no letramento digital de adolescentes provocou o movimento de se buscar compreender como a escola e os professores se situavam em relação a essa leitura-escrita de seus alunos. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida de 2003 a 2006 incidiu sobre a formação continuada de professores, buscando conhecer o letramento digital de docentes e confrontando-o com o letramento digital de seus alunos.

A partir de 2006, até o momento atual, os esforços de pesquisa do Grupo LIC se centraram na formação inicial e continuada de professores, procurando relações entre o letramento digital e a aprendizagem, e suas implicações no processo pedagógico.

As experiências construídas nessas pesquisas, orientadas pelo enfoque teórico da abordagem histórico-cultural, foram fundamentais para a compreensão do computador e da internet como instrumentos culturais de aprendizagem. Partindo dos conceitos de instrumentos materiais (ferramentas) e instrumentos psicológicos (signos) propostos por Vygotsky (1991), compreendo que essas tecnologias são, ao mesmo tempo, instrumento técnico e simbólico (FREITAS, 2009).

Além de máquinas, são instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita. De modo geral, todos os usos do computador-internet se processam a partir da leitura-escrita e da presença cada vez mais intensa de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos nessa tecnologia.

A própria inserção do computador-internet no processo pedagógico acontece, principalmente, a partir de trabalhos realizados via ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), fóruns de discussão, e-mails, blogs, sites de busca, para viabilizar pesquisas, wiki etc., atividades estas que passam, necessariamente, pelo letramento digital. Portanto, é relevante e urgente uma discussão do letramento digital no trabalho com professores, tema principal deste artigo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

LETRAMENTO DIGITAL

Mas, o que é o letramento digital? Preocupada com uma melhor compreensão desse termo, apresento aqui um interessante levantamento, organizado por Souza (2007), de diferentes definições de letramento digital, classificando-as em dois tipos: definições restritas e amplas.

A autora entende que as definições restritas não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital. São definições mais fechadas em um uso meramente instrumental. Entre as definições restritas citadas pela autora, duas que exprimem bem essa ideia. A primeira refere-se ao relatório Digital Transformation, no qual letramento digital é definido como "usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento" (SERIM, 2002 citado por SOUZA, 2007, p. 57).

A segunda foi elaborada pela Association of College & Research Libraries e define letramento digital como "uma série de habilidades que requer de os indivíduos reconhecer quando a informação se faz necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária" (CESARINI, 2004, s/p citado por SOUZA, 2007, p. 57).

Antes de apresentar as definições mais amplas, que tomam o letramento digital como prática social culturalmente constituída, Souza (2007) traz um pertinente comentário, feito por Smith (2000), de que cada vez se torna mais difícil e complexo determinar quem é letrado no meio digital.

Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.

As definições de letramento digital mais amplas supõem esses aspectos ao não prescindir dos sentidos social e cultural. Entre as apresentadas por Souza (2007), foram selecionadas estas: letramento digital se constitui como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação (SELFE, 1999, p. 11 citado por SOUZA, 2007, p. 59).

Nessa definição, letramento digital refere-se aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado.

Indicando as competências básicas para o processo de letramento digital, Gilster (1997) formula a definição: "habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores" (GILSTER, 1997, p. 1 citado por SOUZA, 2007, p. 60).

Ele enfatiza que as ferramentas disponíveis no meio digital estão relacionadas a aprender a lidar com ideias, e não a memorizar comandos. O autor sugere a proficiência em quatro competências básicas para a aquisição de letramento digital. A mais essencial delas é a avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar o que encontramos na rede.

A segunda competência é a de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual. Além disso, é necessário aprender como associar as informações dessas diferentes fontes, isto é, a construção de conhecimento diante da internet. Finalmente, é importante desenvolver habilidades de busca para lidar com o que ele denomina "biblioteca virtual" (GILSTER, 1997, p. 155 citado por SOUZA, 2007, p. 60).

Lankshear e Knobel (2005 citado por SOUZA, 2007) criticam a visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável. A proposta deles baseia-se na ideia de plural, ou seja, de "letramentos digitais". Letramentos digitais constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As discussões e os estudos sobre letramento digital vêm crescendo no Brasil e, nesse sentido, considero muito importante, por sua qualidade inaugural, o texto de Magda Soares intitulado "Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura" (2002). Esse texto segue a linha apontada por Lankshear e Knobel (2005) sobre a ideia de letramentos e sua definição se enquadra entre as apontadas por Souza (2007) como definições ampliadas.

Soares (2002) define letramento digital como "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel" (p. 151). Partindo dessa definição e das reflexões feitas no texto sobre leitura e escrita na cibercultura, a autora sugere que se "pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos" (2002, p. 155). Indica, em seguida, que essa necessidade de pluralização da palavra letramento já vinha sendo reconhecida internacionalmente, citando vários autores, estando entre eles Lankshear.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DO LETRAMENTO DIGITAL

Quando se diz que os professores devem ser letrados digitais, essa afirmação se baseia em uma definição restrita ou ampliada? Refere-se à possibilidade de acesso a esses instrumentos ou ao domínio de capacidades básicas para o seu uso? Acesso e uso instrumental fazem-se importantes, mas não atingem o que se espera, de fato, dos professores.

Tenho observado, por meio de nossas pesquisas, que escolas equipadas com computadores e acesso à internet e professores egressos de cursos básicos de informática educativa não têm sido suficientes para que se integrem os recursos digitais e as práticas pedagógicas. Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além.

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo.

Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.

A experiência com as pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa LIC tem me proporcionado a compreensão de que a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das exigências postas pela contemporaneidade. A revolução tecnológica introduz não só uma quantidade enorme de novas máquinas, mas principalmente um novo modo de relação entre os processos simbólicos que constituem o cultural.

Na rede informacional que nos envolve, misturam-se vários saberes e formas muito diversas de aprender, enquanto nosso sistema educativo ainda se encontra todo organizado em torno da escola e do livro.

O que estamos vivendo hoje, segundo Martín-Barbero (2006), é uma transformação nos modos de circulação do saber, que, disperso e fragmentado, circula fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o geriam. Portanto, a escola está deixando de ser o único lugar da legitimação do saber, o que se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo.

Diante desse desafio, muitas vezes os docentes adotam uma posição defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber. É preciso que, perante essa nova ordem das coisas, a escola e seus profissionais não se afastem, mas busquem compreender o que se passa e se disponham a interagir com as novas possibilidades.

É o que nos aponta Bakhtin, ao refletir sobre a necessidade de diálogo entre duas culturas. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo. [...] Neste encontro dialógico de duas culturas elas não se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2003, p. 366).

É esse o espírito que nos move nas pesquisas que o grupo LIC desenvolve procurando compreender essas duas culturas: professores ("estrangeiros digitais") e alunos ("nativos digitais"), que se defrontam e se confrontam com experiências diversas em relação às tecnologias digitais.

De nossa última pesquisa, em fase de finalização, retiro algumas reflexões efetuadas a partir do desenvolvimento de um de seus subprojetos. Esse subprojeto foi realizado com um grupo de sete professores da Faculdade Educação da UFJF, que trabalham com as disciplinas do curso de Pedagogia e demais licenciaturas e que, no momento, estão desenvolvendo em seus cursos presenciais atividades que incluem diferentes usos do computador-internet.

Esses docentes participaram no processo da pesquisa de encontros de grupos focais reflexivos coordenados por pesquisadores do grupo LIC. Analisando o processo discursivo que se estabeleceu nesses encontros, materializado nos enunciados trocados entre os participantes, pude observar interessantes aspectos, compreendendo como esses professores se situam em relação ao uso das tecnologias digitais no processo pedagógico, suas relações com a aprendizagem e como se percebem como formadores de professores de uma geração digital.

Contextualizando esse grupo de professores, posso dizer que, em sua maioria, eles se aproximaram das tecnologias digitais, começando a utilizá-las no ensino presencial a partir de suas experiências com a EAD (Educação a Distância), principalmente depois de seu envolvimento com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)9.

Apenas poucos professores mostraram que sua integração com as tecnologias digitais era mais antiga, fazendo parte de sua história de vida pessoal, e como isso facilitou seu uso também no plano profissional. Outros estão se iniciando agora no trabalho com as tecnologias digitais em suas salas de aula presenciais e mostram-se entusiasmados e interessados em relação aos trabalhos que desenvolvem com seus alunos, utilizando a plataforma Moodle.

Alguns poucos se mostram mais reticentes, preocupados com aspectos ligados à exclusão digital, à dificuldade grande de uso e acesso por parte de alunos de escolas públicas, aos problemas de acessibilidade no Infocentro da Faculdade de Educação, a extensão do tempo gasto por professores e alunos para participarem de ambientes on-line.

Ficaram visíveis as dificuldades, dúvidas e incertezas diante desse uso, como também a satisfação encontrada pelas experiências obtidas ao trabalharem com fóruns de discussão e outros recursos da plataforma Moodle. Consideraram que os recursos on-line, ao serem introduzidos na dinâmica do ensino presencial, ampliam o espaço da sala de aula e os alunos se sentem envolvidos em buscar outras fontes e recursos para alimentar as discussões nos fóruns.

Destacaram as possibilidades que esse novo ambiente traz para o processo de ensino e aprendizagem, prolongando a reflexão e o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos seus usuários. Foi muito interessante observar o consenso da posição dos participantes quanto ao papel da escrita na internet.

Na realidade, foi apontado que o computador e a internet oferecem uma pluralidade de espaços e de meios que poderiam levar a novas formas de aprendizagem, como o som, a imagem, o movimento, a animação, o vídeo etc. Mas tudo isso ainda é de muito difícil acesso para todos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, foram questionadas as dificuldades de acesso ao Infocentro da Faculdade de Educação, que não está aberto para uso didático dos professores e que não permite trabalhos que necessitam do som e de acesso a sites que são bloqueados pelo provedor, como também a dificuldade de serem feitos downloads de vídeos. Essas dificuldades restringem os trabalhos on-line apenas ao material escrito. Assim, o real, o que é possível, no espaço estudado, é a produção textual, a escrita.

O que faz diferença nessa escrita digital? Foram apontados aspectos como a sincronia, a escrita que se converte em memória, a possibilidade de ser lida e relida. A escrita on-line, em seu processo de uso, favorece uma produção textual gradativamente mais consistente, desenvolvida a partir da exploração de temas tratados no presencial e que ganham visibilidade no ambiente virtual de aprendizagem.

Dificuldades foram apontadas em relação a uma escrita coletiva construída no wiki, devido aos receios dos alunos de interferirem no texto do outro. A pesquisa escolar, facilitada e aviltada com o copiar-colar, com o plágio, que é tão fácil a partir da internet, também esteve presente nas discussões, salientando-se que, na maioria das vezes, os alunos não são orientados pelos professores para fazerem uma busca crítica de informações.

Os enunciados trocados nos grupos focais reflexivos levantaram questões e trouxeram possibilidades de reflexão. O professor como aprendente e seu novo papel no processo de aprendizagem a partir da construção de um letramento digital, como um conhecimento necessário, foram os pontos nodais para uma reflexão que se provocou, se iniciou e deve ser continuada.

O que trago, neste artigo, é apenas uma parcela, uma ponta do iceberg do que aconteceu durante os grupos focais reflexivos. Esse material ainda está sendo analisado e, aí sim, teremos uma visão mais completa de como esses docentes se situam no enfrentamento com a inserção dos recursos da tecnologia digital no processo pedagógico e na formação de professores.

Desejamos que, com esta pesquisa, se instaure, nos processos formativos empreendidos pelos professores investigados, um espaço de reflexão sobre essas questões. Estima-se que se possa levar à construção de uma posição responsável e consequente diante da integração do computador-internet na escola como instrumento cultural de aprendizagem.

Isso é importante, uma vez que, nos processos formativos de professores, tanto inicial quanto continuados, ainda se mostram tímidos os esforços de trabalho relacionados ao letramento digital. Isso se torna visível em um relatório de pesquisa publicado recentemente: Professores do Brasil: impasses e desafios (GATTI; BARRETO, 2009).

Essa pesquisa teve como objetivo oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Entre outros aspectos focalizados, o trabalho investigativo analisou a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país, responsáveis pela formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

Em relação ao Curso de Pedagogia, as pesquisadoras, em uma síntese dos resultados encontrados, indicam, entre outros aspectos citados, que o currículo do curso tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto de disciplinas bastante disperso, no qual não se faz presente, de forma concreta, a relação teoria-prática.

As autoras concluem que, nesse sentido: "A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, [das disciplinas] o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153).

Observando os dados da pesquisa apresentados, essa falta de integração ao contexto concreto também se manifesta na ausência de disciplinas focalizando a temática dos usos do computador-internet na prática pedagógica.

O que foi apurado é que a parte curricular, que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula, se apresenta muito reduzida. As disciplinas optativas,

que ocupam 25% em relação ao total das disciplinas, se referem a outros saberes, além dos específicos, próprios da área de estudo, e apresentam grande variação temática.

Nesse rol de variedades, há 3,2% de disciplinas preocupadas com os desafios postos pela era da informática, o que considero como algo ainda muito incipiente. Além disso, ao focalizar as novas tecnologias, a educação a distância ou a inclusão digital, o fazem a partir de estudos mais teóricos, não chegando à prática.

Nesse sentido, percebo que não há preocupação com o letramento digital especificamente. Estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem.

Debruçando-me sobre os dados e as análises dessa pesquisa, chego a pensar que essa aproximação com o letramento digital não deve ser feita, necessariamente, a partir de determinada disciplina, mas por meio de um trabalho contínuo, no interior de todas as disciplinas nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico.

Continuando a reflexão sobre a pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009), busco como as autoras se referem às demais licenciaturas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. A análise dos currículos das licenciaturas evidenciou, entre outros aspectos assinalados, a predominância de uma formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento. Como as questões vinculadas às tecnologias digitais e seu uso no ensino são contempladas nos currículos das licenciaturas?

Nos currículos das licenciaturas em Língua Portuguesa, há indicações de disciplinas que focalizam a tecnologia aplicada à educação ou os recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Português. Do total de disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos para a docência, 2,4% se referem aos saberes ligados à tecnologia.

Em relação aos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática, nas disciplinas que reúnem conhecimentos específicos para a docência, observa-se uma preocupação em fornecer um instrumental para a atuação do profissional de Matemática como professor. Entre elas, há as que abordam os saberes relacionados à tecnologia em enfoque de utilização, que incorporam os seguintes temas: Aplicações da informática para o ensino da Matemática; Computação para o ensino; Tecnologias da informação e comunicação; Aplicações à Educação Matemática (GATTI; BARRETO, 2009).

Entre os currículos e as ementas analisados no âmbito das licenciaturas em Matemática, as pesquisadoras verificaram que: Apenas um deles não possui uma disciplina específica para trabalhar com conceitos ligados à computação. Porém quando se trata de uso da informática para a educação, esta é referida claramente em apenas 29% dos cursos.

Três dos cursos apresentam várias disciplinas com ementas que fazem referência às novas tecnologias de informação e comunicação. Observa-se, no entanto, que as ementas mostram mais uma discussão sobre a utilização dessas tecnologias do que sua aplicação propriamente dita. Questiona-se se a forma como este conhecimento vem sendo ministrado favorece a utilização das novas tecnologias nas práticas de ensino dos futuros professores. Ou seja, se disciplinas que apenas discutem, teoricamente, a informática no ensino e que fornecem fundamentos da computação são suficientes para uma futura prática docente com utilização das novas tecnologias (GATTI; BARRETO, 2009, p. 144).

Nos currículos das licenciaturas em Ciências Biológicas, apenas 2,1% das disciplinas se referem a saberes relativos às tecnologias. Quanto às ementas analisadas, em nenhuma delas se observou a articulação com as novas tecnologias para mediação na educação científica.

Numa síntese das análises feitas em relação às licenciaturas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, as autoras indicam, entre outros achados, que predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento, e que os saberes relacionados às tecnologias digitais no ensino estão praticamente ausentes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Diante desses dados e das análises apresentadas, percebo como a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendizagem.

As porcentagens que indicam a presença de disciplinas sobre tecnologias nos currículos dos cursos analisados, por si só, mostram que esse é um esforço ainda muito pequeno. A análise dessas ementas é ainda mais eloquente para dizerem que o futuro professor não está sendo capacitado para utilizar, em sua docência, os recursos do computador-internet. Pela nomenclatura das disciplinas e pelo conteúdo que abordam, percebe-se que há preocupação com as tecnologias em si, mas não com o letramento digital do professor em formação.

Um fato interessante é que essa pesquisa também se ocupou em olhar para os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência. Procurou situá-los quanto a suas escolhas, idade, sexo, situação econômica, bagagem cultural, domínio de língua estrangeira, consumo cultural e usos do computador. Vou me reportar apenas a esse último item por ser o que se relaciona mais diretamente ao objetivo deste texto.

As respostas dos estudantes universitários pesquisados informam que apenas 5% dos alunos não utilizam computador e 63,7% o utilizam com muita frequência; 81,3% têm acesso à internet e 87,6% consideram que têm bom domínio de informática (GATTI; BARRETO, 2009).

No entanto, os estudantes indicam que, nas instituições nas quais realizam suas graduações, há limitações para os usos do computador-internet. Apenas 28,5% afirmam ter pleno acesso a essas tecnologias, enquanto 52% as utilizam com limitações. Segundo as autoras, os demais não utilizam computadores em suas faculdades, por sua inexistência, por não estarem disponíveis ou porque consideram que o curso não necessita destes tipos de recursos.

Essas constatações são preocupantes e assinalam a distância entre o letramento digital dos alunos e o que lhes é oferecido, sob esse aspecto, em seu processo de formação nas instituições. Isso fica mais evidente quando esses dados são cruzados com as estratégias de ensino presentes nos cursos analisados.

O que aparece é a predominância absoluta de aulas expositivas, sendo também observados trabalhos de grupo, em alguns poucos cursos. As autoras chamam a atenção para o extremo desequilíbrio encontrado nos cursos de formação docente entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas, em todos os cursos. Assim exprimem-se as autoras em sua análise: [....] um curso feito à base de apostilas e resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros é basicamente o que forma a maioria dos estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas! Esse é o tipo de material mais usado pelos alunos, segundo 67% das respostas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 175).

Com essa formação, como atender às demandas da nova sociedade da informação? Como preparar professores para enfrentarem o letramento digital de seus futuros alunos? Como formar professores para um ensino efetivo, se o conhecimento é trabalhado nessas instituições à margem das novas possibilidades que o computador-internet traz para seus usuários? São reflexões que se impõe diante do quadro apresentado.

DISCUSSÃO

Dentre os artigos selecionados, houve alguns com poucas ou insuficientes informações sobre o problema de pesquisa e objetivos, o que dificultou a análise dos resultados. Embora a busca tenha primado por utilizar o termo "letramento digital" (com aspas) no título, para garantir a busca pelo termo exato, mesmo assim, foram encontrados nove artigos que não obedeceram a esse comando. Esses artigos foram considerados para a análise pela coerência com as orientações da revisão sistemática.

Um aspecto que limita a revisão sistemática na área da educação é a disponibilidade de bases de dados que ofereçam artigos revisados por pares e acesso aos documentos originais mediante uma política de acesso livre. A base de dados ERIC, dentre várias pesquisadas, foi a única que ofereceu essas condições, motivo pelo qual foi escolhida.

Este artigo apresenta uma análise e uma síntese de informações por um viés quantitativo, percurso metodológico que privilegia números de publicações distribuídas ao longo do período pesquisado, localização de autores dos artigos e temas de investigação. Um caminho que não privilegia a análise dos problemas de

pesquisa em profundidade, mas permite apresentar resultados que podem aguçar a curiosidade para o aprofundamento de aspectos distintos relacionados ao letramento digital.

O número de artigos encontrados dentro dos critérios adotados na pesquisa não permite generalizações. Entretanto, aponta para possibilidades múltiplas de pesquisa futura, dada a variedade de temas tratados nos artigos analisados. Com relação ao tipo de metodologia utilizada, confirma-se a conclusão, apontada por Ramos, Faria e Faria (2014), sobre Brasil e Portugal não possuírem tradição na investigação científica relacionada aos métodos de revisão sistemática voltada à área da educação, o que foi constatado na presente pesquisa. Daí o compromisso de pesquisadores brasileiros no desenvolvimento desse tipo de estudo, e sua divulgação, no intuito de contribuir com a comunidade acadêmica em nosso país.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005), a utilização da informática na educação é fundamental. Essas autoras fornecem exemplos de vários projetos que podem ser trabalhados com os alunos em sala de aula, alguns deles utilizando a internet. Para os adolescentes, por exemplo, a criação de e-mails, homepages, fanzines, revistas e blogs desperta o interesse e estimula o aprendizado.

Para as crianças, é interessante desenvolver o controle do mouse e, para isso, existem diversos sites educativos. Coscarelli e Ribeiro (2005) alegam também que o computador não vai substituir o ser humano, pois, por ser uma máquina, sempre precisará de pessoas para realizar operações nele.

No entanto, é preciso que os professores tenham qualificação para realizar essa função. O que queremos mostrar é que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil

em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 27).

Pode-se perceber que as autoras acima incentivam o uso dos recursos tecnológicos durante as aulas. Porém, cabe ao professor estar preparado para usar esses recursos, de forma correta e pedagógica, pois não basta somente dar uma aula mais "animada", é necessário saber por que e para que se utiliza determinado recurso, isto é, qual benefício terá o estudante com essa didática.

Além disso, enfatizam que a maioria dos educadores apresenta resistência em inserir o computador como ferramenta de trabalho para a realização de suas atividades. Esse impasse pode acontecer pelo fato de alguns professores não estarem capacitados para lidar com o surgimento da grande diversidade de novas tecnologias ou, talvez, porque as escolas não ofereçam treinamento, cursos de atualização etc.

Outro ponto importante a ser observado é que cada professor tem uma cultura diferente, e isso implica formas de pensar distintas em relação ao uso do computador como ferramenta pedagógica.

Diante de alguns obstáculos para o letramento digital mediado pelos professores, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 28) questionam: "Não estariam contribuindo para a exclusão aqueles professores que acreditam que a informática não é a realidade de nossos alunos?" O uso de computadores, da internet e de outras ferramentas pode ser utilizado durante as aulas, facilitando o trabalho do professor. Por essa razão, é necessário investir nesse profissional desde a sua formação inicial até a continuada, para que ele possa contribuir cada vez mais para a aprendizagem, introduzindo/unindo as novas tecnologias digitais no seu procedimento metodológico de ensino, integrando-as às técnicas que costuma utilizar.

Obviamente, todas essas mudanças trazem consequências para a sociedade e, às vezes, geram o receio e a insegurança do docente para complementar suas atividades de aula com base em novos paradigmas educacionais. O novo é sempre assustador. O quadro metodológico. Esta pesquisa é de natureza descritiva e base qualitativa.

Para a coleta de dados privilegiou-se a entrevista estruturada, pois segundo Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2002), a entrevista é de natureza interativa e permite tratar de temas complexos, sendo muitas vezes a

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

principal técnica de coleta de dados. Para realização do estudo, primeiramente, selecionou-se três professores com faixa etária entre 45 a 65 anos, do Centro Federal e Tecnológico de Minas Gerais - curso de Letras e da Pós-graduação em Estudos de Linguagens.

O contato com esses sujeitos de pesquisa realizou-se via e-mail. Na medida em que eles foram respondendo, a entrevista foi agendada para o mês de outubro de 2011, de acordo com a disponibilidade de cada um. Com relação às perguntas norteadoras da entrevista, elaborou-se um roteiro de questões sobre letramento digital. No exame dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) a fim de se interpretar nas entrelinhas a concepção do uso das tecnologias. Assim, por meio da técnica de conteúdo temático categorial, elegeu-se as escolhas lexicais consideradas chaves e, a frequência dessas escolhas no discurso para a interpretação dos dados.

O PROFESSOR NA ERA DA INTERNET

Considerando importante assinalar que o letramento digital permite acesso maior às informações. Hoje, o aluno traz para a escola o que descobriu em suas navegações de internauta e está disposto a discutir com seus colegas e com o professor.

Ele não vê mais o professor como um transmissor ou a principal fonte de conhecimento, mas espera que ele se apresente como um orientador das discussões travadas em sala de aula ou mesmo nos ambientes on-line integrados às atividades escolares.

A possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também um novo perfil de professor.

Cabe ao professor estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento. Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno.

Aqui uma pergunta se impõe: um professor que pertence a outra cultura, um estrangeiro digital, como pode se situar diante do aluno, um nativo digital? Retorno aqui às palavras de Bakhtin sobre o diálogo entre duas culturas. Para o autor, elas, em um movimento dialógico, não perdem sua identidade e não se confundem, mas podem se enriquecer mutuamente ao se colocarem abertas para mútuas aprendizagens.

Essa abertura poderá possibilitar aos educadores um novo olhar para si mesmos e para o outro, que tem uma visão de mundo diferente da sua. Nesse sentido, é importante que educadores (e eu me coloco nesse lugar) comecem a reconhecer que o aluno nativo digital tem um conhecimento específico que nós não temos: ele tem um letramento digital no sentido amplo, e não apenas um domínio técnico.

Como falta ao professor o letramento digital e ele não reconhece esse letramento digital do aluno como conhecimento, mas como técnica, o professor também não se reconhece como um não-letrado digital. Como não temos esse conhecimento, precisamos realizar o movimento de aprender com o aluno que o detém. Aqui, lembro uma instigante frase de Pasolini, em seu livro Jovens infelizes: “Não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende” (1990, p. 132).

Assim, o papel do professor na contemporaneidade como formador de novos docentes, que terão como alunos nativos digitais. Formação que deve ter uma ancoragem consistente na epistemologia do conhecimento, compreendendo-o como algo provisório e transitório, mas que tem regras e rigor.

Ou seja, o educador é aquela pessoa que tem de estar sempre aberta ao novo, para investigá-lo e ver o que ele representa para o conhecimento e para a aprendizagem. Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto das novas tecnologias na educação mostra-se significativo, na medida em que as tecnologias digitais estão presentes na educação, seja nos aspectos da gestão acadêmica, seja dentro e fora das salas de aulas. Considerada a relevância do letramento digital de professores e de estudantes, buscou-se, neste artigo, compreender melhor esse tema por meio de uma pesquisa utilizando-se o método da revisão sistemática da literatura.

Os resultados da pesquisa mostram a necessidade dos professores em buscar a apropriação das novas tecnologias digitais para o uso em educação. Pesquisas futuras devem buscar uma melhor compreensão das formas de se desenvolver o letramento digital de professores e, também, de estudantes.

Isso poderia acontecer de várias formas dependendo da situação de aprendizagem. Para o desenvolvimento de competências de letramento digital de professores em formação, sugere-se a inclusão de disciplinas eletivas nos currículos dos programas de formação, principalmente, nas licenciaturas.

Além disso, recomenda-se incluir disciplinas obrigatórias com conteúdos relacionados ao uso das TDIC no currículo, incluindo as disciplinas relacionadas a letramentos, metodologia científica, didática etc. Além de disciplinas teóricas, poderia ser uma boa alternativa a oferta de atividades práticas, aulas de laboratório, atividades de iniciação científica e de extensão.

Para os professores, recomenda-se a criação de comunidades de prática entre docentes, nas quais os pares mais experientes poderiam ajudar os demais a se desenvolver, além da realização de oficinas nas quais os docentes poderiam compartilhar experiências de atividades realizadas com seus alunos e colegas.

Revisões sistemáticas podem gerar recomendações e novas inquietações para pesquisadores e educadores. Neste artigo, a pesquisa concentrou-se no contexto do ensino superior, mas as possibilidades para a pesquisa em outros níveis e modalidades de ensino são inúmeras. A contribuição que o artigo pode trazer para a educação é de o professor perceber que o perfil do aluno mudou.

Hoje as crianças e adolescentes não são meros espectadores, eles são ativos e detém experiência digital e esperam que a escola lhes complemente o conhecimento e experiências que já trazem de casa. Pois vivem imersos na internet desde cedo, são nativos digitais, e isso precisa ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os estudos literários hoje.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 358-366.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2009.

CESARINI, P. **Computers, technology and literacies. Journal of Literacy and Technology**. v. 4, 2004. Disponível em: <http://www.literacyandtechnology.org/v4/pfvs/pfv_cesari-ni.htm>. Acesso em: 10 maio 2006.

FERNANDES, O. P.; FREITAS, M. T. A. **A Presença ausente do computador/Internet na Formação do Pedagogo.** Educação em Foco. Juiz de Fora: FEME, v. 10, n. 1 e n. 2 p. 195-218, mar./ago. 2005, set./fev. 2005/2006.

FREITAS. M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores.** S. Paulo/Juiz de Fora: Musa/EDUFJF/Comped, 2002.

_____. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, M. T. A. (Org.). **Narrativas de professoras pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.** Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. **Memórias de professoras: História e histórias.** São Paulo/Juiz de Fora: Musa/EDUFJF, 2001.

_____. **Letramento digital e a formação de professores.** 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Caxambu, Anais... CD-ROM, 2005a.

_____. **Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura escrita e subjetivação.** Cadernos CEDES (UNICAMP), v. 1, p. 87-101, 2005b.

_____. **Formação de professores e o uso do Computador e da internet na escola. Educação em Foco.** Juiz de Fora: Feme, v. 12, n. 12, p. 251-270, dez. 2007/fev. 2008.

_____. **Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural.** SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MULTIMODALIDADE E ENSINO, Anais. 2, 2008, Recife. Anais eletrônicos... Recife, 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2009.

_____. J**anela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural.** 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação. Anais... CD-ROM. Caxambu, 2009.

GATTI, B. A. BARRETO. E. S. S. **(Orgs.) Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GILSTER, P. **Digital literacy.** New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and Technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools.** St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século.** In: MORAES, D. Sociedade midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.

PASOLINI, P. P. **Os jovens Infelizes.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

SELFE, C. L. **Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention.** Chicago: Southern Illinois University Press, 1999.

SERIM, F. **The importance of contemporary literacy in the digital age: a response to digital transformation: a framework for information communication technologies (ICT) literacy.** Mensagem postada em The Big 6: information skills for student achievement in 10 mai. 2002. Disponível: <http://www.big6.com/showarticle.php?id=157>. Acesso em: 12 mai. 2006.

SMITH, A. **From the feel of the page or the touch of a button: envisioning the role of digital technology in the English and language arts classroom.** Spring, 2000. Disponível em: <http://www.msu.edu/~smitha62/computer.htm>. Acesso em: 10 abr. 2006.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

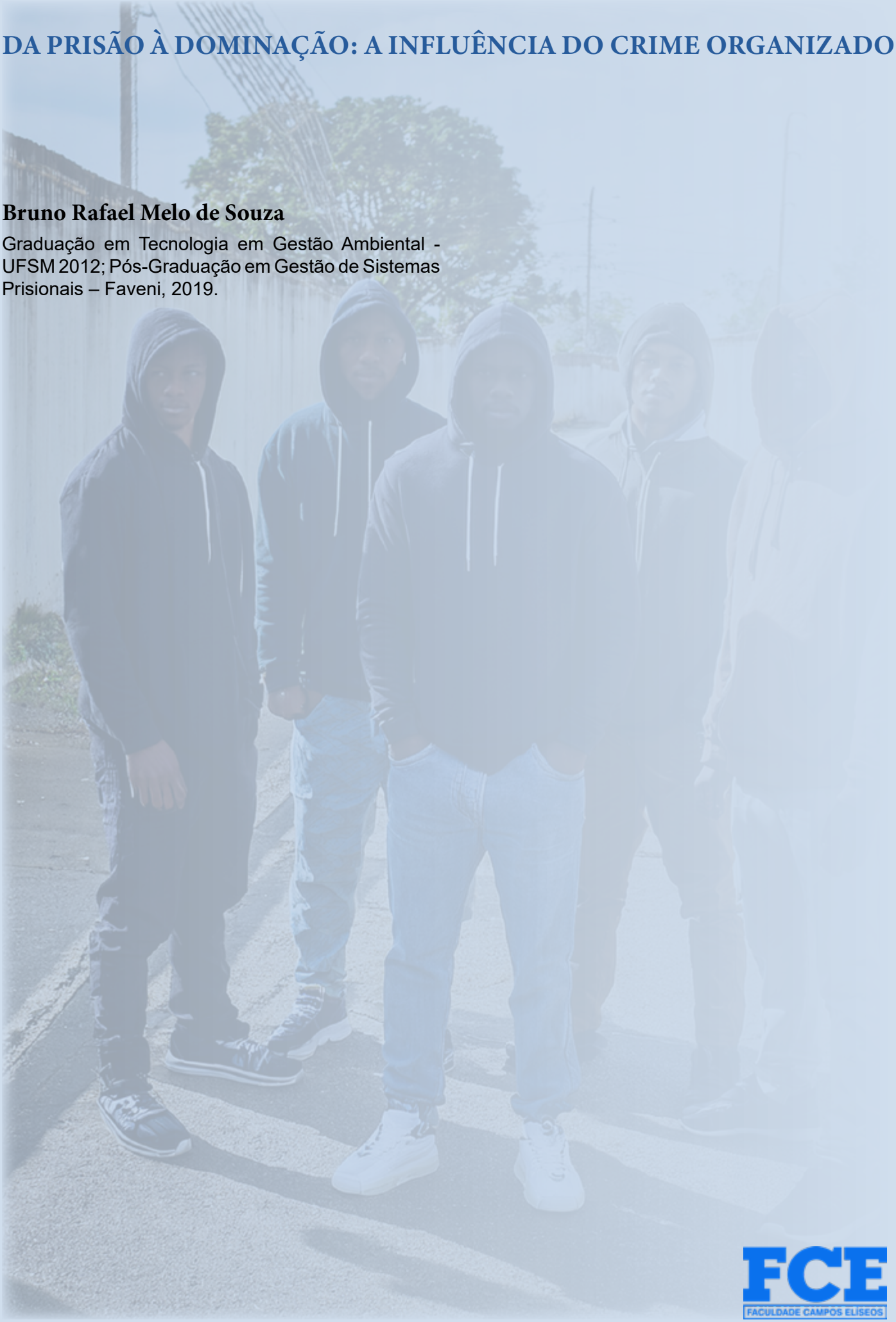
SOUZA, V. V. Soares. **Letramento digital e formação de professores.** Revista Língua Escrita, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DA PRISÃO À DOMINAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO CRIME ORGANIZADO

Bruno Rafael Melo de Souza
Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental - UFSM 2012; Pós-Graduação em Gestão de Sistemas Prisionais – Faveni, 2019.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este estudo tem como finalidade analisar a origem e a evolução das organizações criminosas em virtude das condições inadequadas do sistema prisional, além de entender como esses grupos se sustentam por meio de uma conexão paralela ou simbiótica com o Estado. Para isso, a pesquisa se fundamenta em abordagens teóricas e metodológicas qualitativas, com ênfase na exploração de alternativas sobre como a vida social é vivenciada e seus significados associados. Dessa forma, a investigação busca elucidar aspectos históricos por meio de um raciocínio indutivo, utilizando uma revisão bibliográfica, empírica e jornalística, que aborda, de alguma maneira, o tema proposto. A pesquisa começa com uma análise do contexto do sistema penitenciário brasileiro, com foco no período da Ditadura Militar (1964-1985), caracterizado como um espaço violento e repressivo. Em seguida, examina-se o papel do cárcere e das ações governamentais como catalisadores do surgimento e da disseminação das facções para além dos muros da prisão. Por último, será analisada a influência dessas organizações em várias áreas, destacando-se, especialmente, a formidável relação simbiótica com o Estado, que está profundamente enraizada no sistema. Assim, conclui-se que o fenômeno em estudo é resultado de ações estatais e continua a se desenvolver em simbiose com a autoridade governamental.

Palavras-chave: Organizações Criminosas; Domínio; Crime Organizado; Sistema Penitenciário; Poder simbiótico.

INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro tem sido alvo de constantes debates no campo jurídico, político e social, especialmente diante das dificuldades estruturais enfrentadas pelas instituições penitenciárias e do crescimento da influência do crime organizado no interior das prisões. Ao longo das últimas décadas, diversos estudos têm demonstrado que as condições precárias de encarceramento, somadas à ausência de políticas públicas eficazes voltadas à ressocialização dos detentos, contribuíram para o fortalecimento de organizações criminosas que passaram a exercer domínio tanto dentro quanto fora dos estabelecimentos prisionais.

Nesse contexto, observa-se que o cárcere, que deveria funcionar como instrumento de controle social e de execução da pena, acabou se tornando um ambiente propício para a formação e consolidação de facções criminosas. A superlotação, a violência institucional, a fragilidade da administração penitenciária e a ausência de oportunidades de reintegração social favorecem a organização coletiva de indivíduos privados de liberdade, possibilitando o surgimento de grupos estruturados que passam a exercer influência sobre a dinâmica carcerária e, posteriormente, sobre o cenário criminal externo.

A análise desse fenômeno exige também uma reflexão histórica sobre o sistema penitenciário brasileiro, especialmente a partir do período da Ditadura Militar (1964–1985), momento em que o cárcere foi marcado por práticas repressivas e condições extremamente violentas. Nesse ambiente, as prisões passaram a funcionar como espaços de convivência forçada entre diferentes perfis de presos, o que contribuiu para a troca de experiências, estratégias e articulações que, posteriormente, favoreceram a organização de grupos criminosos estruturados.

Diante desse cenário, surge a necessidade de compreender de que maneira as condições do sistema prisional brasileiro contribuíram para o surgimento e fortalecimento do crime organizado, bem como analisar a relação existente entre essas organizações e as estruturas estatais. Em muitos casos, observa-se a existência de uma relação complexa entre o Estado e tais grupos, marcada por dinâmicas de poder, omissões institucionais e, por vezes, interações indiretas que acabam contribuindo para a manutenção dessas organizações.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a origem e o desenvolvimento das organizações criminosas no contexto do sistema penitenciário brasileiro, investigando como as condições estruturais do cárcere influenciaram a formação desses grupos e como eles passaram a exercer domínio para além dos muros das prisões. Além disso, busca-se compreender a possível relação simbiótica entre o crime organizado e o Estado, destacando os impactos dessa dinâmica na segurança pública e na organização social.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, análise empírica e levantamento de materiais jornalísticos relacionados ao tema. Por meio desse percurso metodológico, pretende-se compreender as origens históricas e os mecanismos de expansão das organizações criminosas, bem como refletir sobre os desafios que esse fenômeno impõe ao sistema penitenciário e às políticas de segurança pública no Brasil.

Dessa forma, o estudo busca contribuir para o debate acadêmico e social acerca da influência do crime organizado no sistema prisional brasileiro, evidenciando como as fragilidades estruturais e institucionais podem favorecer a consolidação de grupos criminosos e impactar diretamente a dinâmica da segurança pública no país.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DA PRISÃO À DOMINAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO CRIME ORGANIZADO

O sistema penal no Brasil tem experimentado diversas transformações ao longo do tempo. Antigamente, os crimes eram frequentemente relacionados ao pecado e vistos como violações morais, com métodos punitivos que eram notavelmente rigorosos e brutais, incluindo a aplicação da pena de morte, que era uma das principais formas de sanção (GRECO, 2011).

A implementação do encarceramento como um tipo de punição teve suas origens nos mosteiros da Idade Média, visando a reforma dos integrantes do clero. Nesse cenário, clérigos e monges que foram condenados se isolavam em suas celas, dedicando-se à meditação em completo silêncio, com o objetivo de refletir sobre suas transgressões e, em última análise, conseguir a reconciliação com Deus.

Conforme mencionado por Mirabete (2004, p. 249), "essa concepção levou à construção da primeira prisão destinada à reclusão de criminosos, a House of Correction, erigida em Londres no período de 1550 a 1552, e teve uma ampla propagação no século XVIII".

No Brasil, a criação de instituições prisionais com celas individuais e áreas destinadas ao trabalho começou no século XIX. O Código Penal de 1890 foi crucial ao permitir a adoção de novas formas de punição, sinalizando o término das penas perpétuas ou coletivas.

O sistema prisional no Brasil é conhecido por adotar a progressão na execução das penas. Essa abordagem é fundamentada no artigo 112 da Lei nº 13.964/2019, que determina que "A pena privativa de liberdade deverá ser cumprida de maneira progressiva, possibilitando a transição para um regime menos severo, conforme decisão do juiz, desde que o condenado tenha cumprido, ao menos: [...]" (BRASIL, 2019).

O modelo progressivo fundamenta-se na preparação do prisioneiro para sua reintegração social. Nesse modelo, a pena é cumprida de forma escalonada, onde a rigidez da punição diminui gradativamente conforme o preso apresenta um bom comportamento (BRASIL, 2019)

O prisioneiro pode tanto progredir quanto regredir nas etapas, dependendo de sua conduta durante o cumprimento da pena. O sistema de evolução de regimes visa motivar o detento, permitindo que ele transite do regime fechado para o semiaberto, se envolva em atividades laborais e participe de instituições de ensino, o que favorece sua ressocialização e acelera sua readaptação à sociedade (BRASIL, 2019).

A evolução do sistema prisional deve focar na promoção de iniciativas que contribuam para a reintegração social do detento. É fundamental respeitar os princípios da proporcionalidade, dignidade e ressocialização. A recusa em permitir a progressão no regime prisional apenas agrava a superlotação das unidades prisionais e o ambiente degradante que nelas se estabelece. A aplicação da pena deve ser baseada em diretrizes que incentivem a prevenção e a reintegração do indivíduo à sociedade (BRASIL, 2019).

Em resumo, a evolução do Direito Penal no Brasil ao longo do tempo revela uma mudança marcante, passando de métodos punitivos severos e moralizantes para uma visão que prioriza a reintegração social. A ênfase atual na transição entre regimes prisionais, apoiada por novas leis, demonstra uma intenção de harmonizar a necessária penalização com a formação do peso para sua volta à sociedade. Essa perspectiva visa implementar uma abordagem mais humana e eficaz dentro do sistema prisional brasileiro.

Para elucidar o objetivo da punição, há três teorias principais: a teoria absoluta, que é frequentemente chamada de retribuição; a teoria relativa, mais conhecida como prevenção; e a teoria mista ou conciliatória.

A teoria absoluta entende a pena como um mecanismo que o Estado utiliza para se vingar do criminoso, desassociando-se totalmente da preocupação com a reintegração do indivíduo à sociedade. Nesse contexto, a punição não tem um propósito prático e não se relaciona com um objetivo que traga benefícios sociais (MASSON, 2019).

Em contrapartida, a teoria relativa foca na evitação de futuros crimes. A prevenção se manifesta em duas formas: a prevenção geral negativa, que tenta desencorajar possíveis infratores, e a prevenção geral positiva, que busca fortalecer a confiança na justiça. Além disso, a prevenção especial positiva tem como objetivo a

reintegração do criminoso, enquanto a prevenção especial negativa se preocupa com a neutralização do indivíduo em relação à sociedade (MASSON, 2019).

Finalmente, a teoria mista ou conciliatória baseia-se em dois objetivos centrais: a sanção e a prevenção. Nessa perspectiva, a pena é aplicada ao infrator, mas também visa inibir a reincidência, promovendo a conscientização social (MASSON, 2019).

Este é o princípio adotado no Brasil, conforme estabelecido no artigo 59 do Código Penal,

> Art. 59 - O magistrado, levando em consideração a culpabilidade, o histórico do réu, seu comportamento social, a natureza da pessoa, as razões e as circunstâncias que envolvem o crime, assim como a reação da vítima, definirá, conforme for necessário e suficiente para a reprovação e a prevenção do delito: I - as sanções que podem ser impostas entre as previstas; II - a quantidade de pena a ser aplicada, respeitando os limites estabelecidos; III - o regime inicial de execução da pena privativa de liberdade; IV - a troca da pena privativa de liberdade por outra forma de sanção, se aplicável (BRASIL, 1940).

Os fundamentos da punição incluem a prevenção, a retribuição, a compensação e a reintegração. A pena deve priorizar o princípio da prevenção geral, com o objetivo de desencorajar outros cidadãos a praticarem atos ilícitos. Assim, a abordagem do sistema penal brasileiro evidencia que a função da pena é dupla, englobando tanto a retribuição quanto a prevenção, sempre com um olhar voltado para a reintegração social do infrator.

De acordo com Volpe (2009), a noção de "ressocialização" envolve a urgência de reintegrar um indivíduo à sociedade, recuperando sua condição de membro ativo e envolvido. Essa necessidade surge da situação de pessoas que, de várias formas, foram afastadas ou excluídas do ambiente social. Assim, a ressocialização se mostra como uma estratégia essencial para reduzir esse distanciamento e facilitar a reintegração do indivíduo à comunidade.

A legislação brasileira sobre Execução Penal é explícita em sua meta de ressocialização. Contudo, observa-se que as cadeias normalmente não dispõem de programas adequados que viabilizem esse objetivo. A proposta de converter a punição em uma chance para facilitar a reintegração do preso à sociedade enfrenta dificuldades que são intrínsecas ao sistema prisional (NOGUEIRA, 1996).

A sanção, com esse objetivo, visa a ressocialização da pessoa encarcerada e, em um segundo estágio, sua reintegração à sociedade. Dessa forma, a meta da pena privativa de liberdade é a separação temporária do condenado da convivência social, com a finalidade de favorecer sua reintegração. Nesse sentido, é relevante mencionar que o legislador brasileiro estabeleceu um prazo para o cumprimento dessa pena, considerando isso um ponto essencial para alcançar o objetivo de promover a reintegração social do condenado (BORGES, 2008).

É amplamente reconhecido que, atualmente, as prisões no Brasil muitas vezes falham em atingir os objetivos relacionados à reintegração dos presos. Assim, a falta de assistência adequada para os detentos pode levar à sua reincidência no sistema penitenciário em várias situações (MARINHO, 2009).

Infelizmente, é evidente que, à primeira análise, a sociedade tende a não favorecer a reintegração do indivíduo que cumpriu pena. A marca da condenação, que recai sobre o ex-apenado, funciona como um grande impedimento para sua reinserção positiva na vida social (GRECO, 2011).

Segundo Lima (2014, p. 437), "não é simples determinar a origem das organizações criminosas no Brasil". Contudo, há indícios que sugerem que os primeiros sinais de crime organizado apareceram no sertão nordestino com os cangaceiros, que se autodenominavam desse jeito.

Ampliando essa perspectiva, Olivieri (1997, p. 28) enfatiza que "o crime organizado no Brasil não é um acontecimento que se possa classificar como novo. Seu surgimento data do final do século XIX e do início do século XX, período em que o cangaço emergiu no nordeste do país."

No contexto apresentado, Almeida (2016, p.200) observa que "Estruturalmente organizado, o movimento do século XIX, formado por cangaceiros, visava assaltar propriedades rurais, vilarejos e pequenas cidades, utilizando a extorsão de dinheiro através de ameaças de sequestros e agressões a indivíduos de destaque."

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Um outro ponto relevante na trajetória do crime organizado no Brasil é a atividade denominada "jogo do bicho". Surgido em 1892, essa prática passou a ser considerada uma contravenção penal apenas em 1941. Mesmo com a sua proibição, conforme o artigo 58 da legislação sobre contravenções penais, o jogo do bicho continua a gerar bilhões na economia não oficial do país.

Dentro do cenário de enfrentamento a essas ações, a Lei nº 9.034, promulgada em 3 de maio de 1995, constituiu a norma central para o combate ao crime organizado no Brasil. Entretanto, a introdução do termo "organizações criminosas" na legislação de 1995 ocorreu apenas com a Lei nº 10.217, publicada em 11 de abril de 2001.

A partir de então, as facções criminosas emergiram como uma reação ao sistema prisional e às diretrizes do governo. Como destaca Amorim (2020, p. 377), "Trata-se de uma organização que surge de forma quase orgânica, em resposta a um sistema penal que não promove a educação – ao contrário, prepara os especialistas do crime". Esse sistema é caracterizado por superlotação, condições de abuso, acomodações impróprias, infraestrutura deficiente e práticas de tortura.

As organizações criminosas, ao longo do tempo, têm se expandido e se tornado mais robustas, mudando seu propósito inicial. Inicialmente, seu foco era a melhoria das condições nos presídios, mas ao perceberem que a solidariedade entre os detentos lhes conferia influência tanto dentro quanto fora das prisões, começaram a se envolver em atividades ilícitas, como o tráfico de drogas e armas. Além disso, passaram a atrair mais membros e a ampliar seu domínio e poder.

Foucault (2014, p. 252) ressalta que "a prisão não deve ser encarada como uma instituição passiva. Pelo contrário, sempre fez parte de um contexto dinâmico, repleto de projetos, experiências, teorias, relatos e investigações".

À medida que o crime organizado se fortaleceu, os prisioneiros passaram a se sentir mais confiantes e protegidos em relação aos seus direitos nas penitenciárias. Esse cenário levou muitos a se unirem, alimentando a crença de que tanto dentro quanto fora das prisões, a criminalidade se fortalece através da colaboração mútua.

Conforme ultrapassa as barreiras nacionais e apresenta características semelhantes em várias nações, essa organização detém um grande poder baseado em uma estratégia global e uma estrutura administrativa que lhe permite explorar as vulnerabilidades do sistema penal.

Ao causar danos sociais significativos, revela uma impressionante capacidade de expansão, abrangendo uma variedade de comportamentos infracionais que não apresentam vítimas claras ou têm vítimas dispersas. Ademais, a posse de instrumentos tecnológicos avançados enriquece sua complexidade.

Essa organização forma uma rede complexa de relações com outros grupos criminosos e mantém uma conexão sutil com os setores oficiais da vida social, econômica e política da comunidade. Ao gerar atos altamente violentos e exibir um nível de corrupção difícil de identificar, ela utiliza diversos disfarces e simulações. Em resumo, é capaz de enfraquecer os poderes do próprio Estado.

As facções têm mostrado um potencial de crescimento que ultrapassa a capacidade do Estado de controlá-las. Essa situação é consequência do esgotamento do modelo de segurança pública no Brasil, que se revela incapaz de enfrentar a criminalidade de maneira eficaz, especialmente em relação às facções.

De acordo com Gonçalves (2020), a efetividade das medidas apresentadas pelo Estado Democrático de Direito frequentemente não é satisfatória, enquanto o crime organizado exibe uma estrutura impressionante, gerando soluções que surpreendem e desafiam as autoridades.

Atualmente, grupos criminosos disputam áreas em diversas partes do Brasil, principalmente nas zonas de fronteira. Eles constantemente ampliam sua influência nas penitenciárias, angariando aliados e criando estruturas hierárquicas rigorosas. Para as forças de segurança pública, essas organizações constituem um imenso obstáculo, especialmente ao levar em conta que várias diretrizes e ordens são emitidas diretamente dos próprios presídios.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As deficiências do sistema penitenciário, junto à ausência de iniciativas voltadas para a prevenção e a reintegração social, proporcionaram um ambiente propício para o crescimento dessas organizações criminosas. Em diversas situações, os estabelecimentos prisionais atuam como autênticas "escolas do delito", onde pessoas ingressam por infrações menores e saem equipadas com vínculos e conhecimentos para perpetrar crimes mais graves.

Ao ser condenado à punição mais severa, que é a prisão, o condenado, enquanto estiver cumprindo a sentença, possui direitos assegurados pela Lei n° 7.210/1984 - LEP (Lei de Execução Penal),

> Art. 10. O Estado tem a responsabilidade de oferecer apoio ao detento e ao interno, visando evitar a criminalidade e auxiliar na reintegração social. Parágrafo único. Esse apoio também se aplica aos egressos. Art. 11. A assistência inclui: I - suporte material; II - cuidados de saúde; III - orientação jurídica; IV - educação e assistência social; VI - apoio religioso (LEP).

No entanto, os direitos assegurados não estão sendo aplicados de forma eficaz no sistema prisional do Brasil. Isso compromete um dos fundamentos essenciais da Constituição da República Federativa do Brasil, o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, conforme estabelecido no artigo 1°, inciso III. (Brasil, 1988).

Dentro desse cenário, Bitencourt declara: Nenhuma sanção que restrinja a liberdade deve ter um objetivo que comprometa a segurança do indivíduo enquanto ser social, pois isso infringe de maneira evidente o princípio da dignidade humana, um dos fundamentos da Constituição (BITENCOURT, 2015, p. 71).

Ao mesmo tempo, o sistema penitenciário representa um ambiente que coloca em risco a integridade física dos detentos, impactando de maneira desfavorável suas condutas. Diante desse contexto, as organizações criminosas no Brasil se manifestam contra a repressão originada do sistema carcerário (FERREIRA, 2015).

Skarbek (2014) caracteriza as facções como organizações estruturadas que possuem uma hierarquia e recrutam integrantes da população carcerária, afetando de maneira geral o comportamento dos indivíduos envolvidos na criminalidade de forma negativa.

Diferente da ideia corrente, as organizações criminosas não se limitam a ser grupos desestruturados; elas operam com uma estrutura consolidada e seguem normas definidas em seu Estatuto interno. Ao desafiar um Estado que vai além de suas funções governamentais, o movimento revolucionário precisa estabelecer uma contrapartida que possua uma capacidade política e militar equivalente. Para isso, é crucial que se constitua como um partido organizado, incorporando os mesmos métodos de disciplina, hierarquia e organização de poder.

Blatchford (2006) também discute que à medida que esses grupos se tornam mais influentes nas prisões e obtêm um status dominante, eles estabelecem normas entre os internos. Dessa forma, conseguem amenizar a violência, o que, de certa maneira, traz vantagens para todos os detentos, incluindo tanto os que pertencem ao grupo quanto os que não pertencem.

Considerando que o Estado não consegue, na prática, garantir os direitos estabelecidos, esses grupos criminosos oferecem alternativas de proteção e manutenção da vida do prisioneiro, exercendo uma influência notável sobre a pessoa, tanto em ambientes prisionais quanto em seu convívio externo. Dessa forma, impõem obstáculos adicionais que dificultam a reintegração do apenado à sociedade de forma eficaz.

Nesse contexto de influência sobre o membro, há traços de fidelidade e suporte dentro do grupo. O quarto item do regulamento, por exemplo, menciona que, assim como aqueles que estão encarcerados, é dever de quem está livre seguir as diretrizes. Independentemente da estrutura, todos devem sempre se dedicar ao Comando e, sempre que viável, participar de iniciativas sociais.

A dificuldade em abordar este tema se deve, em grande parte, ao debate sobre a reintegração e educação social, já que, na maioria das circunstâncias, estamos tratando da readmissão de pessoas cujas experiências de socialização e aprendizado foram inadequadas.

Com frequência, falamos de indivíduos que foram marginalizados pela sociedade, não só durante o tempo em que estiveram presos, mas também ao longo de suas vidas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Essas pessoas enfrentam limitações severas de oportunidades e lutam para preservar sua dignidade, muitas vezes se envolvendo com práticas marginalizadas. Além disso, muitos desses indivíduos não têm plena consciência dos impactos negativos de suas ações, tanto para eles mesmos quanto para a sociedade como um todo.

Perante o desafio apresentado, notamos a intrincada natureza da discussão sobre ressocialização e reeducação, particularmente no que diz respeito a pessoas que, em sua maior parte, não passaram por processos adequados de socialização ou formação educacional.

Essa situação complicada enfatiza a urgência de abordar as questões, levando em conta não apenas o tempo de prisão, mas também todo o histórico de vida dessas pessoas.

É fundamental entender que as organizações criminosas começam a atuar desde os primeiros momentos da vida do indivíduo, antes mesmo de ele ter plena capacidade de responder por seus atos.

Essas organizações exercem sua influência desde a infância e adolescência, estendendo-se até a fase adulta, com o objetivo de aumentar a renda, melhorar a dinâmica familiar, garantir proteção e proporcionar um acesso inicial a armas de grande calibre, criando assim uma ilusão de poder.

De acordo com Herkenhoff (2019), embora o ingresso em uma facção criminosa representa, na maioria das vezes, um caminho de difícil retorno, muitos indivíduos veem nessas organizações uma forma de alcançar determinados objetivos que não encontram em outros espaços sociais. Entre os fatores que motivam essa adesão destacam-se a busca por proteção, oportunidades financeiras, reconhecimento social, realização de objetivos pessoais e, sobretudo, o sentimento de pertencimento a um grupo.

Dados divulgados pelo Observatório de Favelas (2007) demonstram que o envolvimento de jovens com o tráfico de drogas tem aumentado ao longo dos anos. Em levantamento realizado no ano de 2006, verificou-se que aproximadamente 6,5% das crianças entre 10 e 12 anos já estavam inseridas em atividades ligadas ao tráfico. Em 2017, esse percentual praticamente dobrou, atingindo cerca de 13%. Além disso, constatou-se que grande parte dos integrantes dessas atividades ilícitas é composta por jovens, sendo que seis em cada dez traficantes possuem idade entre 16 e 24 anos.

Diante desse contexto, percebe-se que o processo de inserção nas organizações criminosas não ocorre apenas no ambiente prisional, mas tem origem em fatores sociais presentes desde a juventude do indivíduo.

Em áreas periféricas, marcadas pela ausência de políticas públicas efetivas e pela presença limitada do Estado, o crime organizado acaba ocupando espaços deixados pelas instituições estatais. Em muitos casos, essas regiões passam a ser dominadas por lideranças criminosas, dificultando a atuação do poder público e ampliando a influência dessas organizações sobre a população local.

Essa realidade social também é frequentemente retratada em manifestações culturais que denunciam as desigualdades e os desafios enfrentados por indivíduos oriundos dessas comunidades. Em uma de suas composições, o grupo musical Racionais MC ‘s (1993) evidencia as dificuldades enfrentadas por pessoas que, após passarem pelo sistema prisional, encontram obstáculos para reconstruir suas trajetórias, especialmente em razão do estigma social e da desconfiança da sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre o crime organizado e os índices de reincidência criminal. Em muitos casos, indivíduos que inicialmente cometem delitos de menor gravidade acabam sendo cooptados por organizações criminosas, que oferecem suporte, treinamento e oportunidades para a prática de atividades ilícitas mais estruturadas. Esse processo contribui para o fortalecimento dessas organizações e para a perpetuação do ciclo de criminalidade.

Nesse sentido, Amorim (2005) destaca que o crime organizado no Brasil apresenta características complexas e abrangentes, exercendo influência em diferentes esferas da sociedade.

Sua atuação não se restringe às comunidades periféricas, onde frequentemente se estabelecem bases para atividades ilícitas, mas também alcança instituições formais, como estruturas policiais, judiciais e políticas. Inserido em um contexto de criminalidade transnacional, o país acaba ocupando posição estratégica nas dinâmicas do crime organizado, o que contribui para a consolidação dessas redes criminosas em escala nacional e internacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender e interpretar os fatores sociais, históricos e institucionais relacionados ao surgimento e à expansão das organizações criminosas no contexto do sistema prisional brasileiro. Esse tipo de abordagem permite analisar fenômenos complexos a partir da interpretação de diferentes fontes teóricas e documentais.

Quanto aos objetivos, o estudo possui caráter exploratório e descritivo, uma vez que procura ampliar a compreensão acerca das origens do crime organizado no Brasil e descrever os elementos que contribuíram para o fortalecimento dessas organizações, especialmente dentro do sistema penitenciário.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa baseia-se principalmente em revisão bibliográfica, realizada a partir da análise de livros, artigos científicos, estudos acadêmicos e publicações jornalísticas que abordam o tema do crime organizado, da segurança pública e do sistema prisional brasileiro. Também foram analisados dados e informações provenientes de pesquisas institucionais, relatórios e materiais produzidos por organizações que investigam a dinâmica da criminalidade no país.

Além disso, o estudo adota o método indutivo, partindo da análise de fatos históricos e evidências empíricas relacionadas ao sistema penitenciário brasileiro para compreender como determinadas condições sociais e institucionais contribuíram para o surgimento e fortalecimento das facções criminosas.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos utilizados possibilitam uma análise crítica sobre a relação entre o sistema prisional, as políticas públicas e o desenvolvimento do crime organizado no Brasil, permitindo compreender os fatores que favorecem a consolidação dessas organizações e seus impactos na segurança pública e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações apresentadas, torna-se possível perceber que o sistema prisional brasileiro enfrenta inúmeros desafios estruturais e institucionais.

Ao longo das últimas décadas, diversas propostas de reforma foram apresentadas com o objetivo de promover melhorias nas condições carcerárias e favorecer a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade.

Entretanto, essas iniciativas frequentemente esbarram em obstáculos significativos, como a superlotação das unidades prisionais, a insuficiência de atendimento médico, as condições precárias de infraestrutura e a escassez de programas efetivos voltados à reintegração social dos detentos.

Nesse cenário, a complexidade do sistema penal brasileiro também se manifesta nas teorias que fundamentam a aplicação da pena. Entre elas destacam-se as concepções retributiva, preventiva e ressocializadora.

Embora a legislação de execução penal estabeleça a reintegração social do condenado como um de seus principais objetivos, observa-se que as limitações estruturais e administrativas do sistema penitenciário dificultam a concretização desse propósito, o que leva muitos estudiosos a apontarem a ineficiência do modelo prisional vigente.

Outro aspecto relevante refere-se às frequentes violações da dignidade humana observadas no ambiente carcerário. Em meio a essas condições adversas, organizações criminosas como o **Comando Vermelho** e o **Primeiro Comando da Capital** passaram a se fortalecer dentro das prisões.

Esses grupos surgiram, inicialmente, em um contexto marcado pela ausência do Estado e pela necessidade de proteção entre os próprios detentos, oferecendo apoio, segurança e organização interna que muitas vezes não eram garantidos pelas instituições estatais.

Com o passar do tempo, essas organizações ampliaram significativamente sua atuação. Aquilo que inicialmente representava uma forma de reivindicação por melhores condições carcerárias evoluiu para estruturas criminosas altamente organizadas, envolvidas em atividades ilícitas como tráfico de drogas, comércio

ilegal de armas e outras práticas delituosas. Dessa forma, tais grupos passaram a exercer influência não apenas no interior das prisões, mas também fora delas, consolidando redes de atuação em diferentes regiões do país.

Nesse contexto, evidencia-se também a dificuldade do modelo de segurança pública brasileiro em conter a expansão dessas organizações. Em diversas situações, líderes de facções conseguem manter o controle de atividades criminosas mesmo estando encarcerados, emitindo ordens e coordenando ações a partir do interior das unidades prisionais.

Além disso, observa-se que, em muitos casos, as prisões deixam de cumprir sua função de reintegração social e passam a funcionar como espaços que favorecem o fortalecimento de práticas criminosas.

Nesse sentido, o ambiente prisional pode contribuir para o agravamento da criminalidade, ao possibilitar a formação de vínculos entre indivíduos envolvidos em diferentes tipos de delitos e ao ampliar o contato com organizações criminosas estruturadas.

Diante desse panorama, torna-se evidente que as estratégias atualmente adotadas para o enfrentamento da criminalidade e para a gestão do sistema penitenciário não têm alcançado os resultados esperados. Assim, é fundamental que o poder público adote uma postura mais efetiva no desenvolvimento de políticas voltadas ao combate às organizações criminosas e à melhoria das condições do sistema prisional, visando à construção de uma sociedade mais segura e equilibrada.

Contudo, o enfrentamento do crime organizado não pode se restringir exclusivamente a medidas repressivas. Torna-se igualmente necessário adotar uma abordagem mais ampla, que considere os fatores sociais e estruturais que contribuem para o envolvimento de indivíduos com a criminalidade. Investimentos em educação, saúde, inclusão social e geração de oportunidades podem desempenhar papel essencial na prevenção do ingresso de jovens no universo do crime.

Dessa forma, apenas por meio da combinação entre políticas de segurança eficazes e iniciativas voltadas à promoção do desenvolvimento social será possível construir um sistema penal mais justo e eficiente, capaz de cumprir, de maneira adequada, suas funções de prevenção, responsabilização e garantia da segurança da sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruno Rotta. **Crime organizado e segurança pública no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

AMORIM, Carlos. **Comando Vermelho: a história secreta do crime organizado**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal: parte geral**. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BLATCHFORD, Chris. **Republic of thieves: the true story of the guerrilla streets of Rio**. New York: Spiegel & Grau, 2006.

BORGES, Paulo César Corrêa. **Direito penal e execução penal**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

_____. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Presidência da República, 1940.

_____. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984.

_____. **Lei nº 9.034, de 3 de maio de 1995**. Dispõe sobre meios operacionais para a prevenção e repressão de ações praticadas por organizações criminosas. Brasília: Presidência da República, 1995.

_____. **Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019**. Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Brasília: Presidência da República, 2019.

FERREIRA, Helder Rogério Sant'Ana. **Crime organizado e sistema prisional brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GONÇALVES, Victor Eduardo Rios. **Direito penal esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2020.

GRECO, Rogério. **Curso de direito penal**. 13. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

HERKENHOFF, João Baptista. **Direito e cidadania**. São Paulo: Saraiva, 2019.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Legislação criminal especial comentada**. Salvador: JusPodivm, 2014.

MARINHO, Josafá da Silva. **Sistema penitenciário brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MASSON, Cleber. **Direito penal esquematizado: parte geral**. 10. ed. São Paulo: Método, 2019.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução penal**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Comentários à Lei de Execução Penal**. São Paulo: Saraiva, 1996.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. **Pesquisa sobre juventude e tráfico de drogas no Brasil**. Rio de Janeiro, 2007.

OLIVIERI, Antonio Carlos. **Crime organizado no Brasil**. São Paulo: Moderna, 1997.

SKARBEK, Dália. **Organizações criminosas e sistema penitenciário**. São Paulo: Atlas, 2014.

VOLPE, Giancarlo. **Ressocialização e sistema penitenciário**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

GESTÃO EDUCACIONAL E LIDERANÇA ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

CLÁUDIO RODRIGUES JACINTO DA SILVA

Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus (2012); Especialista em Gestão Pública pela FAVENI (2025); Diretor Escolar na Rede Municipal de Ensino de Glicério-SP.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa a gestão educacional e a liderança escolar no contexto da educação pública brasileira, considerando desafios estruturais, políticos e tecnológicos do cenário contemporâneo. O objetivo geral consiste em compreender como os modelos de gestão pública e as práticas de liderança escolar influenciam a consolidação da gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter teórico-analítico, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O referencial fundamenta-se em autores clássicos como Paro, Libâneo, Saviani, Freire e Lück, além de estudiosos contemporâneos como Secchi, Lotta e Bresser-Pereira, bem como relatórios da OCDE e do INEP. Conclui-se que a efetivação da gestão democrática depende do fortalecimento da liderança pedagógica, da ampliação da participação social, do financiamento adequado e da formação continuada de gestores comprometidos com a equidade e a qualidade social da educação.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Liderança Escolar; Gestão Democrática; Governança Pública; Educação Pública.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A gestão educacional brasileira tem sido marcada por constantes transformações, impulsionadas por demandas sociais crescentes, pela necessidade de melhoria dos indicadores educacionais e pelas mudanças nos modelos de administração pública. A Constituição Federal de 1988 instituiu a gestão democrática como princípio do ensino público, posteriormente reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Apesar desse avanço normativo, a implementação efetiva da gestão democrática ainda encontra desafios significativos.

O problema que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que maneira os modelos contemporâneos de gestão pública e as práticas de liderança escolar impactam a consolidação da gestão democrática na educação pública brasileira. Observa-se que há um distanciamento entre o que a legislação prevê e aquilo que se concretiza no cotidiano das escolas.

O objetivo geral é analisar criticamente os fundamentos da gestão educacional e da liderança escolar no contexto brasileiro. Como objetivos específicos, busca-se examinar a evolução dos modelos de gestão pública e seus reflexos na educação; discutir as bases teóricas da gestão democrática; analisar os desafios contemporâneos relacionados à governança, à transformação digital e às desigualdades regionais; e apontar perspectivas para o fortalecimento da liderança escolar.

Justifica-se este estudo pela centralidade da gestão escolar para a melhoria da qualidade da educação básica e para a redução das desigualdades sociais. Pesquisas indicam que a liderança escolar exerce influência direta sobre o clima organizacional e sobre os resultados de aprendizagem, o que reforça a importância de aprofundar a reflexão sobre o tema.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, contemplando obras clássicas e estudos recentes, além de documentos normativos e relatórios oficiais da educação brasileira.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

A gestão educacional, no Brasil, consolidou-se como campo de estudo especialmente após o processo de redemocratização. Paro (2001) afirma que a administração escolar deve estar subordinada aos interesses da formação humana e da democratização do ensino. Para o autor, a escola não pode ser gerida sob lógica exclusivamente burocrática ou empresarial, pois sua finalidade está vinculada à formação crítica e cidadã.

Libâneo (2001) destaca que organização e gestão escolar são dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico. A escola precisa articular planejamento, acompanhamento e avaliação de forma coerente com seus objetivos educacionais. A gestão, nesse sentido, não é apenas estrutura administrativa, mas elemento estruturante da prática docente e da aprendizagem.

Saviani (2008) observa que a democratização da educação está inserida em disputas históricas e ideológicas, o que reforça a dimensão política da gestão escolar. Nesse contexto, gerir uma escola pública implica assumir compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, reconhecendo que as decisões administrativas têm impactos pedagógicos e sociais.

Freire (1996) contribui ao defender a prática educativa como exercício de diálogo e participação. Essa perspectiva amplia a compreensão da gestão democrática, que deve envolver professores, estudantes e comunidade nas decisões institucionais, superando práticas centralizadoras.

Além desses autores, é importante considerar a contribuição de Moacir Gadotti (2000), que associa gestão democrática à construção do projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia escolar. Para Gadotti, a escola deve assumir identidade própria, construída coletivamente, de modo que a gestão não se reduza ao cumprimento de normas externas, mas se organize a partir das necessidades concretas da comunidade escolar. A autonomia, entretanto, não significa isolamento, mas responsabilidade compartilhada com o sistema educacional ao qual pertence.

Outra contribuição relevante é a de Carlos Roberto Jamil Cury (2002), que enfatiza a gestão educacional como expressão do direito à educação. Para o autor, a democratização da gestão está diretamente ligada à garantia de acesso, permanência e qualidade do ensino. Assim, a gestão escolar precisa ser compreendida como instrumento de efetivação de direitos sociais, articulando princípios de equidade, participação e responsabilidade pública. Essa perspectiva amplia a análise da gestão para além do âmbito organizacional, inserindo-a no campo das políticas públicas e da cidadania.

Dessa forma, os fundamentos teóricos da gestão educacional revelam que administrar uma escola pública envolve dimensões pedagógicas, políticas e sociais que não podem ser dissociadas. A liderança escolar, quando fundamentada nesses princípios, contribui para a consolidação de práticas democráticas e para o fortalecimento da função social da escola.

LIDERANÇA ESCOLAR COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO

A liderança escolar tem sido amplamente reconhecida como um dos fatores internos mais relevantes para a melhoria da qualidade da educação básica. Diferentemente de concepções tradicionais que associavam o diretor a funções meramente administrativas, a literatura contemporânea enfatiza a liderança pedagógica como eixo estruturante do trabalho escolar.

Lück (2009) defende que o diretor escolar deve atuar como líder educacional, articulando visão institucional, acompanhamento sistemático do trabalho docente e promoção de cultura colaborativa. Para a autora, a liderança não se limita ao exercício da autoridade formal, mas envolve capacidade de mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns, fortalecendo o compromisso coletivo com a aprendizagem dos estudantes.

Paro (2001) complementa essa perspectiva ao afirmar que a autoridade do gestor escolar deve fundamentar-se na legitimidade e na participação. Segundo o autor, a gestão democrática pressupõe compartilhamento de decisões e corresponsabilidade, evitando práticas centralizadoras que fragilizam o engajamento da comunidade escolar. Assim, a liderança eficaz é aquela que promove diálogo, transparência e construção coletiva.

No plano internacional, relatórios da OCDE (2022) destacam que sistemas educacionais que investem na formação e seleção criteriosa de lideranças escolares tendem a apresentar melhores indicadores de desempenho acadêmico e maior estabilidade institucional. A liderança escolar, nesses contextos, é compreendida como processo contínuo de desenvolvimento profissional, apoiado por políticas públicas estruturadas.

Entretanto, é necessário reconhecer que a liderança escolar no Brasil se desenvolve em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e limitações estruturais. Nesse cenário, o gestor não atua apenas como administrador de rotinas, mas como mediador entre políticas educacionais e realidade local. Lotta (2019), ao discutir a burocracia de nível de rua, evidencia que os agentes públicos interpretam e adaptam políticas conforme as condições concretas em que atuam. A liderança escolar, portanto, envolve capacidade de tradução e adaptação das diretrizes macroestruturais às especificidades da comunidade.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética da liderança. Freire (1996) ressalta que a prática educativa exige coerência entre discurso e ação, sendo o educador — e, por extensão, o gestor — exemplo de compromisso com valores democráticos. A liderança escolar precisa estar pautada na ética pública, na equidade e no respeito à diversidade, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais.

Além disso, a liderança contemporânea exige competências relacionadas ao uso de dados educacionais e ao planejamento estratégico. Secchi (2021) aponta que a governança pública orientada por resultados demanda análise de indicadores e definição de metas. No entanto, é fundamental que tais instrumentos sejam utilizados de forma crítica, evitando reduzir o processo educativo a números e rankings. A liderança escolar precisa equilibrar avaliação e sensibilidade pedagógica.

A formação continuada do gestor constitui, portanto, elemento indispensável para o exercício qualificado da liderança. Lück (2009) enfatiza que o desenvolvimento de competências gerenciais e pedagógicas amplia a capacidade do diretor de promover inovação, resolver conflitos e fortalecer a cultura institucional. Sem formação adequada, a liderança tende a restringir-se ao cumprimento de tarefas administrativas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro ponto a considerar é o papel da liderança na construção e consolidação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Gadotti (2000) argumenta que o PPP representa a expressão concreta da identidade da escola. A liderança escolar tem a responsabilidade de coordenar sua elaboração, acompanhamento e avaliação, garantindo que seja instrumento vivo e não documento meramente formal.

Dessa forma, a liderança escolar não pode ser compreendida como atributo individual isolado, mas como processo coletivo que envolve equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e comunidade. Quando exercida com base em princípios democráticos e competência técnica, a liderança torna-se elemento estratégico para a melhoria da qualidade educacional e para o fortalecimento da gestão democrática.

Outro elemento que merece destaque refere-se à capacidade do gestor escolar de atuar como articulador de redes de apoio institucional. A escola pública não está isolada; ela integra um sistema educacional mais amplo e dialoga constantemente com órgãos municipais, estaduais, conselhos de educação e demais políticas intersetoriais. Nesse sentido, a liderança escolar eficaz é aquela que compreende a escola como espaço de articulação comunitária, estabelecendo parcerias que ampliem oportunidades formativas para os estudantes. Essa postura exige visão sistêmica e capacidade de negociação, competências que precisam ser desenvolvidas ao longo da formação profissional do gestor.

Além disso, a liderança escolar desempenha papel central na promoção de um ambiente institucional pautado pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e regionais, a escola torna-se espaço privilegiado para construção de práticas inclusivas. O gestor, enquanto líder institucional, precisa promover ações que garantam acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A liderança comprometida com a equidade contribui para que a escola não reproduza desigualdades históricas, mas atue como instrumento de transformação social.

Por fim, é importante destacar que a liderança escolar contemporânea deve ser compreendida como processo reflexivo e contínuo. O gestor precisa avaliar constantemente suas práticas, dialogar com sua equipe e revisar estratégias à luz dos resultados alcançados. Essa postura reflexiva aproxima-se da concepção de gestão como prática aprendente, na qual erros e desafios tornam-se oportunidades de aprimoramento institucional. Assim, a liderança deixa de ser atributo estático e passa a constituir trajetória formativa permanente, alinhada às demandas sociais e educacionais em constante transformação.

MODELOS DE GESTÃO PÚBLICA E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A gestão educacional brasileira não pode ser analisada de forma isolada dos modelos mais amplos de administração pública que influenciam sua organização. A evolução histórica da administração pública — do modelo burocrático ao gerencial e, posteriormente, à governança pública — impactou diretamente a estrutura e o funcionamento das instituições educacionais. Compreender essa trajetória é fundamental para interpretar os desafios contemporâneos da gestão escolar.

O modelo burocrático, predominante ao longo do século XX, baseava-se na hierarquia, na formalização de procedimentos e na centralização das decisões. Embora tenha contribuído para a organização administrativa do Estado, esse modelo mostrou-se limitado diante das demandas por eficiência e participação social. Na educação, sua influência pode ser observada em práticas excessivamente normativas e na rigidez de procedimentos administrativos.

A partir da década de 1990, com a Reforma do Estado, ganhou força o modelo gerencial, que enfatiza eficiência, controle de resultados e racionalização de recursos. Bresser-Pereira (2020) argumenta que a administração pública precisava tornar-se mais orientada para resultados e menos centrada em processos. Na educação, esse movimento resultou na ampliação das avaliações externas, no estabelecimento de metas e na utilização de indicadores de desempenho.

Entretanto, a transposição direta de práticas empresariais para o campo educacional gerou debates significativos. A lógica de mercado, quando aplicada sem mediação crítica, pode reduzir o processo pedagógico a

números e rankings. A educação, diferentemente de uma organização produtiva tradicional, lida com formação humana, o que exige abordagens que considerem dimensões qualitativas e sociais.

Secchi (2021) identifica o surgimento da governança pública como modelo mais recente, caracterizado pela articulação em redes, transparência e participação social. A governança pressupõe colaboração entre diferentes atores — Estado, sociedade civil e iniciativa privada — na formulação e implementação de políticas públicas. Na educação, esse modelo amplia a necessidade de diálogo entre escola, famílias, conselhos e órgãos gestores.

A governança educacional, nesse contexto, requer que o gestor escolar desenvolva competências de articulação institucional. A escola deixa de ser mera executora de políticas para tornar-se espaço ativo de interpretação e implementação das diretrizes públicas. Lotta (2019), ao discutir a atuação dos burocratas de nível de rua, destaca que os agentes públicos adaptam políticas às realidades locais. O gestor escolar, portanto, exerce papel estratégico na tradução das políticas educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à accountability, entendida como responsabilidade e prestação de contas. A gestão pública contemporânea exige transparência na aplicação de recursos e nos resultados alcançados. No campo educacional, isso se traduz na divulgação de indicadores de aprendizagem e no acompanhamento das metas estabelecidas pelos sistemas de ensino. Contudo, é necessário que a accountability esteja associada à participação democrática, evitando que se transforme em mecanismo meramente punitivo.

Além disso, a integração entre planejamento estratégico e gestão pedagógica constitui desafio permanente. A adoção de instrumentos de planejamento, como planos de ação e metas institucionais, pode contribuir para maior organização e eficiência. No entanto, tais instrumentos devem estar alinhados ao Projeto Político-Pedagógico da escola, garantindo coerência entre gestão administrativa e finalidade educativa.

As desigualdades regionais brasileiras também evidenciam limites dos modelos uniformizados de gestão. Municípios com diferentes capacidades administrativas enfrentam realidades distintas. Nesse cenário, a governança pública precisa reconhecer especificidades locais, permitindo flexibilidade na implementação das políticas educacionais sem comprometer os princípios nacionais de equidade.

Por fim, a análise dos modelos de gestão pública demonstra que a educação pública brasileira se encontra em processo de transição, buscando equilibrar eficiência administrativa, participação social e compromisso pedagógico. O desafio contemporâneo consiste em integrar instrumentos de planejamento e avaliação com práticas democráticas e sensíveis às realidades locais, fortalecendo a escola pública como instituição socialmente referenciada.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: FORMAÇÃO CONTINUADA, DESIGUALDADES E FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES

Entre os desafios contemporâneos da gestão educacional brasileira, destaca-se a necessidade de formação continuada dos gestores escolares como estratégia estruturante para o enfrentamento das desigualdades sociais e regionais. A complexidade do cenário educacional atual exige que o diretor escolar ultrapasse funções meramente administrativas, assumindo postura estratégica e articuladora de políticas públicas no âmbito local.

As desigualdades educacionais no Brasil apresentam forte correlação com fatores socioeconômicos e territoriais. Regiões com menor capacidade arrecadatória e municípios de pequeno porte frequentemente enfrentam limitações de infraestrutura, recursos humanos e acesso a tecnologias. Nesse contexto, a atuação do gestor escolar torna-se decisiva para minimizar os impactos dessas disparidades.

Cury (2002) argumenta que o direito à educação não se efetiva apenas pela oferta de vagas, mas pela garantia de condições equitativas de acesso e permanência com qualidade. Assim, a formação continuada do gestor deve contemplar competências relacionadas à análise de dados educacionais, planejamento estratégico e gestão participativa, permitindo identificar vulnerabilidades e formular intervenções adequadas à realidade local.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A profissionalização da gestão escolar também é apontada por Lück (2009) como elemento fundamental para o fortalecimento institucional. Segundo a autora, o desenvolvimento de competências gerenciais e pedagógicas possibilita ao diretor atuar de maneira proativa diante de desafios estruturais, promovendo ações que integrem professores, famílias e comunidade.

Além disso, a formação continuada precisa incorporar dimensão social e política da gestão educacional. Paro (2001) ressalta que a democratização da escola exige compromisso com a participação efetiva da comunidade. Nesse sentido, gestores bem formados tendem a compreender os Conselhos de Escola não como instâncias meramente formais, mas como espaços legítimos de deliberação coletiva.

O fortalecimento dos Conselhos de Escola constitui estratégia relevante para reduzir desigualdades, pois amplia o controle social e possibilita maior transparência na aplicação de recursos. Gohn (2008) destaca que os conselhos gestores, quando atuantes, promovem corresponsabilidade e ampliam a capacidade da comunidade de influenciar decisões públicas.

Entretanto, em muitos contextos, observa-se fragilidade na atuação desses colegiados, seja por desconhecimento de suas atribuições, seja por baixa participação da comunidade. A formação continuada do gestor pode contribuir para reverter esse quadro, ao capacitá-lo a promover reuniões participativas, elaborar pautas estratégicas e garantir que decisões sejam tomadas de forma democrática e fundamentada.

A superação das desigualdades sociais e regionais não depende exclusivamente de políticas macroestruturais; ela também se constrói no âmbito micro institucional, por meio de práticas de gestão sensíveis às realidades locais. Gestores capacitados podem desenvolver estratégias como:

- Mapeamento das vulnerabilidades sociais da comunidade escolar;
- Articulação com políticas intersetoriais (assistência social, saúde, cultura);
- Uso estratégico de indicadores educacionais para planejamento pedagógico;
- Incentivo à participação ativa das famílias nos Conselhos de Escola;
- Transparência na prestação de contas e aplicação de recursos.

Secchi (2021) observa que a governança pública contemporânea exige integração entre diferentes atores e níveis de governo. A escola, enquanto unidade básica do sistema educacional, pode tornar-se espaço privilegiado de articulação comunitária, desde que haja liderança preparada para tal.

Portanto, investir na formação continuada dos gestores escolares não representa apenas aprimoramento técnico, mas estratégia política e social de fortalecimento da democracia educacional. A liderança qualificada contribui para que os Conselhos de Escola deixem de ser estruturas formais e passem a atuar como instrumentos efetivos de participação, transparência e construção coletiva.

Desse modo, a gestão educacional contemporânea precisa reconhecer que a equidade não se constrói apenas por meio de repasses financeiros, mas também pela qualificação das lideranças responsáveis por administrar, planejar e mobilizar a comunidade escolar. A formação continuada, quando articulada à prática reflexiva e à participação social, torna-se ferramenta fundamental para reduzir desigualdades e fortalecer a escola pública como espaço democrático.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ENTRE A NORMA E A PRÁTICA

A gestão democrática da educação pública brasileira encontra respaldo jurídico consolidado. O artigo 206 da Constituição Federal estabelece como princípio do ensino a gestão democrática, reafirmado pelo artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, a efetivação desse princípio depende de regulamentações locais e da cultura institucional de cada sistema de ensino.

Paro (2001, p. 67) afirma que "não basta proclamar a democracia na legislação; é preciso construí-la cotidianamente nas práticas escolares". Essa afirmação evidencia a distância existente entre a formalização normativa e a realidade concreta das escolas públicas.

A participação da comunidade escolar — por meio de conselhos, associações de pais e mestres e instâncias colegiadas — representa um dos pilares da gestão democrática. Gohn (2008) destaca que os conselhos gestores são instrumentos fundamentais para o fortalecimento da cidadania e para a ampliação do controle social sobre as políticas públicas. Entretanto, a autora também alerta que muitos conselhos funcionam apenas formalmente, sem efetiva deliberação.

Nesse sentido, a liderança escolar assume papel decisivo ao promover espaços de diálogo e corresponsabilidade. A democratização da gestão não significa ausência de direção, mas sim construção compartilhada das decisões.

FINANCIAMENTO, EQUIDADE E RESPONSABILIDADE PÚBLICA

A qualidade da gestão educacional está intrinsecamente relacionada ao financiamento da educação. A aprovação do Fundeb permanente representou avanço significativo na garantia de recursos para a educação básica. Contudo, as desigualdades regionais ainda impõem desafios à equidade.

Saviani (2008) enfatiza que a democratização da educação exige condições materiais concretas. Sem financiamento adequado, políticas de gestão democrática tornam-se fragilizadas. A infraestrutura escolar, a valorização docente e a formação continuada dependem de investimentos consistentes e planejados.

Além disso, a gestão dos recursos públicos requer transparência e accountability. Secchi (2021) destaca que a governança pública contemporânea exige prestação de contas e participação social, evitando tanto o desperdício quanto a centralização excessiva. A responsabilidade do gestor escolar inclui planejar, acompanhar e avaliar a aplicação dos recursos, garantindo que estejam alinhados ao projeto pedagógico da escola.

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E NOVAS COMPETÊNCIAS DO GESTOR

A transformação digital tem impactado profundamente a administração pública e, consequentemente, a gestão educacional. A pandemia da COVID-19 evidenciou a necessidade de adaptação rápida às tecnologias educacionais e aos sistemas de gestão remota.

Pimenta et al. (2023) observam que a inovação pública envolve não apenas a adoção de tecnologias, mas também mudança cultural e organizacional. A digitalização exige novas competências dos gestores, como análise de dados, comunicação digital e gestão de plataformas educacionais.

Entretanto, é necessário cautela para que a tecnologia não substitua o papel humano na mediação pedagógica. Como afirma Freire (1996), a educação é um ato humano e relacional. A tecnologia deve ser instrumento de apoio, não finalidade em si mesma.

A inclusão digital também representa desafio relevante, especialmente em municípios de pequeno porte e regiões de maior vulnerabilidade social. A gestão educacional precisa considerar essas desigualdades ao planejar estratégias de inovação (PIMENTA et al., 2023).

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DA LIDERANÇA ESCOLAR

A profissionalização da gestão escolar constitui elemento central para o fortalecimento da educação pública. Lück (2009) defende que a liderança escolar deve ser desenvolvida por meio de formação específica, contemplando competências administrativas, pedagógicas e relacionais.

No Brasil, ainda há heterogeneidade nos critérios de seleção e formação de diretores escolares. Em alguns sistemas, a escolha ocorre por indicação política; em outros, por eleição direta ou concurso público. Independentemente do modelo adotado, é fundamental que o gestor possua formação técnica adequada (LÜCK, 2009).

A formação continuada também se revela essencial diante das constantes mudanças nas políticas educacionais e nos instrumentos de avaliação. A liderança escolar precisa estar preparada para lidar com metas, indicadores e planejamento estratégico, sem perder de vista a dimensão formativa da escola (LÜCK, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a gestão educacional e a liderança escolar desempenham papel central na consolidação da gestão democrática no Brasil. Embora haja avanços normativos significativos, persistem desafios relacionados à implementação prática desses princípios.

Observou-se que a liderança escolar constitui elemento estratégico na articulação entre políticas públicas e prática pedagógica. O fortalecimento da gestão democrática depende da formação qualificada de gestores, do financiamento adequado e da participação efetiva da comunidade escolar.

Conclui-se que o futuro da educação pública brasileira está diretamente vinculado à construção de modelos de gestão que integrem eficiência administrativa, compromisso pedagógico e participação social, promovendo qualidade educacional com equidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania.** 4. ed. São Paulo: FGV, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LOTTA, Gabriela; PIRES, Roberto. **Burocracia e políticas públicas.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar.** Curitiba: Positivo, 2009.

OCDE. **Education Policy Outlook: Brazil.** Paris: OECD Publishing, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar e democracia**. São Paulo: Ática, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

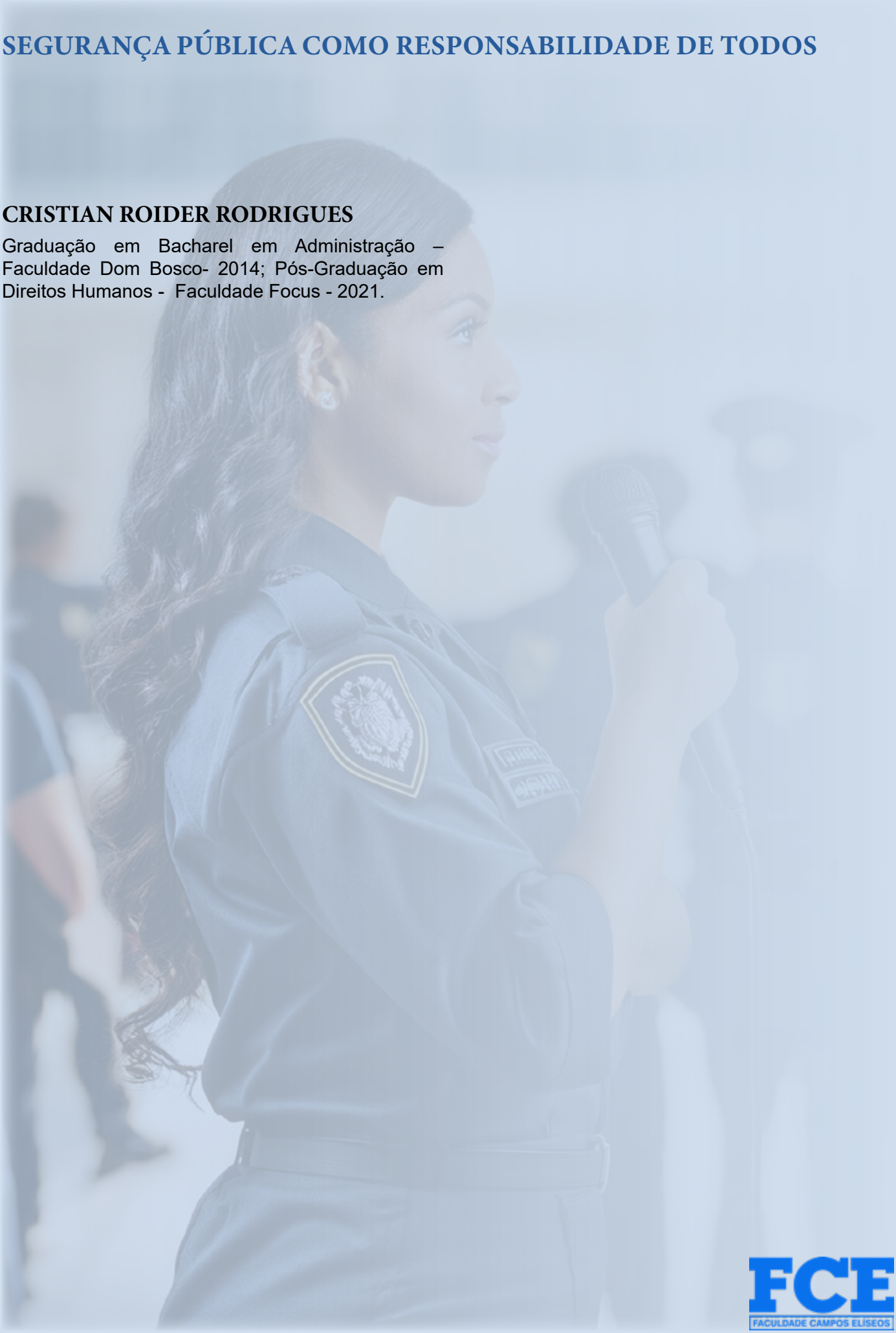
SECCHI, Leonardo. **Modelos de gestão pública.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

SEGURANÇA PÚBLICA COMO RESPONSABILIDADE DE TODOS

CRISTIAN ROIDER RODRIGUES

Graduação em Bacharel em Administração – Faculdade Dom Bosco- 2014; Pós-Graduação em Direitos Humanos - Faculdade Focus - 2021.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O texto discute a segurança pública como uma responsabilidade coletiva, conforme estabelecido no artigo 144 da Constituição Federal de 1988, à luz da teoria dos deveres fundamentais e das iniciativas de segurança pública voltadas à diminuição de riscos sociais. Afirma que a segurança pública deve ser encarada como um dever alicerçado na solidariedade, na necessidade de ações proporcionais e na defesa do direito fundamental à segurança, integrando um dos conceitos de dever fundamental. Explora a teoria do risco na sociedade atual e enfatiza que a responsabilidade compartilhada é essencial para a construção de um ambiente mais pacífico, uma vez que, em diversas circunstâncias, a atuação do Estado não basta para garantir os direitos fundamentais. Assim, essa obrigação busca promover o direito à segurança pública por meio da elaboração, monitoramento e avaliação de políticas públicas de segurança preventiva, com a inclusão de indivíduos e entidades, por meio dos Conselhos Comunitários de Segurança ou de iniciativas específicas do setor empresarial privado.

Palavras-chave: Segurança Pública; Responsabilidade; Direito Fundamental.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A segurança pública no Brasil, conforme estabelece o artigo 144 da Constituição Federal de 1988, é um dever do Estado, direito e responsabilidade de todos.

Essa formulação constitucional não apenas define a obrigação estatal, mas também convida à reflexão sobre o papel dos indivíduos e da sociedade civil na promoção de um ambiente seguro e justo.

Diante desse panorama, o presente estudo propõe-se a analisar a segurança pública à luz da teoria dos deveres fundamentais, abordando a necessidade de ações coletivas e solidárias voltadas à prevenção da violência e à proteção dos direitos fundamentais.

O enfoque central é compreender a segurança não apenas como uma função repressiva atribuída às forças policiais, mas como uma construção social que demanda o envolvimento direto da população, de instituições privadas e dos Conselhos Comunitários de Segurança.

A abordagem teórica da sociedade de risco, discutida por diversos autores contemporâneos, também é incorporada nesta análise, destacando que os desafios atuais da segurança transcendem a capacidade de resposta isolada do Estado.

Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre a co-responsabilidade na elaboração, execução e monitoramento de políticas públicas de segurança. A ideia de que a segurança pública é um dever fundamentado na solidariedade social reforça a importância de medidas preventivas que envolvam diversos setores da sociedade.

O reconhecimento dessa responsabilidade compartilhada é fundamental para a promoção de um ambiente mais pacífico e igualitário.

O texto examina, ainda, como a colaboração entre o setor público e o privado pode resultar em ações eficazes de prevenção à criminalidade, com destaque para iniciativas empresariais e comunitárias voltadas à redução dos riscos sociais. A inclusão dos cidadãos como agentes ativos no processo de formulação das políticas de segurança transforma o conceito tradicional de segurança pública, trazendo-o para uma dimensão mais democrática e participativa.

A partir dessa análise, busca-se demonstrar que a segurança pública deve ser compreendida não apenas como um serviço prestado, mas como um dever fundamental compartilhado por todos, exigindo ações coordenadas, solidárias e pautadas no respeito aos direitos humanos.

SEGURANÇA PÚBLICA COMO RESPONSABILIDADE DE TODOS

Com o aumento das investigações em torno dos deveres, diversos conceitos começaram a emergir, apresentando variações em relação à sua abrangência e à forma como se manifestam, seja de maneira explícita ou implícita na Constituição. Além disso, a questão da titularidade dos deveres também não tem uma definição consensual entre os estudiosos.

Entre os conceitos, destaca-se o de Peces-Barba (1987, p.336), que define deveres fundamentais como aqueles deveres jurídicos que se relacionam com aspectos essenciais da vida em sociedade, com bens de grande relevância, a satisfação de necessidades básicas ou que impactam áreas fundamentais para a estrutura e funcionamento das instituições públicas, ou ainda ao exercício de direitos fundamentais, geralmente no contexto constitucional.

De acordo com Nabais (2007, p. 169), em um Estado Democrático de Direito, o ser humano é tanto livre quanto responsável, sendo digno de direitos e responsável por cumprir deveres. O autor também aponta que os deveres fundamentais podem ser classificados como relacionais, pois conectam o cidadão ao Estado, ligam os indivíduos à comunidade a que pertencem e estabelecem vínculos entre as próprias pessoas.

As constituições dos Estados Democráticos fundamentam-se na noção de que o ser humano é um indivíduo livre, porém, sem ignorar sua obrigação em relação à busca dos fins do Estado e da sociedade, que é

a promoção da dignidade da pessoa humana. Assim, a liberdade do cidadão dentro do Estado Democrático é cercada por responsabilidades, e uma parte dessas responsabilidades se traduz nos deveres essenciais.

Dessa forma, existe um sistema harmônico de direitos e obrigações essenciais, onde a liberdade e a responsabilidade garantem o equilíbrio nas interações entre as pessoas e o Estado.

Como destaca Nabais (2007, p.163), "um sistema que dá prioridade, mas não total exclusividade, aos direitos em relação aos deveres essenciais, ou, utilizando a referência de K. Stern, um modelo no qual os direitos fundamentais formam a base da liberdade, enquanto os deveres fundamentais atuam como seu contrapeso".

Em consonância com os autores mencionados, os integrantes do Grupo de Pesquisa "Estado, Democracia Constitucional e Direitos Fundamentais" do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Direito de Vitória desenvolveram uma definição de dever fundamental que foi utilizada neste trabalho, conforme a seguir:

> Uma classificação jurídico-constitucional baseada na solidariedade, que estabelece comportamentos proporcionais para indivíduos dentro de uma determinada ordem democrática, que podem estar sujeitos a penalidades ou não, visando a promoção de direitos fundamentais (NABAIS, 2007).

O conceito mencionado foi desenvolvido após uma série de estudos e discussões entre os membros do grupo de pesquisa, alinhando-se a várias outras ideias sobre obrigações. É importante ressaltar que esse conceito enfatiza a solidariedade e a necessidade de comportamentos proporcionais, com a intenção de promover direitos fundamentais.

O entendimento traz à tona que a obrigação se baseia na solidariedade, de acordo com o que estabelece o artigo 3º da Constituição brasileira, que a considera como um dos objetivos da República Federativa, aparecendo como uma meta para a construção de uma sociedade justa e livre, ou seja, um dever de solidariedade que deve ser reconhecido nas relações entre indivíduos.

É importante salientar que a principal função das obrigações está vinculada aos desejos da sociedade, e a solidariedade emerge da necessidade do ser humano ser reconhecido como parte responsável pela coletividade, implicando um respeito recíproco entre as pessoas; sem esse princípio, qualquer forma de convivência se tornaria inviável.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a convivência social não se sustentaria apenas com a simples declaração de direitos; é essencial que as pessoas estejam também comprometidas com suas obrigações, uma vez que são essas responsabilidades que promovem o reconhecimento do próximo, da diversidade e da cooperação. Por isso, é fundamental que o sistema jurídico leve em conta não apenas os direitos, mas também os deveres.

A noção do grupo de pesquisa aborda as ações proporcionais exigidas dos indivíduos com o intuito de assegurar direitos fundamentais. Essas exigências revelam uma conexão intrínseca e interdependente entre direitos e obrigações.

No que diz respeito à titularidade e aos destinatários das obrigações, Duque e AUTOR 2 (2013, p. 151) afirmam que os deveres essenciais podem ser entendidos como responsabilidades legais que recaem sobre indivíduos, sejam eles pessoas físicas ou jurídicas. Esses deveres, ao definirem a posição primordial do sujeito, possuem relevância para um determinado grupo ou comunidade, podendo, portanto, ser reclamados em contextos públicos, privados, políticos, econômicos e sociais.

Os deveres essenciais devem ser entendidos em estreita relação com os direitos fundamentais (PECES-BARBA MARTÍNEZ, 1987, p. 330), uma vez que, na contemporaneidade, não é possível enxergar o ser humano apenas como detentor de direitos, mas também como alguém que possui responsabilidades para consigo, em relação à coletividade e em relação às gerações futuras.

É essencial entender os deveres fundamentais não como uma oposição ou uma forma de restringir direitos, mas como um meio de apoiá-los e promovê-los. Ao analisar os deveres, é igualmente relevante investigar os direitos, pois a falta desse equilíbrio pode levar a conclusões que não respeitam os princípios democráticos. Dessa forma, a discussão sobre deveres sempre estará ligada à discussão sobre direitos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Destaca-se que o envolvimento político é fundamental para o cumprimento das obrigações pelos cidadãos, uma vez que é por meio dele que se manifesta a soberania do povo e a cidadania. Portanto, o conceito de participação popular se torna essencial, pois permite que a sociedade atue na elaboração e na supervisão das políticas públicas de segurança, como será discutido no próximo item.

Política pública refere-se ao conjunto de práticas que visa, simultaneamente, "ativar o governo" e/ou examinar essa ativação (considerada como variável independente) e, quando necessário, sugerir modificações no direcionamento ou desenvolvimento dessas atividades (variável dependente).

O desenvolvimento de políticas públicas é o momento em que governos democráticos transformam suas intenções e promessas de campanha em iniciativas e ações que gerarão efeitos ou transformações no contexto real (SOUZA, 2006, p. 26).

Em diversas circunstâncias, a intervenção do estado não é suficiente para garantir os direitos fundamentais, sendo necessária a contribuição ativa de outra pessoa, seja ela física ou jurídica, através do cumprimento de um dever. Dessa forma, é indispensável o monitoramento das políticas públicas de segurança e a colaboração dos cidadãos, que é essencial para sua concretização.

A Constituição de 1988 marcou um progresso significativo na aceitação de diferentes formas de participação política, tanto por parte de cidadãos quanto por grupos.

No contexto dos municípios, destaca-se a exigência de colaboração obrigatória das associações representativas de bairros no planejamento municipal, conforme estabelecido no artigo 29, inciso X, que cria um espaço para a participação e também impõe responsabilidades a essas organizações. Além disso, o artigo 37, § 3º, estabelece um amplo caminho para queixas acerca da prestação de serviços.

De acordo com o autor mencionado, a participação descrita nos dispositivos constitucionais é classificada como uma forma de participação administrativa. Em relação ao que está disposto no artigo 29, inciso X, refere-se a coletivos sociais secundários que se organizam como associações civis para defender interesses específicos, seja de grupos residentes em determinadas áreas ou de setores como engenharia, urbanismo, qualidade de vida, lazer e trabalho, entre outros. Todos esses interesses têm conexão, direta ou indireta, com a segurança pública.

A Democracia Participativa se baseia em instrumentos que permitem à população participar ativamente das questões políticas, conferindo legitimidade a decisões importantes para a sociedade. Segundo MOREIRA NETO (1992, p.79).

Isso ocorre por meio de diversas formas de participação, representação política, transparência, acesso à informação, além de modalidades de participação legislativa como plebiscitos, referendos, audiências públicas, iniciativas populares, orçamentos participativos e vetos populares, entre outros.

Diversas políticas públicas são elaboradas e implementadas, como as voltadas para a segurança, mas muitas vezes não há um monitoramento adequado de seus resultados.

Um exemplo é a política de combate às drogas, conhecida como "guerra às drogas", que, conforme descrito por Pedroto (2018, p. 85-86), se dirige principalmente contra usuários e pequenos traficantes, resultando em um conflito que se assemelha a uma "guerrilha".

O autor acrescenta que "indivíduos em situações sociais muito precárias, onde pequenos grupos exercem controle sobre a comunidade e promovem confrontos breves com as forças de segurança utilizando estratégias de ataque e fuga, enfrentam frequentes abusos por parte dos agentes estatais." Essa abordagem política demanda uma avaliação cuidadosa para que se compreendam suas repercussões e os riscos associados à sua implementação.

Com o objetivo de discutir a responsabilidade coletiva como um compromisso essencial para a segurança pública, será analisada, a seguir, a temática da segurança pública como um dever compartilhado, procurando responder se essa ideia é um princípio fundamental implicitamente mencionado no artigo 144 da Constituição Federal.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Na Constituição Brasileira de 1988, o artigo 144 estabelece que "A segurança pública, uma responsabilidade do Estado, é um direito e um dever de todos, promovida para resguardar a ordem pública e proteger as pessoas e seus bens [...]. Para compreender os objetivos deste estudo, é fundamental esclarecer que o termo "Responsabilidade" é um substantivo feminino de origem latina, que se refere à qualidade de ser responsável, ou à obrigação de responder por ações próprias ou de terceiros, assim como por algo que lhe foi confiado (FERREIRA, 1999, p.135).

Assim, pode-se deduzir que essa definição está alinhada à ideia de um dever, que inclui a responsabilidade do cidadão em relação às suas próprias ações e as dos outros, bem como a obrigação de zelar pelo que lhe foi atribuído.

A respeito da relevância da responsabilidade expressa em solidariedade na Constituição, e da dimensão obrigacional da cidadania, Marciano Buffon (2007, p. 96) ressalta que "a base da solidariedade – que sustenta o modelo estatal atual – está gravemente afetada, levando a sociedade a se desorientar em suas ideias individualistas e egocêntricas."

A categoria jurídica dos deveres fundamentais é fundamental para a efetivação da dignidade da pessoa humana, que vai além da simples observância dos direitos fundamentais que podem ser reivindicados contra o Estado. Para que os indivíduos possam desfrutar de sua dignidade inerente, é imprescindível que também desempenhem suas responsabilidades em relação à coletividade, uma vez que a solidariedade representa uma das dimensões dessa dignidade, que se concretiza plenamente em uma sociedade que se compromete com o bem comum.

Com base nas ideias apresentadas por esses autores, pode-se concluir que a essência dos deveres fundamentais está enraizada em conceitos como responsabilidade, solidariedade, fraternidade, cooperação, valores e a consideração pelo outro. Em outras palavras, o verdadeiro significado da existência dos deveres reside em como cada indivíduo compreende sua função na sociedade e de que maneira se interage com os demais.

Dessa maneira, os moradores se juntam para enfrentar ameaças, promovendo uma convivência harmoniosa por meio da divisão das responsabilidades entre os membros da comunidade, com o intuito de alcançar a segurança desejada. Nesse contexto, destaca-se o engajamento dos cidadãos nas políticas públicas voltadas para a segurança, que será discutido a seguir.

Com a adoção da Constituição de 1988, foram estabelecidas diversas formas de engajamento social, incluindo o direito à reunião e à associação, possibilitando um diálogo aberto sobre uma variedade de temas

Com a promulgação da Constituição brasileira, foram estabelecidos Conselhos comunitários nas áreas de educação e saúde, e atualmente há uma grande quantidade desses conselhos. Já no campo da segurança pública, havia a percepção de que essa era uma questão estritamente relacionada ao Estado, levando ao surgimento dos Conselhos de segurança em um momento posterior, o que impactou sua atuação prática.

A expectativa inicial dos conselhos foi estabelecida no plano nacional de segurança pública de 2000, o qual mencionou em seu conteúdo que:

A resolução da complicada e desafiadora problemática da segurança requer a participação ativa de diversas instituições governamentais em diferentes esferas, além do setor privado e da sociedade em geral. A proposta é implementar medidas integradas que aprimorem o funcionamento das entidades e órgãos dedicados à segurança pública em nosso país, facilitando um trabalho baseado em colaboração mútua.

A Secretaria Nacional de Segurança Pública projetou que os conselhos comunitários atuam como entidades de direito privado, com autonomia em relação aos setores de segurança pública e a outros órgãos governamentais. Esses conselhos são uma forma de associação comunitária, reconhecida como de utilidade pública e sem fins lucrativos, criada no exercício do direito de associação assegurado pelo artigo 5º, inciso XVII, da Constituição Federal. Seu principal propósito é mobilizar e unir os esforços da comunidade para debater questões locais relacionadas à segurança pública, seja no âmbito municipal ou em subdivisões de um Município.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

De acordo com as informações divulgadas no Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a atuação dos cidadãos nos conselhos comunitários de segurança, embora tenha ocorrido de maneira tardia em comparação a outros setores, foi bastante relevante.

Uma pesquisa realizada em 2013 e publicada em 2014 revelou que havia 545 conselhos ativos em todo o Brasil. Os achados da pesquisa indicaram um panorama de fragilidade institucional e limitada autonomia desses conselhos em relação às autoridades governamentais. (SENTO-SÉ et al, 2013).

De maneira semelhante, um estudo conduzido pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em 2015 revelou que o envolvimento da população nos Conselhos de segurança pública continua sendo algo remoto. Nesta investigação, os Conselhos comunitários de segurança pública foram denominados de "redes de vizinhos protegidos" e ficou evidente que sua formação ocorre, em grande parte, por meio de ações das polícias estaduais, que atuam como entidades envolvidas.

No Espírito Santo, conforme apontado por Campos (2016, p.5), durante os anos 90, diversos locais para a participação da comunidade foram criados, totalizando 114 espaços voltados para o diálogo sobre segurança pública entre as comunidades, por meio de ONGs e conselhos comunitários associados às Prefeituras. Entretanto, na década de 2000, muitos desses espaços foram encerrados por várias razões, incluindo a saída de membros. Assim, em 2008, foi feita uma pesquisa que revelou que apenas 38 Conselhos permaneciam ativos, evidenciando a diminuição desses locais de discussão.

Além das orientações sobre segurança, um novo ator surgiu na sociedade com o objetivo de assumir a responsabilidade conjunta na elaboração das políticas públicas: o setor privado empresarial. Historicamente, no Brasil, esse setor não se envolvia nos programas de prevenção e controle da violência, optando por contratar empresas de segurança privada (MESQUITA NETO Apud, SENTO SÉ, 2003).

No entanto, nas últimas décadas, devido ao aumento generalizado do crime e da violência, muitos empresários começaram a entender que apenas investir em segurança privada, que além de se tornar cada vez mais caro, já não se mostrava suficiente para assegurar a proteção de seus funcionários e bens.

Devido à magnitude da questão, era necessário um esforço ampliado, colaborativo e bem estruturado que garantisse a sustentabilidade ao longo do tempo. Nesse contexto, diversas iniciativas do setor privado começaram a aparecer, direcionadas ao combate aos desafios trazidos pela violência. Dessa forma, a presença do setor privado em ações, programas e projetos voltados para a prevenção do crime e da violência tem aumentado gradativamente no Brasil.

Em um estudo conduzido em 2010, em colaboração com o Instituto Ethos, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública investigou as iniciativas empreendidas por empresas do setor privado. Os achados da pesquisa foram apresentados em uma reunião do Fórum, onde foram destacados dezesseis casos considerados bem-sucedidos.

Esses casos incluíram experiências focadas na melhoria das instituições e políticas de segurança pública; ações que visavam fornecer serviços ou recursos complementares a essas instituições; iniciativas voltadas para a prevenção da violência e promoção da cultura de paz; além de arranjos locais para apoiar políticas de segurança e ações de prevenção da violência nas regiões onde as empresas estão situadas ou atuam.

Entre os projetos discutidos no fórum, sobressaem-se alguns que alcançaram resultados notáveis e que foram abordados com mais profundidade. O "Praças da Paz Sulamérica" é uma iniciativa que visa a revitalização colaborativa de praças públicas em áreas com alta vulnerabilidade social em São Paulo, com o objetivo de minimizar os riscos associados à violência nesses locais.

O projeto "Ação na linha" foi criado em 2007 com o objetivo de combater a violência relacionada ao roubo de cabos de cobre na cidade de Itaquaquecetuba, São Paulo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esse tipo de crime gera diversas consequências negativas para a sociedade, uma vez que escolas, hospitais, delegacias e creches ficam sem telefonia e energia elétrica por longos períodos. Para promover mudanças, foram implementadas diversas ações voltadas ao fortalecimento da comunidade, em colaboração com a Telefônica e o Instituto Sou da Paz.

O programa "Ser Parte" beneficia crianças, jovens e adultos das comunidades ao redor da fábrica Vilma Alimentos em Contagem, Minas Gerais. Seu propósito é capacitar cidadãos para que se tornem protagonistas, ensinando valores que contribuam para suas vidas e os ajudem a se ver como agentes de mudança social, cientes de suas limitações e potencialidades. Esse projeto abrange dez iniciativas que alcançam aproximadamente 4000 pessoas, oferecendo atividades artísticas, esportivas, suporte educacional, inclusão digital e formação profissional em diversas áreas.

Existem diversas ações bem-sucedidas no setor privado que atuam como estímulos, ainda que integrar a segurança pública à agenda das empresas continue sendo um grande desafio. Assim, a responsabilidade primordial pela segurança pública é de natureza relacional, uma vez que estabelece uma conexão entre os cidadãos e o Estado, especialmente quando este atua indiretamente por meio da mobilização.

Em outras palavras, por meio de políticas sociais que incentivam a participação, o Estado motiva a sociedade e aguarda a manifestação de comportamentos que gerem mecanismos de controle, fazendo com que os cidadãos ajam em conformidade com princípios coletivos, como a participação em conselhos comunitários e em iniciativas da comunidade empresarial privada.

A partir da responsabilidade essencial pela segurança pública, se estabelece uma conexão entre os indivíduos e a comunidade à qual pertencem, promovendo a relação de confiança entre os membros da sociedade. Isso também fomenta uma predisposição para ações voluntárias em prol do bem coletivo, que é a segurança de todos os cidadãos.

Recentemente, foi divulgada a Lei 13.675, sancionada em 11 de junho de 2018, que regulamenta o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e organiza os órgãos de segurança pública em conformidade com o § 7º do artigo 144 da Constituição Federal.

O cerne dessa legislação é promover a integração entre os diferentes órgãos de segurança, além de estabelecer a colaboração com a sociedade por meio de conselhos de segurança em âmbitos nacional, estadual e municipal.

Essa disposição legal reforça a ideia expressa no artigo 144 sobre a "responsabilidade de todos", enfatizando que a participação da comunidade nas políticas públicas de segurança é um aspecto fundamental da responsabilidade em segurança pública.

O exame do meio ambiente, conforme destaca Canotilho (2001, p. 13), passou de uma análise sobre a consolidação do direito ambiental para uma discussão que envolve a "responsabilidade coletiva" ou um "comunitarismo ambiental", em que a participação do cidadão na proteção ambiental é crucial.

Assim, ao relacionar o tema da segurança pública com o meio ambiente, a interpretação da frase "responsabilidade de todos" remete à ideia de que a responsabilidade deve ser distribuída, visando alcançar o comunitarismo na segurança pública.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que a segurança pública no Brasil não deve ser encarada exclusivamente como uma atribuição do Estado, mas como uma responsabilidade compartilhada entre os poderes públicos e a sociedade.

A teoria dos deveres fundamentais, aplicada ao contexto da segurança, revela que todos os cidadãos possuem um papel relevante na construção de um ambiente seguro, seja por meio da participação em conselhos comunitários, de ações educativas ou de iniciativas privadas voltadas à prevenção da criminalidade.

Além disso, a sociedade contemporânea, marcada pela complexidade e pelos riscos diversos, exige soluções integradas e sustentáveis. A atuação conjunta de entes públicos, empresas e comunidades é essencial para promover políticas preventivas, eficientes e sensíveis às realidades locais.

O envolvimento cidadão amplia a legitimidade das ações de segurança e contribui para a efetivação de direitos fundamentais, como o direito à vida e à integridade física.

Portanto, é necessário repensar a lógica tradicional da segurança pública e avançar em direção a um modelo mais colaborativo, transparente e inclusivo. A solidariedade, enquanto fundamento jurídico e ético, deve orientar as práticas sociais e institucionais no enfrentamento da violência e na promoção da paz social.

Consolidar a segurança pública como dever coletivo é não apenas uma exigência normativa, mas também uma condição essencial para o fortalecimento da democracia, da cidadania e da justiça social no Brasil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BASSO, Joaquim. **Notas sobre o regime jurídico dos deveres fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro.** Revista DIREITO UFMS | Campo Grande, MS | v. 1 | n. 2 | p. 87 - 108 | jan./jun. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estado Constitucional ecológico e democracia sustentada. Revista do Centro de Estudos de Direito do Ordenamento, do Urbanismo e do Ambient**e, v.4, n.8, p.9-16, 2001.

DUQUE, Bruna Lyra;AUTOR 2. **Os deveres Fundamentais e a Solidariedade nas relações privadas.** Revista de Direitos Fundamentais e Democracia, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 147-161, julho/dezembro de 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILOCRE, Lincoln D'Aquino. **Classificações de políticas de segurança pública**. Revista Brasileira de Segurança Pública/Ano 3 Edição 5 Ago/Set 2009.

GIORGI, Raffaele De. **Direito, Democracia e Risco - Vínculos com o futuro**. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editor, 1998. p.263.

GOVERNO FEDERAL. **Plano nacional de segurança pública.** O Brasil diz não à violência. 2000.

NABAIS, José Casalta. **O dever fundamental de pagar impostos: Contributo para a compreensão constitucional do estado fiscal contemporâneo**. Coimbra, Almedina, 2004.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio. **Los deberes fundamentales.** Doxa, Alicante, n. 4, 1987.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A EXECUÇÃO PROVISÓRIA DA PENA NO TRIBUNAL DO JÚRI E A PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA

DANIEL RAMOS

Delegado de Polícia Federal. Graduado em Direito pela Universidade de Fortaleza Unifor (2007). Pós-graduado em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera – Uniderp (2014). Mestrando em Direitos Fundamentais pelo Centro Universitário FIEO – Osasco/SP. E-mail: danielplpr@hotmail.com. http://lattes.cnpq.br/4609126712558660.

RENAN DONATO

Promotor de Justiça. Graduado em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa – Unipê (2011). Pós-graduado em Direito Processual Civil pela Universidade Cândido Mendes (2019). Mestrando em Direitos Fundamentais pelo Centro Universitário FIEO – Osasco/SP. E-mail: renandonato_sf@hotmail.com. http://lattes.cnpq.br/6361876857176102. https://orcid.org/0009-0004-4218-8993.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem o propósito de propor uma perspectiva moderna e dinâmica no que diz respeito à interpretação da norma constitucional, que garante a presunção de inocência, notadamente no que diz respeito aos processos que tramitam no âmbito do Tribunal do Júri, haja vista as peculiaridades fáticas e jurídicas relativas a este procedimento. Nesse sentido, é preciso fixar a natureza jurídica e os limites relativos ao âmbito de proteção da norma, considerando o atual momento da história e todas as nuances sociológicas e jurídicas que caracterizam o instante em que o intérprete aplica o direito ao caso concreto.

Palavras-chave: Presunção; Inocência; Interpretação; Perspectiva Dinâmica; Execução Provisória Tribunal Judicial.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico tem por objetivo promover uma reflexão crítica sobre a possibilidade da execução provisória da pena imposta pelo Tribunal do Júri, à luz do princípio constitucional da presunção de inocência.

A discussão encontra-se inserida em um contexto jurídico de elevada complexidade, que contrapõe, de um lado, a necessidade de efetivação da tutela penal em casos de crimes dolosos contra a vida e, de outro, a exigência constitucional de que nenhuma pessoa seja considerada culpada até o trânsito em julgado da sentença penal condenatória, nos termos do art. 5º, inciso LVII, da Constituição Federal de 1988.

A problemática se justifica em razão da tensão entre valores fundamentais constitucionalmente protegidos — como o direito à vida, a soberania dos veredictos e a própria presunção de não culpabilidade — cuja harmonização se impõe diante da realidade contemporânea marcada por transformações sociais, tecnológicas e jurídicas.

A evolução do pensamento jurídico e a mutabilidade dos fatos sociais impõem ao intérprete a adoção de uma abordagem dinâmica e contextualizada do alcance normativo da presunção de inocência, especialmente no âmbito do procedimento escalonado e peculiar do Tribunal do Júri.

Com base nessas premissas, o trabalho divide-se em seções que contemplam: o contexto histórico e a natureza jurídica da presunção de inocência; as divergências doutrinárias quanto à sua nomenclatura; a evolução de sua proteção normativa; os limites e as possibilidades de relativização diante do direito à vida e da soberania dos vereditos; e, por fim, uma análise da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal sobre o tema.

O estudo visa contribuir para a compreensão crítica e constitucionalmente orientada da execução penal provisória, sem perder de vista a necessária proteção dos direitos fundamentais e os compromissos democráticos do Estado de Direito.

CONTEXTO HISTÓRICO DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA

Existem divergências entre os doutrinadores a respeito de quando e em que diploma normativo surgiu o princípio da presunção de inocência. Nesse sentido, segundo parte dos constitucionalistas brasileiros[1], referido direito fundamental teria surgido através da Carta Magna de 1215 do Rei João sem Terra, por intermédio do devido processo legal.

Para outros doutrinadores[2], a presunção de inocência teria sido efetivamente consagrada como princípio jurídico a partir das lutas ocorridas no período da Revolução Francesa (1789). Há, para alguns, no entanto, registros históricos que remontam ao Direito Romano[3], através da legislação posta pelo imperador Justiniano, especificamente no livro Digesto, onde constava que "Ei incumbit probatio qui dicit, non qui negat", como sendo o nascedouro da presunção de inocência.

Não obstante, não se pode olvidar de que foi na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, que referida norma restou indubitavelmente consagrada, ao dispor, em seu art. 9º, que: "Todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado e, caso seja considerado indispensável prendê-lo, todo o rigor desnecessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela lei"[4].

No âmbito da tutela internacional dos direitos humanos, destaca-se igualmente a previsão do artigo 8º, item 2, da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica[5]) que estabelece o seguinte:

1 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 9ª Edição 2025. 9. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025. E-book. p.17. ISBN 9788553626908. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553626908/. Acesso em: 15 mar. 2026.

2 JUNIOR, Aury L. Direito Processual Penal - 23ª Edição 2026. 23. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2026. E-book. p.67. ISBN 9786551771675. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786551771675/. Acesso em: 15 mar. 2026.

3 JUNIOR, Aury L. Direito Processual Penal - 23ª Edição 2026. 23. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2026. E-book. p.67. ISBN 9786551771675. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786551771675/. Acesso em: 15 mar. 2026.

4 Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, artigo 9º. Versão eletrônica para acesso digital disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

5 Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) de 1969, artigo 8º, Item 2. Versão eletrônica para acesso digital em:

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

> **Artigo 8º - Garantias judiciais**
>
> 2. Toda pessoa acusada de um delito tem direito a que se presuma sua inocência, enquanto não for legalmente comprovada sua culpa. Durante o processo, toda pessoa tem direito, em plena igualdade, às seguintes garantias mínimas:

Ademais, após o fim da segunda guerra mundial, como decorrência das atrocidades praticadas pelo partido nacionalista, liderado por Adolf Hitler, promulgou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos[6], em 10 de dezembro de 1948, que previu em seu art. 11.1 que "Toda a pessoa acusada de um ato delituoso se presume inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas".

No Brasil, a Constituição Federal de 1988[7], em seu art. 5º, inciso LVII, dispõe expressamente que: "ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória".

Feitas essas breves considerações históricas acerca da norma que assegura aos indivíduos acusados em geral, que se presuma sua inocência (ou não culpabilidade), ressalta-se que o presente trabalho tem a finalidade de servir de estímulo aos estudiosos e aplicadores do direito, no sentido de refletir acerca da interpretação e âmbito de sua incidência, a partir de uma perspectiva moderna do direito, considerando o atual estágio da sociedade e da ciência jurídica.

NATUREZA JURÍDICA DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA

A presunção de inocência, consagrada no artigo 5º, inciso LVII da Constituição Federal, não obstante exista certa divergência entre os estudiosos, é considerada como um princípio constitucional de extrema relevância no ordenamento jurídico brasileiro.

Segundo a concepção de princípio proposta por doutrinadores como Robert Alexy[8] e Ronald Dworkin[9], a presunção de inocência não se limita a uma norma específica, mas transcende a isso, sendo um elemento fundamental que permeia todo o sistema jurídico e orienta a interpretação e aplicação das leis.

Nessa ótica, os princípios são normas de maximização, que estabelecem um mandamento de otimização a ser cumprido na maior medida do possível, dadas as circunstâncias fáticas e jurídicas. Nesse sentido, a presunção de inocência não se resume a uma regra simples de conduta, mas sim a um princípio que exige a maximização da proteção dos direitos individuais, garantindo que ninguém seja tratado como culpado antes que sua culpabilidade seja comprovada de forma definitiva.

Destarte, os princípios são analisados como padrões que devem ser levados em consideração na interpretação e aplicação do direito, em contraposição às regras, que são aplicadas na forma do "tudo-ou-nada".

Sob essa perspectiva, a presunção de inocência é um princípio que permeia todo o sistema jurídico, influenciando a maneira como os tribunais interpretam as leis e decidem os casos concretos, de maneira contextualizada.

Assim, a presunção de inocência não é apenas uma regra, com alta densidade normativa, alheia a graus de ponderações, mas sim um princípio constitucional que orienta toda a atividade jurisdicional, garantindo a proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos e a observância do devido processo legal.

Nesse sentido, sua natureza principiológica implica que deva ser considerada em todas as etapas do processo penal, desde a investigação até a cominação da pena definitiva, e que sua aplicação deve ser ponderada de acordo com as circunstâncias de cada caso, em busca da realização dos valores e objetivos do sistema jurídico em determinado momento da história do pensamento jurídico e social.

---

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

6 Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, artigo 11, Item 1. Versão eletrônica para acesso digital disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

7 Constituição Federal de 1988, artigo 5º, inciso LVII. Versão eletrônica para acesso digital disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

8 ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

9 DWORKIN, Ronald. Levando os Direitos ao Sério. Tradução de Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Com efeito, apenas a título ilustrativo, destaca-se a passagem da obra do ilustre professor, Dr. Flávio Martins, de onde se depreende o entendimento desse autor acerca da natureza da norma que prevê a presunção de inocência, senão vejamos[10]:

> Outrossim, outra consequência da dimensão objetiva dos direitos fundamentais é a eficácia irradiante ou efeito de irradiação dos direitos fundamentais, segundo o qual os direitos, como objetivos valores a serem seguidos, norteia toda a aplicação e interpretação das normas infraconstitucionais (gerando uma interpretação conforme à Constituição), bem como a realização de todos os atos do poder público (atos políticos, administrativos etc.) e até mesmo as relações privadas. Na ADPF 144/2008, o Supremo Tribunal Federal abordou a questão da "eficácia irradiante" da presunção de inocência e a possibilidade de extensão desse princípio no âmbito do processo eleitoral (Grifo do autor), (MARTINS).

De igual modo, é possível depreender a natureza da mencionada norma atribuída pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dr. Gilmar Ferreira Mendes, em sua obra, vejamos[11]:

> Tem sido rico o debate sobre o significado da garantia de presunção de não culpabilidade no direito brasileiro, entendido como princípio que impede a outorga de consequências jurídicas sobre o investigado ou denunciado antes do trânsito em julgado da sentença criminal. Discute-se no âmbito de proteção do princípio da não culpabilidade estaria eventual proibição contra prisão preventiva ou cautelar ou se contraria tal postulado a valoração dos antecedentes criminais antes do trânsito em julgado (Grifo do autor), (MENDES).

Assim, estabelecidas as noções elementares acerca da natureza principiológica da norma que assegura a presunção de inocência (não culpabilidade) dos investigados e acusados em geral, não se pode olvidar de que é absolutamente comum a existência de limitações no âmbito de sua proteção, notadamente quando se está diante de conflitos entre princípios constitucionais, de modo que o intérprete deverá se valer do postulado da proporcionalidade, considerando as nuances do caso concreto, para solucionar a celeuma, sem que se possa falar em invalidade geral e abstrata de um princípio em detrimento do outro, mas sim de superação eventual e episódica.

NOMENCLATURA APLICADA

A divergência doutrinária em torno da nomenclatura "presunção de inocência" ou "presunção de não-culpabilidade" é um tema de relevância no campo do Direito Constitucional, especialmente no contexto da interpretação e aplicação dos princípios fundamentais do Estado de Direito e do devido processo legal.

Em sua essência, tanto a "presunção de inocência" quanto a "presunção de não-culpabilidade" expressam um mesmo princípio fundamental: a garantia de que qualquer indivíduo é considerado inocente até que sua culpa seja comprovada por meio de um processo legal justo. No entanto, a escolha da terminologia pode refletir nuances interpretativas e ênfases distintas.

A expressão "presunção de inocência" é frequentemente associada ao contexto anglo-saxão, onde é amplamente utilizada em países como os Estados Unidos. Ela ressalta a ideia de que o indivíduo é presumido como inocente desde o início do processo penal, e que a carga da prova recai sobre o acusador, que deve demonstrar a culpabilidade do réu além de qualquer dúvida razoável. Nessa ótica, o referido princípio acarreta um ônus ao acusador, passando uma ideia, ainda que implícita, no sentido de que o ordenamento presume efetivamente que o acusado seja "inocente", em uma perspectiva negativista.

Por outro lado, a expressão "presunção de não-culpabilidade" é mais comum em sistemas jurídicos de origem latina, como o brasileiro. Essa terminologia destaca a ausência de culpa como ponto de partida, enfatizando que o réu não é considerado culpado até que sua responsabilidade penal seja devidamente estabelecida por meio de um julgamento justo e imparcial. Nessa concepção, ressalta-se uma visão neutra, de modo que se busca evitar procedimentos que presumem a responsabilidade do acusado, antes da efetiva demonstração de sua culpabilidade.

A divergência doutrinária em torno dessas terminologias muitas vezes reflete diferenças culturais, históricas e conceituais entre os diversos sistemas jurídicos ao redor do mundo. Além disso, alguns estudiosos

10 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional, p. 657.
11 MENDES, Gilmar, Curso de Direito Constitucional, p. 592.

argumentam que a escolha da terminologia pode ter implicações práticas na interpretação e aplicação das leis, influenciando a forma como os direitos dos acusados são protegidos e respeitados.

Não obstante o tratamento similar no Brasil, no que diz respeito tanto à presunção de inocência, quanto no tocante à presunção de não-culpabilidade, o professor da Universidade de São Paulo - USP, Dr. Maurício Zanoide de Moraes, criticando a escola positiva italiana, que teria influenciado o pensamento segundo o qual, no âmbito do processo penal, seria mais técnico falar em presunção de não culpabilidade, assevera que:

> Quanto à "presunção", o raciocínio está impregnado de preconceito, pois parte do pressuposto de que, se houve uma acusação formalizada com base em elementos colhidos no curso da fase preparatória, a imputação tenderia a ser verdade. Conferia, portanto, extremo valor ao colhido pelos órgãos persecutórios (Polícia e Ministério Público), não admitindo igualdade entre a versão destes e a do investigado. Mais que isso, desconsiderava, ou, em suas palavras, considerava "pouco provável", que ele conseguisse reverter a situação jurídica com que se dava início à ação penal. Desvalorizam, com isso, contudo sem confessar, a utilidade da fase processual e o trabalho da defesa em juízo. O "material incriminador" com que se iniciava a ação penal já continha uma alta probabilidade de certeza, dificilmente reversível[12] (MORAES, 2010. p. 133).

Destarte, independentemente da terminologia utilizada, o fato é que o princípio subjacente permanece como uma pedra angular dos sistemas jurídicos democráticos: a proteção dos direitos individuais, a garantia de um julgamento justo e a preservação da dignidade humana através da presunção de inocência ou não-culpabilidade até que a culpa (em sentido amplo) do acusado seja provada conforme as regras do devido processo legal.

DINÂMICA NO ÂMBITO DE PROTEÇÃO DA NORMA

A dinâmica no âmbito da proteção da norma que institui um direito fundamental está intrinsecamente ligada à evolução histórica dos direitos fundamentais. Desde os primórdios da civilização, a luta pela garantia e proteção dos direitos básicos do ser humano tem sido uma constante, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Nessa perspectiva, à medida que a sociedade evolui, surgem novos direitos, em face da mudança dos fatos sociais.

Ademais, para alguns doutrinadores, também é possível falar em perda da fundamentalidade do direito em razão dessas mesmas mudanças na sociedade. Mas essa perspectiva dinâmica não fica restrita apenas no que diz respeito ao surgimento e, eventualmente, ao desaparecimento das normas que preveem direitos humanos fundamentais. É possível vislumbrar a mudança no próprio âmbito de proteção da norma de um direito fundamental preexistente, como decorrência da mudança dos fatos sociais.

A esse respeito, vale trazer à baila a clássica lição do mestre, Miguel Reale, quando introduz as noções elementares de sua teoria tridimensional do direito, dispondo que o fenômeno jurídico é composto por três elementos interdependentes e indissociáveis: o fato social, a norma jurídica e os valores culturais. Esses elementos formam um complexo sistema de interações que influenciam e são influenciados mutuamente, moldando a realidade jurídica em sua totalidade.

Nesse diapasão, o direito não pode ser compreendido sem considerar o contexto social no qual ele está inserido. Os fatos sociais, como as relações de poder, as instituições, os costumes e as tradições, exercem uma influência fundamental na criação, aplicação e interpretação das normas jurídicas. Assim, considerando que a norma jurídica é o resultado da interpretação socialmente contextualizada (no tempo e espaço) do texto normativo, a conclusão inevitável a que se chega é no sentido de que à medida que a sociedade muda, essas mudanças devem ser levadas em consideração na busca do sentido e alcance da norma.

Por conseguinte, no tocante especificamente à "presunção de inocência", o intérprete deve buscar o significado e alcance da norma com "os olhos" do momento social e histórico em que realiza a atividade interpretativa. Assim sendo, não se pode querer atribuir um mesmo significado ao texto, considerando o sentido e alcance originalmente estabelecidos, haja vista que, após, pelo menos, mais de dois séculos, vivemos em outro mundo.

12 MORAES, Maurício Zanoide de. Presunção de inocência no processo penal brasileiro: análise de sua estrutura normativa para a elaboração legislativa e para a decisão judicial. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p.133.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Logo, é preciso enxergar a norma estabelecida no artigo 5º, inciso LVII da Constituição Federal, considerando a realidade fática atual, que é caracterizada, dentre outras circunstâncias, pelo significativo avanço na tecnologia dos meios de comunicação, possibilitando, inclusive, gravações de áudio e vídeo em tempo real e ao alcance de grande parte da população. Essa circunstância certamente tem o condão de impactar no alcance da referida norma, notadamente quando se compara com o significado a que se lhe atribuía no século XIX.

O aplicador do direito deverá considerar as peculiaridades do momento histórico em que se depara com a necessidade de se extrair o significado e alcance da norma que estabelece o princípio da presunção de inocência, assim como as circunstâncias casuísticas do caso apresentado, para só então estabelecer de maneira adequada e em que medida se dará o âmbito de proteção da norma em cada caso concreto.

O DIREITO FUNDAMENTAL À VIDA COMO IMPERATIVO DE TUTELA

A vida humana como direito fundamental, protegido tanto no plano internacional, quanto interno, impõe ao Estado e as pessoas privadas (eficácia horizontal dos direitos fundamentais) a adoção de medidas visando a sua adequada tutela. Acerca da referida eficácia, destaca-se a seguinte passagem doutrinária:

> Além dos órgãos estatais (na acepção ampla aqui utilizada), também os particulares, na condição de destinatários, estão sujeitos à força vinculante dos direitos fundamentais, temática habitualmente versada sob o rótulo da constitucionalização do direito privado ou, de modo mais preciso, da eficácia dos direitos fundamentais na esfera das relações privadas. Diversamente do direito constitucional português, no qual existe referência expressa à vinculação das entidades privadas aos direitos fundamentais, na CF/1988, a exemplo do que ocorreu com o Poder Público, o texto constitucional nada dispôs sobre os particulares como destinatários dos direitos fundamentais (MITIDIERO, 2023).

Nessa perspectiva, destacam-se as ações administrativas, legislativas e judiciais, no sentido de impedir ou combater a violação indevida desse valor essencial. É certo que o direito fundamental à vida, previsto no art. 5º da Constituição Federal, possui uma dupla acepção, quais sejam: positiva e negativa.

Na acepção negativa, exige-se o respeito ao seu conteúdo normativo, de modo que a ninguém é dado o direito de retirar a vida do outro. Não obstante, tratando-se de direito fundamental materializado mediante norma jurídica principiológica, caracterizada como um mandamento de otimização, admite-se relativizações em seu âmbito de proteção, a depender das circunstâncias fáticas e jurídicas apresentadas casuisticamente.

É precisamente em razão dessa peculiaridade que, por exemplo, admite-se no Brasil, de maneira excepcional, a pena de morte[13]. Por outro lado, no tocante à acepção positiva, exige-se a adoção de um conjunto de medidas administrativas, legislativas e judiciais (obrigação de fazer) para que seja observado o comando do constituinte originário, assegurando-se um mínimo existencial que garanta uma vida digna, sendo vedada uma proteção deficiente da norma, sob pena de inconstitucionalidade (princípio da proporcionalidade). Sobre a proteção da vida, a Convenção Americana de Direitos Humanos - CADH expressamente dispõe em seu artigo 4º que:

> **Artigo 4º - Direito à vida**
>
> 1. Toda pessoa tem o direito de que se respeite sua vida. Esse direito deve ser protegido pela lei e, em geral, desde o momento da concepção. Ninguém pode ser privado da vida arbitrariamente (grifo do autor), (CADH).

Assim, considerando a máxima efetividade dos direitos fundamentais, deve o Estado, na maior medida do possível, direcionar as ações públicas no sentido de proteger a vida, desde a sua concepção (nidação).

Neste ponto, vale ressaltar, como pontuado anteriormente, que não apenas políticas públicas do poder executivo e/ou legislativo possuem o condão de reforçar a proteção ao multicitado direito. Vale dizer, decisões judiciais são igualmente relevantes neste desiderato. Basta imaginar uma condenação criminal irrisória de um homicida.

Certamente a aplicação da pena não é o meio mais eficaz para prevenir e tutelar a vida humana, mas inegavelmente exerce uma função preventiva ao meio social, a partir de momento em que retira o infrator do

13

convívio social, protegendo a comunidade, no caso de aplicação de pena privativa de liberdade, além de reafirmar a vigência do sistema jurídico, visando impedir que outros indivíduos pratiquem condutas assemelhadas.

Considerando a complexidade da vida moderna e a inevitabilidade de conflitos de interesses, estando o intérprete e aplicador da norma diante de uma colisão de direitos fundamentais (vida x presunção de inocência x soberania dos veredictos), consagrados por intermédio de normas principiológicas, deve sopesar os valores jurídicos e as circunstâncias fáticas do caso concreto, à luz da proporcionalidade, para decidir a prevalência, episódica e eventual, de um deles, sem que quaisquer dos princípios seja declarado inválido.

Sobre a proporcionalidade como meta-norma aplicável no sopesamento das colisões de direitos fundamentais, destaca-se o seguinte trecho da obra do professor, Luís Roberto Barroso:

> Trata-se de um valioso instrumento de proteção dos direitos fundamentais e do interesse público, por permitir o controle da discricionariedade dos atos do Poder Público e por funcionar como a medida com que uma norma deve ser interpretada no caso concreto para a melhor realização do fim constitucional nela embutido ou decorrente do sistema. Em resumo sumário, o princípio da razoabilidade permite ao Judiciário invalidar atos legislativos ou administrativos quando: a) não haja adequação entre o fim perseguido e o instrumento empregado (adequação); b) a medida não seja exigível ou necessária, havendo meio alternativo menos gravoso para chegar ao mesmo resultado (necessidade/vedação do excesso); c) os custos superem os benefícios, ou seja, o que se perde com a medida é de maior relevo do que aquilo que se ganha (proporcionalidade em sentido estrito). O princípio pode operar, também, no sentido de permitir que o juiz gradue o peso da norma, em determinada incidência, de modo a não permitir que ela produza um resultado indesejado pelo sistema, fazendo assim a justiça do caso concreto (BARROSO, 2023).

Destarte, especificamente no tocante à colisão dos direitos fundamentais da presunção de inocência, da vida e da soberania dos veredictos, por tudo o que foi explicitado, destaca-se que é plenamente possível, a depender das circunstâncias fáticas do caso, a relativização do âmbito de proteção de um deles em detrimento do outro, desde que condizentes com a tutela de valores constitucionalmente tutelados.

A SOBERANIA DOS VEREDICTOS E O PROCEDIMENTO ESCALONADO DO JÚRI

A Constituição Federal de 1988, no art. 5º, inciso XXXVIII, "c", prevê como direito fundamental a soberania dos vereditos, de modo que o processo e julgamento dos crimes dolosos contra a vida será decidido pelo povo, de forma soberana, como corolário da soberania popular, prevista no art. 1º, parágrafo único, do texto constitucional.

Nesse sentido, não será possível aos juízes togados revisar a decisão do conselho de sentença, modificando-a no mérito, sendo, em razão disso, incabível recurso de apelação quanto ao mérito da decisão popular, admitindo-se apenas excepcionalmente a interposição do referido recurso, quando a decisão dos jurados for manifestamente contrária à prova dos autos.

Acerca da situação supracitada, destaca-se a passagem da obra do professor Flávio Martins: "O Tribunal não poderá alterar a decisão dos jurados. Assim, caso os jurados considerassem o réu culpado de homicídio simples, não poderá o Tribunal, em grau de recurso, absolver o réu ou condená-lo por homicídio qualificado" (MARTINS, 2024).

Tratando-se de um direito e valor constitucionalmente protegido, a soberania dos veredictos certamente possui o condão de restringir o âmbito de proteção da norma que assegura a presunção de inocência, notadamente quando as circunstâncias fático-probatórias demonstram, de maneira robusta, elementos caracterizadores da justa causa, vale dizer, a prova da materialidade e autoria delitivas.

Ademais, especificamente no âmbito dos processos que tramitam sob o rito do tribunal do júri, há uma peculiaridade relativa ao procedimento capaz de impactar no conteúdo da norma que assegura o status de inocente dos acusados, na maior medida do possível, qual seja, o escalonamento do procedimento processual, de modo que para se avançar nas fases do processo, é necessário que o órgão acusador demonstre, de forma progressivamente mais intensa, um conjunto probatório relacionado à materialidade e autoria delitivas, restringindo a presunção (relativa) originariamente assegurada em grau máximo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Destarte, à medida que o processo avança, considerando o que fora ressaltado anteriormente, a presunção de inocência vai se esvaindo, em sua lógica estrutural principiológica. Com efeito, corroborando as nuances jurídicas envolvendo a temática objeto do presente artigo científico, destaca-se um trecho da decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal, no bojo do Recurso Extraordinário nº 1.235.340 (tema 1.068) na sistemática da repercussão geral reconhecida:

> O art. 492 do Código de Processo Penal prevê que as pessoas condenadas pelo Tribunal do Júri só devem ser presas imediatamente se a pena aplicada for igual ou superior a 15 anos. Essa norma é incompatível com a Constituição. Isso porque, como as decisões do Tribunal do Júri são soberanas, elas devem ser aplicadas de imediato qualquer que seja a pena definida. Isso não impede que, em situações excepcionais (por exemplo: se a condenação contraria claramente as provas existentes), o Tribunal de segunda instância autorize o acusado a aguardar o julgamento do recurso em liberdade (BRASIL, 2024).

A mencionada decisão da Suprema Corte merece guarida e respaldo constitucional. De fato, considerando as características da persecução penal, desde o levantamento dos elementos de informação e eventuais provas, no bojo do inquérito policial (ou outro procedimento investigatório criminal), passando pela instrução processual em juízo, submetida ao contraditório e a ampla defesa, findando a primeira fase com a decisão de pronúncia, para posteriormente submeter toda uma revalidação do conjunto probatório em plenário do tribunal do júri, perante o conselho de sentença, assim como o fato de a decisão popular ser soberana, a regra deve ser a execução imediata da pena aplicada, restringindo o princípio da presunção de inocência.

Apesar disso, não se pode olvidar das situações complexas em que, mesmo diante da condenação pelo conselho de sentença e todo filtro probatório prévio, paire questão fático-jurídica relevante e capaz de reverter e/ou anular a decisão impugnada, de maneira excepcional, mediante o recurso de apelação. Para esses casos, permanecem válidos os dispositivos contidos no art. 492, §§ 5º e 6º do Código de Processo Penal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, é evidente que a dinâmica no âmbito da proteção da norma que institui um direito fundamental está intrinsecamente conectada à evolução histórica dos direitos fundamentais.

Essa perspectiva dinâmica, como visto, não se restringe apenas ao surgimento e, eventualmente, ao desaparecimento das normas que preveem direitos fundamentais, mas também se estende à mudança no próprio âmbito de sua proteção, como decorrência das mudanças nos fatos sociais

Em se tratando da norma constitucional que garante à presunção de inocência (não-culpabilidade), é preciso enxergá-la a partir de um mundo caracterizado pelo avanço tecnológico e pela disseminação instantânea de informações, sendo fundamental reconhecer que as circunstâncias contemporâneas podem impactar o entendimento e a aplicação dessa norma, em comparação com o que se entendia em séculos passados.

Assim, cabe ao aplicador do direito considerar as particularidades do momento histórico e as circunstâncias casuísticas do caso apresentado ao interpretar e aplicar a norma que estabelece o princípio da presunção de inocência. Somente assim será possível estabelecer adequadamente o âmbito de proteção da norma em cada caso concreto, garantindo a efetividade dos direitos fundamentais em consonância com a realidade contemporânea.

Nesse sentido, especificamente no tocante ao cumprimento das penas aplicadas nos processos que tramitam no âmbito do tribunal do júri, a regra deve ser sua execução imediata, tanto pelos filtros probatórios que estes processos naturalmente são submetidos, quanto, sobretudo, pelo caráter soberano das decisões do conselho popular, devendo a presunção de inocência ter seu âmbito de proteção restringido, mas não aniquilado, seja pelo tratamento durante todo o processo, seja pela norma que assegura a dúvida em favor do réu, por ocasião do julgamento e ainda a possibilidade de suspensão da referida execução nos casos em que o recurso apelatório não seja meramente protelatório e apresente questão substancial capaz de resultar em absolvição ou anulação do julgamento proferido pelo conselho de sentença.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

BARROSO, Luís R. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 11th ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. *E-book*. ISBN 9786553624788. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624788/. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02. dez. 2024.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 1.235.340.** Relator: Min. Roberto Barroso. Julgado em 12 de setembro de 2024. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 12 set. 2024. Tema 1.068. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br. Acesso em: 05 dez 2024.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (**Pacto de São José da Costa Rica)** de 1969, artigo 8º, Item 2. Versão eletrônica para acesso digital em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO DE 1789, **artigo 9º.** Versão eletrônica para acesso digital disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos de 1948, **artigo 11**, Item 1. Versão eletrônica para acesso digital disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos ao Sério**. Tradução de Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JUNIOR, Aury L. **Direito Processual Penal - 23ª Edição 2026**. 23. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2026. *E-book.* p.67. ISBN 9786551771675. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786551771675/. Acesso em: 15 mar. 2026.

MARTINS, Flávio. **Curso de Direito Constitucional**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. **Curso de direito constitucional.** 12th ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. ISBN 9786553624771. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624771/. Acesso em: 01 dez. 2024.

MORAES, Maurício Zanoide de. **Presunção de inocência no processo penal brasileiro: análise de sua estrutura normativa para a elaboração legislativa e para a decisão judicial**. Rio de Janeiro: Lumen Juris

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A UTILIZAÇÃO DO XADREZ COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Grande Fortaleza. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor efetivo de Português da Rede Estadual do Ceará desde 2010. fabricio.rocha@prof.ce.gov.br

FREDERICO PEREIRA MOURA

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal Rural do Semi Árido. Licenciado em Física pela Universidade Federal do Ceará. Professor Efetivo de Física da Rede Estadual do Ceará desde 2012. freddmoura@hotmail.com

ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Gestão escolar e coordenação pedagógica pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Professor Efetivo de Sociologia da Rede Estadual do Ceará desde 2010. isrhael.vasconcelos@prof.ce.gov.br

LUIZ EDSON PINHEIRO TÁVORA NETO

Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos – FCE. Especialista em Qualificação em Matemática do Estado do Ceará pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF. Professor Efetivo de Matemática da Rede Estadual do Ceará desde 2010. luizedson23@hotmail.com

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o xadrez como recurso pedagógico no ensino da Matemática, investigando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos estudantes. A pesquisa, de natureza bibliográfica, qualitativa e descritivo-exploratória, buscou compreender de que forma o jogo pode favorecer a aprendizagem significativa, estimular o raciocínio lógico e contribuir para a formação integral dos alunos. Foram levantados estudos e experiências nacionais e internacionais que associam o xadrez ao desenvolvimento de habilidades como concentração, memória, criatividade, disciplina e autonomia, aspectos diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Os resultados indicam que, quando inserido no contexto escolar de maneira planejada e sistemática, o xadrez auxilia na resolução de problemas, amplia a motivação dos estudantes e promove a construção de conhecimentos de forma lúdica e interdisciplinar. Conclui-se que a utilização do xadrez como ferramenta pedagógica pode representar uma alternativa metodológica inovadora para o ensino da Matemática, além de favorecer a formação de competências socioemocionais importantes para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Xadrez; Educação; Matemática; Aprendizagem; Jogos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática, ao longo das últimas décadas, tem enfrentado inúmeros desafios, sobretudo no que se refere à motivação e ao desempenho dos estudantes. Os resultados obtidos em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), têm evidenciado fragilidades na aprendizagem de conteúdos fundamentais, especialmente naqueles que envolvem raciocínio lógico, resolução de problemas e interpretação de situações do cotidiano. Esse cenário exige que educadores busquem novas metodologias capazes de tornar o ensino mais atraente e significativo.

Nesse contexto, o jogo de xadrez apresenta-se como uma alternativa metodológica de grande potencial. Trata-se de uma prática milenar, que ultrapassou fronteiras geográficas e culturais, e hoje é reconhecida mundialmente não apenas como esporte, mas também como ferramenta de desenvolvimento intelectual e social.

Segundo Rezende (2005), o xadrez estimula funções mentais como concentração, memória, planejamento e capacidade de abstração, atributos essenciais ao aprendizado matemático. O objetivo geral deste trabalho é discutir o papel do xadrez como recurso metodológico no ensino da Matemática, analisando sua contribuição para a formação integral do estudante. Como objetivos específicos, busca-se: (a) apresentar um panorama histórico e cultural do xadrez; (b) refletir sobre suas características educativas; (c) compreender suas possibilidades de aplicação no contexto escolar; e (d) avaliar como o jogo pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

A justificativa para a escolha do tema encontra-se na necessidade de propor metodologias inovadoras que despertem o interesse do aluno e auxiliem na superação de suas dificuldades. Conforme (Angélico, Porfírio 2010), o xadrez é unanimemente considerado uma forma de aprofundamento intelectual e uma poderosa ferramenta educativa. A problematização que norteia este artigo pode ser assim enunciada: de que forma o xadrez, quando trabalhado pedagogicamente, pode contribuir para a aprendizagem da Matemática?

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco seções, além desta introdução. Na primeira, discute-se a história e a evolução cultural do xadrez. Na segunda, apresentam-se suas características principais e implicações educativas. A terceira seção explora sua utilização como recurso pedagógico na Educação Matemática. A quarta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados. A quinta, por fim, traz a discussão dos resultados à luz dos referenciais teóricos e experiências práticas.

O XADREZ: ORIGEM, HISTÓRIA E CULTURA

O xadrez é um dos jogos mais antigos da humanidade. Sua origem remonta à Índia do século VI, com o jogo conhecido como Chaturanga, que representava simbolicamente o campo de batalha indiano, com peças equivalentes a infantaria, cavalaria, elefantes e carruagens de guerra. A partir da Índia, o jogo difundiu-se para a Pérsia, transformando-se em Shatranj, e, posteriormente, espalhou-se pelo mundo árabe e pela Europa medieval

Durante a Idade Média, o xadrez foi amplamente praticado por nobres e religiosos, adquirindo significados culturais e morais. Em muitos sermões, como os de Jacobus de Cessolis, o tabuleiro de xadrez era utilizado como metáfora para ensinar ética e comportamento social (SCHWARTZ, 2004).

No século XV, o jogo sofreu modificações importantes, como a criação da peça da Dama e a formalização das regras modernas. No século XIX, o xadrez consolidou-se como esporte competitivo, com o primeiro torneio internacional realizado em Londres em 1851 e a criação do título de campeão mundial em 1886, conquistado por Wilhelm Steinitz. O século XX trouxe o surgimento da Federação Internacional de Xadrez (FIDE), a expansão do jogo para escolas soviéticas e, mais recentemente, sua inserção no campo da inteligência artificial, com a famosa vitória do computador Deep Blue sobre Garry Kasparov em 1997.

Mais do que um simples passatempo, o xadrez se constituiu como prática cultural, intelectual e educativa, reunindo em seu percurso histórico elementos que justificam sua adoção como ferramenta pedagógica.

Para melhor observação, consulte a Fig. 1: Conjunto de peças do Shatranj, datadas do século XII (site: Fonte: Wikipédia).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O JOGO DE XADREZ

Trata-se de um jogo de tabuleiro para dois jogadores. Um controlador das peças brancas e o outro das peças pretas. O tabuleiro contém oito linhas e oito colunas, formando 64 (sessenta e quatro) quadrados, sendo 32 (trinta e dois) claros e 32 (trinta e 21.

dois) escuros, dispostos de modo alternados. Cada jogador possui 16 peças: oito peões, dois cavalos, dois bispos, duas torres, um rei e uma dama (ou rainha, mais conhecido pelos iniciantes), como mostra abaixo. Para melhor observação, consulte a Figura 2 – Posição Inicial das Peças (site: Fonte: revista@semar.edu.br).

Cada tipo de peça possui um movimento característico. Quando uma peça for movida para uma casa em que está localizada a peça adversária, esta última será capturada. Assim, a peça a ser jogada move-se para casa do oponente, e a peça do oponente é retirada do tabuleiro. O REI move-se ou captura peças em qualquer sentido, uma casa de cada vez. Os reis nunca podem tocar. Atenção: O rei é a única peça que não pode ser capturada.

A DAMA move-se ou captura em qualquer sentido, quantas casas quiser, desde que seu caminho não esteja obstruído por alguma peça da mesma cor. A TORRE move-se ou captura nas linhas e colunas (horizontal e vertical), seguindo num único sentido em cada lance.

O BISPO move-se ou captura pelas diagonais, seguindo num único sentido em cada lance. Cada jogador tem dois bispos: um anda pelas casas pretas e outro pelas casas brancas. O CAVALO é o único que salta sobre as peças (pretas ou brancas). O movimento do cavalo assemelha-se à letra "L", formada por quatro casas.

O PEÃO move-se para a casa à sua frente, desde que não esteja ocupada. Ao ser movido pela primeira vez, cada peão pode andar uma ou duas casas. O peão é a única peça que captura de maneira diferente do seu movimento. A captura é feita sempre em diagonal, uma casa apenas. O peão nunca se move nem captura para trás.

O objetivo do jogo é dar xeque-mate ao Rei adversário, que ocorre quando o rei adversário está em xeque[1] e não exista mais nenhum movimento a ser realizado para escapar. O rei está em xeque sempre que é atacado por uma peça adversária; o XEQUE deve ser defendido através da melhor das opções:

1. Capturar a peça que dá xeque,

2. Fugir com o rei para uma casa que não esteja sendo atacada por peça adversária,

3. Interpor uma peça própria entre o rei e a peça que dá o xeque.

Se nenhuma das alternativas for possível, o rei estará em posição de xeque-mate[2], ou simplesmente, mate. Neste caso, a partida estará terminada, com a vitória do enxadrista que deu o mate.

CARACTERÍSTICAS DO JOGO DE XADREZ E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

O xadrez é caracterizado por sua natureza estratégica, baseada em regras simples, mas que exigem raciocínio lógico e planejamento. Para (Angélico, Porfírio 2010), trata-se de uma atividade que mobiliza habilidades como cálculo, concentração, memorização, tomada de decisões e controle emocional.

No campo educacional, o jogo tem se destacado como ferramenta de formação cognitiva e social. (Giachini 2011), ressalta que a prática do xadrez desenvolve atenção, disciplina, autocontrole, lógica matemática, raciocínio analítico e criatividade, além de estimular valores éticos como respeito e responsabilidade.

Pesquisas internacionais confirmam tais contribuições. Em países como Rússia, França, Espanha e Cuba, o xadrez já é parte integrante do currículo escolar, sendo utilizado tanto em atividades extracurriculares quanto em disciplinas específicas. Em Cuba, por exemplo, desde a década de 1980 o ensino de xadrez é obrigatório em muitas escolas, com resultados positivos no rendimento acadêmico dos estudantes (SÁ, 2005).

1 Xeque: Lance no jogo do xadrez, que consiste em colocar o rei adversário em posição de ser tomado na jogada seguinte, obrigando o adversário a efetuar uma jogada a contrariar esse ataque.

2 Xeque-mate: xeque (no jogo do xadrez) em que o rei não pode ser defendido por nenhuma outra peça nem se mover para nenhuma outra casa, sem ser tomado por uma peça do adversário, o que conclui a partida a favor deste.

No Brasil, embora iniciativas isoladas de ensino do xadrez tenham sido observadas em escolas públicas e privadas, ainda não existe uma política nacional consolidada que assegure sua prática de forma sistemática. Essa lacuna indica um campo fértil para pesquisas e projetos educacionais que explorem o potencial do jogo no processo de ensino-aprendizagem.

AS DIFERENTES FORMAS DE SE APLICAR O XADREZ

Existem diversas maneiras de se explorar os jogos em sala de aula. Mas quando falamos de xadrez o que não se deve jamais é confundir técnicas ou estilos existentes, pois estes são totalmente distintos em seus objetivos. Entre as diferentes formas que o jogo de xadrez pode ser trabalhado, existem três técnicas que ultimamente são mais utilizadas.

A primeira é a utilização do xadrez como uma distração no qual o enfoque seria apenas o lazer e a diversão. Este primeiro caso é chamado de Xadrez Lúdico e tem sua importância, pois o homem é constituído de uma natureza lúdica que é utilizada principalmente para o seu descanso físico ou mental.

Normalmente, o jogo é uma atividade realizada para preencher horas vazias, mas isto é somente na visão de alguns adultos. Para as crianças, no entanto, brincar é todo um compromisso pelo qual lutam e se esforçam para fazer da melhor maneira possível.

Quando a criança inicia a sua vida de estudante, normalmente, ela tem que interromper suas atividades cotidianas que consistiam apenas em brincar e se divertir. Muitas vezes a criança não se adapta aos compromissos que a escola propõe e isso pode atrapalhar seu rendimento escolar. O lúdico poderia ajudar a criança com essas dificuldades enquanto ela compreende essa mudança de hábitos em sua vida.

A segunda forma de se trabalhar o jogo de xadrez seria como uma preparação para competições. Para isto são dadas técnicas de aberturas, meio e final de jogo e o aluno se especializa em uma determinada estratégia a fim de conseguir as tão almejadas vitórias em campeonatos individuais e coletivos.

Este segundo caso é chamado de Xadrez Técnico. Este estilo é muito praticado em clubes de xadrez e é ensinado, na sua grande maioria, em livros sobre o tema. A terceira forma, e o principal enfoque deste trabalho, é o ensino do jogo de xadrez como um meio pedagógico. Este último caso é chamado de Xadrez Pedagógico. O educador trabalha então o xadrez com o enfoque de desenvolver ou trabalhar habilidades nas quais os estudantes tenham dificuldades e que comprometam principalmente o seu desempenho escolar.

É importante observar que o educador tem que saber diferenciar o Xadrez Técnico do Xadrez Pedagógico quando este estiver trabalhando com seus alunos. O que acontece frequentemente é que os professores utilizam como base os livros que são escritos por jogadores de xadrez e não por professores que tenham uma formação pedagógica sobre o assunto.

Esta visão técnica da aprendizagem do xadrez vigora ainda hoje na grande maioria dos livros sobre o assunto e isso, por melhor que sejam suas intenções, conduzirá os educadores a trabalharem o lado técnico do jogo.

Obviamente o lado técnico do jogo terá que ser abordado em um estágio mais avançado do aluno, mas o professor nunca deverá se descuidar dos aspectos pedagógicos. O professor mesmo tendo como base os livros que apresentam os aspectos técnicos deverá buscar conhecimento e artifícios que lhe ajude a trabalhar o lado pedagógico do xadrez em sala de aula, podendo assim tirar um melhor proveito do jogo.

Em todo o caso, seja qual for o método utilizado (lúdico, técnico ou pedagógico), ao aprender xadrez o aluno desenvolve intuitivamente algumas habilidades importantes para se ter um bom rendimento escolar.

Com o intuito de melhorar ainda mais e aproveitar todos os benefícios que o xadrez pode oferecer, este artigo tratará mais especificamente do xadrez como instrumento pedagógico na escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O jogo de Xadrez como instrumento motivador na Matemática

Borin (1996) afirma que os jogos auxiliam também na descentralização, que consiste em desenvolver a capacidade de ver algo a partir de um ponto de vista que difere do seu, bem como potencializa a linguagem, a criatividade e raciocínio dedutivo, exigidos na escolha de uma jogada e na argumentação necessária durante a troca de informações. Numa partida de xadrez são exercitadas duas visões de grande importância para o desenvolvimento da capacidade de abstração: a visão imediata e a visão mediata.

Quando a criança está jogando, ela deve sempre verificar qual o melhor lance a ser realizado naquela posição, este número de lances cresce de acordo com as jogadas, a criança passa, após certo tempo de prática, a descartar algumas possibilidades já estudas e, com isso, agiliza sua análise contemplando apenas as possibilidades mais viáveis. Isso reforça a habilidade de observação, de reflexão, de análise e de síntese. Para melhor observação, consultar a Figura 3 – Crianças jogando xadrez na escola - Fonte: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/aulas-de-xadrez-engajam-estudantes-que-vao-confeccionar-seus-proprios-tabuleiros.

Durante a partida de xadrez, o enxadrista depara-se com mais de um caminho a seguir, deve estar sempre pronto a verificar o lance a ser feito e saber que aquela decisão pode mudar totalmente o destino daquela partida. Neste sentido, a criança desenvolve habilidades e hábitos necessários à tomada de decisões.

A contribuição que o jogo de xadrez pode dar à educação e, em especial à educação matemática, é inegável, tendo em vista todos os aspectos positivos elencados anteriormente ao longo do texto.

Quando a criança está jogando uma partida de xadrez, é necessário que utilize muito raciocínio, para que possa colocar em prática o seu plano estratégico, o qual deve ser escolhido após uma longa análise da posição e verificação da eficácia, por isso, há necessidade de muita concentração e atenção. Isso contribui para que a criança adquira facilidade em raciocínio lógico, o que é contemplado com frequência em questões matemáticas.

Outro ponto interessante na prática do xadrez é o fato dos enxadristas precisarem anotar as partidas realizadas, para que seja feita, ao término da partida, uma análise dos lances executados. A anotação algébrica parte do pressuposto que todas as casas do tabuleiro sejam nomeadas com letras e números, podendo ser comparado ao plano cartesiano, no qual as crianças devem localizar, nas retas, as coordenadas e marcar os pontos.

Sá (1988) ressalta que a estratégia do ensino é muito próxima da do jogo de xadrez, onde a dialética e a autocrítica ocupam um lugar primordial e onde o vencido se enriquece mais que o vencedor. Do ponto de vista moral, o xadrez pode promover a conduta ética através da experiência do ganhar e do perder, que pode ser aproveitada pelo professor através da análise de partidas comentando erros e acertos.

No xadrez, entretanto, muitas vezes, estes dados não estão marcados no tabuleiro, sendo necessário que eles memorizem as coordenadas iniciais, sendo a memória ou a capacidade de memorização, outro fator importante, tanto no jogo de xadrez, como para as tarefas matemáticas.

O jogo de xadrez requer do enxadrista muita atenção, pois há necessidade de ver um plano abstrato, imaginando-se as jogadas a serem realizadas, sem que as peças sejam tocadas, com isso, a criança começa a adquirir o hábito de pensar sempre antes de estar realizando qualquer ação, em um processo de antecipação. Isto ocorre, não apenas no momento em que se está jogando, mas passa a refletir nos diversos aspectos do cotidiano, especialmente no que concerne às tarefas matemáticas.

Quantas vezes notam-se crianças fracassando em matemática, por exemplo, por não entenderem o enunciado de um problema, por não saberem o que elas precisam está fazendo, ou por não terem condição de traçar estratégias mentais capazes de apontar para uma possível solução.

O xadrez, neste sentido, contribui muito, ao mostrar que deve ser feita, inicialmente, uma longa análise da situação, organizando-se os dados retirados do enunciado e, até mesmo, aqueles correspondentes às respostas.

Com relação à análise combinatória e ao cálculo de probabilidades, o xadrez muito pode contribuir, pois, no decorrer da partida, o jogador deve ser capaz de calcular com exatidão a manobra que realizará com suas peças, para que depois possa escolher qual o caminho mais rápido e eficaz a ser seguido, para obter maior

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

sucesso. Faz-se necessário observar também as prováveis jogadas do adversário, procurando sempre o melhor lance que poderia ser realizado, antecipando a própria jogada do adversário, pois, assim, a criança não será surpreendida.

O jogador deve ser capaz de disciplinar ou aprender a controlar suas emoções, pois se estiver abalado ou sem autocontrole está sujeito a interferir no jogo de maneira que seu potencial fique muito abaixo de sua força real. O aluno, durante a partida, precisa poder resistir à tensão da pressão do tempo, que provoca inúmeras inquietações e, quando o resultado é um erro que o leva à derrota numa partida que estava quase ganha, este deve aceitar a situação.

Nas situações da matemática, este autocontrole emocional também precisa ocorrer e é muitas vezes decisivo, para que o aluno encontre lucidez para discernir sobre a melhor resposta e o melhor encaminhamento do problema, com possibilidade, inclusive de falhar, ainda que soubesse o resultado ou o modo de resolvê-lo.

Todos estes elementos citados podem ser devidamente preparados durante o treinamento de xadrez, para que se possa contribuir efetivamente para a melhoria na atuação de crianças frente aos desafios da educação matemática. Para que se pudessem ampliar as reflexões sobre as bases científicas destas afirmações, este estudo centrou a atenção em procurar identificar os aspectos que melhor podem ser trabalhados, quando se relaciona às vivências do jogo de xadrez e a educação matemática, tendo em vista a escassez de literatura a este respeito.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza bibliográfica e qualitativa, com enfoque descritivo e exploratório. A escolha por esse delineamento metodológico deve-se ao objetivo central do estudo, que consiste em analisar o xadrez como recurso pedagógico no ensino da Matemática, investigando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e socioeducativo dos estudantes.

A pesquisa bibliográfica foi adotada por possibilitar o levantamento, a seleção e a análise de obras já publicadas — livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais — que abordam a relação entre o jogo de xadrez e a educação escolar. Esse tipo de investigação, segundo Gil (2010), permite sistematizar o conhecimento existente sobre determinado tema, ampliando a compreensão e fornecendo subsídios teóricos para novas interpretações.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se porque o estudo não busca quantificar dados ou estabelecer relações estatísticas, mas sim compreender em profundidade o fenômeno educativo a partir de interpretações críticas do material analisado. Nesse sentido, Minayo (2001) ressalta que a pesquisa qualitativa é adequada para investigações que envolvem valores, significados e representações sociais, como é o caso da inserção do xadrez no processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa pode ser classificada como descritiva e exploratória. É descritiva na medida em que procura caracterizar e registrar as experiências já realizadas em torno do xadrez na educação, e é exploratória por abrir caminho para novas reflexões e possibilidades de aplicação prática, ainda pouco difundidas no cenário educacional brasileiro.

O estudo fundamentou-se em obras clássicas e contemporâneas que discutem as implicações do xadrez no desenvolvimento humano e na prática pedagógica. Entre os principais referenciais, destacam-se:

- Trabalhos que evidenciam o potencial cognitivo do xadrez, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades como memória, concentração, planejamento e raciocínio lógico;
- Pesquisas que analisam o jogo como ferramenta educativa e social, abordando sua relevância no estímulo à disciplina, à paciência e à tomada de decisões;
- Produções acadêmicas que defendem a inclusão do xadrez no currículo escolar, com destaque para sua aplicação em aulas de Matemática, visando tornar o ensino mais dinâmico e interdisciplinar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esses referenciais teóricos, aliados a estudos de psicologia da aprendizagem como de (PIAGET, VYGOTSKY; AUSUBEL), forneceram suporte para compreender de que forma o jogo pode ser inserido de maneira eficaz no ambiente escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento sistemático da literatura. Foram consultadas bibliotecas físicas, repositórios digitais e bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, CAPES Periódicos e SciELO. Os descritores utilizados incluíram: xadrez e educação, xadrez escolar, educação matemática e jogos, ludicidade no ensino da Matemática, jogos de raciocínio e aprendizagem.

O recorte temporal abrange prioritariamente as publicações entre os anos 2000 e 2023, embora obras clássicas anteriores também tenham sido incorporadas devido à sua relevância histórica e conceitual para a temática. O processo de seleção levou em consideração a pertinência dos textos ao objeto de estudo, a atualidade das discussões e a credibilidade das fontes.

Após a coleta, os textos foram submetidos a um processo de análise inspirado na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse processo ocorreu em três etapas principais:

1. Pré-análise: leitura flutuante do material, com o objetivo de identificar textos relevantes e delimitar categorias de análise;

2. Exploração do material: categorização em eixos temáticos, organizados em três dimensões principais: (a) aspectos históricos e culturais do xadrez; (b) contribuições cognitivas e socioeducativas; (c) possibilidades pedagógicas na Educação Matemática;

3. Tratamento e interpretação: interpretação crítica das informações, buscando identificar convergências, divergências e lacunas nas produções acadêmicas.

Esse processo interpretativo permitiu compreender não apenas o estado atual das discussões sobre o tema, mas também propor reflexões que possam subsidiar práticas pedagógicas futuras.

Assim, a metodologia adotada neste estudo buscou articular diferentes perspectivas teóricas e análises críticas da literatura especializada, permitindo uma visão abrangente e fundamentada do papel do xadrez na Educação Matemática. Tal abordagem possibilitou verificar que o jogo, quando inserido de forma sistemática no espaço escolar, pode atuar como prática interdisciplinar e inovadora, favorecendo tanto a aprendizagem de conteúdos matemáticos quanto o desenvolvimento integral do estudante.

Discussão dos resultados

Os resultados desta investigação apontam que o xadrez, quando utilizado como recurso pedagógico, contribui de forma significativa para a aprendizagem da Matemática e para a formação integral dos alunos.

Do ponto de vista cognitivo, o jogo favorece o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, raciocínio lógico e criatividade. Do ponto de vista socioemocional, estimula a paciência, o respeito às regras e a capacidade de lidar com vitórias e derrotas, aspectos fundamentais para a vida em sociedade.

Pesquisas realizadas em escolas de diversos países confirmam a eficácia do xadrez como ferramenta educativa. Em estudo conduzido na Espanha, verificou-se melhora significativa no desempenho matemático de alunos que participaram de projetos de ensino de xadrez.

No Brasil, experiências em escolas públicas demonstram que estudantes que tiveram contato com o jogo apresentaram maior interesse pelas aulas de Matemática e maior capacidade de resolver problemas.

Contudo, também foram identificadas limitações. A principal delas é a necessidade de formação adequada dos professores para que saibam explorar o potencial pedagógico do jogo, evitando reduzi-lo a uma atividade meramente recreativa. Outra limitação refere-se à falta de políticas públicas consistentes que promovam a inserção do xadrez no currículo escolar de forma sistemática.

À luz da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982), o xadrez pode ser considerado um recurso mediador que conecta os novos conhecimentos matemáticos às experiências prévias dos estudantes. Essa articulação contribui para que o aprendizado se torne mais efetivo e duradouro.

Considerações finais

O presente estudo evidenciou que o xadrez é mais do que um jogo ou esporte: trata-se de uma prática pedagógica capaz de estimular habilidades cognitivas, sociais e emocionais indispensáveis ao processo educativo contemporâneo.

Sua relevância vai além da dimensão lúdica, uma vez que integra aspectos de raciocínio lógico, concentração, disciplina e criatividade, atributos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Na Educação Matemática, o xadrez mostra-se particularmente eficaz ao favorecer a construção do pensamento lógico e abstrato, contribuindo diretamente para a resolução de problemas, para a compreensão de conceitos matemáticos formais e para o desenvolvimento de estratégias de raciocínio.

Além disso, o jogo promove a ludicidade, despertando a motivação dos alunos e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e significativo. O caráter lúdico, quando aliado à intencionalidade pedagógica, possibilita que o aluno aprenda de forma ativa, desenvolvendo tanto competências cognitivas quanto socioemocionais.

Outro ponto a destacar é a viabilidade da implementação do xadrez nas escolas. Trata-se de uma atividade de baixo custo, que exige poucos recursos materiais e pode ser incorporada às práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino.

Essa característica amplia as possibilidades de adoção do jogo em contextos diversos, desde escolas públicas até instituições privadas, reduzindo desigualdades e democratizando o acesso a metodologias inovadoras.

Conclui-se, portanto, que a inclusão do xadrez no contexto escolar deve ser incentivada como estratégia metodológica capaz de dialogar com os desafios da educação atual. Para que seu potencial seja plenamente aproveitado, é necessário que sejam adotadas medidas concretas, como: (a) formação inicial e continuada de professores, com ênfase na utilização de jogos e práticas lúdicas no ensino; (b) desenvolvimento de projetos interdisciplinares que articulem o xadrez a diferentes áreas do conhecimento, integrando-o ao currículo escolar de maneira transversal; e (c) criação de políticas públicas que garantam sua institucionalização, assegurando que o jogo não seja apenas uma atividade extracurricular, mas parte integrante das práticas pedagógicas.

Dessa forma, o xadrez pode contribuir não apenas para melhorar o desempenho em Matemática, mas também para o desenvolvimento de competências e habilidades que ultrapassam os limites da sala de aula.

Ao estimular a paciência, o respeito às regras, a tomada de decisões conscientes e a capacidade de lidar com vitórias e derrotas, o jogo prepara os estudantes para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Assim, o xadrez configura-se como instrumento de formação de cidadãos mais críticos, disciplinados, criativos e autônomos, preparados para atuar de forma ética e responsável na sociedade contemporânea.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ANGÉLICO, Lays Pedro; PORFÍRIO, Luciana Cristina. **O Jogo de Xadrez modifica a escola: Por que se deve aprender xadrez e tê-lo como eixo integrador no currículo escolar?** Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo. Volume: 1. Número: 1. Edição Outubro e Janeiro de 2010, p. 1-21.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BORIN, Júlia. **Jogos no ensino da matemática**. São Paulo: Atual, 1996.

GIACHINI, Felipe Achilles. **A influência do xadrez no desenvolvimento da capacidade de concentração em alunos da 6ª série do ensino fundamental.** Unisep – União de Ensino do Sudoeste do Paraná. Dois Vizinhos, PR. Brasil 2011, 1-35.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SÁ, Antônio V. M. **O Xadrez e a educação.** Rio de Janeiro, 1988.

SCHWARTZ, Roberto. **O jogo e a moral: metáforas do xadrez na Idade Média.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

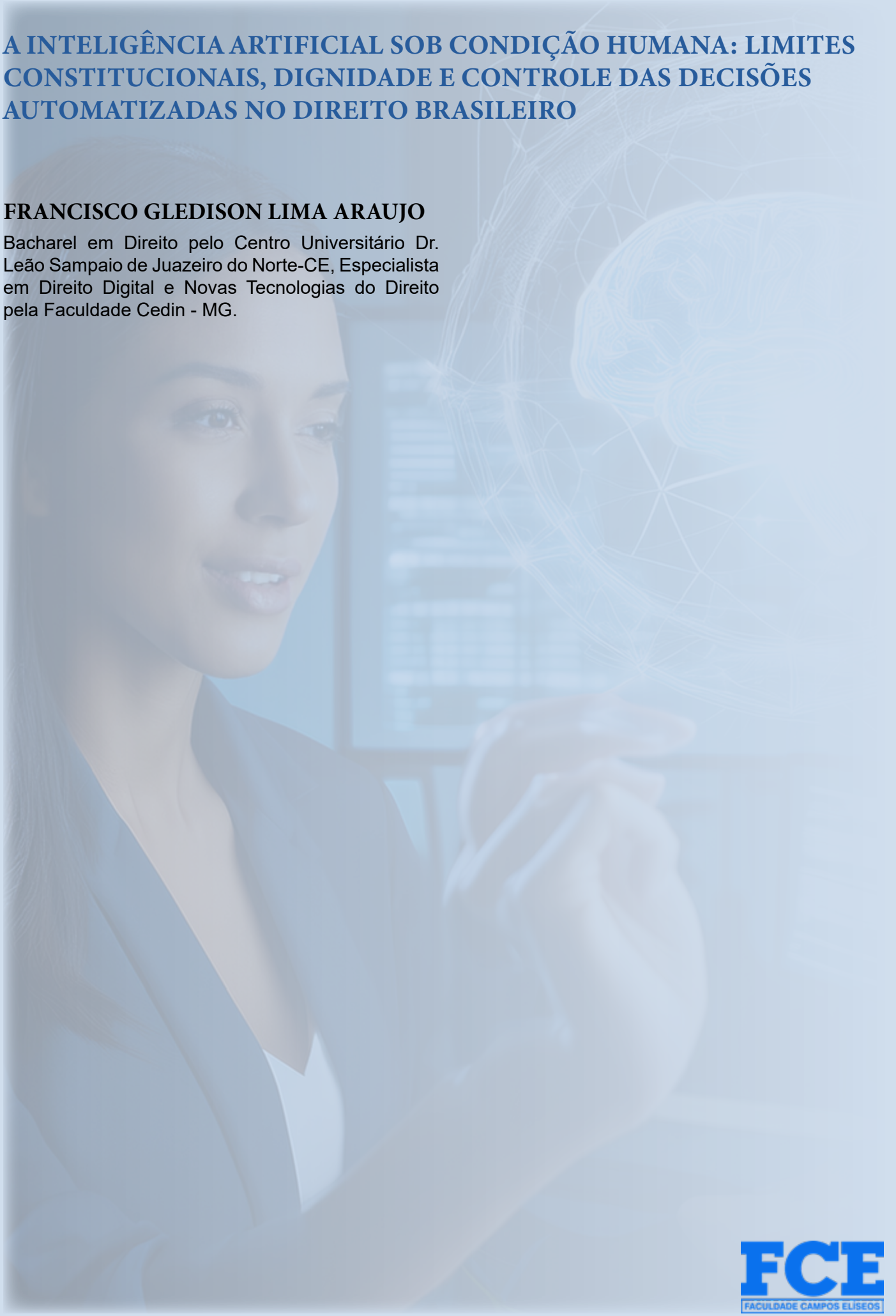
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL SOB CONDIÇÃO HUMANA: LIMITES CONSTITUCIONAIS, DIGNIDADE E CONTROLE DAS DECISÕES AUTOMATIZADAS NO DIREITO BRASILEIRO

FRANCISCO GLEDISON LIMA ARAUJO

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio de Juazeiro do Norte-CE, Especialista em Direito Digital e Novas Tecnologias do Direito pela Faculdade Cedin - MG.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo examina a utilização de sistemas de inteligência artificial no ordenamento jurídico brasileiro a partir da premissa de que sua adoção somente se revela constitucionalmente legítima quando preserva a dignidade da pessoa humana por meio de mecanismos efetivos de transparência, supervisão humana e possibilidade de contestação das decisões automatizadas. Inicialmente, são apresentados os fundamentos conceituais da inteligência artificial e sua inserção na sociedade informacional contemporânea, destacando-se os impactos das tecnologias algorítmicas sobre direitos fundamentais. Em seguida, analisa-se a dignidade da pessoa humana como parâmetro estruturante da ordem constitucional brasileira e como limite material à automação decisória estatal e privada. O estudo aborda ainda os riscos jurídicos decorrentes da opacidade algorítmica, da discriminação automatizada e da assimetria informacional, enfatizando a necessidade de governança tecnológica orientada por direitos fundamentais. Posteriormente, discute-se o papel da transparência algorítmica, da aplicabilidade e da supervisão humana significativa como elementos essenciais para assegurar controle democrático e responsabilidade jurídica. Examina-se também o direito à contestação de decisões automatizadas como garantia procedimental indispensável ao devido processo legal substancial em ambientes digitais. Por fim, propõe-se um modelo normativo de compatibilização entre inovação tecnológica e proteção constitucional, demonstrando que a inteligência artificial não constitui fenômeno juridicamente neutro, mas instrumento cujo uso deve ser condicionado à centralidade da pessoa humana, à responsabilidade dos agentes envolvidos e à preservação da autonomia individual. Conclui-se que a constitucionalidade do uso da inteligência artificial depende da adoção de salvaguardas jurídicas capazes de impedir a desumanização das decisões e assegurar que a tecnologia permaneça subordinada aos valores fundamentais do Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Dignidade; Pessoa Humana; Transparência Algorítmica; Decisões Automatizadas; Direitos Fundamentais; Constitucionalidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A expansão acelerada das tecnologias digitais nas últimas décadas tem produzido transformações estruturais nas formas de organização social, econômica e institucional, configurando um novo paradigma civilizatório caracterizado pela centralidade dos dados, dos algoritmos e das infraestruturas computacionais. Nesse contexto, a inteligência artificial (IA) emerge não apenas como um instrumento tecnológico, mas como uma tecnologia de mediação decisória capaz de influenciar comportamentos, oportunidades e resultados sociais, afetando diretamente a esfera de direitos dos indivíduos. Tal fenômeno impõe desafios inéditos ao Direito, especialmente no campo constitucional, ao exigir a compatibilização entre inovação tecnológica e proteção da dignidade humana (BARROSO; MELLO, 2024).

No ordenamento jurídico brasileiro, a análise da legitimidade do uso de sistemas de inteligência artificial deve necessariamente partir dos fundamentos estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que consagra a dignidade da pessoa humana como um dos pilares estruturantes da República (art. 1º, III) e estabelece um sistema abrangente de direitos e garantias fundamentais (BRASIL, 1988).

A dignidade humana, enquanto valor jurídico central, atua como parâmetro interpretativo para a incorporação de novas tecnologias, impedindo que a eficiência técnica se sobreponha à proteção da pessoa. Conforme destaca José Afonso da Silva (2020), os direitos fundamentais possuem eficácia normativa direta e irradiam efeitos sobre todas as relações jurídicas, inclusive aquelas mediadas por tecnologias digitais.

Compatibilizar o uso da IA com a Constituição brasileira, garantindo que inovações algorítmicas não violem princípios como a igualdade, a transparência e a accountability, conforme defendido por autores como Luís Roberto Barroso em obras sobre IA e plataformas digitais é o grande desafio a ser enfrentado.

O impacto da IA em direitos fundamentais é profundo, podendo gerar vieses discriminatórios e opacidade decisória, como alertam estudos sobre o Judiciário brasileiro, justificando uma análise constitucional para preservar o núcleo essencial dos direitos humanos.

A compatibilização é viável por meio de uma hermenêutica constitucional que subordine a IA aos princípios do art. 5º da CF/88, com ênfase em transparência algorítmica e revisão humana, alinhando-se às teses de Laura Schertel Mendes sobre limites éticos e Hugo Assis Passos.

Inteligência Artificial como fenômeno sociotécnico e seus impactos na agência humana

A inteligência artificial (IA) configura-se como um fenômeno sociotécnico paradigmático, integrando artefatos tecnológicos avançados a dinâmicas sociais, econômicas e políticas, conforme a abordagem da Sociologia da Ciência e Tecnologia (STS), que enfatiza a co-produção mútua entre sociedade e técnica, onde algoritmos não são neutros, mas carregam embutidos valores, interesses e assimetrias de poder herdados de seus criadores e contextos de implementação.

No Brasil, essa interação sociotécnica manifesta-se em aplicações como o projeto Victor do STF, que emprega machine learning para triagem de repercussão geral, revelando como a IA pode otimizar fluxos processuais, mas também padronizar decisões de modo estatístico, distante da nuance valorativa inerente ao raciocínio jurídico humano (PASSOS, 2022).

Os impactos na agência humana são profundos e multifacetados, pois sistemas de IA generativa e preditiva tendem a automatizar processos cognitivos, erodindo a autonomia decisória individual e coletiva ao induzir comportamentos por meio de nudges algorítmicos, profilações preditivas e bolhas informacionais, o que compromete a liberdade de escolha e a capacidade reflexiva essencial à dignidade humana (CF/88, art. 1º, III). Exemplifica-se no uso de IA em plataformas digitais, onde algoritmos de recomendação amplificam polarizações e desinformação, limitando a agência cognitiva dos usuários e ameaçando a soberania democrática, marginais por viés implícito em dados de treinamento não auditados.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Autores nacionais renomados aprofundam essa crítica sob lentes constitucionais: Barroso (2024), em "Inteligência Artificial, Plataformas Digitais e Democracia", analisa a IA como parte da IV Revolução Industrial, destacando riscos à agência humana como a manipulação comportamental e a perda de controle democrático, propondo regulação baseada em direitos fundamentais para mitigar distopias algorítmicas. Laura Schertel Mendes (2023), relatora da Comissão de Juristas do Senado, enfatiza em artigos sobre o anteprojeto de regulação da IA que a abordagem de riscos deve priorizar a preservação da agência humana, conciliando hard law[1] com accountability[2] para evitar violações à privacidade e à não discriminação (LGPD e CF/88).

Hugo Assis Passos (2022), em tese doutoral sob orientação de Mendes, examina o projeto Victor no STF, argumentando que a IA no filtro de repercussão geral deve respeitar limites constitucionais como dever de fundamentação (art. 93, IX, CF/88), juiz natural e processo justo, sob pena de desresponsabilização e erosão da agência judicial humana. Mafalda Miranda Barbosa (2021), em obras sobre direito processual civil, alerta para limitações ontológicas da IA – seu caráter estatístico e padronizado –, que a impedem de captar nuances valorativas humanas, demandando revisão obrigatória para salvaguardar a agência no âmbito probatório e decisório nos tribunais.

Completando esse pensamento, Wachowicz (2024) discute no contexto autoral como a IA generativa desafia a agência criativa humana, ao gerar obras sem autoria identificável, o que impõe reflexões sobre plágio e remuneração, estendendo-se à esfera constitucional da propriedade intelectual e dignidade do criador. Assim, esses autores convergem para a necessidade de parâmetros dogmáticos que reafirmam a primazia da agência humana, subordinando o fenômeno sociotécnico da IA ao núcleo irredutível dos direitos fundamentais brasileiros.

Os impactos na agência humana são profundos e multifacetados, pois sistemas de IA generativa e preditiva tendem a automatizar processos cognitivos, erodindo a autonomia decisória individual e coletiva ao induzir comportamentos por meio de nudges algorítmicos[3], profilaxia preditiva e bolhas informacionais, o que compromete a liberdade de escolha e a capacidade reflexiva essencial à dignidade humana presente na Constituição Federal de 1988, art. 1º, III. Exemplifica-se no uso de IA em plataformas digitais, onde algoritmos de recomendação amplificam polarizações e desinformação, limitando a agência cognitiva dos usuários e ameaçando a soberania democrática, através das bitchs e seus termos de uso que por vezes almejam mais poder que as leis nacionais (BARROSO, 2024).

Conceito de inteligência artificial e sistemas automatizados

A inteligência artificial pode ser compreendida, em termos gerais, como o conjunto de sistemas computacionais capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam cognição humana, tais como reconhecimento de padrões, previsão, classificação, tomada de decisão e geração de conteúdo. Contudo, é importante destacar que tais sistemas não possuem consciência, intencionalidade ou compreensão semântica, operando mediante processamento estatístico de dados e execução de algoritmos previamente estruturados por seres humanos.

A legislação brasileira já incorpora conceituações normativas relevantes. A Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, define inteligência artificial como sistemas baseados em dados e algoritmos que podem influenciar ambientes virtuais ou físicos por meio de previsões, recomendações ou decisões. Essa concepção reforça o caráter instrumental e funcional da tecnologia, afastando interpretações antropomórficas.

Sob perspectiva filosófica, a distinção entre simulação e cognição é fundamental. Conforme argumenta John Searle (1997), sistemas computacionais manipulam símbolos de forma sintática sem compreender seus significados, o que impede atribuir-lhes consciência ou entendimento genuíno. Assim, a IA deve ser entendida como tecnologia de processamento e não como sujeito cognitivo autônomo.

1 Hard law é a expressão usada para designar normas jurídicas formalmente vinculantes, isto é, leis, tratados, regulamentos ou atos normativos que criam obrigações legais obrigatórias, com sanções em caso de descumprimento.

2 Accountability é a obrigação de explicar, justificar e assumir as consequências de decisões, atos ou omissões, estando sujeito a controle, fiscalização e sanções.

3 Nudges algoritmos são intervenções sutis na arquitetura das escolhas, projetadas para influenciar decisões humanas de forma previsível sem restringir opções ou alterar incentivos econômicos significativos, conforme cunhado por Richard Thaler e Cass Sunstein em Nudge (2008)

IA como tecnologia de decisão e previsão

Um dos aspectos mais relevantes da inteligência artificial contemporânea é sua capacidade de produzir inferências e previsões com base em grandes volumes de dados. Sistemas de aprendizado de máquina são amplamente utilizados para classificar perfis de risco, recomendar conteúdos, prever comportamentos e apoiar decisões institucionais em áreas como crédito, saúde, segurança pública e justiça.

Essa característica transforma a IA em uma tecnologia de decisão indireta, pois, ainda que não substitua formalmente o agente humano, influencia significativamente o resultado das escolhas. A literatura descreve esse fenômeno como "automação decisória", na qual o algoritmo passa a desempenhar papel determinante na formação da vontade institucional. Segundo Luciano Floridi (2023), sistemas algorítmicos devem ser compreendidos como agentes artificiais funcionais, inseridos em ecossistemas informacionais que afetam comportamentos humanos e estruturas sociais.

Agência algorítmica e "agência sem consciência"

A noção de agência algorítmica refere-se à capacidade de sistemas de IA de produzir efeitos no mundo social por meio de decisões ou recomendações automatizadas. Trata-se, contudo, de uma agência funcional e derivada, não equivalente à agência humana. Sistemas computacionais não possuem vontade própria nem responsabilidade moral, sendo instrumentos inseridos em cadeias de decisão humanas e institucionais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inteligência artificial constitui uma forma de "agência sem consciência", isto é, uma capacidade operacional de produzir efeitos sem intencionalidade subjetiva. Essa distinção é relevante para o Direito, pois impede a atribuição de personalidade ou responsabilidade jurídica direta à tecnologia, preservando a imputação normativa aos agentes humanos envolvidos na criação, implementação e utilização dos sistemas. A teoria normativa da imputação, desenvolvida por Hans Kelsen (2009), reforça que a responsabilidade jurídica pressupõe sujeito capaz de dever jurídico, o que não se aplica a artefatos tecnológicos.

Riscos estruturais: opacidade, viés e automação decisória

Apesar de suas potencialidades, a inteligência artificial apresenta riscos estruturais relevantes. Um dos principais é a opacidade algorítmica, fenômeno conhecido como "caixa-preta", no qual nem mesmo os desenvolvedores conseguem explicar completamente os critérios utilizados pelo sistema para gerar determinadas decisões. Essa ausência de transparência dificulta a fiscalização, a responsabilização e o controle democrático da tecnologia.

Outro risco significativo é a reprodução de vieses discriminatórios. Como sistemas de aprendizado de máquina são treinados com dados históricos, podem incorporar desigualdades sociais existentes, perpetuando discriminações relacionadas a gênero, raça, renda ou localização geográfica. Tais efeitos podem ocorrer mesmo sem intenção discriminatória explícita, caracterizando discriminação algorítmica estrutural.

Além disso, a automação decisória pode gerar fenômenos de dependência tecnológica e redução da autonomia humana, nos quais decisões passam a ser tomadas com base em recomendações algorítmicas sem análise crítica adequada. Esse processo pode produzir uma transferência indevida de autoridade para sistemas técnicos, enfraquecendo a responsabilidade institucional e a reflexão humana.

IA como infraestrutura de poder social

A inteligência artificial contemporânea também pode ser compreendida como infraestrutura de poder social, na medida em que organiza fluxos de informação, oportunidades econômicas e processos decisórios em larga escala. Plataformas digitais, sistemas de recomendação e mecanismos de análise preditiva influenciam o acesso a bens, serviços e direitos, moldando comportamentos individuais e coletivos.

Sob perspectiva sociológica, esse fenômeno está relacionado à consolidação de uma sociedade orientada por dados, na qual decisões são progressivamente mediadas por sistemas computacionais. A governança algorítmica passa, então, a desempenhar papel relevante na distribuição de oportunidades sociais e no exercí-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

cio do poder institucional. Conforme destacam Barroso e Mello (2024), a tecnologia pode ampliar capacidades humanas, mas também gerar novas formas de dominação se não estiver submetida a limites jurídicos adequados.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inteligência artificial possui impactos diretos sobre a agência humana, a autonomia individual e a estrutura de direitos fundamentais. A compreensão desses efeitos é essencial para a análise constitucional da tecnologia, especialmente para a definição de parâmetros que assegurem a centralidade da pessoa humana diante da automação decisória. A seção seguinte examinará justamente os riscos da inteligência artificial para os direitos fundamentais, aprofundando a conexão entre tecnologia e proteção constitucional.

Riscos da inteligência artificial para os direitos fundamentais

A incorporação de sistemas de inteligência artificial em processos decisórios socialmente relevantes produz impactos diretos sobre a esfera de direitos fundamentais, especialmente aqueles relacionados à liberdade, igualdade, privacidade, autonomia e devido processo legal.

Embora a tecnologia possa ampliar capacidades humanas e promover eficiência institucional, também apresenta riscos estruturais que desafiam a proteção jurídica da pessoa, sobretudo quando decisões automatizadas afetam oportunidades sociais, acesso a serviços ou reconhecimento de direitos. Nesse contexto, torna-se necessário analisar criticamente os efeitos da automação sobre a posição do indivíduo no ordenamento jurídico, identificando potenciais tensões com o modelo constitucional brasileiro.

A centralidade normativa da pessoa humana, consagrada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, impõe limites à utilização de tecnologias que possam reduzir o indivíduo a objeto de decisões automatizadas ou comprometer sua autonomia existencial (BRASIL, 1988). Conforme destaca Ingo Wolfgang Sarlet (2019), a dignidade da pessoa humana implica o reconhecimento do indivíduo como fim em si mesmo, vedando práticas que promovam despersonalização ou instrumentalização do ser humano. A análise dos riscos da inteligência artificial deve, portanto, partir dessa premissa constitucional.

Reificação algorítmica do indivíduo

Um dos riscos mais relevantes da inteligência artificial consiste na chamada verificação algorítmica, fenômeno no qual indivíduos passam a ser tratados como conjuntos de dados ou perfis estatísticos, reduzidos a classificações probabilísticas produzidas por sistemas automatizados. Nesse processo, a singularidade humana é substituída por inferências computacionais, podendo ocorrer decisões baseadas exclusivamente em padrões estatísticos, sem consideração adequada do contexto individual.

Sob perspectiva filosófica, esse fenômeno representa uma forma contemporânea de objetificação, na qual a pessoa é transformada em objeto de cálculo técnico. A literatura sobre ética da informação destaca que a redução da pessoa a dados pode comprometer valores fundamentais como identidade, autonomia e reconhecimento social (FLORIDI, 2023). No plano jurídico, tal dinâmica pode colidir diretamente com o princípio da dignidade humana, na medida em que enfraquece a condição do indivíduo como sujeito de direitos.

Discriminação e vieses automatizados

Outro risco significativo é a discriminação algorítmica decorrente de vieses presentes nos dados utilizados para treinar sistemas de inteligência artificial. Como algoritmos de aprendizado de máquina reproduzem padrões históricos, podem perpetuar desigualdades estruturais existentes na sociedade, afetando desproporcionalmente determinados grupos sociais.

Esse problema possui especial relevância constitucional, pois a igualdade constitui valor estruturante do sistema jurídico brasileiro. A utilização de sistemas automatizados que produzam resultados discriminatórios pode violar diretamente o princípio da isonomia e direitos fundamentais associados à não discriminação. Conforme destacam Barroso e Mello (2024), a tecnologia não é neutra, refletindo escolhas humanas e contextos sociais que podem amplificar desigualdades se não houver mecanismos adequados de controle e fiscalização.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Opacidade decisória e déficit de justificabilidade

A opacidade algorítmica constitui um dos maiores desafios jurídicos relacionados à inteligência artificial. Muitos sistemas operam como "caixas-pretas", dificultando a compreensão dos critérios utilizados para gerar decisões ou recomendações. Essa falta de transparência compromete a possibilidade de controle jurídico e social, além de dificultar a responsabilização por eventuais danos.

Do ponto de vista constitucional, a opacidade decisória pode gerar déficit de justificabilidade incompatível com o Estado de Direito, no qual decisões que afetam direitos devem ser fundamentadas e passíveis de contestação. A ausência de aplicabilidade impede que o indivíduo compreenda os motivos que levaram a determinada decisão automatizada, prejudicando o exercício do contraditório e da ampla defesa. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais reconhece esse problema ao assegurar ao titular o direito de solicitar revisão de decisões tomadas exclusivamente com base em tratamento automatizado de dados pessoais (BRASIL, 2018).

Manipulação comportamental e autonomia

A inteligência artificial também pode influenciar comportamentos humanos por meio de sistemas de recomendação, personalização de conteúdo e análise preditiva. Tais mecanismos podem direcionar escolhas individuais, afetando preferências, decisões de consumo e até posicionamentos políticos. Embora nem sempre haja manipulação intencional, a assimetria informacional entre usuários e sistemas tecnológicos pode comprometer a autonomia decisória.

Sob perspectiva jurídica, a autonomia constitui dimensão essencial da dignidade humana. A influência invisível exercida por sistemas algorítmicos pode reduzir a liberdade de escolha, especialmente quando o indivíduo desconhece os critérios utilizados para direcionamento de conteúdo ou oportunidades. A literatura sobre governança digital alerta que tecnologias baseadas em dados podem gerar formas sutis de controle social, exigindo limites normativos compatíveis com a proteção da pessoa (FLORIDI, 2023).

Impactos na igualdade e na liberdade

Os riscos anteriormente analisados convergem para possíveis impactos estruturais sobre direitos fundamentais centrais, especialmente igualdade e liberdade. Sistemas de inteligência artificial podem influenciar acesso a crédito, emprego, serviços públicos e oportunidades sociais, produzindo efeitos concretos sobre a vida dos indivíduos. Quando tais decisões ocorrem sem transparência ou possibilidade de contestação, podem surgir situações de exclusão ou restrição de direitos sem mecanismos adequados de proteção jurídica.

A liberdade individual também pode ser afetada pela dependência tecnológica e pela transferência de autoridade decisória para sistemas automatizados. A confiança excessiva em algoritmos pode gerar fenômenos de automatismo institucional, nos quais decisões são aceitas sem reflexão crítica, enfraquecendo a responsabilidade humana e a racionalidade deliberativa. Conforme observa Luciano Floridi (2023), a delegação indiscriminada de decisões moralmente relevantes para sistemas artificiais pode comprometer valores democráticos fundamentais.

Diante desses riscos, torna-se evidente que a utilização da inteligência artificial exige parâmetros normativos capazes de assegurar a proteção dos direitos fundamentais e a preservação da centralidade da pessoa humana. A análise constitucional da tecnologia não pode ignorar seus potenciais impactos sobre a autonomia, a igualdade e a liberdade dos indivíduos. Nesse sentido, o capítulo seguinte examinará a dignidade da pessoa humana como parâmetro constitucional de legitimidade tecnológica, estabelecendo as bases jurídicas para a definição dos critérios normativos aplicáveis ao uso da inteligência artificial no ordenamento brasileiro.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A dignidade da pessoa humana como parâmetro constitucional de legitimidade tecnológica

A análise dos riscos da inteligência artificial para os direitos fundamentais conduz necessariamente à investigação do fundamento normativo capaz de orientar a incorporação constitucionalmente legítima dessas tecnologias. No ordenamento jurídico brasileiro, esse parâmetro encontra-se na dignidade da pessoa humana, princípio estruturante que orienta toda a interpretação constitucional e funciona como limite material ao exercício do poder estatal e privado. A inteligência artificial, enquanto tecnologia com potencial de impactar decisões relevantes para a vida dos indivíduos, deve estar subordinada a esse núcleo axiológico fundamental.

A dignidade da pessoa humana está expressamente consagrada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como um dos fundamentos da República (art. 1º, III), constituindo valor jurídico central do sistema constitucional brasileiro (BRASIL, 1988). Conforme destaca Ingo Wolfgang Sarlet (2019), a dignidade possui dupla dimensão: uma dimensão ontológica, relacionada ao valor intrínseco da pessoa, e uma dimensão normativa, que impõe deveres de proteção e promoção por parte do Estado e da sociedade. Essa compreensão é essencial para a análise das tecnologias digitais, pois impede que o indivíduo seja reduzido a mero objeto de processos automatizados.

Dignidade da pessoa humana no sistema constitucional brasileiro

No constitucionalismo contemporâneo, a dignidade da pessoa humana atua como princípio estruturante e cláusula de interpretação dos direitos fundamentais. Trata-se de fundamento que orienta a proteção da autonomia individual, da integridade moral e da liberdade existencial, impedindo práticas que promovam despersonalização ou instrumentalização do ser humano.

A doutrina constitucional brasileira reconhece que a dignidade funciona como limite ao exercício de poderes públicos e privados, inclusive em contextos tecnológicos. Conforme observa Luís Roberto Barroso (2020), a dignidade da pessoa humana estabelece um patamar mínimo de respeito à condição humana que deve ser preservado diante de transformações sociais e tecnológicas. Assim, a incorporação de sistemas de inteligência artificial não pode comprometer a autonomia decisória nem reduzir o indivíduo a objeto de cálculo técnico.

Direitos fundamentais na sociedade digital

A transformação digital não altera a essência dos direitos fundamentais, mas modifica as formas de sua concretização e os riscos de sua violação. A sociedade orientada por dados amplia possibilidades de intervenção tecnológica na esfera privada dos indivíduos, exigindo adaptações interpretativas que preservem a efetividade dos direitos.

Nesse contexto, a proteção de dados pessoais assume papel central como dimensão da dignidade humana e da liberdade individual. A elevação da proteção de dados ao status de direito fundamental pela Emenda Constitucional nº 115/2022 evidencia a necessidade de subordinação das tecnologias digitais à proteção da pessoa. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais também contribui para essa construção normativa ao estabelecer princípios de transparência, necessidade e não discriminação no tratamento de dados pessoais (BRASIL, 2018).

A literatura sobre governança digital destaca que direitos fundamentais devem ser reinterpretados à luz das novas tecnologias, garantindo que a inovação não produza formas de dominação invisível ou exclusão social (FLORIDI, 2023).

Eficácia horizontal dos direitos fundamentais e tecnologia

A utilização de sistemas de inteligência artificial não se limita à atuação estatal, sendo amplamente empregada por empresas privadas em setores como crédito, consumo, plataformas digitais e serviços essenciais. Por essa razão, a análise constitucional deve considerar a eficácia horizontal dos direitos fundamentais, isto é, sua incidência nas relações entre particulares.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Conforme ensina José Afonso da Silva (2020), os direitos fundamentais irradiam efeitos sobre todo o ordenamento jurídico, vinculando tanto o poder público quanto agentes privados. Essa compreensão é essencial para a regulação da inteligência artificial, pois decisões automatizadas tomadas por empresas podem produzir impactos equivalentes ou superiores aos atos estatais na vida dos indivíduos. Assim, a dignidade da pessoa humana atua como limite normativo também para o setor privado no uso de tecnologias algorítmicas.

Limites constitucionais à automação decisória

A automação de decisões que afetam direitos ou interesses juridicamente relevantes deve respeitar garantias constitucionais como devido processo legal, contraditório, ampla defesa, igualdade e proporcionalidade. A ausência de transparência ou de possibilidade de contestação pode gerar violações constitucionais, especialmente quando decisões automatizadas produzem efeitos negativos para os indivíduos.

O princípio do devido processo legal, previsto na Constituição, exige que decisões que afetem direitos sejam fundamentadas e passíveis de revisão. A utilização de sistemas opacos ou incompreensíveis pode comprometer essa garantia, criando um déficit de justificabilidade incompatível com o Estado de Direito. Nesse sentido, a previsão contida na legislação de proteção de dados quanto ao direito de revisão de decisões automatizadas reforça a existência de limites constitucionais à automação decisória (BRASIL, 2018).

Além disso, a teoria da responsabilidade jurídica pressupõe imputação a sujeitos humanos ou pessoas jurídicas, não sendo possível transferir responsabilidade para sistemas tecnológicos. A automação não elimina a necessidade de controle humano, sob pena de ruptura com os fundamentos da responsabilidade jurídica e da accountability institucional.

A centralidade da pessoa humana na ordem tecnológica

A incorporação de tecnologias digitais no ambiente social deve ocorrer sob a lógica da centralidade da pessoa humana, princípio segundo o qual a tecnologia deve servir ao desenvolvimento humano e não o contrário. Essa perspectiva impede que sistemas automatizados substituam integralmente a deliberação humana em decisões moralmente relevantes ou juridicamente sensíveis.

A literatura contemporânea sobre ética da tecnologia enfatiza a necessidade de manter o ser humano no centro dos sistemas digitais, garantindo controle significativo sobre processos automatizados. Conforme sustenta Luciano Floridi (2023), tecnologias inteligentes devem ser projetadas e utilizadas de forma compatível com valores humanos fundamentais, preservando autonomia e responsabilidade.

No plano constitucional, essa compreensão conduz à ideia de que a legitimidade do uso da inteligência artificial depende da existência de mecanismos institucionais capazes de assegurar o controle humano e a proteção da dignidade. A tecnologia, portanto, não pode ser compreendida como esfera autônoma desvinculada do Direito, mas como instrumento subordinado aos valores constitucionais.

Dessa forma, a dignidade da pessoa humana emerge como parâmetro normativo essencial para avaliar a legitimidade do uso da inteligência artificial no ordenamento brasileiro. A partir desse fundamento, torna-se possível identificar critérios constitucionais específicos que condicionam a utilização juridicamente adequada dessas tecnologias.

Na seção seguinte desenvolverá esses critérios, demonstrando que a transparência algorítmica, a supervisão humana significativa e a possibilidade de contestação das decisões automatizadas derivam diretamente do sistema constitucional brasileiro e constituem requisitos para a legitimidade do uso da inteligência artificial.

Critérios constitucionais para a legitimidade do uso da inteligência artificial

A partir da análise dos impactos sociotécnicos da inteligência artificial e dos riscos identificados para os direitos fundamentais, bem como do reconhecimento da dignidade da pessoa humana como parâmetro constitucional de legitimidade tecnológica, torna-se possível estabelecer critérios normativos que condicionam o uso constitucionalmente adequado dessas tecnologias no ordenamento brasileiro.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A premissa central defendida neste estudo é que a legitimidade jurídica da inteligência artificial não decorre da tecnologia em si, mas das garantias institucionais que assegurem a preservação da centralidade da pessoa humana diante da automação decisória.

Nesse contexto, identificam-se três pilares fundamentais derivados do sistema constitucional brasileiro: (i) transparência e aplicabilidade algorítmica; (ii) supervisão humana significativa; e (iii) possibilidade de contestação e revisão das decisões automatizadas. Tais critérios encontram fundamento nos direitos fundamentais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como em normas infraconstitucionais relacionadas à proteção de dados, responsabilidade jurídica e devido processo (BRASIL, 1988).

Transparência e aplicabilidade algorítmica

A transparência constitui requisito essencial para a legitimidade do uso de sistemas de inteligência artificial, especialmente quando tais sistemas influenciam decisões com impacto jurídico relevante. A opacidade algorítmica, característica comum de modelos complexos de aprendizado de máquina, pode comprometer a compreensão dos critérios utilizados para tomada de decisões, dificultando o controle social e jurídico da tecnologia.

Do ponto de vista constitucional, a transparência está diretamente relacionada ao direito à informação, ao princípio da publicidade e à exigência de fundamentação das decisões que afetam direitos. O Estado de Direito pressupõe que decisões com impacto jurídico sejam compreensíveis e justificáveis, permitindo fiscalização e responsabilização. Conforme observa Luís Roberto Barroso (2020), a legitimidade do exercício do poder depende da possibilidade de controle e da transparência das decisões que afetam os indivíduos.

No plano infraconstitucional, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais reforça essa exigência ao estabelecer princípios como transparência e livre acesso, além de prever o direito de o titular obter informações claras sobre critérios e procedimentos utilizados no tratamento automatizado de dados pessoais (BRASIL, 2018). A transparência algorítmica, portanto, não constitui apenas requisito técnico, mas garantia jurídica vinculada à proteção da dignidade humana e ao exercício dos direitos fundamentais.

Além disso, a aplicabilidade dos sistemas contribui para a accountability institucional, permitindo identificar responsabilidades e corrigir eventuais falhas ou discriminações. A ausência de transparência pode gerar situações de poder tecnológico incompatíveis com o modelo constitucional democrático, especialmente quando decisões automatizadas afetam oportunidades sociais ou direitos individuais.

Supervisão humana significativa

A supervisão humana constitui o segundo critério essencial para a legitimidade do uso da inteligência artificial. Sistemas automatizados não possuem consciência, vontade própria ou responsabilidade jurídica, sendo instrumentos inseridos em cadeias decisórias humanas e institucionais. Dessa forma, a transferência absoluta de decisões para algoritmos pode comprometer princípios jurídicos fundamentais, especialmente a responsabilidade e a imputação normativa.

A teoria jurídica da imputação pressupõe a existência de sujeitos capazes de dever jurídico, o que não se aplica a sistemas tecnológicos. Conforme a teoria normativa desenvolvida por Hans Kelsen (2009), a responsabilidade jurídica exige imputação a sujeitos humanos ou pessoas jurídicas, não sendo possível atribuí-la diretamente a artefatos tecnológicos. Assim, a supervisão humana garante a manutenção da responsabilidade institucional e evita lacunas normativas decorrentes da automação decisória.

No plano constitucional, a supervisão humana também está relacionada à proteção da dignidade da pessoa humana e à preservação da autonomia decisória. A substituição integral da deliberação humana por sistemas automatizados pode gerar processos de despersonalização decisória incompatíveis com o reconhecimento do indivíduo como sujeito de direitos. Conforme destaca Ingo Wolfgang Sarlet (2019), a dignidade exige que a pessoa seja tratada como fim em si mesma, o que pressupõe a existência de julgamento humano em decisões que afetem direitos relevantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A supervisão humana significativa não implica rejeição da tecnologia, mas exige que decisões automatizadas permaneçam sujeitas a controle humano efetivo, especialmente em contextos sensíveis como administração pública, justiça, saúde e relações de consumo. Trata-se de requisito destinado a preservar a responsabilidade, a racionalidade deliberativa e a proteção dos direitos fundamentais diante da automação.

Possibilidade de contestação e revisão das decisões automatizadas

O terceiro critério fundamental consiste na possibilidade efetiva de contestação e revisão das decisões automatizadas. No Estado Democrático de Direito, decisões que afetam direitos ou interesses juridicamente relevantes devem ser passíveis de questionamento, revisão e controle. A impossibilidade de contestar decisões baseadas em algoritmos gera déficit de proteção jurídica incompatível com o devido processo legal.

A garantia constitucional do contraditório e da ampla defesa impõe que indivíduos tenham oportunidade de questionar decisões que produzam efeitos negativos em sua esfera jurídica. A utilização de sistemas automatizados não pode eliminar essa garantia, sob pena de violação do modelo constitucional. A legislação de proteção de dados reforça esse entendimento ao assegurar o direito de revisão de decisões tomadas exclusivamente com base em tratamento automatizado de dados pessoais (BRASIL, 2018).

Além disso, a possibilidade de contestação está relacionada à própria legitimidade democrática das tecnologias. Sistemas que produzem decisões incontestáveis ou incompreensíveis podem gerar formas de poder tecnocrático incompatíveis com o princípio da soberania popular e com a proteção da dignidade humana. Conforme sustenta Luciano Floridi (2023), a governança ética da inteligência artificial exige mecanismos de responsabilidade, contestabilidade e controle humano sobre decisões automatizadas.

A revisão humana das decisões automatizadas também contribui para a correção de erros, a identificação de vieses discriminatórios e a proteção da igualdade. A ausência desse mecanismo pode gerar exclusões injustificadas ou restrições indevidas de direitos sem possibilidade de reparação adequada.

Dessa forma, os três critérios analisados, transparência algorítmica, supervisão humana significativa e possibilidade de contestação das decisões automatizadas, constituem requisitos normativos derivados do sistema constitucional brasileiro e funcionam como parâmetros para a utilização juridicamente legítima da inteligência artificial. Tais elementos concretizam a dignidade da pessoa humana na sociedade digital e asseguram a preservação da centralidade do indivíduo diante da automação tecnológica.

Aplicações práticas no ordenamento jurídico brasileiro

A definição de critérios constitucionais para a legitimidade do uso da inteligência artificial somente adquire plena relevância quando analisada à luz de sua aplicação concreta nas instituições e relações jurídicas. No Brasil, sistemas automatizados já são utilizados em múltiplos setores, incluindo administração pública, Poder Judiciário, mercado de consumo e proteção de dados pessoais. Essa expansão evidencia a necessidade de assegurar que a incorporação tecnológica ocorra em conformidade com os parâmetros constitucionais anteriormente estabelecidos, especialmente a transparência, a supervisão humana e a possibilidade de contestação das decisões automatizadas.

A utilização da inteligência artificial no ordenamento jurídico brasileiro deve permanecer subordinada aos fundamentos previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, particularmente à dignidade da pessoa humana, ao devido processo legal, à igualdade e à proteção de direitos fundamentais (BRASIL, 1988). A análise das aplicações práticas permite identificar tanto avanços institucionais quanto desafios regulatórios ainda existentes.

A administração pública brasileira tem incorporado sistemas de inteligência artificial para otimização de serviços, análise de dados e apoio à tomada de decisões. Tais tecnologias podem contribuir para eficiência administrativa, redução de custos e melhoria de políticas públicas. Contudo, seu uso deve observar princípios constitucionais como legalidade, publicidade, motivação e controle, sob pena de violação de direitos fundamentais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A utilização de algoritmos em decisões administrativas que afetem direitos individuais exige transparência e possibilidade de revisão, especialmente em áreas como concessão de benefícios sociais, fiscalização tributária e segurança pública. Conforme destaca Maria Sylvia Zanella Di Pietro (2023), a atuação administrativa deve sempre respeitar garantias fundamentais, independentemente do instrumento tecnológico utilizado. Assim, a automação não pode eliminar a responsabilidade estatal nem o controle jurisdicional dos atos administrativos.

A ausência de transparência em sistemas utilizados pelo poder público pode gerar déficit democrático, pois impede o controle social sobre decisões governamentais. Por essa razão, a adoção de inteligência artificial na administração pública deve estar acompanhada de mecanismos de auditoria, aplicabilidade e supervisão humana.

Uso da inteligência artificial no Poder Judiciário

O Poder Judiciário brasileiro também tem incorporado ferramentas de inteligência artificial para gestão processual, triagem de demandas, identificação de precedentes e apoio à elaboração de decisões. O Conselho Nacional de Justiça tem incentivado o desenvolvimento de sistemas tecnológicos voltados à eficiência judicial, reconhecendo o potencial da IA para reduzir a morosidade processual.

Entretanto, a utilização de sistemas automatizados no Judiciário exige cautela especial, pois decisões judiciais envolvem direitos fundamentais e exigem fundamentação individualizada. A automação não pode substituir o julgamento humano nem comprometer o princípio do livre convencimento motivado do magistrado. A supervisão humana significativa torna-se, portanto, requisito indispensável para preservar a legitimidade constitucional da atividade jurisdicional.

Além disso, a transparência dos critérios utilizados por sistemas de apoio à decisão judicial é essencial para garantir o contraditório e a ampla defesa. A utilização de algoritmos opacos poderia comprometer a confiança pública no sistema de justiça e gerar questionamentos quanto à imparcialidade das decisões.

Relações de consumo e responsabilidade civil

No setor privado, a inteligência artificial é amplamente utilizada em relações de consumo, especialmente em plataformas digitais, serviços financeiros, comércio eletrônico e sistemas de recomendação. Decisões automatizadas podem influenciar acesso a crédito, definição de preços, ofertas de produtos e oportunidades econômicas, produzindo impactos significativos na vida dos consumidores.

Nesse contexto, a aplicação do Código de Defesa do Consumidor permanece essencial para assegurar transparência, informação adequada e proteção contra práticas abusivas. A responsabilidade por danos decorrentes do uso de sistemas automatizados recai sobre fornecedores e desenvolvedores, não sobre a tecnologia em si, em razão da teoria da imputação jurídica. Conforme observa Claudia Lima Marques (2021), a proteção do consumidor deve ser reinterpretada à luz das novas tecnologias, garantindo equilíbrio nas relações digitais.

A opacidade algorítmica pode gerar assimetria informacional significativa entre fornecedores e consumidores, exigindo mecanismos de transparência e aplicabilidade para preservar a autonomia do usuário e evitar práticas discriminatórias e abusivas.

Proteção de dados pessoais e decisões automatizadas

A proteção de dados pessoais constitui um dos principais instrumentos jurídicos brasileiros relacionados ao uso de inteligência artificial. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais estabelece princípios fundamentais para o tratamento de dados, incluindo finalidade, adequação, necessidade, transparência e não discriminação (BRASIL, 2018).

Particularmente relevante é a previsão do direito de revisão de decisões tomadas exclusivamente com base em tratamento automatizado de dados pessoais, mecanismo que concretiza os critérios constitucionais de

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

supervisão humana e contestabilidade. A legislação também impõe deveres de segurança e responsabilidade aos agentes de tratamento, reforçando a accountability no uso de tecnologias baseadas em dados.

A elevação da proteção de dados ao status de direito fundamental pela Emenda Constitucional nº 115/2022 fortalece a compreensão de que a utilização de inteligência artificial deve estar subordinada à proteção da pessoa humana, ampliando o controle constitucional sobre tecnologias digitais.

Desafios regulatórios no Brasil

Apesar dos avanços normativos, o Brasil ainda enfrenta desafios relevantes na regulação da inteligência artificial. A ausência de marco legal específico abrangente gera lacunas interpretativas, especialmente em relação à transparência algorítmica, responsabilidade civil e governança tecnológica. Projetos legislativos em tramitação buscam estabelecer diretrizes para o uso ético e responsável da IA, refletindo a preocupação crescente com os impactos sociais da tecnologia.

Outro desafio importante consiste na capacidade institucional de fiscalização e controle. A implementação efetiva dos critérios constitucionais depende não apenas de normas jurídicas, mas também de estruturas técnicas e administrativas capazes de auditar sistemas algorítmicos e garantir proteção de direitos fundamentais. Conforme destaca Luciano Floridi (2023), a governança da inteligência artificial exige integração entre Direito, tecnologia e políticas públicas, evitando tanto o determinismo tecnológico quanto a regulação insuficiente.

A análise das aplicações práticas evidencia que o ordenamento jurídico brasileiro já possui instrumentos normativos relevantes para disciplinar o uso da inteligência artificial, mas ainda enfrenta desafios relacionados à implementação e à adaptação das categorias jurídicas tradicionais. A incorporação de sistemas automatizados deve ocorrer em conformidade com os critérios constitucionais de transparência, supervisão humana e contestabilidade, garantindo que a inovação tecnológica permaneça subordinada à dignidade da pessoa humana.

Constitucionalismo digital e o futuro da regulação da inteligência artificial

A expansão da inteligência artificial e das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem impulsionado a emergência de novas reflexões sobre o papel do constitucionalismo na proteção de direitos fundamentais diante de transformações tecnológicas profundas. O fenômeno da sociedade algorítmica desafia categorias jurídicas tradicionais, exigindo a reconstrução de princípios normativos capazes de assegurar que o desenvolvimento tecnológico permaneça compatível com valores democráticos e humanistas. Nesse cenário, o denominado constitucionalismo digital surge como campo teórico e prático voltado à adaptação dos fundamentos constitucionais às dinâmicas da era da informação.

A centralidade normativa da dignidade da pessoa humana, consagrada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, permanece como eixo estruturante dessa adaptação, funcionando como limite material ao poder tecnológico e como parâmetro para a regulação da inteligência artificial (BRASIL, 1988). Conforme destacado nos capítulos anteriores, a legitimidade constitucional do uso de sistemas automatizados depende da preservação da autonomia, da liberdade e da igualdade dos indivíduos, o que exige mecanismos institucionais adequados de controle e responsabilidade.

Constitucionalismo na sociedade algorítmica

O constitucionalismo digital pode ser compreendido como a aplicação dos princípios constitucionais clássicos às novas realidades tecnológicas, reconhecendo que o poder contemporâneo não se manifesta apenas por meio do Estado, mas também por infraestruturas digitais e sistemas algorítmicos capazes de influenciar comportamentos e decisões sociais. Nesse contexto, plataformas digitais, sistemas de inteligência artificial e redes de dados tornam-se centros relevantes de poder normativo, exigindo limites jurídicos compatíveis com a proteção dos direitos fundamentais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A literatura contemporânea destaca que a transformação digital exige uma releitura das garantias constitucionais, especialmente diante da crescente automação de decisões e da coleta massiva de dados pessoais. Conforme sustenta Luciano Floridi (2023), a governança da informação deve ser orientada por princípios éticos e jurídicos que preservem a centralidade da pessoa humana em ambientes digitais complexos. Assim, o constitucionalismo digital não representa ruptura com o modelo constitucional clássico, mas sua evolução diante de novas formas de poder tecnológico.

Governança tecnológica e direitos fundamentais

A governança da inteligência artificial envolve a definição de normas, princípios e instituições capazes de orientar o desenvolvimento e a utilização da tecnologia de maneira compatível com os direitos fundamentais. Essa governança não se limita à regulação estatal, envolvendo também empresas, organizações internacionais e sociedade civil, refletindo a natureza global e interconectada das tecnologias digitais.

No contexto brasileiro, instrumentos normativos como a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais já representam avanços importantes na proteção de direitos na sociedade digital, especialmente ao estabelecer princípios de transparência, responsabilização e não discriminação (BRASIL, 2018). Contudo, a complexidade da inteligência artificial exige desenvolvimento normativo contínuo, capaz de acompanhar a evolução tecnológica e seus impactos sociais.

A governança tecnológica também deve considerar a necessidade de equilíbrio entre inovação e proteção de direitos. Regulação excessivamente restritiva pode limitar o desenvolvimento tecnológico, enquanto ausência de regulação pode gerar riscos à democracia e à dignidade humana. O desafio consiste em construir modelos normativos proporcionais e adaptativos, capazes de preservar valores constitucionais sem impedir o progresso tecnológico.

Necessidade de marcos regulatórios para inteligência artificial

A ausência de legislação específica abrangente sobre inteligência artificial no Brasil evidencia a necessidade de construção de marcos regulatórios mais claros e sistemáticos. Projetos legislativos em discussão buscam estabelecer princípios para o uso ético e responsável da IA, incluindo transparência, responsabilidade e supervisão humana, alinhando-se aos critérios constitucionais identificados neste estudo.

A experiência internacional demonstra tendência crescente de regulação da inteligência artificial, com destaque para modelos baseados em avaliação de risco e proteção de direitos fundamentais. A construção de marco regulatório brasileiro deve considerar o contexto constitucional nacional, evitando a simples importação de modelos estrangeiros sem adaptação às características institucionais do país.

Além disso, a regulação deve contemplar mecanismos de auditoria algorítmica, responsabilização civil e administrativa, proteção contra discriminação automatizada e garantia de revisão humana de decisões com impacto relevante. Tais elementos são essenciais para assegurar a legitimidade democrática do uso da tecnologia.

Inteligência artificial e democracia

A relação entre inteligência artificial e democracia constitui um dos temas centrais do constitucionalismo digital contemporâneo. Sistemas algorítmicos podem influenciar a circulação de informações, a formação de opiniões e a participação política, produzindo impactos sobre processos democráticos. A manipulação de conteúdos, a segmentação comportamental e a disseminação de desinformação representam riscos relevantes para a integridade democrática.

Nesse contexto, a proteção da autonomia informacional e da liberdade de expressão torna-se essencial para preservar o funcionamento das instituições democráticas. Conforme observa Luís Roberto Barroso (2020), a democracia contemporânea enfrenta desafios decorrentes da transformação digital, exigindo mecanismos institucionais capazes de proteger direitos fundamentais sem comprometer a liberdade de inovação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A utilização de inteligência artificial pelo poder público também deve respeitar princípios democráticos, garantindo transparência, controle social e responsabilidade institucional. Sistemas tecnológicos não podem substituir a deliberação democrática nem enfraquecer mecanismos de participação cidadã.

Riscos de desumanização tecnológica

Um dos principais riscos associados à expansão da inteligência artificial consiste na possibilidade de desumanização tecnológica, fenômeno no qual decisões relevantes passam a ser determinadas predominantemente por sistemas automatizados, reduzindo o papel da deliberação humana. Esse processo pode gerar perda de autonomia, enfraquecimento da responsabilidade moral e redução do reconhecimento da singularidade individual.

A literatura filosófica e jurídica alerta que a tecnologia deve permanecer subordinada aos valores humanos fundamentais, evitando que a eficiência técnica se torne critério exclusivo de organização social. Conforme destaca Ingo Wolfgang Sarlet (2019), a dignidade humana exige reconhecimento do indivíduo como sujeito moral e jurídico, o que é incompatível com processos de objetificação decorrentes de automação irrestrita.

A preservação da centralidade da pessoa humana na ordem tecnológica exige, portanto, mecanismos institucionais que garantam controle humano significativo, transparência e possibilidade de contestação das decisões automatizadas, elementos que constituem os critérios constitucionais desenvolvidos neste artigo.

O constitucionalismo digital representa, assim, uma etapa evolutiva do constitucionalismo contemporâneo, voltada à proteção dos direitos fundamentais diante das transformações tecnológicas. A construção de marcos regulatórios e institucionais adequados para a inteligência artificial constitui desafio essencial para assegurar que a inovação tecnológica permaneça compatível com a dignidade humana e os valores democráticos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mafalda Miranda (coord.). **Direito digital e inteligência artificial: diálogos entre Brasil e Europa**. Indaiatuba: Foco, 2021.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

_____; MELLO, Patrícia Perrone Campos. **Inteligência artificial, plataformas digitais e democracia.** São Paulo: Fórum, 2024.

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

_____. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 ago. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 115, de 10 de fevereiro de 2022.** Inclui a proteção de dados pessoais entre os direitos fundamentais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 fev. 2022.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 36. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2023.

FLORIDI, Luciano. ***The ethics of artificial intelligence: principles, challenges, and opportunities.*** Oxford: Oxford University Press, 2023.https://blogs.oglobo.globo.com/fumus-boni-iuris/post/laura-schertel-mendes-pl-da-inteligencia-artificial-armadilhas-vista.html. Acesso em 02 de fevereiro de 2026.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARQUES, Claudia Lima. **Contratos no Código de Defesa do Consumidor**. 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2021.

PASSOS, Hugo Assis. **Inteligência artificial e a repercussão geral da questão constitucional: análise crítica e parâmetros de utilização.** Tese (Doutorado em Direito) – Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa – IDP, Brasília, 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2019.

_____; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

SEARLE, John. **Mente, cérebro e ciência.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 44. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

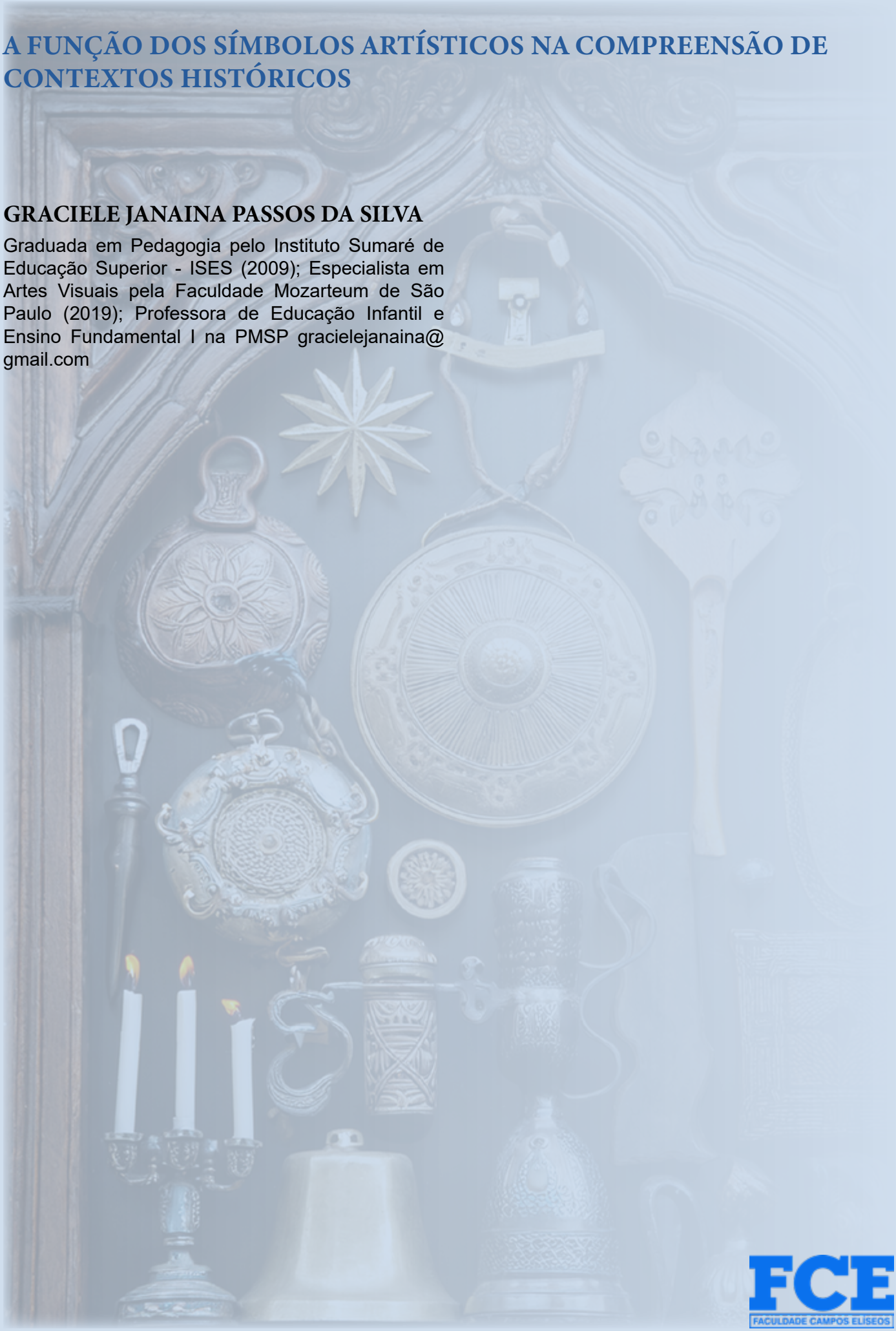
WACHOWICZ, Marcos. **IA, riscos e responsabilidade: uma reflexão em torno do direito de autor na era da inteligência artificial.** Revista Brasileira de Direito Civil, 2024.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A FUNÇÃO DOS SÍMBOLOS ARTÍSTICOS NA COMPREENSÃO DE CONTEXTOS HISTÓRICOS

GRACIELE JANAINA PASSOS DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Sumaré de Educação Superior - ISES (2009); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na PMSP gracielejanaina@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa o papel dos símbolos artísticos na interpretação histórica, compreendendo-os como sistemas complexos de significação que atravessam e articulam contextos culturais, políticos e sociais distintos. Fundamentado nas contribuições teóricas de Erwin Panofsky, Peter Burke, Umberto Eco, Ernst Cassirer, Pierre Bourdieu, Stuart Hall, W. J. T. Mitchell e Nicholas Mirzoeff, o texto sustenta que os símbolos não se limitam à representação de ideias, mas operam como dispositivos estruturantes dos modos de pensar, perceber e viver o mundo. A partir da análise de símbolos religiosos, políticos, mitológicos, contemporâneos e digitais, evidencia-se sua centralidade na construção de identidades, na produção de memórias coletivas e nas disputas simbólicas de poder. Por fim, discute-se a relevância da leitura simbólica no ensino de História, defendendo-a como ferramenta fundamental para a compreensão crítica dos regimes de verdade, das visualidades e dos discursos que configuram o mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Símbolos Artísticos; Cultura Visual; Ensino; História.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A experiência humana constitui-se como um universo simbólico por meio do qual os sujeitos interpretam, atribuem significados e organizam o mundo que os cerca.

Conforme assinala Ernst Cassirer (1994), o ser humano não habita um ambiente puramente físico, mas uma realidade mediada por símbolos, responsáveis por estruturar linguagens, pensamentos, práticas sociais e formas de conhecimento.

Tal compreensão revela-se fundamental para o campo educacional, uma vez que os processos de aprendizagem se constroem a partir da interação simbólica entre sujeitos, culturas e saberes.

No âmbito da educação de crianças e adolescentes, os símbolos assumem papel central na mediação do conhecimento, especialmente por meio da arte, das imagens, das narrativas visuais e das práticas culturais que atravessam o cotidiano escolar.

A infância e a adolescência configuram-se como períodos marcados por intensa produção de sentidos, nos quais os sujeitos elaboram identidades, valores e formas de pertencimento social.

Nesse contexto, os símbolos artísticos operam como dispositivos pedagógicos que favorecem a expressão, a imaginação, a reflexão crítica e o desenvolvimento da sensibilidade estética, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

As análises bibliográficas indicam que a arte, enquanto linguagem simbólica, possibilita que crianças e adolescentes estabeleçam conexões entre experiência pessoal, memória coletiva e conhecimento histórico.

Ao analisar imagens, obras de arte e manifestações visuais, os estudantes são convidados a interpretar signos, reconhecer contextos de produção e problematizar discursos, ampliando sua capacidade de leitura crítica da realidade.

Tal abordagem dialoga com perspectivas contemporâneas da educação que compreendem o ensino não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática cultural, social e historicamente situada.

Dessa forma, a leitura simbólica no contexto educativo consolida-se como ferramenta essencial para o ensino de História, Arte e áreas afins, ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica desde a infância.

Em um cenário marcado pela crescente circulação de imagens e pela centralidade das visualidades nos meios digitais, reforça-se o papel da escola na oferta de subsídios teóricos, metodológicos e experiências formativas que possibilitem a crianças e adolescentes interpretar, questionar e ressignificar os símbolos que permeiam suas vivências cotidianas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente participativos.

ICONOLOGIA E A LEITURA HISTÓRICA DOS SÍMBOLOS NO CONTEXTO EDUCATIVO

A iconologia, conforme sistematizada por Erwin Panofsky, constitui-se como um método fundamental para a interpretação histórica das imagens e dos símbolos.

Para o autor, os símbolos não são elementos isolados ou meramente decorativos, mas emergem das "formas essenciais" de cada época, expressando concepções profundas de uma civilização.

Ao afirmar que um gesto, objeto ou composição visual pode revelar estruturas mentais de um período histórico (PANOFSKY, 1991), Panofsky desloca a análise da aparência para o campo dos significados culturais, sociais e ideológicos que sustentam a produção simbólica.

Nesse sentido, a leitura iconológica ultrapassa a descrição formal e a identificação temática, exigindo a compreensão dos contextos históricos que produzem determinados sistemas simbólicos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Interpretar símbolos implica acessar valores, crenças, visões de mundo e relações de poder que orientam uma sociedade em dado tempo histórico. Tal perspectiva é reforçada por Peter Burke (2001), ao destacar que os símbolos expressam "mentalidades coletivas", isto é, formas compartilhadas de perceber, sentir e interpretar a realidade.

Assim, imagens e manifestações simbólicas tornam-se fontes privilegiadas para compreender o imaginário social e os modos de pensamento de diferentes grupos históricos.

No contexto educativo, especialmente na formação de crianças e adolescentes, a iconologia oferece um potente instrumento pedagógico para o desenvolvimento da leitura crítica do mundo.

Desde a infância, os sujeitos são atravessados por símbolos visuais presentes na arte, na mídia, nos materiais didáticos e nos ambientes digitais. Ao introduzir práticas pedagógicas que estimulem a interpretação simbólica, a escola contribui para que os estudantes compreendam que imagens e símbolos não são neutros, mas carregam intencionalidades, discursos e valores historicamente construídos.

Trabalhar com a leitura histórica dos símbolos no ambiente escolar favorece o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência crítica, permitindo que crianças e adolescentes estabeleçam relações entre passado e presente.

Ao analisar obras de arte, imagens religiosas, símbolos políticos ou manifestações visuais contemporâneas, os estudantes são convidados a investigar quem produziu esses símbolos, em que contexto, para quem e com quais objetivos.

Tal abordagem amplia a compreensão da História como campo interpretativo e dialoga com metodologias que valorizam a investigação, a problematização e a construção ativa do conhecimento.

Além disso, a iconologia no contexto educativo contribui para a formação cultural e cidadã, ao possibilitar que os estudantes reconheçam disputas simbólicas e narrativas hegemônicas presentes nas visualidades que consomem cotidianamente.

Em uma sociedade marcada pela centralidade das imagens e pela circulação intensa de símbolos nas redes digitais, ensinar a ler símbolos historicamente torna-se uma prática essencial para a educação crítica, estética e ética de crianças e adolescentes.

SÍMBOLOS, PODER E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES NO CONTEXTO EDUCATIVO

Os símbolos não apenas expressam valores culturais, mas também operam como instrumentos de poder e de produção de sentidos socialmente legitimados.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu (1996) introduz o conceito de poder simbólico para explicar a capacidade de determinados grupos de impor significados, classificações e visões de mundo como naturais e legítimas, sem a necessidade de coerção física.

Trata-se de um poder invisível, exercido sobretudo por meio da linguagem, das imagens, das representações e das práticas culturais, configurando o que o autor denomina violência simbólica.

Essa forma de dominação atua de maneira sutil, sendo frequentemente reconhecida e aceita pelos próprios sujeitos sobre os quais incide. No campo educacional, o poder simbólico manifesta-se de múltiplas formas, seja nos currículos, nos materiais didáticos, nas imagens utilizadas em sala de aula ou nos discursos que definem o que é considerado conhecimento legítimo.

Crianças e adolescentes, em processo de formação identitária, são particularmente sensíveis a esses sistemas simbólicos, que contribuem para moldar percepções de si, do outro e do mundo social.

Ao naturalizar determinadas narrativas históricas, estéticas ou culturais, a escola pode tanto reproduzir hierarquias e exclusões quanto se constituir como espaço de questionamento e ressignificação simbólica.

Complementando essa perspectiva, Stuart Hall (1997) enfatiza o papel das representações simbólicas na construção das identidades culturais. Para o autor, as identidades não são essências fixas ou pré-determinadas, mas produções históricas e discursivas, constantemente elaboradas por meio de símbolos, imagens e narrativas.

Ao afirmar que as representações não refletem identidades, mas as produzem, Hall destaca o caráter ativo e político dos processos simbólicos, evidenciando como eles participam da definição de pertencimentos, diferenças e alteridades.

No contexto da educação de crianças e adolescentes, essa compreensão é fundamental para analisar como identidades de gênero, raça, classe, etnia e geração são construídas e negociadas no cotidiano escolar. Os símbolos presentes nas práticas pedagógicas, nos livros didáticos, nas obras artísticas e nas mídias consumidas pelos estudantes influenciam diretamente a forma como esses sujeitos se percebem e são percebidos.

Assim, a escola torna-se um espaço privilegiado para problematizar discursos hegemônicos e ampliar repertórios simbólicos, promovendo o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças.

Ao articular os conceitos de poder simbólico e representação cultural, este capítulo defende que a leitura crítica dos símbolos no ambiente educativo contribui para a formação de sujeitos conscientes das relações de poder que atravessam a produção de sentidos.

Ao incentivar crianças e adolescentes a questionarem quem produz os símbolos, quais identidades são valorizadas ou silenciadas e quais discursos são legitimados, a educação assume um papel emancipatório, capaz de transformar a escola em um espaço de reflexão crítica, participação social e construção de cidadania.

SÍMBOLOS E CULTURA VISUAL CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO EDUCATIVO

A expansão das tecnologias digitais e das mídias visuais têm reconfigurado profundamente as formas de produção, circulação e interpretação dos símbolos na sociedade contemporânea. Para W. J. T. Mitchell (2005) e Nicholas Mirzoeff (2013), vivemos em uma verdadeira "civilização da imagem", na qual o visual ocupa posição central na construção de sentidos, identidades e discursos sociais.

Nesse cenário, as imagens deixam de ser meros suportes ilustrativos e passam a atuar como agentes ativos na organização das experiências individuais e coletivas.

Mirzoeff (2013) enfatiza que o ato de ver tornou-se profundamente político, uma vez que envolve escolhas, enquadramentos, silenciamentos e disputas por visibilidade.

O que é mostrado, quem pode ver e quem é autorizado a produzir imagens são questões atravessadas por relações de poder. Essa perspectiva é particularmente relevante para o campo educativo, pois crianças e adolescentes estão imersos em fluxos intensos de imagens desde muito cedo, consumindo e produzindo símbolos visuais em redes sociais, jogos digitais, plataformas de vídeo e ambientes virtuais de interação.

Hashtags, memes, emojis e avatares digitais configuram novas linguagens simbólicas que articulam afetos, posicionamentos políticos, narrativas históricas e identidades culturais.

Esses elementos, muitas vezes percebidos como banais ou efêmeros, desempenham funções complexas na socialização contemporânea, operando como formas de pertencimento, resistência ou reprodução de discursos hegemônicos.

Para crianças e adolescentes, tais símbolos constituem parte significativa de suas experiências comunicativas e expressivas, influenciando modos de sentir, pensar e agir no mundo.

No contexto escolar, ignorar a centralidade da cultura visual digital implica distanciar o currículo das vivências reais dos estudantes. Ao contrário, incorporar a análise crítica desses símbolos ao processo educativo possibilita ampliar o repertório interpretativo e fortalecer a alfabetização visual e midiática.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ao analisar memes, imagens virais ou avatares, os estudantes podem ser convidados a refletir sobre intenções comunicativas, contextos de produção, circulação e recepção, bem como sobre os valores e discursos que tais símbolos veiculam.

Para a educação de crianças e adolescentes, trabalhar com símbolos da cultura visual contemporânea significa reconhecer a escola como espaço de mediação entre saberes tradicionais e linguagens emergentes.

Essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao estimular a leitura reflexiva das imagens que atravessam o cotidiano dos estudantes, permitindo que compreendam como afetos, narrativas históricas e disputas de poder são construídos visualmente.

Assim, a educação assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de ver, interpretar e intervir criticamente na cultura visual que os constitui.

SIMBOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: ARTICULAÇÕES ENTRE LEITURA CRÍTICA, CULTURA VISUAL E FORMAÇÃO HISTÓRICA

As reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores evidenciam que os símbolos constituem elementos centrais na organização das experiências humanas, atuando como mediadores entre cultura, poder, identidade e discurso.

A iconologia, conforme discutida a partir de Panofsky e Burke, demonstrou que os símbolos expressam estruturas mentais e mentalidades coletivas de diferentes épocas.

As contribuições de Bourdieu e Hall revelaram o caráter político das representações simbólicas, destacando seu papel na produção de identidades e na legitimação de discursos.

Por fim, os estudos sobre cultura visual contemporânea, a partir de Mitchell e Mirzoeff, ampliaram essa compreensão ao situar os símbolos no contexto das visualidades digitais e das disputas por visibilidade no mundo atual.

No campo do ensino de História, essas abordagens convergem para a necessidade de uma prática pedagógica que ultrapasse a transmissão linear de conteúdos e incorpore a leitura crítica dos símbolos como ferramenta formativa.

É nesse sentido que Ana Mae Barbosa (2015) destaca a leitura simbólica como um exercício investigativo, capaz de estimular nos estudantes a curiosidade, a análise e a problematização dos significados históricos.

Ao analisar símbolos, imagens e manifestações visuais, crianças e adolescentes são convidados a investigar contextos de produção, intencionalidades e disputas de sentido, desenvolvendo uma postura ativa diante do conhecimento histórico.

A simbologia no ensino de História permite compreender os regimes de significação que atravessam tanto o passado quanto o presente. Símbolos religiosos, políticos, artísticos ou digitais podem ser trabalhados como fontes históricas, revelando valores, hierarquias e conflitos de diferentes sociedades.

Para crianças e adolescentes, esse tipo de abordagem favorece a construção da consciência histórica, ao possibilitar relações entre experiências pessoais, memórias coletivas e narrativas históricas mais amplas. Assim, o ensino de História torna-se um espaço de leitura do mundo, no qual os estudantes aprendem a reconhecer que os sentidos atribuídos aos símbolos são historicamente construídos e socialmente disputados.

Além disso, ao integrar a leitura simbólica às práticas pedagógicas, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos em uma sociedade marcada pela centralidade das imagens.

A análise de símbolos históricos articulada às visualidades contemporâneas — como monumentos, bandeiras, memes ou imagens midiáticas — permite que crianças e adolescentes compreendam continuidades e rupturas nos discursos simbólicos, ampliando sua capacidade de interpretar o presente à luz do passado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Tal perspectiva fortalece o papel do ensino de História como campo fundamental para a educação cidadã, ética e estética.

Dessa forma, a simbologia no ensino de História não se configura apenas como recurso metodológico, mas como um eixo estruturante da prática educativa.

Ao articular iconologia, poder simbólico, cultura visual e educação, este capítulo defende que a leitura simbólica possibilita aos estudantes compreender os mecanismos de produção de sentidos, questionarem narrativas hegemônicas e construírem interpretações históricas mais críticas e contextualizadas, desde a infância até a adolescência.

SIMBOLOGIA, CULTURA VISUAL E ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA BNCC E DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo — que compreendem os símbolos como sistemas de significação historicamente construídos, atravessados por relações de poder, identidades e disputas discursivas — encontram respaldo e aprofundamento nos documentos orientadores da educação brasileira e paulista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a centralidade das linguagens, das imagens e das práticas culturais na formação integral dos estudantes, destacando a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da leitura de diferentes formas de expressão e da compreensão dos contextos históricos e sociais que produzem sentidos.

No âmbito da BNCC, especialmente nas áreas de História, Arte e Linguagens, a análise de símbolos e imagens é compreendida como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

O documento enfatiza que crianças e adolescentes devem ser capazes de interpretar, analisar e produzir diferentes linguagens, reconhecendo que os sentidos não são neutros, mas socialmente construídos.

Essa orientação dialoga diretamente com as contribuições de Panofsky e Burke sobre a leitura histórica dos símbolos, ao reconhecer imagens e representações como fontes legítimas para a compreensão das sociedades do passado e do presente.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica e os documentos da rede estadual paulista, como o Currículo Paulista, reforçam essa perspectiva ao propor práticas pedagógicas que articulem conhecimento histórico, cultura visual e vivências contemporâneas dos estudantes.

No Currículo Paulista, a valorização da investigação, da análise crítica e da contextualização histórica aproxima-se da noção de leitura simbólica defendida por Ana Mae Barbosa, compreendida como prática que desenvolve a postura investigativa e reflexiva do aluno.

No contexto da educação de crianças e adolescentes em São Paulo, a abordagem simbólica contribui para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento crítico, à argumentação, à responsabilidade cidadã e à valorização da diversidade cultural.

A leitura de símbolos religiosos, políticos, artísticos e digitais permite que os estudantes reconheçam diferentes regimes de significação, compreendam disputas simbólicas e reflitam sobre a construção das identidades sociais, em consonância com as diretrizes que orientam uma educação inclusiva, democrática e plural.

Além disso, ao considerar a centralidade da cultura visual contemporânea — marcada pela circulação de imagens digitais, memes, hashtags e outras formas simbólicas —, os documentos curriculares reforçam a necessidade de uma educação que dialogue com as experiências reais dos estudantes.

O Currículo Paulista e a BNCC reconhecem a importância da educação midiática e visual como elemento fundamental para que crianças e adolescentes desenvolvam a capacidade de interpretar criticamente os discursos visuais que permeiam o cotidiano, evitando leituras acríticas e naturalizadas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Dessa forma, a articulação entre simbologia, ensino de História e documentos educacionais de São Paulo evidencia que a leitura simbólica não é apenas uma opção metodológica, mas uma exigência pedagógica contemporânea.

Ao alinhar-se às orientações da BNCC, das Diretrizes Educacionais e dos currículos paulistas, o trabalho com símbolos contribui para a formação de sujeitos históricos, críticos e participativos, capazes de compreender o passado, interpretar o presente e intervir de forma consciente no mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os símbolos artísticos constituem registros sensíveis e complexos das experiências humanas, carregando memórias profundas das culturas que os produzem e os interpretam.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que interpretar símbolos não significa apenas decodificar imagens ou identificar significados aparentes, mas compreender ideologias, crenças, valores e disputas históricas que estruturam os modos de ver, pensar e viver em diferentes tempos e contextos sociais.

A leitura simbólica revela, assim, as formas pelas quais as sociedades constroem sentidos, legitimam poderes e produzem identidades.

As abordagens iconológicas, culturais e críticas discutidas demonstram que os símbolos operam como sistemas ativos de significação, atravessados por relações de poder e por regimes de visibilidade.

Seja nas imagens históricas, nas representações artísticas tradicionais ou nas visualidades digitais contemporâneas, os símbolos configuram discursos que influenciam percepções do passado e do presente. Reconhecer esse caráter histórico e político dos símbolos amplia a compreensão da cultura visual como campo fundamental de análise social.

No contexto educativo, especialmente na educação de crianças e adolescentes, a simbologia assume papel central na formação do pensamento crítico e da consciência histórica.

Ao trabalhar símbolos como fontes históricas e culturais, a escola possibilita que os estudantes desenvolvam uma postura investigativa, aprendendo a questionar narrativas, identificar intencionalidades e compreender que os significados não são naturais, mas socialmente construídos.

Essa perspectiva contribui para uma educação que articula sensibilidade estética, reflexão histórica e responsabilidade cidadã.

Dessa forma, a leitura simbólica no ensino de História e nas áreas afins consolida-se como uma prática pedagógica indispensável frente à centralidade das imagens na contemporaneidade.

Ao compreender os símbolos como mediadores entre memória, cultura e poder, a educação reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo em sua complexidade e de participar ativamente das disputas de sentido que configuram a vida social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru: EDUSC, 2001.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

MITCHELL, W. J. T. **What do pictures want? The lives and loves of images**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MIRZOEFF, Nicholas. **The visual culture reader.** 3. ed. London: Routledge, 2013.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESERVATÓRIO SUSTENTÁVEL PARA CAPTAÇÃO, ARMAZENAMENTO E REUTILIZAÇÃO DE ÁGUA

JOAQUIM AUGUSTO DE OLIVEIRA SOUSA RIBEIRO BRAGA
Técnico em Eletromecânica pela Escola Técnica Professor Alfredo de Barros Santos

JULIANO DE LUCA KANAAN MIYASHIRO
Técnico em Eletromecânica pela Escola Técnica Professor Alfredo de Barros Santos

LIVIA SANTOS MOTTA
Técnica em Eletromecânica pela Escola Técnica Professor Alfredo de Barros Santos.

RENILTON GIFONI
Professor-Orientador. Graduado em Engenharia Elétrica, UNESP 1993, e Universidade Unip em 2012. Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho ano 2013, pela UNITAU, Professor do curso de Eletromecânica na Escola Professor Alfredo de Barros Santos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo soluções sustentáveis voltadas para a redução da escassez hídrica e alinhadas às metas da COP30 (Convenção das Nações Unidas sobre Mudança Climática). Entre as principais estratégias destacam-se a captação da água da chuva e o reaproveitamento das águas cinzas, que ajudam a diminuir o desperdício e a aumentar a autonomia hídrica de residências e comunidades. O projeto também valoriza a construção de reservatórios com materiais acessíveis, desde que acompanhados de instalação adequada, dimensionamento correto, filtragem eficiente e manutenção regular. A implementação do reservatório doméstico sustentável de baixo custo apresentou resultados positivos frente às metas estabelecidas. O sistema mostrou-se eficaz tanto na captação da água da chuva quanto no reaproveitamento da água cinza, garantindo economia, maior autonomia e um uso mais consciente dos recursos hídricos. Os elementos adicionais como o filtro, o interruptor inteligente e a placa solar tiveram papel fundamental para aumentar a segurança, a eficiência e a sustentabilidade do conjunto.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Reaproveitamento; Captação; Preservação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A água é considerada um elemento essencial para a manutenção da vida, sendo historicamente reconhecida como base de todas as formas de existência. Os reservatórios de água configuram-se como estruturas fundamentais para o armazenamento e o uso racional desse recurso, possibilitando o abastecimento em períodos de escassez e contribuindo para o equilíbrio entre consumo e preservação ambiental (SALUTAR, 2025; YPÊ, 2025; SÓLIDA ENGENHARIA, 2019).

Atualmente, os recursos hídricos enfrentam desafios significativos decorrentes das mudanças climáticas e do crescimento populacional. A escassez de água potável e a má gestão hídrica tornaram-se pautas recorrentes em debates internacionais, especialmente em eventos como a Conferência das Partes, que discute ações voltadas ao enfrentamento da crise climática e à promoção do desenvolvimento sustentável (COP 30, 2025).

Nesse contexto, o uso consciente da água e o reaproveitamento de fontes alternativas tornam-se medidas urgentes. O aproveitamento da água da chuva por meio de reservatórios e cisternas é apontado como alternativa viável para reduzir a pressão sobre os mananciais naturais e minimizar desperdícios (SALUTAR, 2025; YPÊ, 2025).

A ausência de práticas adequadas de reaproveitamento da água da chuva e das águas cinzas contribui para o desperdício de um recurso que poderia ser utilizado em diversas atividades domésticas e comunitárias, agravando os impactos da escassez hídrica. A manutenção adequada dos reservatórios e a adoção de boas práticas de limpeza são fundamentais para garantir a qualidade da água armazenada (MICROAMBIENTAL, 2025).

O dimensionamento correto dos sistemas de captação deve considerar dados pluviométricos, área de captação e demanda média de consumo, evitando tanto o desperdício em períodos chuvosos quanto a insuficiência durante estiagens prolongadas (IPT, 2023).

O desenvolvimento de soluções sustentáveis de baixo custo tem sido incentivado como estratégia para enfrentar a crise hídrica e ampliar o acesso à água, especialmente em residências, escolas e comunidades com dificuldades de abastecimento. Nesse cenário, a integração de tecnologias acessíveis, como sistemas de automação e fontes de energia renovável, contribui para maior eficiência e autonomia dos sistemas de captação (INTELBRAS, 2025; ZIG ONLINE, 2025).

Além disso, o uso de componentes elétricos adequados, como relés, disjuntores e sistemas de comando, é essencial para garantir segurança e confiabilidade operacional (EATON, 2025; TRAMONTINA, 2025).

O reaproveitamento de materiais e equipamentos, como bombas de máquinas de lavar e reservatórios plásticos, também reforça o caráter sustentável e econômico da proposta (FRIGO, 2025; FRIGELAR, 2025; MECAPAR, 2025; MARMOTA, 2025).

A utilização da energia solar como fonte alternativa para alimentação dos sistemas de bombeamento destaca-se como solução eficiente para reduzir o consumo de energia elétrica convencional e garantir o funcionamento contínuo do sistema, mesmo em situações de interrupção no fornecimento (PORTAL SOLAR, 2025).

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo desenvolver e apresentar um modelo de reservatório de água sustentável e de baixo custo, voltado à captação da água da chuva e ao reaproveitamento da água proveniente da máquina de lavar roupas, alinhado às diretrizes de sustentabilidade debatidas em âmbito global e nacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Materiais Utilizados

No projeto foram utilizados três baldes plásticos que armazenavam respectivamente a água da chuva, água da máquina de lavar roupas e a água do sistema quando o mesmo era acionado, simulando o uso do sistema para limpeza:

Figura 1 – Balde com capacidade para 20 litros.



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (03/10/25).

Na figura 2, as latas de tinta spray serviram para pintar os suportes e os baldes.

Figura 2 - Tintas spray



Fontes: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 16/10/2025).

Na figura 3, os suportes serviram como base para fixação dos baldes e do circuito elétrico.

Figura 3 – Suportes de Alumínio



Fonte: Autoria própria. (Acesso em 03/10/2025).

Na figura 4, as bombas foram colocadas para a água sair com pressão.

Figura 4 – Duas bombas d'água de máquina de lavar



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 16/10/2025).

Na figura 5, os relés foram adicionados para deixar o sistema mais seguro.

Figura 5 – Relés



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 16/10/2025).

Na figura 6, os disjuntores são utilizados para desligar o circuito em caso de sobrecarga.

Figura 6 – Disjuntores



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 16/10/2025)

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Na figura 7, os fios condutores de energia que permitem a passagem de energia de um ponto para o outro no circuito.

Figura 7 – Fios elétricos



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 16/10/2025).

Na figura 8, o interruptor inteligente que foi utilizado para controlar o reservatório remotamente.

Figura 8 - Interruptor inteligente



Fonte: www.autocorerobótica.com.br (Acesso em 16/10/2025).

Na figura 9, a mangueira é utilizada para transportar água de um ponto ao outro.

Figura 9 – Mangueira 3/4



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 16/10/2025).

Na figura 11, os sinaleiros indicam se o circuito está ligado ou desligado.

Figura 11 – Sinaleiros Led Azul



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA Acesso em 23/10/2025).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Na figura 12, os sensores detectam o nível da água (baixo/alto).

Figura 12 – Sensores de nível de água



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 23/10/2025).

Na figura 13, o conector que serve para o encaixe das mangueiras:

Figura 13 – Conector para mangueira



Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 23/10/2025).

Na figura 14, a placa solar é utilizada para captar a luz do sol e transformar em energia elétrica.

Figura 14 – Placa Solar

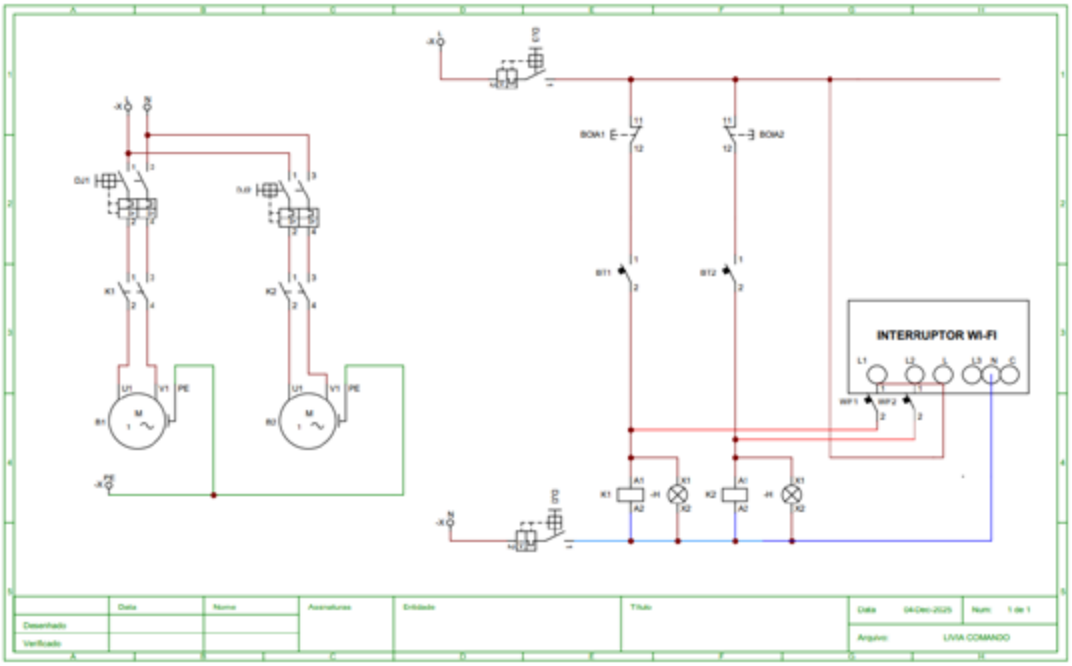


Fonte: Imagem criada com auxílio de IA (Acesso em 04/10/2025).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Na figura 15, o comando elétrico serve para controlar o funcionamento de máquinas e equipamentos, ligando, desligando e mudando seu modo de operação de forma segura e automatizada.

Figura 15 – Comando Elétrico



Fonte: Autoria própria (Acesso em 02/12/2025).

Método de Montagem

A estrutura do projeto foi montada a partir de dois suportes de alumínio reforçados, escolhidos por sua leveza, resistência à corrosão e durabilidade. Para facilitar o deslocamento do sistema, foram utilizadas rodinhas reaproveitadas, permitindo mobilidade e praticidade no transporte.

Os baldes empregados como reservatórios passaram por um processo de pintura, que teve como objetivo proteger o material contra a ação do sol e da umidade, além de contribuir para a estética do conjunto. Após a secagem completa, foram realizados furos estrategicamente posicionados para a instalação de indicadores de nível, saídas de água e pontos de conexão dos motores e tubulações.

Na base dos reservatórios, instalaram-se motores reaproveitados de máquinas de lavar, responsáveis pelo bombeamento da água entre os compartimentos. Em seguida, foi montada a placa de comando elétrico, que centraliza o controle das bombas e garante o acionamento seguro e eficiente do sistema. Toda a fiação elétrica foi organizada de forma criteriosa, utilizando isolamento adequado para evitar riscos elétricos. As tubulações hidráulicas foram instaladas para conduzir a água da chuva e a água cinza entre os reservatórios e os pontos de entrada e saída, sendo adicionados filtros específicos com a finalidade de reduzir impurezas e melhorar a qualidade da água armazenada.

Após a montagem completa, foram realizados testes finais que comprovaram a eficiência e o bom funcionamento do sistema. Os resultados demonstraram que a solução proposta é sustentável, funcional e de baixo custo, atendendo aos objetivos do projeto. Ajustes estruturais adicionais foram feitos para aumentar a durabilidade e garantir um desempenho satisfatório a longo prazo. As conexões hidráulicas foram cuidadosamente seladas com materiais resistentes, evitando vazamentos, e uma cobertura simples foi instalada sobre os reservatórios para reduzir a incidência direta da luz solar, contribuindo para a preservação da qualidade da água.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Também foram realizados testes de autonomia energética, avaliando o funcionamento das bombas alimentadas por energia solar e o comportamento dos sensores em diferentes níveis de água. Esses aprimoramentos reforçaram a confiabilidade do sistema e evidenciaram que a solução pode ser implementada com facilidade em residências e comunidades com poucos recursos, mantendo baixo custo, eficiência operacional e benefícios ambientais significativos, conforme figura 16, a seguir:

Figura 16 – Projeto finalizado



Fonte: Autoria própria (Acesso em 10/12/2025).

Fatores técnicos para eficiência dos sistemas de captação

A eficiência de um sistema de captação de água depende de diversos fatores técnicos que garantem seu funcionamento adequado, seguro e sustentável ao longo do tempo.

A instalação correta das calhas e condutores é fundamental, devendo considerar o posicionamento estratégico, a inclinação adequada e o uso de materiais resistentes à corrosão, de modo a direcionar a água da chuva ao reservatório com o mínimo de perdas e sem riscos de contaminação.

Além disso, a limpeza prévia das superfícies de captação, como telhados, contribui significativamente para a melhoria da qualidade da água coletada.

O dimensionamento do reservatório constitui outro aspecto essencial, pois deve levar em conta dados pluviométricos da região, a área de captação disponível e a demanda média de consumo.

Um cálculo inadequado pode resultar em desperdício de água durante períodos chuvosos ou insuficiência nos períodos de estiagem, comprometendo a eficiência do sistema. A escolha do material do reservatório também influencia diretamente, sendo necessário que seja resistente, atóxico e devidamente vedado.

A filtragem e o tratamento da água são etapas indispensáveis, pois permitem a remoção de folhas, sedimentos, poeira e outras impurezas antes do armazenamento.

O uso de filtros iniciais, como grades e dispositivos de descarte da primeira chuva, aliado a sistemas de filtragem mais refinados, melhora a qualidade da água e reduz a necessidade de manutenção. A vedação adequada e a proteção contra a incidência de luz solar evitam a proliferação de algas e a entrada de insetos, como mosquitos, que podem representar riscos à saúde.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A manutenção periódica de todo o sistema — incluindo calhas, filtros, bombas e reservatórios — garante maior durabilidade dos componentes e a preservação da qualidade da água armazenada.

O monitoramento constante é especialmente importante quando a água é utilizada para fins domésticos não potáveis, como descargas sanitárias, lavagem de pisos e irrigação. Nos sistemas que também realizam o reaproveitamento de águas cinzas, torna-se indispensável a adoção de tratamentos específicos, como filtragem e desinfecção, assegurando uma reutilização segura e ambientalmente responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do reservatório doméstico sustentável de baixo custo apresentou resultados positivos frente às metas estabelecidas. O sistema mostrou-se eficaz tanto na captação da água da chuva quanto no reaproveitamento da água cinza, garantindo economia, maior autonomia e um uso mais consciente dos recursos hídricos.

Os elementos adicionais — como o filtro, o interruptor inteligente e a placa solar — tiveram papel fundamental para aumentar a segurança, a eficiência e a sustentabilidade do conjunto.

A placa solar permitiu o funcionamento contínuo mesmo durante interrupções de energia elétrica, enquanto o interruptor inteligente auxiliou na prevenção de acionamentos indevidos, otimizando o desempenho geral.

Dessa forma, conclui-se que o projeto correspondeu plenamente aos objetivos, ao unir sustentabilidade, baixo custo e viabilidade técnica. A solução demonstrou capacidade de melhorar o bem-estar dos usuários e de colaborar para a preservação da água, além de incentivar práticas mais responsáveis no consumo desse recurso.

Dessa forma, o reservatório é uma alternativa viável não apenas para residências, mas também para escolas, áreas rurais e pequenas comunidades com dificuldades de abastecimento.

Sua estrutura simples e adaptável facilita a replicação do modelo em diferentes contextos, reforçando o valor de tecnologias acessíveis para enfrentar a escassez hídrica e promover um futuro mais sustentável, “Sem água não há vida possível, pois é ela a mãe da vida” (Monteiro Lobato, escritor brasileiro)

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

COP 30. **O que é a COP.** Disponível em: https://cop30.br/pt-br/sobre-a-cop30/o-que-e-a-cop. Acesso em: 17 dez. 2025.

FRIGO. **Balde plástico com tampa hermética 20 litros.** Disponível em: https://www.frigo.com.br/balde-plastico-com-tampa-hermetica-20-litros-pph. Acesso em: 17 dez. 2025.

FRIGELAR. **Bomba de drenagem de água para lavadora.** Disponível em: https://www.frigelar.com.br/bomba-drenagem-agua-lavadora-enxuta-futura-lr-ll-220v-askoll/p/kit3961. Acesso em: 17 dez. 2025.

INTELBRAS. **Como funciona o interruptor inteligente.** Disponível em: https://blog.intelbras.com.br/como-funciona-o-interruptor-inteligente/. Acesso em: 17 dez. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (IPT). **Calculadora de água.** Disponível em: https://ipt.br/2023/08/10/calculadora-de-agua/. Acesso em: 17 dez. 2025.

MADEIRAS GASÔMETRO. **Tinta spray super color grafite uso geral Tekbond.** Disponível em: https://www.madeirasgasometro.com.br/tinta-spray-super-color-grafite-uso-geral-tekbond/p. Acesso em: 17 dez. 2025.

MARMOTA. **Fio paralelo 300V 2x2,5 mm.** Disponível em: https://www.marmota.com.br/fio-paralelo-300v-2x2-5mm-preto-rolo-com-100-metros-iberica-p50390. Acesso em: 17 dez. 2025.

MECAPAR. **Mangueira nível cristal transparente 3/4**. Disponível em: https://www.mecapar.com.br/mangueira-nivel-cristal-transparente-34-x2-0mm. Acesso em: 17 dez. 2025.

MICROAMBIENTAL. **Boas práticas para manter seu reservatório sempre limpo.** Disponível em: https://microambiental.com.br/higienizacao-de-caixas-dagua-e-reservatorios/boas-praticas-para-manter-seu-reservatorio-sempre-limpo/. Acesso em: 17 dez. 2025.

SALUTAR. **Reservatório de água da chuva: o que é e como funciona.** Disponível em: https://saluta.com.br/reservatorio-de-agua-da-chuva-o-que-e-e-como-funciona/. Acesso em: 17 dez. 2025.

SÓLIDA ENGENHARIA. **Saiba o que é e como funciona uma cisterna.** Disponível em:https://solidaengenharia.com/2019/10/saiba-o-que-e-e-como-funciona-uma-cisterna/. Acesso em: 17 dez. 2025.

TRAMONTINA. **Disjuntor bipolar TDJ 3KA 63A curva C.** Disponível em: https://www.bramamateriais.com.br/disjuntor-bipolar-tdj3ka-63a-curva-c-tramontina. Acesso em: 17 dez. 2025.

YPÊ. **Cisterna.** Disponível em: https://www.ype.ind.br/ype-explica/cisterna. Acesso em: 17 dez. 2025.

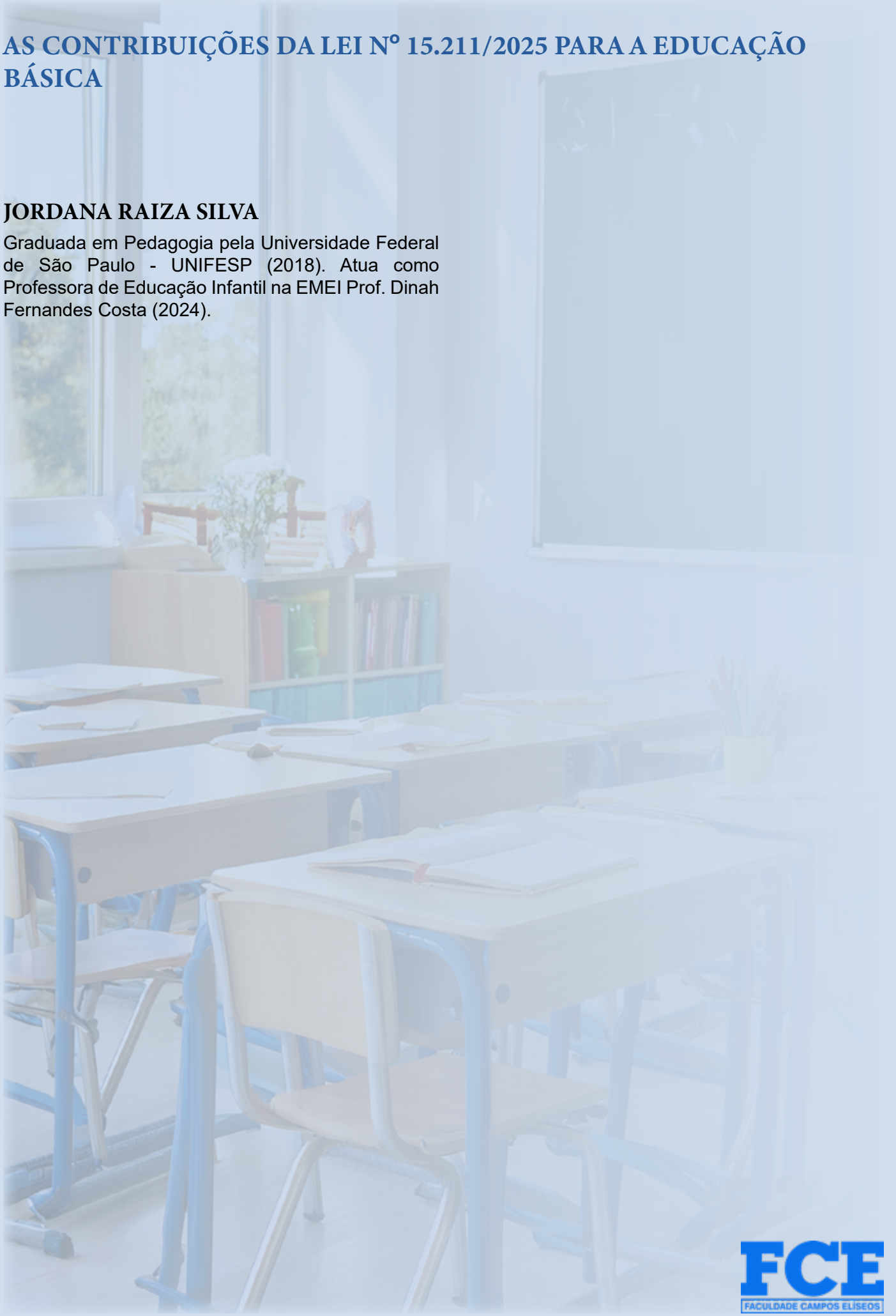
ZIG ONLINE. **Interruptor inteligente touch screen com Wi-Fi e 3 botões.** Disponível em: https://www.zigonline.com.br/tomadas-e-interruptores/interruptor-inteligente-touch-screen-com-wi-fi-e-3-botoes-3537. Acesso em: 17 dez. 2025.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEI Nº 15.211/2025 PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

JORDANA RAIZA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2018). Atua como Professora de Educação Infantil na EMEI Prof. Dinah Fernandes Costa (2024).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A consolidação da internet como dimensão central da vida social, educacional e cultural de crianças e adolescentes refletiu em desafios relevantes à proteção integral assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 15.211/2025, denominada ECA Digital, constitui marco normativo destinado à atualização das garantias fundamentais no cenário tecnológico contemporâneo. Diante dessa realidade, este estudo analisa a evolução do modelo protetivo brasileiro, examinando as diferenças estruturais entre o ECA tradicional e sua vertente digital, bem como os impactos dessa ampliação sobre a regulação das plataformas, a governança algorítmica e a responsabilização administrativa. Além disso, evidencia-se os riscos da experiência online infantojuvenil, como exploração, exposição a conteúdos inadequados, manipulação algorítmica e publicidade direcionada, além da necessidade de políticas públicas integradas para seu enfrentamento, abordando as tensões constitucionais decorrentes da implementação do novo regime, especialmente quanto à harmonização entre proteção da infância, liberdade de expressão e livre iniciativa. O papel da educação na efetivação normativa, defendendo que a garantia de direitos no século XXI exige abordagem intersetorial que articule regulação, formação crítica e inclusão digital segura, situação também analisada neste estudo. Portanto, após a revisão de literatura, observou-se que o ECA Digital representa avanço relevante na governança tecnológica brasileira, em que a efetividade dependerá de capacidade institucional, atualização normativa e cooperação entre Estado, sociedade e setor privado.

Palavras-chave: Proteção Integral; Governança Digital; Direitos; Criança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990) representou marco na consolidação do paradigma da proteção integral no ordenamento jurídico brasileiro, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos e destinatários de prioridade absoluta (BARROSO; BARROSO, 2024).

De acordo com Filho (2025), a transformação digital das últimas décadas alterou profundamente a experiência infantojuvenil, deslocando parte significativa das interações sociais, educacionais e culturais para ambientes virtuais mediados por plataformas digitais e sistemas algorítmicos, situação que impôs desafios que extrapolam a lógica regulatória originalmente concebida para o mundo físico.

Diante dessa realidade, a edição da Lei nº 15.211/2025, conhecida como ECA Digital, buscou estender os princípios estruturantes do Estatuto ao ambiente online, inaugurando um subsistema normativo voltado à governança digital e à prevenção estrutural de riscos tecnológicos.

O estudo objetivou analisar a estrutura normativa do ECA Digital e suas implicações constitucionais, educacionais e socioassistenciais. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as diferenças estruturais entre o ECA tradicional e sua vertente digital; examinar os riscos contemporâneos da experiência online infantojuvenil; avaliar os desafios de implementação e efetividade do novo regime jurídico; evidenciar o papel das políticas educacionais e de assistência social na concretização da proteção integral no ambiente digital.

A relevância do estudo justifica-se pela crescente centralidade da internet na formação identitária e cognitiva de crianças e adolescentes, bem como na necessidade de análise crítica das respostas legislativas recentes.

A proteção digital da infância constitui tema transversal que envolve direitos fundamentais, governança tecnológica, educação e políticas públicas, demandando abordagem integrada e reflexiva.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, baseado na análise da legislação pertinente e de estudos contemporâneos sobre regulação tecnológica e proteção infanto-juvenil.

A investigação adota perspectiva analítico-crítica, buscando compreender tanto os avanços quanto os limites do modelo regulatório instituído.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma das principais leis brasileiras de proteção de direitos, instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, objetivando assegurar condições de vida dignas e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes no Brasil.

O ECA está embasado nos princípios constitucionais da proteção integral das crianças e adolescentes, previstos no artigo 227 da Constituição Federal, que estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com prioridade, direitos à alimentação, saúde, educação, lazer e dignidade (ROSSATTO; LÉPORE; CUNHA, 2020).

A estrutura normativa do ECA abrange direitos civis, sociais, educacionais, de saúde, de liberdade e de convivência familiar e comunitária, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, que surgiu em um contexto histórico de redemocratização e de busca pela consolidação dos direitos humanos no Brasil, substituindo abordagens punitivas por situações regulatórias centradas em garantia de direitos (CARVALHO, 2025).

A consolidação da internet como espaço central das interações sociais e educacionais modificou a experiência da infância e da adolescência nas últimas décadas.

O ECA sofreu mudanças significativas, de modo que a mais atual é a atualização e surgimento do Eca Digital, a partir da Lei nº 15.211/2025, que se trata de uma derivação normativa do ECA, estendendo conceitos de proteção integral para os ambientes digitais e tecnológicos modernos, em que crianças e adolescentes interagem cotidianamente com plataformas de internet (VARGAS, 2025).

Segundo Rodrigues, Mendonça e Zanatta:

> A presença de crianças e adolescentes em ambientes digitais deixou de ser uma exceção há muito tempo. Plataformas generalistas, serviços baseados em coleta intensiva de dados e sistemas de engajamento em larga escala fazem parte do cotidiano de pessoas em desenvolvimento, ainda que muitos desses serviços não se declarem "destinados" a esse público. Essa dissociação entre intenção declarada e realidade de uso tem sido um dos principais pontos de tensão nas tentativas de regulação do ambiente digital (RODRIGUES; MENDONÇA; ZANATTA, 2026, p.3).

Portanto, as crianças e os adolescentes utilizam a internet como ferramenta de entretenimento, constroem identidades, estabelecem vínculos sociais, acessam conteúdos educacionais, participam de comunidades virtuais e interagem com sistemas algorítmicos que influenciam comportamentos e preferências.

Sendo assim, a presença no ambiente digital ocorre de forma precoce e contínua, muitas vezes mediada por dispositivos móveis de uso individual, o que amplia a autonomia de navegação, bem como a exposição a riscos específicos como coleta massiva de dados pessoais, publicidade direcionada, cyberbullying, exploração comercial da vulnerabilidade e circulação de conteúdos inadequados (MENDES; SANTOS, 2022).

Vidigal (2025) afirma que o ambiente virtual deixou de ser espaço periférico para tornar-se dimensão constitutiva do desenvolvimento social e cognitivo, exigindo releitura dos instrumentos clássicos de proteção integral. Enquanto o ECA clássico regula relações do mundo físico principalmente, o ECA Digital consolida um marco legal específico para o ambiente digital, reconhecendo que os riscos, as violações de direitos e as possibilidades de desenvolvimento das crianças na internet exigem tratamento jurídico próprio.

Em sua fundamentação teórica, o ECA baseia-se nos princípios do melhor interesse da criança, prioridade absoluta, proteção integral e concretização de direitos, que também foram explicitamente adotados pelo ECA Digital em seu texto. Quanto ao conceito de proteção integral, ao qual o ECA tradicional está associado, pressupõe medidas que garantam saúde, segurança, educação e convivência familiar e comunitária, princípios que agora precisam ser reproduzidos nas interações digitais, inclusive em redes, aplicativos, jogos eletrônicos e serviços online (SANTOS, 2025).

A origem e o desenvolvimento do ECA foram marcados por intensa discussão acadêmica e social sobre o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos plenos, o que possui base na filosofia jurídica dos direitos humanos e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano integral, de modo que o ECA deve funcionar como um instrumento de efetivação de direitos (HENRIQUES, 2024).

Rodrigues, Mendonça e Zanatta (2026) destacam que o ECA estruturou uma série de mecanismos de proteção, como medidas de proteção administrativa, ações judiciais específicas da infância e juventude, políticas públicas integradas e mecanismos intersetoriais. Esses elementos, no universo digital, adquiriam novas traduções jurídicas, como a obrigação de plataformas tecnológicas adotarem mecanismos que protejam a privacidade, segurança e o desenvolvimento saudável de menores de idade.

É importante ressaltar que o ECA tradicional também trata da violação de direitos como abuso sexual, exploração, negligência e trabalho infantil. A proteção contra essas violações deve incorporar dispositivos e obrigações para moderar conteúdos, prevenir uso indevido de dados ou exposição de crianças e adolescentes a riscos digitais (KELLNER, 2024).

A ideia central do ECA e do ECA Digital é promover um ambiente jurídico que proteja a infância e adolescência em todas as suas dimensões (física, psicológica, educacional e social) com foco na dignidade e no desenvolvimento humano integral. Deste modo, o ECA Digital não substitui nem revoga o ECA tradicional, mas amplia a proteção legal, conectando as disposições normativas originais às novas exigências tecnológicas e sociais do século XXI (CARVALHO, 2025).

Segundo Filho (2025), a ampliação normativa faz-se necessária à evolução das plataformas digitais e do uso da tecnologia por crianças e adolescentes, especialmente no que tange à proteção de dados, segurança e privacidade. No modelo jurídico brasileiro, o ECA Digital está inserido em um conjunto de leis que incluem, ainda, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e demais normas relacionadas ao uso de internet e tecnologia, compondo um embasamento jurídico mais amplo de proteção.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Portanto, o ECA tradicional e o ECA Digital articulam-se com princípios internacionais de proteção à criança e ao adolescente, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, amplamente difundida em tratados e práticas de proteção estrutural. A compreensão jurídica do ECA Digital, portanto, exige o conhecimento da Lei nº 15.211/2025, bem como do ECA original, como matriz normativa básica, que adquiriu uma ramificação específica para o ambiente digital (MIOLARO; PIOVESAN, 2025).

AS MUDANÇAS NO ECA DIGITAL

A partir da sanção da Lei nº 15.211/2025, o Brasil instituiu ECA Digital, um marco legal destinado a complementar e modernizar a proteção concedida pelo ECA original aos ambientes digitais. A diferença conceitual mais significativa entre o ECA tradicional e o ECA Digital está no objeto de regulação: enquanto o ECA tradicional regula direitos e garantias no mundo físico e social (educação, saúde, convivência familiar, proteção contra abusos), o ECA Digital possui como foco principal o ambiente online e tecnológico, como plataformas, redes sociais, aplicativos, jogos eletrônicos e serviços digitais (VARGAS, 2025).

O ECA Digital introduz uma lógica de proteção que exige dos produtos tecnológicos uma projeção já na concepção para proteger crianças e adolescentes de riscos específicos ao uso digital, algo que o ECA tradicional não contempla em termos técnicos. O ECA tradicional funda-se em princípios constitucionais como dignidade da pessoa humana, prioridade absoluta e proteção integral, consagrados no artigo 227 da Constituição Federal, princípios estes que também orientam o ECA Digital, mas com desdobramentos tecnológicos e regulamentares concretos (RODRIGUES; MENDONÇA; ZANATTA, 2026).

Uma das diferenças operacionais mais relevantes é a introdução de mecanismos obrigatórios de verificação de idade confiável no ECA Digital, que vão além da simples autodeclaração de usuários. O ECA Digital acrescenta a necessidade de ferramentas de supervisão familiar integradas às plataformas, permitindo que responsáveis legais tenham meios técnicos de limitar, monitorar e gerenciar o uso de aplicativos e serviços por crianças e adolescentes (FILHO, 2025).

Outra mudança central é a imposição de resposta ágil a conteúdos ilícitos ou prejudiciais, com decisões de retirada de conteúdo digital, que em muitos casos podem ocorrer sem necessidade de ordem judicial, desde que notificados por vítimas ou órgãos competentes, tratando-se de algo diferente dos mecanismos tradicionais de proteção previstos no ECA (MIOLARO; PIOVESAN, 2025).

Em relação à proteção de dados pessoais, o ECA Digital traz regras expressas sobre tratamento de dados de menores, em conexão com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), explicitando obrigações de coleta mínima, finalidades claras e segurança reforçada de informações sensíveis. O ECA tradicional, por sua vez, não dispõe de obrigações específicas sobre publicidade e marketing dirigidos digitalmente às crianças. Já o ECA Digital regula de forma explícita publicidade comercial dirigida aos menores, proibindo práticas persuasivas que possam explorar vulnerabilidades juvenis (ALVES, 2026).

Além disso, a exigência de relatórios de transparência, elaborados com frequência regular, evidencia a adoção de modelo regulatório orientado. A sistematização acadêmica do novo estatuto destaca que tais relatórios não possuem caráter meramente formal, mas integram mecanismo contínuo de monitoramento social e institucional das práticas empresariais voltadas ao público infantojuvenil (VARGAS, 2025).

No ECA tradicional, a fiscalização de direitos ocorria de forma mais difusa, envolvendo Conselhos Tutelares, Ministério Público e Poder Judiciário, enquanto o ECA Digital centraliza a prática regulatória no âmbito de um órgão administrativo especializado, com competência técnica em proteção de dados e segurança digital (MIOLARO; PIOVESAN, 2025).

Quanto às sanções, o ECA Digital prevê penalidades administrativas que incluem multas elevadas, suspensão de operação e outras medidas que afetam diretamente serviços e plataformas digitais, algo que não faz parte da estrutura sancionatória clássica do ECA (CARVALHO, 2025).

Uma diferença importante é que o ECA Digital evidencia mecanismos de interação com a sociedade civil, academia e órgãos públicos para consultas públicas e aperfeiçoamento técnico de normas, como já evidenciado em relatórios sobre critérios de aferição de idade gerados por consultas públicas. Além disso, o ECA

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

tradicional atua principalmente após a violação de direitos, como um instrumento de resposta, enquanto o ECA Digital enfatiza a prevenção e mitigação de riscos antes da ocorrência de danos online, com dispositivos técnicos e operacionais (VARGAS, 2025).

Portanto, a diferença mais estrutural pode ser caracterizada como o ECA Digital inserindo o Brasil em um grupo de países com marcos legais digitais modernos, voltados à proteção dos direitos das crianças e adolescentes na internet, dialogando com normas internacionais sobre segurança digital e direitos humanos em ambiente online (RODRIGUES; MENDONÇA; ZANATTA, 2026).

IMPLEMENTAÇÃO DO ECA DIGITAL

A implementação do ECA Digital insere-se em um cenário constitucional complexo, em que diferentes direitos fundamentais coexistem e, por vezes, entram em tensão. A proteção integral da criança e do adolescente, prevista no artigo 227 da Constituição Federal, deve ser harmonizada com garantias igualmente relevantes, como liberdade de expressão, livre iniciativa e livre exercício da atividade econômica (VARGAS, 2025).

A exigência de remoção célere de conteúdos potencialmente prejudiciais à infância, inclusive em hipóteses que dispensam ordem judicial, suscita debate acerca dos limites da atuação administrativa. Embora a proteção prioritária justifique mecanismos mais ágeis de intervenção, é necessário evitar que tais instrumentos resultem em restrições desproporcionais à liberdade de manifestação ou em práticas de moderação excessivamente preventivas por parte das plataformas digitais (RODRIGUES; MENDONÇA; ZANATTA, 2026).

Outro ponto de tensão reside na imposição de deveres estruturais às empresas de tecnologia, a partir da obrigatoriedade de verificação etária, relatórios de transparência e avaliações de impacto digital, representando avanço na responsabilização, bem como demanda compatibilização com o princípio da livre iniciativa. O desafio consiste em equilibrar inovação tecnológica e proteção de direitos fundamentais, sem inviabilizar o desenvolvimento econômico (FILHO, 2025).

A verificação etária, por exemplo, coloca em evidência um elemento regulatório: para proteger crianças, pode ser necessário coletar mais dados pessoais, o que potencialmente amplia riscos à privacidade. Assim, a concretização do ECA Digital exige soluções tecnológicas proporcionais, que minimizem a coleta excessiva e respeitem o princípio da necessidade (SIERRA; MESQUITA, 2025).

Além disso, a harmonização com o Marco Civil da Internet e com a Lei Geral de Proteção de Dados demanda interpretação sistemática. O regime híbrido de responsabilização previsto no ECA Digital apresenta um modelo que relaciona deveres preventivos estruturais com sanções por omissão qualificada, exigindo maturidade interpretativa do Poder Judiciário e dos órgãos reguladores (VIDIGAL, 2025).

Dessa forma, o ECA Digital amplia direitos, redefine o equilíbrio entre liberdade e proteção na esfera digital, além de inserir o Brasil em debate constitucional contemporâneo sobre governança tecnológica e limites da regulação estatal. A efetividade do ECA Digital depende da densidade normativa do texto legal, bem como da capacidade institucional de implementá-lo, refletindo em desafios técnicos e jurídicos consideráveis (RODRIGUES; MENDONÇA; ZANATTA, 2026).

A assimetria de poder econômico e tecnológico entre o Estado e grandes empresas digitais pode dificultar a aplicação de sanções e a exigência de cumprimento integral das obrigações previstas. A cooperação internacional torna-se elemento central para garantir que decisões administrativas tenham eficácia prática (SANTOS, 2025).

Outro desafio consiste na rápida evolução tecnológica e as ferramentas de inteligência artificial, novas formas de interação digital e modelos de negócios baseados em dados surgem em ritmo acelerado, frequentemente superando a capacidade normativa de atualização legislativa, exigindo interpretação dinâmica e constante produção regulatória complementar (FILHO, 2025).

A implementação de mecanismos de verificação etária eficazes, sem violar a privacidade dos usuários, permanece uma questão técnica complexa. As soluções excessivamente invasivas podem gerar riscos adicionais, enquanto sistemas frágeis podem ser ineficazes. Deste modo, a capacitação de órgãos reguladores e opera-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

dores do direito é determinante, pois a aplicação adequada do ECA Digital requer conhecimento especializado em tecnologia, proteção de dados e governança algorítmica, sob pena de a norma permanecer predominantemente simbólica (RODRIGUES; MENDONÇA; ZANATTA, 2026).

A efetividade da lei depende da articulação com políticas públicas educacionais e socioassistenciais. A proteção digital não pode se restringir à esfera sancionatória, mas deve envolver prevenção estrutural, formação crítica e inclusão digital segura. Portanto, o maior desafio do ECA Digital não é sua legitimidade normativa, mas sua operacionalização concreta em ambiente tecnológico globalizado e em constante transformação (SANTOS, 2025).

OS RISCOS DA INTERNET PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A intensificação do uso da internet por crianças e adolescentes transformou o ambiente digital em espaço central de convivência, aprendizagem e construção de identidade. Contudo, essa inserção precoce no universo virtual amplia a exposição a riscos que desafiam a proteção integral assegurada pelo ordenamento jurídico brasileiro. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar as principais vulnerabilidades presentes na experiência online infanto juvenil, compreendendo suas múltiplas dimensões e impactos (VARGAS, 2025).

Os riscos da internet para crianças e adolescentes constituem tema central no debate contemporâneo sobre proteção integral no ambiente digital, pois apesar da rede ofereça oportunidades de aprendizado, socialização e desenvolvimento de habilidades, há uma exposição ao público infantojuvenil a vulnerabilidades específicas que exigem atenção constante da família, da escola, das plataformas digitais e do Estado (SCHWARTZ; PACHECO, 2021).

A adultização é um dos fenômenos mais preocupantes nesse contexto, caracterizada pela exposição precoce de crianças a padrões estéticos, comportamentos e expectativas típicas do universo adulto, muitas vezes impulsionados pelas redes sociais, antecipação que pode comprometer o desenvolvimento saudável da identidade, gerar pressão por desempenho social e afetar a autoestima (ROSSATTO; LÉPORE; CUNHA, 2020).

A exploração sexual online representa um dos riscos mais graves, considerando que o ambiente digital pode ser utilizado para aliciamento, chantagem e compartilhamento indevido de imagens íntimas, configurando graves violações de direitos. A sensação de anonimato e a facilidade de contato ampliam a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, tornando indispensáveis ações preventivas, canais de denúncia acessíveis e atuação eficaz das autoridades competentes (BARROSO; BARROSO, 2024).

Outro problema recorrente é o acesso a conteúdo inadequado, como materiais violentos, pornográficos ou que incentivem comportamentos prejudiciais. A exposição frequente a esse tipo de conteúdo pode interferir na formação de valores, distorcer percepções sobre relacionamentos e impactar negativamente o desenvolvimento emocional e psicológico (HENRIQUES, 2024).

O cyberbullying destaca-se como um risco significativo, pois no ambiente virtual, ofensas, humilhações e exclusões podem ganhar grande proporção em pouco tempo, permanecendo registradas e acessíveis por longos períodos. As consequências podem incluir isolamento social, queda no rendimento escolar e sofrimento emocional intenso, exigindo respostas rápidas e eficazes (SCHWARTZ; PACHECO, 2020).

A manipulação algorítmica constitui um risco estrutural menos visível, mas igualmente relevante, considerando as plataformas digitais, que utilizam sistemas automatizados para recomendar conteúdos com base no comportamento do usuário. Para crianças e adolescentes, isso pode significar maior exposição a conteúdos sensíveis ou estímulos de consumo, sem plena consciência dos critérios que orientam tais recomendações (MENDES; SANTOS, 2022).

Esses riscos frequentemente estão relacionados, a partir da exposição a conteúdos inadequados, que pode ser potencializada por algoritmos, enquanto a adultização pode aumentar a vulnerabilidade a situações de assédio ou exploração. Essa sobreposição demonstra que a proteção deve ser pensada de forma sistêmica, considerando as dinâmicas tecnológicas e sociais que moldam a experiência digital.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A prevenção aos riscos evidenciados exige uma educação digital contínua, de modo que é fundamental ensinar crianças e adolescentes sobre privacidade, respeito, segurança online e pensamento crítico diante das informações consumidas. O desenvolvimento dessas competências fortalece a autonomia, promove o uso responsável da tecnologia e reduz vulnerabilidades estruturais (VARGAS, 2025).

Além da educação, faz-se necessária uma atuação responsável das plataformas digitais, com mecanismos eficazes de moderação, verificação etária, ferramentas de controle parental e políticas claras de proteção. A responsabilidade não pode recair exclusivamente sobre famílias e escolas, mas deve ser compartilhada por todos os atores envolvidos no ecossistema digital (VIDIGAL, 2025).

Sendo assim, a consolidação de um ambiente virtual mais seguro depende da integração entre regulação, tecnologia e educação. Por meio de políticas públicas consistentes, práticas empresariais éticas e formação crítica dos usuários será possível transformar a internet em espaço verdadeiramente promotor de desenvolvimento, cidadania e proteção integral para crianças e adolescentes (HENRIQUES, 2024).

ECA DIGITAL E A EDUCAÇÃO

A incorporação do ambiente digital à rotina escolar representa uma atualização tecnológica, bem como a transformação estrutural da própria experiência educativa. Nesse contexto, o ECA Digital atua apenas como instrumento regulatório externo às instituições de ensino, além de caracterizar-se como um elemento que redefine os parâmetros de segurança, ética e responsabilidade no processo formativo contemporâneo (VIDIGAL, 2025).

A educação, tradicionalmente compreendida como direito social voltado ao desenvolvimento pleno da pessoa, passa a incluir dimensões informacionais e tecnológicas que interferem diretamente na formação cognitiva e moral de crianças e adolescentes. O ECA Digital contribui para essa ampliação ao reconhecer que a qualidade educacional depende das condições de integridade do ambiente virtual no qual ocorre parte significativa da aprendizagem (VARGAS, 2025).

Na perspectiva normativa, a legislação digital fortalece a compreensão de que o direito à educação não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de um ecossistema digital seguro. A proteção de dados pessoais de estudantes, a vedação à exploração comercial abusiva e a exigência de transparência algorítmica passam a integrar a própria noção de ambiente educacional adequado (FILHO, 2025).

No plano pedagógico, o ECA Digital estimula a incorporação do letramento digital crítico como competência essencial, não se tratando apenas de alfabetização tecnológica instrumental, mas de formação para compreensão das dinâmicas de circulação de informações, da lógica dos algoritmos e das estruturas de influência que moldam comportamentos no ambiente online (MIOLARO; PIOVESAN, 2025).

Essa ampliação conceitual desloca a escola para um papel estratégico na construção da cidadania digital. A formação ética para o uso das redes, o respeito à dignidade humana em ambientes virtuais e a consciência sobre direitos informacionais tornam-se componentes indissociáveis do currículo contemporâneo (SANTOS, 2025).

Do ponto de vista institucional, a legislação impõe às redes de ensino a necessidade de revisão de protocolos internos, especialmente quanto à utilização de plataformas privadas de aprendizagem. A governança educacional passa a exigir critérios técnicos de escolha de ferramentas digitais compatíveis com padrões de segurança e proteção integral (SIERRA; MESQUITA, 2025).

A exigência de avaliações de impacto digital e relatórios de transparência influencia diretamente a gestão educacional, pois incentiva a seleção de ambientes virtuais que não exponham estudantes a riscos desproporcionais. Portanto, o ECA Digital atua como parâmetro de qualidade na contratação e utilização de serviços tecnológicos educacionais (ALVES, 2026).

Outro aspecto relevante é a formação continuada de docentes. A proteção integral no ambiente digital somente se concretiza quando professores possuem domínio mínimo sobre segurança informacional, privaci-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

dade de dados e dinâmicas de violência virtual. O estatuto digital, portanto, repercute diretamente nas políticas de capacitação profissional (FILHO, 2025).

No campo socioemocional, a legislação reforça a necessidade de protocolos escolares para enfrentamento de conflitos digitais, como cyberbullying e exposição indevida de conteúdo. A escola deixa de atuar apenas como espaço reativo e passa a desenvolver estratégias preventivas alinhadas às diretrizes legais (VARGAS, 2025).

Sob a perspectiva epistemológica, o ECA Digital reconhece que o ambiente informacional influencia processos cognitivos. A curadoria algorítmica de conteúdos, a exposição à desinformação e os estímulos de consumo impactam a construção do conhecimento. Deste modo, proteger o estudante digitalmente significa também proteger sua autonomia intelectual (SIERRA; MESQUITA, 2025).

A articulação entre Ministério da Educação, órgãos reguladores e instituições escolares evidencia que a proteção digital da infância ultrapassa a esfera privada. Trata-se de política pública estruturante, que integra direitos fundamentais e desenvolvimento tecnológico. Deste modo, a proteção contra publicidade direcionada em ambientes educacionais reforça a distinção entre espaço pedagógico e mercado digital. O ECA Digital contribui para preservar a finalidade educativa das plataformas, impedindo que dados de estudantes sejam utilizados para fins comerciais incompatíveis com sua condição de pessoas em desenvolvimento (SANTOS, 2025).

A dimensão familiar também é impactada, pois a corresponsabilidade prevista no ECA tradicional ganha novos contornos, exigindo diálogo constante entre escola e responsáveis sobre práticas digitais seguras, limites de exposição e acompanhamento do uso tecnológico (VIDIGAL, 2025).

Filho (2025), chama atenção para o avanço de sistemas baseados em inteligência artificial na educação impõe novos desafios éticos. O ECA Digital estabelece parâmetros que auxiliam na avaliação do uso dessas tecnologias, evitando discriminações algorítmicas e tratamento inadequado de dados sensíveis.

A legislação, portanto, atua como mecanismo sancionatório, bem como instrumento orientador de políticas educacionais digitais e, ao estabelecer deveres estruturais às plataformas, cria ambiente regulatório que favorece práticas pedagógicas mais seguras (SIERRA; MESQUITA, 2025).

Portanto, o ECA Digital redefine o conceito de qualidade educacional no século XXI. Garantir educação integral significa assegurar que o estudante esteja protegido física, emocional e digitalmente. A escola, nesse cenário, torna-se espaço estratégico de concretização da proteção integral, integrando formação crítica, segurança informacional e promoção da dignidade humana no ambiente tecnológico (VARGAS, 2025).

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO ECA DIGITAL

A consolidação do ECA e, mais recentemente, do ECA Digital, revela que a proteção integral da criança e do adolescente não pode ser compreendida apenas como um conjunto de normas jurídicas abstratas, mas como um sistema que depende da implementação concreta de políticas públicas intersetoriais, entre as quais se destacam as políticas de assistência social educacional (ALVES, 2026).

O princípio da prioridade absoluta, previsto no artigo 227 da Constituição Federal e estruturante do Estatuto da Criança e do Adolescente, impõe ao Estado a obrigação de legislar, bem como de formular políticas eficazes que garantam acesso real à educação, inclusão digital, segurança informacional e desenvolvimento integral (SIERRA; MESQUITA, 2025).

A assistência social educacional atua como ponte entre vulnerabilidade socioeconômica e efetividade dos direitos fundamentais, especialmente em contextos de desigualdade estrutural que limitam o acesso a recursos tecnológicos seguros. O ECA Digital, ao impor deveres às plataformas, não substitui a responsabilidade estatal de estruturar políticas públicas que promovam inclusão digital com segurança, formação crítica e suporte psicossocial (VARGAS, 2025).

A assistência social educacional deve integrar programas de conectividade responsável, fornecimento de dispositivos adequados e capacitação para uso ético da internet, evitando que a inclusão digital reproduza desigualdades. A vulnerabilidade socioeconômica potencializa riscos como exposição a exploração comercial

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

abusiva, aliciamento digital e desinformação, exigindo atuação preventiva articulada entre escolas, conselhos tutelares e serviços socioassistenciais (ALVES, 2026).

Nesse contexto, políticas públicas precisam incorporar abordagem multidimensional que combine proteção jurídica, suporte psicológico, acompanhamento familiar e formação cidadã. A educação, isoladamente, não consegue enfrentar situações complexas como cyberbullying, violência digital ou exposição indevida de dados pessoais sem apoio da rede socioassistencial (MIOLARO; PIOVESAN, 2025).

A integração entre instituições de ensino e o Sistema Único de Assistência Social fortalece a proteção integral, permitindo identificação precoce de situações de risco digital que impactam o rendimento e o desenvolvimento emocional do estudante. Nesse contexto, o ECA Digital exige que a proteção seja preventiva e estrutural, cabendo às políticas de assistência social educacional a caracterização de instrumentos concretos para operacionalizar essa prevenção (FILHO, 2025).

A implementação de núcleos de orientação digital nas escolas, com apoio de profissionais da assistência social, pode promover uma cultura de segurança e responsabilidade no ambiente online. A atuação intersetorial também contribui para reduzir impactos da desigualdade informacional, garantindo que crianças e adolescentes compreendam seus direitos digitais e saibam como buscar ajuda (VARGAS, 2025).

O fortalecimento de políticas socioeducacionais amplia a efetividade das normas, transformando dispositivos legais em práticas institucionais concretas. A proteção integral no ambiente digital somente se materializa quando legislação, educação e assistência social atuam de forma integrada, reconhecendo que a segurança tecnológica da infância depende tanto de regulação estatal quanto de suporte social estruturado e contínuo (ALVES, 2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou o ECA Digital como a representação do desdobramento necessário do paradigma da proteção integral diante das transformações tecnológicas que redefiniram a experiência da infância no século XXI. Ao incorporar princípios constitucionais ao ambiente virtual, a nova legislação amplia o alcance normativo do Estatuto original e reconhece que a internet constitui dimensão estruturante do desenvolvimento humano contemporâneo.

No que se refere às diferenças estruturais identificadas, verificou-se que o ECA Digital inaugura modelo regulatório preventivo, baseado em deveres estruturais impostos às plataformas, avaliações de risco e responsabilização administrativa especializada. Essa lógica distingue-se do caráter predominantemente reativo do ECA tradicional, aproximando o ordenamento brasileiro de tendências internacionais de governança digital.

A análise dos riscos da internet evidenciou que a vulnerabilidade infantojuvenil no ambiente digital não se limita a eventos isolados, mas decorre de dinâmicas sistêmicas, como manipulação algorítmica, exploração comercial e circulação ampliada de conteúdos prejudiciais, reforçando a necessidade de proteção estrutural e não apenas pontual.

Quanto à implementação, observou-se que a efetividade do ECA Digital depende de capacidade institucional, cooperação internacional e harmonização constitucional equilibrada. As tensões entre proteção da infância, liberdade de expressão e livre iniciativa exigirão interpretação prudente e tecnicamente fundamentada por parte dos órgãos reguladores e do Poder Judiciário.

Por fim, conclui-se que a concretização da proteção integral no ambiente digital somente será possível por meio de articulação intersetorial entre regulação jurídica, políticas educacionais e assistência social. O ECA Digital constitui avanço relevante, mas sua consolidação dependerá de atualização contínua, formação crítica e compromisso coletivo com a dignidade e o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes na era digital.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Direitos digitais e proteção da infância**: desafios contemporâneos. São Paulo: Editora Jurídica, 2026.

BARROSO, L. B; BARROSO, L. V. B. Democracia, mídias sociais e liberdade de expressão: ódio, mentiras e a busca da verdade. In: PIOVESAN, F. *et al*. **Constitucionalismo Digital e Direitos Humanos**: desafios da internet, inteligência artificial e neurotecnologia. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: [s.n.], 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 24 fev. 2026.

_____. **Lei nº 13.709** - 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: [s.n.], 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13709.htm. Acesso em 24 fev. 2026.

CARVALHO, B. V. S. **A proteção de dados pessoais e direitos humanos**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Almedina, Brasil, 2025.

FILHO, M. **ECA Digital: sancionada lei sobre proteção de crianças em ambientes digitais.** Revista Notícias e Negócios, v. 14, n. 12, 2025. Disponível em: https://www.mattosfilho.com.br/unico/eca-digital-sancionada-lei/. Acesso em 14 fev. 2026.

HENRIQUES, I. **Constitucionalismo digital e proteção da criança no ciberespaço.** In: PIOVESAN, F. *et al*. **Constitucionalismo Digital e Direitos Humanos**: **desafios da internet, inteligência artificial e neurotecnologia**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2024.

KELLNER, D. **A Cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2024.

MENDES, S. S. T; SANTOS, I. B. M. **Abandono digital e tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes: novas perspectivas a partir da LGPD e do direito de família.** Revista Brasileira de Direito de Família e Sucessões, v. 8, n. 3, 2022. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/direitofamilia/article/view/8766. Acesso em 24 fev. 2026.

MIOLARO, E.; PIOVESAN, F. **O estatuto digital da criança e do adolescente (lei 15.211/25): avanços regulatórios e os desafios na proteção dos direitos das crianças e adolescentes.** Revista Contemporânea, vol. 05, n. 12, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.56083/RCV5N12-122. Acesso em 20 fev. 2026.

RODRIGUES, C.; MENDONÇA, E.; ZANATTA, R. A. F. **O conceito jurídico de acesso provável no ECA Digital.** Pesquisa Data Privacy Brasil, v.01, n. 01, 2026. Disponível em: https://www.dataprivacybr.org/o-conceito-juridico-de--acesso-provavel-no-eca-digital/. Acesso em 20 fev. 2026.

ROSSATTO, L. A.; LÉPORE, P. E.; CUNHA, R. S. **Estatuto da criança e do adolescente comentado artigo por artigo**. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

SANTOS, P. P. R. **Estatuto digital da criança e do adolescente: desafios regulatórios e de fiscalização.** Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE, v. 11, n. 10, 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/20972/13035. Acesso em 14 fev. 2026.

SCHWARTZ, F. T.; PACHECO, J. T. B. **Mediação Parental na Exposição às Redes Sociais e a Internet de Crianças e Adolescentes.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 21, núm. 1, 2021. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. DOI: https://doi.org/10.12957/epp.2021.59383. Acesso em 14 fev. 2026.

SIERRA, V.M.; MESQUITA, W.A. **Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 1, 2025. Disponível em: http://www.seade.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2026.

VARGAS, F. G. **Cartilha explicativa: Eca Digital – Lei n. 15.211/2025.** Centro de Tecnologia e Sociedade, 2025. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/9417cd5d-d2c7-47d5-9e70-54e959953ecf/content. Acesso em 24 fev. 2026.

VIDIGAL, M. C. S. **Como o ECA Digital pode afetar a relação de crianças de 0 a 6 anos com as telas.** Revista Primeira Infância, v. 11, n.16, 2025. Disponível em: https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/eca-digital-relacao-primeira-infancia-uso-telas/. Acesso em 14 fev. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DIREITO PENAL DO INIMIGO E SEUS REFLEXOS NA LEGISLAÇÃO DE ANTITERRORISMO E NO COMBATE À CRIMINALIDADE ORGANIZADA

JORGE DOMINGOS DE JESUS ROCHA

Mestrando em Direitos Humanos UNIFIEO (2024 até o momento), Especialista em Direito Processual Penal. EPM (2024), LLM em Direito Tributário INSPER (2022) Especialista em Direito tributário, EPD (2020), Bacharel em Direito pela Universidade Brasil (2019). Professor na Graduação em Direito na Faculdade UNIFIEO nas Disciplinas: Direito Pena-Leis Especiais, Pratica Jurídica Penal e Estagio Supervisionado e Sociologia Geral e Jurídica, Atualmente é integrante da ativa da Polícia Militar do Estado de São Paulo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O Direito Penal do Inimigo aparece muito quando falamos de como a lei tenta conter riscos antes mesmo que eles virem crimes. A ideia é dar mais força para investigar e punir. Esse conceito ajuda muita gente a entender por que algumas leis novas foram criadas do jeito que foram. Este artigo discute como essa matriz pode aparecer, em maior ou menor grau, em legislações de antiterrorismo e de enfrentamento à criminalidade organizada, com foco no ordenamento brasileiro. A análise destaca pontos de contato entre prevenção, expansão de tipos e técnicas especiais de investigação, ao mesmo tempo em que delimita tensões com direitos humanos e direitos fundamentais, sobretudo legalidade, proporcionalidade, devido processo e proteção da dignidade. No fim, o texto fala de algumas regras que ajudam a evitar que as situações de exceção vir um tipo de punição comum no dia a dia.

Palavras-chave: Direito Penal; Inimigo; Antiterrorismo; Organização Criminosa; Direitos Humanos; Processo; Proporcionalidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Hoje, quando as pessoas falam sobre direito penal, quase sempre surge um dilema que aparece bastante nessas discussões. O Estado é chamado a prevenir e reprimir ameaças de grande potencial lesivo, como o terrorismo e as formas mais complexas de criminalidade organizada, e o faz sob pressão social por resultados imediatos. O Estado constitucional democrático só existe porque o poder de punir precisa ter um limite.

Esses limites fazem parte das regras do jogo e não estão lá à toa. Os limites existem para garantir que o processo penal seja, de fato, válido. O mais importante não é só entender que essas ameaças são fortes. O problema mesmo é pensar em como o Estado deve agir diante dessas ameaças, mas sem colocar em risco o próprio sistema da justiça penal que está na Constituição.

Na prática, essa tensão aparece de três formas que acabam se influenciando umas às outras. Primeiro, a antecipação da tutela penal, com tipos voltados a atos preparatórios, vínculos e estruturas, deslocando a intervenção para antes do dano concreto. Segundo, a expansão do aparato investigativo, com técnicas especiais e regimes de sigilo que podem aumentar assimetrias informacionais. Em terceiro lugar, vemos que o uso das medidas cautelares pessoais e patrimoniais está crescendo. Muitas vezes, essas medidas já causam um impacto forte na vida das pessoas, mesmo antes do julgamento acabar. A pergunta principal é saber se essas respostas continuam ligadas ao processo penal como um jeito aberto de verificar as coisas, ou se passam a seguir uma lógica de tentar neutralizar apenas com base no risco.

Nesse caso, o Direito Penal do Inimigo permite ver a situação com um olhar mais crítico. Segundo Jakobs (2003), a distinção entre um direito penal voltado ao cidadão e outro orientado ao inimigo pode ser compreendida como construção de tipos ideais, que se aproximam da realidade em diferentes graus, a depender do quanto à resposta penal se orienta pela reafirmação da norma ou pela contenção de perigos futuros.[1] Essa lente se torna especialmente útil em políticas de antiterrorismo e de enfrentamento a organizações criminosas, porque nelas a excepcionalidade tende a se tornar argumento permanente, e a pressão pela prevenção pode conduzir a um direito penal de antecipação e um processo penal de alta intrusão.

No Brasil, a Lei 13.260 de 2016 fala sobre o terrorismo e explica melhor o que já está no artigo da Constituição. 5º inciso XLIII, tratando de disposições investigatórias e processuais e alterando, inclusive, a Lei 7.960 de 1989 e a Lei 12.850 de 2013.[2] A Lei 12.850 de 2013, por sua vez, define organização criminosa e estrutura meios de obtenção da prova que remodelam o modo de investigar e processar crimes complexos, incluindo colaboração premiada, captação ambiental, ação controlada e infiltração.[3] O tema ganha relevo adicional em 2026, com a edição de marco legal voltado ao combate ao crime organizado, que altera normas penais e processuais e reforça o debate sobre excepcionalidade e contenção.[4]

Este artigo parte de duas hipóteses principais. A Constituição e os tratados internacionais permitem o uso de instrumentos especiais, mas eles precisam seguir regras rígidas de proporcionalidade, ter uma justificativa clara e passar por controle do Judiciário. Contudo, há um risco estrutural quando tais instrumentos passam a operar como normalidade, com perda de taxatividade, incremento de sigilo, enfraquecimento de contraditório substancial e relaxamento da integridade probatória. Nesse caso, a política criminal para de focar só nos fatos e passa a tentar neutralizar as pessoas.

1 JAKOBS, Günther. Bürgerstrafrecht und Feindstrafrecht. Ritsumeikan Law Review, n. 21, 2003. Disponível em: https://www.ritsumei.ac.jp/acd/cg/law/lex/rlr21/jakobs.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

2 BRASIL. Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016. Disciplina o terrorismo e trata de disposições investigatórias e processuais, altera as Leis 7.960, de 1989, e 12.850, de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

3 BRASIL. Lei nº 12.850, de 2 de agosto de 2013. Define organização criminosa e dispõe sobre investigação criminal e meios de obtenção da prova. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

4 BRASIL. Lei nº 15.358, de 24 de março de 2026. Institui o marco legal do combate ao crime organizado no Brasil e altera normas penais e processuais. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15358-24-marco-2026-798846-publicacaooriginal-178585-pl.html. Acesso em: 29 mar. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Direito Penal do Inimigo e sua gramática processual

A ideia de Direito Penal do Inimigo descreve uma inflexão do poder punitivo que não se limita à parte especial do Código Penal. Ela normalmente faz investigações, acusa pessoas e decide sobre os casos, Zaffaroni (2007) diz que a ideia de inimigo serve para despersonalizar as pessoas, pois certos indivíduos passam a ser vistos como ameaças que devem ser neutralizadas, e não mais como pessoas com direitos no processo penal.[5] A crítica mostra que a "exceção" pode aparecer não tanto por uma decisão clara de tirar garantias, mas sim por meio de práticas do dia a dia que acabam tornando essas garantias sem efeito.

Em termos jurídicos processuais, essa gramática tende a aparecer quando o processo penal perde seu papel de arena pública de verificação e passa a operar como infraestrutura de inteligência e contenção. Três traços se destacam.

O primeiro traço é a expansão do sigilo para além do estritamente necessário. O sigilo ajuda bastante durante a investigação, mas quando dura muito tempo sem que um juiz acompanhe e sem prazos certos, isso acaba trazendo desigualdade entre quem está envolvido. A defesa deixa de impugnar elementos decisivos em tempo útil e o contraditório se converte em formalidade tardia.

O segundo ponto fala sobre como as medidas cautelares estão sendo usadas em excesso, principalmente quando a acusação se baseia em previsões de risco e usa categorias muito amplas para definir perigo. Dessa forma, o juiz pode parecer que está adiantando a punição, e o processo deixa de proteger os direitos das pessoas.

O terceiro ponto é o enfraquecimento da força das provas. Quando a situação fica mais difícil, a prova digital e as provas conseguidas com técnicas especiais precisam ser rastreadas e controladas. Quando a rastreabilidade é relaxada em nome da urgência, a prova se torna vulnerável e a decisão judicial se aproxima da crença institucional, não da verificação.

Um ponto central precisa ser explicitado. A existência de técnicas especiais e de tipos de perigo não é por si só, prova de Direito Penal do Inimigo. O que define a aproximação com essa gramática é a combinação entre antecipação ampla, sigilo prolongado, cautelares hipertrofiadas e prova pouco contestável. O segredo está mesmo na governança dos processos.

Constituição Federal e processo penal como limites de racionalidade punitiva

O processo penal no Brasil segue o que está previsto na Constituição. A Constituição consagra devido processo legal, contraditório e ampla defesa, presunção de inocência, inadmissibilidade de prova ilícita, inviolabilidade de comunicações e reserva de jurisdição para medidas intrusivas.[6] Em matéria de terrorismo e criminalidade organizada, essas garantias não perdem relevância. Elas passam a ter relevância reforçada, porque a intrusão estatal tende a ser mais intenso, o risco de erro se eleva e os efeitos sociais da persecução costumam ser amplificados.

Na parte das regras, o artigo5º, inciso XLIII, impõe tratamento rigoroso para terrorismo, entre outros crimes, ao prever inafiançabilidade e insuscetibilidade de graça ou anistia.[7] Esse comando não autoriza a suspensão do devido processo. Ele cria uma regra para a gravidade do caso que deve seguir o que a Constituição diz para o processo penal. No direito constitucional, quando o que está escrito é muito rígido, mas não existe uma estrutura que realmente assegure os direitos, costuma haver mais seletividade, mais instabilidade e menos legitimidade. Isso ainda pode deixar mais fácil haver condenações sem uma base sólida.

O direito processual penal oferece instrumentos que funcionam como antídotos à deriva de exceção. A cadeia de custódia, que está no Código de Processo Penal, mostra como guardar e anotar cada passo do vestígio. Esse controle ajuda a garantir que a prova seja confiável de verdade. Ter esse cuidado acaba sendo essencial, principalmente quando o caso é mais complicado de resolver. Prova digital e prova ob-

5 ZAFFARONI, Eugenio Raul. O inimigo no direito penal. Rio de Janeiro: Revan, 2007. Registro bibliográfico na Rede Virtual de Bibliotecas. Disponível em: https://www.lexml.gov.br/urn/urn%3Alex%3Abr%3Arede.virtual.bibliotecas%3Alivro%3A2007%3B000782127. Acesso em: 29 mar. 2026.

6 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Texto consolidado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

7 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 5º, inciso XLIII. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

tida por técnicas especiais são sensíveis à contaminação, cortes, perda de metadados e reconstruções parciais. A cadeia de custódia não é formalismo. Ela é garantia epistêmica.

A Constituição também diz que apenas o juiz tem autoridade para permitir ações que envolvem a privacidade das pessoas. A interceptação de comunicações, por exemplo, é disciplinada por lei específica e depende de decisão judicial.[8] Em contextos de terrorismo e crime organizado, o risco é transformar a intrusão em "pesca probatória", com deliberações genéricas e escopos difusos. Para que o juiz controle mesmo uma situação, é preciso dizer até quando e sobre o que ela vale, mostrar bem a necessidade e explicar de um jeito que faça sentido para a limitação dos direitos.

O que importa aqui é a ideia principal. Quando o Estado interfere mais, precisa explicar melhor e ter mais formas de controle. Esse é o núcleo do processo penal constitucional em matéria securitária.

Antiterrorismo e antecipação penal no Brasil

A Lei 13.260 de 2016 define terrorismo, estabelece condutas típicas e contempla um dispositivo de salvaguarda relevante ao excluir, do âmbito de terrorismo, condutas em manifestações políticas e movimentos sociais quando orientadas por propósitos sociais e reivindicatórios e voltadas à defesa de direitos e liberdades constitucionais, sem prejuízo de responsabilização por outros delitos. Segundo Brasil (2016), esse dispositivo funciona como mecanismo interno de contenção contra a captura do dissenso pelo rótulo antiterrorista.[9]

O principal problema do Direito Penal do Inimigo é que o Direito Penal do Inimigo acaba tratando ações que seriam só preparação para o crime como se já fossem crimes mesmo. De acordo com Brasil (2016), a lei tipifica a realização de atos preparatórios de terrorismo quando presentes "propósito inequívoco" de consumação, com regime de pena próprio.[10]

A criminalização de preparatórios é um marcador de antecipação, justificável pela gravidade potencial, mas perigosa quando o elemento subjetivo se torna elástico. O requisito de propósito claro deve funcionar como uma barreira forte na hora de provar algo. Caso contrário, o crime pode acabar virando uma punição com base só em suspeitas. No processo, isso faz com que a acusação precise mostrar ainda mais provas e obriga o juiz a ficar mais atento, principalmente quando se trata de medidas cautelares.

A lei também promove uma integração processual com o regime de organização criminosa e com cautelares. Segundo Brasil (2016), a investigação e o processo dos crimes de terrorismo submetem-se a disposições da Lei 12.850 e a Lei 13.260 altera a Lei 7.960 de 1989, inserindo crimes de terrorismo no regime de prisão temporária.[11] Essa integração amplia a caixa de ferramentas intrusivas disponível ao Estado, o que torna ainda mais indispensável o controle judicial, a delimitação de escopo e a temporalidade.

O cenário internacional força essa direção. De acordo com o Conselho de Segurança das Nações Unidas (2001), a Resolução 1373 impõe obrigações amplas de prevenção e repressão, inclusive no combate ao financiamento e na cooperação. [12] Essa pressão não autoriza flexibilização de direitos, mas contribui para o incremento de legislações preventivas. O efeito colateral possível é a normalização da exceção como resposta padrão.

Por isso, o principal no combate ao terrorismo não é decidir se vai agir ou não. É agir com precisão. Os tipos penais devem ser claros. Os atos preparatórios só valem se for possível mostrar a intenção da pessoa. As técnicas especiais precisam ter regras para controlar as provas coletadas.

8 BRASIL. Lei nº 9.296, de 24 de julho de 1996. Interceptação de comunicações, exigência de ordem judicial e regras de procedimento. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9296.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

9 BRASIL. Lei nº 13.260, de 2016, cláusula de exclusão relativa a manifestações e movimentos sociais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

10 BRASIL. Lei nº 13.260, de 2016, tipificação de atos preparatórios e exigência de propósito inequívoco. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

11 BRASIL. Lei nº 13.260, de 2016, remissão à Lei 12.850 e alteração da Lei 7.960. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

12 UNITED NATIONS SECURITY COUNCIL. Resolution 1373, 2001. Obrigações gerais de prevenção e cooperação em contraterrorismo. Disponível em: https://www.unodc.org/pdf/crime/terrorism/res_1373_english.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Organização criminosa e processo penal de alta intrusão

A Lei 12.850 de 2013 explica o que é uma organização criminosa. A lei também mostra como funciona a investigação e fala sobre as formas de juntar provas. De acordo com Brasil (2013), uma organização criminosa tem pelo menos quatro pessoas, estrutura organizada e divisão de tarefas, tudo isso para conseguir vantagem por meio de crimes específicos.[13]

Essa definição coloca mais atenção na estrutura e nas ligações do grupo dentro do processo penal. Em casos de crimes mais difíceis de investigar, isso pode ser importante. Porém, se alguém usar uma interpretação muito ampla, pode acabar aumentando demais o alcance da definição.

No campo das provas, a lei traz uma lista com os tipos de prova que podem ser usados em qualquer momento do processo penal. De acordo com Brasil (2013), incluem-se colaboração premiada, captação ambiental, ação controlada, acesso a registros de comunicações, interceptações, afastamento de sigilos e infiltração policial.[14] Esse conjunto é compatível com Estado de Direito apenas sob controle estrito, porque aumenta a assimetria potencial, eleva riscos de contaminação probatória e pode gerar pressões negociais.

A colaboração premiada é o ponto de maior sensibilidade epistêmica. O acordo acaba incentivando as pessoas a criarem histórias estratégicas, principalmente quando os benefícios oferecidos são importantes e quando é difícil comprovar o que aconteceu. O desafio durante o processo é impedir que o relato acabe se tornando uma prova sozinho. É preciso ter uma confirmação independente e dar acesso à defesa aos documentos ou provas que comprovam o que foi dito. A lei cria algumas regras e pede que alguém que entenda do assunto acompanhe as negociações. Isso ajuda a proteger todo mundo envolvido, não é só para cumprir uma formalidade.

Ao mesmo tempo, técnicas como infiltração e captação ambiental acabam colocando em risco a validade das provas e também os direitos das outras pessoas envolvidas. Estas medidas podem ser usadas no processo penal constitucional, desde que haja um registro, limites bem definidos, acompanhamento do juiz e regras claras sobre a cadeia de custódia. Se isso não acontecer, ninguém consegue conferir o processo e dá a impressão de que tudo foi feito só pela inteligência, sem chance de ter uma conversa de verdade sobre o assunto.

A discussão se intensifica com o novo marco legal de 2026. Segundo Brasil (2026), a Lei 15.358 traz regras novas para combater o crime organizado no país. A lei altera pontos importantes das leis penais e também das leis processuais.[15] Apesar de não falar de temas políticos, essa informação deixa o argumento teórico mais forte. À medida que o sistema cresce e traz novas ferramentas e situações complicadas, fica mais importante definir regras claras para garantir que tudo continue dentro da lei, com equilíbrio e com o controle da Justiça funcionando bem.

Tensões processuais comuns aos dois domínios

O antiterrorismo e o combate à criminalidade organizada têm alguns desafios parecidos nos processos, que podem virar riscos e abrir espaço para tratar certos grupos como inimigos.

A primeira tensão é entre sigilo e contraditório substancial. O sigilo ajuda na investigação, porém não pode causar uma desigualdade duradoura entre as partes. A defesa precisa receber todos os documentos e provas importantes a tempo de preparar a resposta. A ideia de contraditório diferido só é constitucionalmente aceitável se o diferimento não destruir a utilidade do contraditório.

A segunda tensão é entre prevenção e cautelares. A antecipação penal, tanto em casos preparatórios quanto em crimes de vínculo, acaba aumentando a chance de usar medidas cautelares que têm como base previsões.

A prisão temporária está prevista na lei, porém precisa ter um motivo claro, um tempo definido e um controle rígido. Sem esses cuidados, a prisão temporária pode virar uma forma de pressão ou mesmo de punição antes que a Justiça decida. A ideia de chamar alguém de "inimigo" aparece quando a pessoa é vista como perigosa só por causa de um rótulo, sem provas reais disso.

13 BRASIL. Lei nº 12.850, de 2013, conceito legal de organização criminosa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

14 BRASIL. Lei nº 12.850, de 2013, meios de obtenção da prova e técnicas especiais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

15 BRASIL. Lei nº 15.358, de 2026, marco legal de combate ao crime organizado. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2026&numero=15358&tipo=LEI. Acesso em: 29 mar. 2026.

A terceira tensão é entre técnica especial e integridade probatória. Quando a investigação começa a complicar, muitas pessoas acabam querendo deixar de lado a cadeia de custódia e não dão importância para as formalidades. O preço está muito alto. A disciplina de cadeia de custódia no CPP existe precisamente para assegurar rastreabilidade e confiabilidade, sobretudo em prova digital e em vestígios sensíveis.[16] Quando a prova se torna opaca, aumenta a vulnerabilidade da acusação, cresce o risco de erro e diminui a legitimidade da decisão judicial.

A quarta tensão tem relação com a cooperação e as garantias. Terrorismo é transnacional e o crime organizado frequentemente é transnacional. Colaborar é algo importante, mas isso não muda as garantias que já existem. Ela precisa de uma decisão do juiz e também deve seguir as regras dos direitos humanos.

Essas tensões deixam claro que o Direito Penal do Inimigo vai além das palavras e mexe bastante em como as instituições funcionam. O risco aparece quando a soma de pequenas flexibilizações produz um processo estruturalmente assimétrico.

Standards internacionais de direitos humanos aplicáveis ao contraterrorismo e ao crime organizado

O Brasil faz parte de acordos que garantem o direito a um julgamento justo, o respeito à lei penal e também protegem as pessoas contra abusos. Segundo Brasil (1992), o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos foi promulgado no país e assegura parâmetros centrais de devido processo e proteção da vida privada.[17] Segundo Brasil (1992), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos também foi promulgada, garantindo garantias judiciais, legalidade e proteção da honra e da vida privada, além de liberdade de expressão.[18]

Quando falamos em contraterrorismo, muitas vezes os órgãos internacionais lembram que as medidas de segurança precisam respeitar os direitos humanos e o Estado de Direito. De acordo com a OHCHR (2008), o Fact Sheet 32 enfatiza que a resposta ao terrorismo deve permanecer compatível com obrigações internacionais de direitos humanos, inclusive no âmbito do devido processo e da proibição de abusos.[19] A relevância desse ponto é dupla. Os direitos humanos ajudam a mostrar até onde as coisas podem ir e o que realmente tem valor ou não. Segundo, funcionam como requisito de eficácia sustentada, porque abusos tendem a corroer confiança social e a produzir reações que dificultam prevenção e investigação.

Do mesmo jeito, a Estratégia Global de Contraterrorismo da ONU traz a prevenção, a luta contra o terrorismo e o respeito aos direitos humanos como pontos principais. Segundo a Assembleia Geral das Nações Unidas (2006), a resolução A/RES/60/288 estabelece que medidas de contraterrorismo devem ser implementadas em conformidade com o direito internacional, especialmente direitos humanos.[20]

A leitura jurídica adequada desse comando é clara. A obrigação de proteger não acontece por uma exceção que dura para sempre, mas deve seguir o que está previsto no Estado de Direito. Para combater o crime organizado, a UNODC ajuda com orientação acadêmica e dicas sobre técnicas de investigação. A UNODC mostra como é importante planejar, ter equilíbrio e controle ao usar ação controlada, operações disfarçadas e vigilância, por exemplo. De acordo com a UNODC (2018), as técnicas especiais aparecem bastante nas investigações sobre crime organizado e exigem uma boa gestão e controles.[21]

O uso desses instrumentos ajuda a construir uma ideia importante para o direito processual penal. Políticas que invadem muito só podem ser aceitas quando seguem regras claras de legalidade, necessidade e proporcionalidade, além de ter controle e possibilidade de contestação. Quando esses critérios ficam mais fracos, o Estado para de agir olhando para o que aconteceu e começa a tentar se proteger de riscos que podem surgir. Assim, o Estado trata os problemas como ameaças, quase como se estivesse lidando com um inimigo.

16 BRASIL. Código de Processo Penal, cadeia de custódia, arts. 158 A e seguintes. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685718/Codigo_processo_penal_7ed.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

17 BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

18 BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

19 UNITED NATIONS. Office of the High Commissioner for Human Rights. Human Rights, Terrorism and Counter terrorism. Fact Sheet No. 32. Geneva, 2008. Disponível em: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Factsheet32EN.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

20 UNITED NATIONS. General Assembly. The United Nations Global Counter Terrorism Strategy. A/RES/60/288, 2006. Disponível em: https://docs.un.org/en/A/RES/60/288. Acesso em: 29 mar. 2026.

21 UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. Education for Justice, Organized Crime Module 8, Special Investigative Techniques. 2018. Disponível em: https://www.unodc.org/e4j/en/organized-crime/module-8/key-issues/special-investigative-techniques/intro.html. Acesso em: 29 mar. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Critérios de contenção compatíveis com Constituição e normas internacionais

A crítica ao Direito Penal do Inimigo cresce ainda mais quando os critérios aparecem para o legislador, o juiz, a acusação e a defesa usarem no dia a dia.

O primeiro ponto que a gente precisa olhar é se a lista é mesmo fechada. Tipos penais em antiterrorismo e crimes de vínculo precisam de linguagem precisa e interpretada restritivamente. Elementos subjetivos como propósito inequívoco devem ser tratados como barreiras probatórias, não como fórmulas retóricas.

O segundo critério é motivação judicial reforçada. Quanto mais intrusiva a medida, maior a densidade de fundamentação. É bom deixar claro o tempo exato, o que está sendo investigado e por que isso é mesmo necessário, ainda mais quando falamos de interceptações, gravações de ambiente ou outras medidas que possam mexer com a vida das pessoas.

O terceiro critério é contraditório substancial e paridade de armas. O sigilo pode existir, mas precisa ter prazo para acabar, deve ser revisado de tempos em tempos e ter algum tipo de controle. A defesa deve acessar prova relevante em tempo útil. Em colaboração premiada, a regra deve ser corroboração independente e acesso aos elementos corroborativos, no momento processual adequado, para contestação real.

O quarto critério trata da governança das provas. A cadeia de custódia, a preservação dos metadados, a rastreabilidade e a auditoria são coisas que todo mundo precisa ver como garantias principais. Quando a investigação fica difícil, guardar a prova do jeito certo faz muita diferença para o processo ser válido e dar certo. Sem ela, cresce o risco de erro e de nulidades, e diminui a legitimidade.

O quinto critério é não discriminação e proteção de liberdades públicas. O direito penal de risco tende a selecionar grupos. A Constituição e os tratados exigem que medidas de segurança não se convertam em estigmatização coletiva, e a própria lei brasileira de terrorismo contempla salvaguarda expressa quanto a movimentos sociais.

O sexto critério trata da temporariedade das instituições e também da prestação de contas. Ferramentas boas precisam ter regras claras, revisão, uma avaliação constante e mostrar tudo de forma transparente. A exceção precisa de limites temporais e de controle externo, ou se torna normalidade punitiva.

Considerações Finais

O Direito Penal do Inimigo, compreendido como lente crítico descritiva, é útil para perceber riscos estruturais em políticas de antiterrorismo e de combate à criminalidade organizada.

No Brasil, a Lei 13.260 de 2016 e a Lei 12.850 de 2013 representam um arranjo normativo e processual que amplia instrumentos preventivos e técnicas especiais, em um contexto de obrigação de proteção e de cooperação internacional. Esse arranjo pode ser constitucionalmente compatível quando governado por taxatividade, proporcionalidade, controle judicial efetivo, contraditório substancial e integridade probatória.

O risco, contudo, é a normalização da excepcionalidade. Quando tipos se tornam elásticos, quando sigilos se prolongam, quando cautelares se banalizam e quando a prova se torna pouco contestável, o processo penal perde verificabilidade e o sistema se aproxima de uma racionalidade de neutralização por risco. Essa deriva não é apenas problema de teoria. Ela aumenta a chance de erro, amplifica seletividade e reduz legitimidade, prejudicando a própria eficácia estatal no médio e longo prazo.

Uma política criminal compatível com Constituição e normas internacionais precisa ser firme e, ao mesmo tempo, contida. A contenção não é indulgência, é Estado de Direito. É o modo de garantir que a resposta ao terrorismo e ao crime organizado não destrua o estatuto de cidadania jurídica que legitima o poder punitivo em uma democracia.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

_____.**Código de Processo Penal**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685718/Codigo_processo_penal_7ed.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026

_____.**Lei nº 7.960,** de 21 de dezembro de 1989. Dispõe sobre prisão temporária. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7960.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

_____.**Lei nº 9.296,** de 24 de julho de 1996. Regulamenta a interceptação de comunicações telefônicas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9296.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

_____.**Lei nº 12.850,** de 2 de agosto de 2013. Define organização criminosa e dispõe sobre investigação criminal e meios de obtenção da prova.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12850.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

_____.**Lei nº 13.260,** de 16 de março de 2016. Disciplina o terrorismo e trata de disposições investigatórias e processuais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

_____.**Decreto nº 592,** de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

_____.**Decreto nº 678**, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

_____.**Convenção Americana sobre Direitos Humanos**, anexo ao Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/anexo/and678-92.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

_____.**Lei nº 15.358**, de 24 de março de 2026. Institui o marco legal do combate ao crime organizado no Brasil. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15358-24-marco-2026-798846-publicacaooriginal-178585-pl.html. Acesso em: 29 mar. 2026.

CARMO, M. L. S. DO. **Lei de organização criminosa e o direito à ampla defesa na colaboração premiada.** ReJuB, Revista Judicial Brasileira, Brasília, ano 2, n. 1, p. 477–506, jan./jul. 2022. Disponível em: https://revistadaenfam.emnuvens.com.br/renfam/article/download/191/59. Acesso em: 29 mar. 2026.

JAKOBS, G. **Bürgerstrafrecht und Feindstrafrecht. Ritsumeikan Law Review,** n. 21, 2004. Disponível em: https://www.ritsumei.ac.jp/acd/cg/law/lex/rlr21/jakobs.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

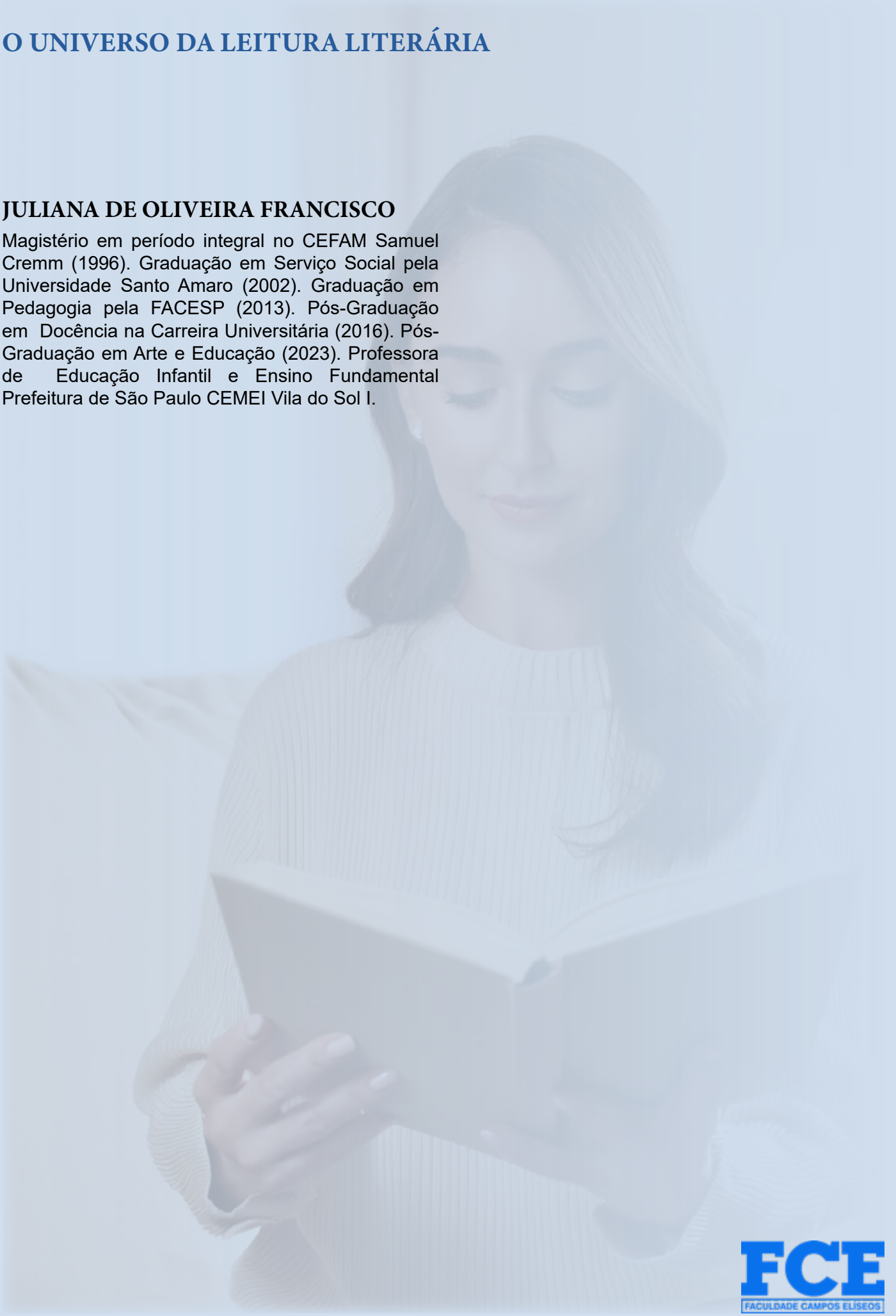
ZAFFARONI, E. R. **O inimigo no direito penal. Rio de Janeiro.**Revan, 2007. Disponível em: https://www.lexml.gov.br/urn/urn%3Alex%3Abr%3Arede.virtual.bibliotecas%3Alivro%3A2007%3B000782127. Acesso em: 29 mar. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O UNIVERSO DA LEITURA LITERÁRIA

JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO

Magistério em período integral no CEFAM Samuel Cremm (1996). Graduação em Serviço Social pela Universidade Santo Amaro (2002). Graduação em Pedagogia pela FACESP (2013). Pós-Graduação em Docência na Carreira Universitária (2016). Pós-Graduação em Arte e Educação (2023). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prefeitura de São Paulo CEMEI Vila do Sol I.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo se propõe a tratar sobre a importância e a necessidade de adentrarmos no universo da leitura literária, sua gênese e suas relações com bebês, crianças e educadoras nas Unidades Educacionais, mas também fora dela, em suas vidas cotidianas. Temos que integrar a educação integral e literatura como dimensão essencial para o desenvolvimento humano, equidade e o direito à literatura com a democratização do acesso, diversidade e representatividade.

Palavras-chave: Literatura; Direito Universal; Democratização; Humanização; Representatividade; Diversidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A leitura literária na Educação Infantil constitui-se como um direito fundamental da criança e como dimensão estruturante de sua formação humana, cultural e simbólica. Longe de se restringir a uma prática preparatória para a alfabetização, o contato com a literatura desde os primeiros anos de vida insere a criança em experiências estéticas, imaginativas e linguísticas que ampliam sua compreensão de mundo, fortalecem sua capacidade de expressão e contribuem para a constituição de sua identidade.

No contexto da Educação Infantil, a literatura assume um papel singular, pois dialoga com as especificidades da infância: a curiosidade, a imaginação, o jogo simbólico, a sensibilidade e a construção de sentidos por meio da linguagem. Ao ouvir histórias, manusear livros, observar ilustrações e participar de rodas de leitura, a criança não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também vivencia experiências de fruição estética, elabora emoções, reconhece conflitos humanos e amplia seu repertório cultural. Assim, a leitura literária configura-se como prática social que ultrapassa a dimensão instrumental da linguagem, promovendo o encontro da criança com diferentes narrativas, vozes e perspectivas.

Entretanto, garantir o acesso sistemático e qualificado à literatura na Educação Infantil ainda representa um desafio, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais.

A ausência de livros, a limitação de acervos diversificados e a fragilidade na formação de mediadores de leitura podem comprometer o direito das crianças à experiência literária. Nesse sentido, a atuação intencional do professor como mediador torna-se elemento central, pois é por meio de práticas planejadas, sensíveis e contextualizadas que a literatura se efetiva como experiência significativa no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe refletir sobre a importância da leitura literária na Educação Infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e os desafios envolvidos na construção de práticas pedagógicas que assegurem o direito à literatura desde a primeira infância.

O DILEMA DO ACESSO À LEITURA

Ao longo de décadas, o acesso à educação formal constituiu-se como um direito sistematicamente negado à maior parcela da população brasileira. Ainda na contemporaneidade, as desigualdades sociais persistem de maneira estrutural, repercutindo de forma contundente na vida de inúmeras famílias, bebês e crianças atendidos nas Unidades Educacionais (UEs).

Tais desigualdades manifestam-se tanto em dimensões mais evidentes — relacionadas às condições de emprego, moradia, saúde, alimentação e vestuário — quanto em aspectos menos visíveis, porém igualmente fundamentais, como as oportunidades de ampliação de repertório cultural, o acesso à arte, à cultura, à palavra e às diversas formas de linguagem.

No ensaio O direito à literatura, Antonio Candido (1985) problematiza um dilema central no campo dos direitos humanos ao afirmar que as desigualdades no Brasil não se sustentam apenas pela ausência dos chamados "bens incompressíveis" — aqueles indispensáveis à sobrevivência, como alimentação, moradia e vestuário básico —, mas também pela restrição aos "bens compressíveis", frequentemente considerados supérfluos, tais como adornos, cosméticos, brinquedos e produções culturais.

Para o autor, ainda que tais bens sejam socialmente classificados como dispensáveis, eles constituem direitos legítimos, uma vez que integram as condições necessárias para uma vida plena e humanizada.

Cândido parte do pressuposto ético de que aquilo que reconhecemos como essencial para nossa própria existência deve ser igualmente assegurado a todos. Embora haja certo consenso social quanto ao direito das populações mais vulnerabilizadas ao acesso a bens indispensáveis — como alimentação, educação e saúde —, observa-se resistência quando se trata da garantia de direitos culturais, como o acesso à literatura, à música e a outras manifestações artísticas de reconhecido valor. Ao tensionar essa perspectiva, o autor convida à reflexão sobre a centralidade da cultura na constituição da dignidade humana, defendendo que o direito à literatu-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ra, longe de ser um privilégio, deve ser compreendido como dimensão constitutiva dos direitos fundamentais: "Será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 1985, p. 174), ressaltando a necessidade de incluir também os bens culturais, muitas vezes considerados supérfluos, como parte integral do direito à dignidade humana (MELO, 2023)".

A literatura, portanto, entra no bojo de bens essenciais para uma formação integral e integradora de todas as pessoas. Diante das desigualdades de acesso já mencionadas, sabemos que é no espaço da Unidade Educacional (UE) que, muitas vezes, bebês, crianças, suas famílias e educadores(as) terão garantido o direito à literatura de qualidade e às experiências que dela derivam. Isso significa não apenas o acesso aos livros, mas também as mediações capazes de envolver esses sujeitos na e pela literatura, explorando as múltiplas linguagens presentes nas obras literárias.

Por essa razão, a literatura ocupa um lugar central em nossos documentos orientadores, reafirmando seu papel fundamental na formação sensível e crítica de cada pessoa. No entanto, apenas promover o acesso à literatura de qualidade, não garante que bebês e crianças tenham esse direito garantido. Maria Emília López, uma pesquisadora e autora argentina, especialista das Infâncias, refere que:

> A primeira infância é a etapa da vida em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar. Que lugar conferimos à palavra lúdica e poética, à leitura e à presença dos livros na vida das crianças é uma questão sobre a capacidade de pensamento de uma sociedade, por sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas (LÓPEZ, 2018, p. 78).

Nesse sentido, são as experiências que promovemos em torno do livro que farão a diferença para que esse direito à fabulação, à fruição, à escuta seja garantido. Isso não significa que devemos criar "atividades" ou ações direcionadas com os livros. Pelo contrário, a abordagem utilitarista ou a "didatização" da literatura tende a limitar as inúmeras possibilidades de exploração do texto, das imagens, da materialidade e dos diálogos que emergem das narrativas (LÓPEZ, 2018).

A literatura deve ser vivida em sua plenitude, permitindo que cada leitura seja uma experiência aberta, sensível e espontânea, sem a necessidade de enquadrá-la em situações pedagógicas restritivas. Em outras palavras, um livro de literatura para as infâncias de qualidade parado na estante, ou na mão dos bebês e crianças sem nenhuma intencionalidade e intervenção de um adulto mediador, pode ter a mesma função de um objeto qualquer (LÓPEZ, 2018).

Para que a literatura cumpra seu papel formador e transformador, é essencial a presença ativa de um adulto mediador. Esse educador deve estar envolvido em todo o processo de mediação, desde a escolha e seleção cuidadosa dos livros até a organização do espaço, além de oferecer uma presença física e emocionalmente disponível no momento da leitura, favorecendo assim uma experiência estética e significativa para bebês e crianças (LÓPEZ, 2018).

A LITERATURA COMO UM DIREITO HUMANO

A concepção da literatura como um direito humano foi sistematizada por Antonio Candido na década de 1980, no contexto de suas reflexões acerca da função social da arte e da cultura. Crítico literário de reconhecida relevância e intelectual comprometido com princípios humanistas, Cândido estabeleceu uma articulação consistente entre literatura e direitos humanos, sustentando que o acesso à experiência literária constitui dimensão fundamental da dignidade humana. Suas proposições permanecem atuais ao instigar a reflexão sobre quais formas de literatura se tornam socialmente acessíveis e sob quais condições esse acesso se efetiva (CÂNDIDO, 1985).

Ao desenvolver sua argumentação, o autor traça dois paralelos significativos: de um lado, a literatura erudita, historicamente associada a grupos social e culturalmente privilegiados; de outro, a literatura popular, vinculada às camadas mais amplas da sociedade e às manifestações culturais de tradição oral e escrita que circulam fora dos circuitos acadêmicos e elitizados. Essa distinção, contudo, não se estabelece em termos hierárquicos, mas evidencia as desigualdades estruturais que permeiam o acesso aos bens culturais (CÂNDIDO, 1985).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para Candido, a literatura deve ser compreendida em seu sentido mais abrangente, englobando tanto as produções consagradas pelo cânone quanto as narrativas populares, orais ou escritas, que compõem o universo simbólico das diferentes comunidades. Nessa perspectiva ampliada, a literatura é entendida como necessidade humana básica, pois responde à demanda por imaginação, organização da experiência e elaboração simbólica da realidade, configurando-se, portanto, como um direito que deve ser garantido a todos, "Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1985, p. 176)".

A literatura pode ser compreendida como uma manifestação universal da experiência humana, presente em diferentes épocas, culturas e contextos sociais. A fabulação, o imaginário e a criação ficcional ou poética constituem dimensões estruturantes da vida em sociedade, de modo que não há grupo humano que prescinde de narrativas para organizar simbolicamente suas experiências.

Nessa perspectiva, a literatura configura-se como expressão constitutiva das civilizações, sendo definida como o "sonho acordado" que permite à humanidade elaborar conflitos, desejos e sentidos. Trata-se, portanto, de uma necessidade universal, cuja satisfação deve ser reconhecida no âmbito dos direitos fundamentais.

Ao considerar bebês e crianças como sujeitos históricos e sociais, participantes ativos dos processos culturais, torna-se imprescindível afirmar a literatura como direito inalienável desde a primeira infância.

O contato com as primeiras manifestações textuais — como cantigas, brincadeiras, narrativas orais, diálogos cotidianos e a leitura de livros ilustrados — ultrapassa a dimensão do entretenimento e assume caráter formativo. Essas experiências iniciais contribuem para a ampliação de repertório linguístico e cultural, favorecem a humanização das relações e possibilitam a inserção das crianças nas práticas simbólicas que estruturam a vida social.

Nesse contexto, as Unidades Educacionais (UEs) desempenham papel central na efetivação desse direito, ao organizarem intencionalmente espaços, tempos e situações que assegurem o encontro sistemático de bebês e crianças com a literatura. Mais do que recurso didático subordinado a objetivos instrumentais, a literatura deve ser concebida como experiência estética e de fruição, capaz de promover a apropriação da linguagem, o exercício da imaginação e o acesso a narrativas que participam da constituição subjetiva e social dos sujeitos.

Impõe-se, então, a reflexão acerca de qual literatura se defende para as infâncias. A produção literária de qualidade destinada a esse público abrange tanto os livros ilustrados — que articulam texto verbal e imagem na construção de sentidos — quanto os livros-imagem, estruturados exclusivamente por narrativas visuais. Tais obras distinguem-se por não apresentarem verdades absolutas, não reforçarem estereótipos nem adotarem perspectivas moralizantes ou excessivamente didáticas.

Ao contrário, caracterizam-se por possibilitar aos leitores a construção autônoma de significados, a manifestação de subjetividades, a formulação de hipóteses, o exercício da imaginação e a vivência de experiências estéticas que favorecem o envolvimento afetivo e crítico com a leitura desde os primeiros anos de vida.

DIVERSIFICANDO O ACERVO E O ACESSO

A literatura é um meio pelo qual podemos acessar a história de nossos antepassados, compreender o nosso presente e transformar o nosso futuro. Ao entrarmos em contato com as narrativas, ampliamos nossa percepção do mundo, construímos nossa identidade e nos reconhecemos como sujeitos ativos na sociedade.

Além disso, a imersão no universo ficcional, subjetivo e metafórico da literatura nos permite elaborar questões fundamentais da existência humana, exercitar a empatia, explorar diferentes perspectivas e ressignificar experiências, tornando a leitura literária uma potente ferramenta de reflexão e transformação.

Se é na literatura e pela literatura que a humanidade tem registrado sua história, é também por meio dela que podemos conhecê-la em toda a sua complexidade. Isso significa acessar narrativas advindas de diferentes vozes, origens e perspectivas, valorizando a diversidade de olhares sobre a realidade vivida por povos distintos.

Existe forma mais poderosa de refletir sobre a nossa história e exercitar o pensamento crítico diante dessas narrativas do que explorando a riqueza e a profundidade que a literatura nos oferece?

Para que esse acesso à história e às múltiplas narrativas seja, de fato, um direito garantido a todos os bebês e crianças, é imprescindível considerar a equidade na distribuição e na oferta da literatura. Já vimos anteriormente que, em um país marcado por profundas desigualdades, garantir que bebês e crianças em situação de vulnerabilidade tenham acesso e participem de práticas de leitura literária é um compromisso com a justiça social e com o direito humano à literatura.

Além disso, a representatividade nas histórias não pode ser um privilégio de poucos: todas as crianças têm o direito de se reconhecer nos livros que leem e de ampliar sua visão de mundo ao entrar em contato com diferentes culturas, vivências e modos de ser. Somente quando a literatura chega a todos, em sua diversidade e potência, podemos falar em uma formação leitora verdadeiramente democrática.

EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PRINCÍPIO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) evidenciam a Educação Integral como princípio estruturante das políticas públicas educacionais voltadas à infância. Tais documentos assumem o compromisso com práticas formativas integradas e com a promoção do desenvolvimento humano em sua globalidade, contemplando dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Nessa perspectiva, a literatura ocupa posição central na efetivação da Educação Integral, uma vez que possibilita experiências que articulam e atravessam as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. O contato com narrativas literárias contribui para a ampliação do repertório linguístico e cognitivo de bebês e crianças, ao mesmo tempo em que mobiliza a imaginação, favorece a construção da empatia e fortalece vínculos afetivos e sociais. Ademais, a leitura compartilhada e os diálogos que dela emergem ampliam a reflexão ética e social, oferecendo subsídios para a compreensão de si, do outro e das complexidades do mundo.

Enquanto prática simbólica e estética, a literatura destinada às infâncias atribui sentido à experiência humana, permitindo que cada bebê e cada criança se reconheça como sujeito singular e se expresse por meio de múltiplas linguagens. Garantir o acesso qualificado à literatura nas Unidades Educacionais (UEs), portanto, não se restringe à oferta de materiais ou à organização de atividades pontuais, mas configura-se como compromisso ético e político com a formação integral dos sujeitos, assegurando um direito fundamental às crianças.

Nesse debate, destaca-se uma reflexão amplamente difundida nas formações docentes e nos projetos de leitura na Educação Infantil, especialmente no período em que as crianças ainda não dominam o sistema de escrita alfabética: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra".

A afirmação, presente na obra A importância do ato de ler em três artigos que se completam, de Paulo Freire, explicita que a compreensão da realidade antecede e fundamenta a aprendizagem da leitura verbal. Para o autor, o ato de ler não se limita à decodificação de signos linguísticos, mas constitui prática social e crítica, por meio da qual o sujeito interpreta o mundo e, ao fazê-lo, transforma-o. Tal concepção amplia o entendimento da leitura literária na Educação Infantil, reconhecendo a como experiência que se insere no processo mais amplo de construção de sentidos sobre a realidade.Segundo FREIRE:

> compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.9).

Desde a primeira infância, bebês e crianças já estão imersos em uma cultura escrita, mesmo antes de dominarem os códigos da leitura e da escrita. Os livros de literatura, ao chegarem às suas mãos, não são simples objetos, mas caminhos legítimos e intransitivos* de acesso ao mundo da palavra.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A experiência estética com a literatura desde cedo garante a esses sujeitos o direito de se apropriarem dos signos e dos sentidos que nos humanizam, ampliando sua participação na cultura e na construção do conhecimento.

Não podemos esquecer que a literatura é um fio que nos conecta às experiências, vozes e imaginários de outros tempos e lugares. Carregando em si a bagagem simbólica de nossos antepassados e de diversas culturas, ela amplia nossas possibilidades de compreensão do presente e de projeção do futuro. Como afirma Paulo Freire, "a compreensão crítica do ato de ler, "se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1989).

Pois, a leitura literária não se restringe ao aqui e agora, mas nos atravessa, nos forma e nos transforma. Cada história, cada metáfora e cada imagem nos coloca em diálogo com diferentes modos de existir, pensar e sentir, oferecendo possibilidades para interpretar o mundo em sua complexidade.

A partir de agora já temos bons argumentos para refletir com as equipes sobre o direito à literatura e, portanto, sobre o espaço da literatura no currículo e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Os livros de literatura, quando chegam à UE, devem encontrar seu público final e ser acessível à ele. Isso quer dizer que eles devem estar dispostos nas salas de referência e em outros espaços como refeitório, parque, corredores. . . sempre considerando quem é esse leitor (se é um bebê ou uma criança). Prateleiras baixas, cestos, bolsões, caixas, tapetes, almofadas [...] tudo isso para que os livros estejam presentes num ambiente convidativo e acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo realizado, destacamos a importância de ter os livros dispostos em vários ambientes especialmente preparados na UE, focar a centralidade na escolha das materialidades e dos contextos de aprendizagem é do bebê e da criança e não do adulto. Ao mesmo tempo, há uma intencionalidade muito evidente da(do) educadora(or) na escolha desses livros, na disposição deles, e na mediação em si: lendo para um bebê, uma criança ou para um grupo pequeno de curiosos leitores ávidos pela descoberta do mundo.

Para garantir o direito inquestionável à literatura de qualidade nas UEs, algumas ações precisam ser pensadas de forma estratégica para que os objetivos em torno das práticas de leitura literária sejam alcançados. Isso quer dizer que precisamos ter um olhar para a formação das(os) educadoras(es), para a gestão dos acervos, para infraestrutura - considerando os espaços de leitura na UE - e para as práticas. Já compreendemos a importância de assegurar a presença intencional das ações com a literatura no Projeto Político-Pedagógico (PPP), reconhecendo-a como um direito fundamental na Educação Infantil.

A literatura, enquanto linguagem artística, tem o poder de provocar encantamento, imaginação, emoções e deslocamentos. Ela oferece aos bebês e às crianças a possibilidade de criar mundos, de se expressar com liberdade e de construir sentidos singulares a partir do texto, da imagem e da relação com o outro.

Quando presente de forma intencional no cotidiano educacional, a leitura literária contribui, entre muitas outras coisas, para o desenvolvimento de uma escuta atenta, de um olhar sensível e a construção de vínculos afetivos profundos.

No que se refere a experiência estética é um encontro sensível e simbólico com algo que carrega em si a marca da permanência e da criação humana. Diferente dos objetos de uso cotidiano, que se desgastam à medida que cumprem sua função, a obra literária — como toda obra de arte: a pintura, a escultura, a música, a dança, a arquitetura, o cinema — não existe para ser consumida, mas para ser experienciada.

Ela é feita para permanecer no tempo, para ser vista, tocada, escutada, lida, mesmo por aqueles que ainda não decodificam as palavras. Para os bebês e as crianças pequenas, esse encontro se dá por meio da materialidade do livro, das imagens, da voz da(o) mediadora (or), do ritmo e da cadência do texto, das pausas e do silêncio.

É nesse contato subjetivo e singular que cada bebê e cada criança experimenta o mundo como lugar de criação e de sentido. Ao interagir com a literatura, em sua totalidade, nos relacionamos com algo muito além da narrativa e de uma utilidade pedagógica imediata: ela nos conduz à experiência do belo, do enigmático, do duradouro — como se tocasse, ainda que brevemente, algo imortal feito por mãos mortais (Arendt, 1993).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Sendo assim, é essa relação promovida entre o livro como objeto cultural e a interação humana de qualidade que abrem espaço para a construção de uma comunidade leitora que vivencia a literatura como experiência estética. Formação.

Dessa forma, é injusto e quase um desperdício, pensar a literatura para as infâncias como uma estratégia para aprender conteúdos previamente definidos pelos adultos.

Por mais tentadora e acessível que pareça ser essa prática, a literatura ultrapassa a "atividade pedagógica" e entra num mecanismo mais profundo e constitutivo da nossa formação humana.

Assim como o brincar, o cantar e outras manifestações culturais na infância, as experiências com a literatura oferecem aos bebês e às crianças possibilidades de simbolizar. Essa capacidade de atribuir sentidos ao mundo é a base do conhecimento e do pensamento. Aprender a simbolizar, portanto, é ampliar a capacidade de pensar —

habilidade fundamental para todo o percurso acadêmico. Mais do que isso, o exercício da subjetividade e dos processos simbólicos desde os primeiros anos de vida possibilita que a criança se constitua como sujeito ativo e participativo em seu modo de ser e estar no mundo.

Elementos como a emoção, a sensibilidade e a imaginação, exercem um papel central na experiência leitora, pois mobilizam dimensões subjetivas fundamentais ao processo de humanização. Ao acessar o universo simbólico da literatura, os bebês e as crianças encontram um espaço para a elaboração psíquica de suas vivências, afetos e inquietações.

É nesse território da fantasia — tão necessário quanto real —, que eles encontram imagens e narrativas para nomear angústias, dar forma aos medos e buscar sentidos para aquilo que ainda não compreendem racionalmente.

Mais do que uma alternativa à realidade, a fantasia oferecida pelos livros ilustrados constitui uma possibilidade de construção de sentido. E essa, talvez, seja a principal contribuição da literatura: adentrar no universo de cada leitora(or) de modo singular, ativando mecanismos subjetivos capazes de deslocar, de provocar novos saberes e ampliar a visão de mundo.

Em contextos nos quais a realidade pode se apresentar dura e árida, a experiência estética proporcionada pela leitura possibilita aos bebês e às crianças não apenas suportar, mas também transformar o que vivem, ampliando sua compreensão de si, dos outros e do mundo.

A estética não deve ser confundida com adorno ou decoração de espaços, mas como vivência sensível, poética e formativa, atravessando as múltiplas linguagens que compõem o cotidiano das infâncias. O documento valoriza o bebê e a criança como sujeito cultural ativo, capaz de criar, imaginar e atribuir sentidos ao mundo desde muito cedo.

Nesse sentido, as experiências estéticas — aquelas que mobilizam a imaginação, os afetos e a curiosidade — são entendidas como essenciais para a construção de conhecimentos singulares, para a ampliação do repertório simbólico e para a formação de uma relação significativa com o ambiente e com os outros.

Assim, ao selecionarmos os livros que compõem o acervo das salas de referência e de outros espaços da Unidade Educacional, é essencial considerarmos como esses títulos poderão provocar experiências estéticas nos bebês e nas crianças.

Seja pela narrativa na voz da(o) mediadora (or), pelas ilustrações que dialogam com o texto, mas também com os livros de imagens, pela capa que instiga a curiosidade, pela escolha da tipografia, pela textura, pelo formato e gramatura das páginas ou pelas temáticas abordadas — todos esses elementos colaboram para uma vivência sensível, simbólica e singular.

Vale lembrar, mais uma vez, que essa experiência atravessa cada bebê e cada criança de forma única, respeitando seus tempos, repertórios e modos de sentir.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo; Posfácio de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993, p. 181.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **POR AMOR E POR FORÇA: ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBIERI, Stela. **Linhas de existência.** In CINTRA, Raissa Helena Rodrigues. Ateliê no cotidiano: convite, convívio, continuidade / Raissa Helena Rodrigues Cintra, Rayssa Roman Fleury de Oliveira. São Paulo: [sn]. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CERON, Daniella Silvério. **Bibliodiversidade literária na primeira infância: reflexões sobre a relação de obras aprovadas para o projeto Minha Biblioteca CEI/EMEI da rede pública de São Paulo.** 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Nove projetos: o valor do trabalho por projetos.** São Paulo: Phorte, 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** 12º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

LOPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: Cultura e primeira infância.** Tradução: Cícero Oliveira, São Paulo: Solisluna, 2018.

_____. **Um mundo aberto: Cultura e primeira infância.** Tradução: Cícero Oliveira, São Paulo: Solisluna, 2018.

MELO, Diane Cristine Rodrigues de. **Da mediação à formação de leitores literários: afetos, diálogos e intencionalidade.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC. São Paulo, 2023.

REDE LEQT. **Indicadores LEQT / Rede Leitura e Escrita de Qualidade para Todos.** São Paulo: GIFE, 2018.

SANTOS, Ana Barbara dos. **Aproximações interartes na educação infantil da Prefeitura de São Paulo: formas de exploração de crianças pequenas no encontro com livros ilustrados.** Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Sala de leitura : vivências, saberes e práticas.** – São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. **Secretaria Municipal de Educação.** Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** São Paulo: Phorte, 2017.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DISCALCULIA: DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO

KATIA ALVES DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2020); Professora De Educação Infantil E Fundamental I – No Ceu Emei Paulo Freire.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como finalidade analisar a discalculia como uma dificuldade específica de aprendizagem, com ênfase em estudantes do Ensino Fundamental ciclo I. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, identificando os principais conceitos, características e implicações da discalculia no processo de ensino e aprendizagem da matemática. A literatura consultada evidencia os desafios enfrentados por alunos que apresentam esse transtorno, bem como as repercussões cognitivas, emocionais e sociais decorrentes de sua manifestação. A análise reúne contribuições de diferentes autores que discutem a relação entre discalculia e desempenho escolar, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas. A revisão permite compreender não apenas os aspectos teóricos e diagnósticos, mas também indicar caminhos para a superação das dificuldades, por meio de práticas inclusivas e metodologias que favoreçam a aprendizagem matemática. O conteúdo deste trabalho busca colaborar com a formação de professores, pesquisadores e futuros profissionais da educação, ampliando o repertório de conhecimentos sobre dificuldades de aprendizagem e oferecendo subsídios teóricos para práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Palavras-chave: Discalculia; Dificuldade de Aprendizagem; Matemática.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A aprendizagem matemática constitui um dos pilares fundamentais da educação básica, sendo considerada essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos.

Entretanto, uma parcela significativa de estudantes do ensino fundamental apresenta dificuldades persistentes na compreensão de conceitos numéricos, cálculos e operações matemáticas, dificuldades que não podem ser explicadas apenas por lacunas pedagógicas ou ausência de estímulo.

Entre os obstáculos mais relevantes, encontra-se a discalculia, entendida como um transtorno específico de aprendizagem que compromete a habilidade de lidar com números e raciocínio lógico-matemático.

Estudos recentes indicam que a discalculia possui bases neurocognitivas relacionadas a déficits na memória de trabalho, na percepção espacial e na capacidade de manipulação simbólica. Essas limitações repercutem diretamente no desempenho escolar, ocasionando frustração, baixa autoestima e, em muitos casos, exclusão social.

No contexto do ensino fundamental, em que a matemática se apresenta como disciplina estruturante para outras áreas do conhecimento, a presença da discalculia configura um desafio para professores, gestores e famílias.

A relevância deste artigo está na necessidade de aprofundar a compreensão científica da discalculia e, ao mesmo tempo, indicar caminhos práticos para sua superação.

Por meio de revisão bibliográfica e análise de estratégias pedagógicas, pretende-se contribuir para a construção de práticas inclusivas que auxiliem a comunidade escolar na identificação, intervenção e acompanhamento de estudantes com esse transtorno. O objetivo é não apenas discutir os aspectos teóricos, mas também propor alternativas que favoreçam a aprendizagem e promovam a inclusão educacional.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

As metodologias ativas constituem um conjunto de estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e crítica na construção do conhecimento. Diferentemente do modelo tradicional, em que o professor é o transmissor de conteúdos e o aluno assume papel passivo, as metodologias ativas buscam promover autonomia, protagonismo e engajamento dos estudantes (MORAN, 2015).

Segundo Berbel (2011), essas metodologias se fundamentam na ideia de que aprender é um processo dinâmico, que exige envolvimento direto do aluno em atividades práticas, reflexivas e colaborativas.

No ensino fundamental, esse enfoque é especialmente relevante, pois favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além de estimular a curiosidade e o prazer em aprender.

No campo da educação matemática, autores como Valente (2018) destacam que metodologias ativas, quando aplicadas ao ensino de números, operações e resolução de problemas, contribuem para superar dificuldades de aprendizagem, incluindo casos de discalculia. O uso de jogos, materiais manipulativos e recursos digitais permite que os alunos experimentem diferentes formas de compreender conceitos matemáticos, tornando o aprendizado mais significativo.

Além disso, Bacich e Moran (2018) ressaltam que metodologias ativas dialogam com a perspectiva da educação inclusiva, uma vez que possibilitam a adaptação de estratégias para atender às necessidades específicas de cada estudante. Isso é fundamental no ensino fundamental, onde a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem é marcante.

Portanto, compreender o conceito de metodologias ativas e sua relevância no ensino fundamental é essencial para pensar práticas pedagógicas que favoreçam não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação integral dos alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Jogos como recurso pedagógico

O uso de jogos no ensino da matemática tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos alunos e facilitar a compreensão de conceitos abstratos.

De acordo com Kishimoto (1994), o jogo é uma atividade lúdica que, além de divertir, pode ser planejada com objetivos pedagógicos, favorecendo a aprendizagem significativa.

No contexto do ensino fundamental, os jogos matemáticos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da socialização entre os estudantes. Para alunos com dificuldades específicas, como a discalculia, os jogos funcionam como instrumentos de apoio, pois permitem que o conhecimento seja construído de forma concreta e prazerosa (GRANDO, 2000).

Segundo Borin (1995), os jogos estimulam a motivação intrínseca, tornando o processo de aprendizagem menos intimidante e mais acessível. Ao trabalhar com desafios graduais, os alunos podem superar bloqueios emocionais relacionados à matemática, desenvolvendo confiança em suas próprias capacidades.

Além disso, Smole, Diniz e Cândido (2007) ressaltam que os jogos favorecem a cooperação e o trabalho em grupo, aspectos fundamentais para a inclusão escolar. Essa abordagem é especialmente relevante quando se busca atender às necessidades de alunos com transtornos de aprendizagem, pois promove um ambiente de apoio e respeito às diferenças.

Portanto, os jogos como recurso pedagógico não apenas enriquecem o ensino da matemática, mas também se configuram como ferramentas inclusivas, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula do ensino fundamental.

Materiais concretos e manipulativos

Os materiais concretos e manipulativos desempenham papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da matemática, especialmente no ensino fundamental. Esses recursos permitem que os alunos estabeleçam conexões entre conceitos abstratos e experiências práticas, favorecendo a construção de significados. De acordo com Lorenzato (2006), o uso de materiais didáticos concretos possibilita que o estudante compreenda melhor os conteúdos matemáticos, uma vez que transforma ideias abstratas em experiências tangíveis.

Para alunos com dificuldades específicas, como a discalculia, os materiais manipulativos são essenciais, pois oferecem suporte visual e tátil que auxilia na compreensão de números, operações e relações matemáticas. Kamii e DeVries (1991) destacam que o contato direto com objetos concretos estimula o raciocínio lógico e promove a autonomia do aluno na resolução de problemas.

Segundo Muniz (2010), recursos como ábacos, blocos lógicos, fichas, régua de cálculo e jogos de construção permitem que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas de forma gradual e significativa. Além disso, o uso desses materiais contribui para reduzir a ansiedade matemática, tornando o aprendizado mais acessível e prazeroso.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de adaptação dos materiais concretos às necessidades individuais dos alunos. Smole, Diniz e Cândido (2007) ressaltam que, ao manipular objetos, os estudantes podem explorar diferentes estratégias de resolução, favorecendo a inclusão e a valorização da diversidade de estilos de aprendizagem.

Assim, os materiais concretos e manipulativos não apenas enriquecem o ensino da matemática, mas também se configuram como ferramentas indispensáveis para atender às demandas de alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

Softwares educativos e tecnologia digital

O avanço das tecnologias digitais trouxe novas possibilidades para o ensino da matemática, especialmente no ensino fundamental. Softwares educativos e plataformas digitais oferecem recursos interativos que favorecem a aprendizagem ativa, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma dinâmica e personalizada. Segundo Valente (1999), o uso de tecnologias digitais na educação não deve ser visto apenas como suporte, mas como meio de promover novas formas de pensar e aprender.

No caso de alunos com dificuldades específicas, como a discalculia, os softwares educativos podem desempenhar papel crucial ao oferecer atividades adaptadas, feedback imediato e ambientes de aprendizagem mais motivadores. Papert (1994), ao discutir o conceito de "construcionismo", enfatiza que o computador pode ser utilizado como ferramenta para que o aluno construa seu próprio conhecimento, experimentando e testando hipóteses em um espaço seguro.

De acordo com Kenski (2012), a tecnologia digital amplia as possibilidades de inclusão, pois permite que os professores utilizem recursos multimídia, jogos digitais e aplicativos que se ajustam às necessidades individuais dos estudantes. Essa flexibilidade é essencial para atender à diversidade presente nas salas de aula do ensino fundamental.

Além disso, Bacich e Moran (2018) ressaltam que o uso de softwares educativos dialoga diretamente com as metodologias ativas, uma vez que coloca o aluno em posição de protagonista, estimulando sua autonomia e engajamento. Plataformas digitais de matemática, como softwares de resolução de problemas, simuladores e aplicativos de cálculo, tornam o aprendizado mais acessível e significativo.

Portanto, os softwares educativos e a tecnologia digital representam não apenas ferramentas de apoio, mas também instrumentos de transformação pedagógica, capazes de contribuir para a inclusão e para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem matemática.

ACOMPANHAMENTO INTERDISCIPLINAR: Papel da escola

A escola desempenha papel central no processo de identificação e intervenção em casos de dificuldades de aprendizagem, como a discalculia. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, ela deve ser compreendida como ambiente de desenvolvimento integral, capaz de promover práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

Segundo Libâneo (2012), a função da escola é garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, respeitando suas diferenças e necessidades específicas.

No ensino fundamental, a instituição escolar é responsável por criar condições que favoreçam a aprendizagem significativa, oferecendo recursos didáticos diversificados e metodologias adequadas. Para alunos com discalculia, isso implica em adaptações curriculares, uso de materiais concretos, jogos e tecnologias digitais que auxiliem na compreensão dos conceitos matemáticos (MANTOAN, 2003).

Além disso, a escola deve atuar como mediadora entre família e profissionais de saúde, estabelecendo uma rede de apoio interdisciplinar. De acordo com Carvalho (2004), a inclusão escolar só se torna efetiva quando há articulação entre diferentes atores, garantindo que o aluno receba acompanhamento pedagógico e psicopedagógico adequado.

Outro aspecto relevante é a formação continuada dos professores. Conforme Perrenoud (2000), a escola precisa investir na capacitação docente para que os educadores estejam preparados para identificar sinais de dificuldades de aprendizagem e aplicar estratégias diferenciadas. Essa preparação é essencial para que o professor não apenas reconheça os desafios, mas também desenvolva práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o sucesso escolar.

Portanto, o papel da escola no acompanhamento interdisciplinar é garantir um ambiente inclusivo, promover metodologias adequadas e articular diferentes setores, assegurando que todos os alunos, inclusive aqueles com discalculia, tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Participação da família

A participação da família é um dos pilares fundamentais no processo de acompanhamento interdisciplinar de alunos com dificuldades de aprendizagem. O envolvimento dos pais e responsáveis contribui para a criação de um ambiente de apoio que favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o contexto familiar exerce influência direta sobre o desempenho escolar, sendo essencial para a construção de vínculos positivos com a aprendizagem.

No caso da discalculia, a família desempenha papel crucial ao oferecer suporte emocional e incentivar práticas cotidianas que reforcem o aprendizado matemático. Segundo Parolin (2010), atividades simples realizadas em casa, como jogos de tabuleiro, brincadeiras com números e situações práticas de cálculo, podem auxiliar na superação das dificuldades e tornar a matemática mais presente no cotidiano da criança.

Além disso, a comunicação entre família e escola é indispensável. Conforme Silva (2015), quando os pais participam ativamente das reuniões escolares, acompanham o desempenho dos filhos e colaboram com os professores, cria-se uma rede de apoio que fortalece as estratégias pedagógicas. Essa parceria é essencial para garantir que as intervenções sejam consistentes e eficazes.

Outro aspecto relevante é o apoio emocional. Para alunos com discalculia, a ansiedade matemática é um fator recorrente, e o acolhimento familiar pode reduzir sentimento de frustração e insegurança. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre em interação com o meio social, e a família é o primeiro espaço de mediação cultural e afetiva.

Portanto, a participação da família no acompanhamento interdisciplinar não se limita ao apoio escolar, mas envolve também o fortalecimento da autoestima, da motivação e da confiança da criança, elementos indispensáveis para o sucesso no processo de aprendizagem matemática.

Profissionais de saúde e psicopedagogia

O acompanhamento de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, como a discalculia, exige a atuação conjunta de diferentes profissionais, especialmente da área da saúde e da psicopedagogia. Essa abordagem interdisciplinar garante uma compreensão mais ampla das necessidades do estudante e possibilita intervenções mais eficazes. Segundo Bossa (2000), a psicopedagogia tem como objetivo investigar os processos de aprendizagem e propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno.

No caso da discalculia, o trabalho psicopedagógico é essencial para identificar as dificuldades relacionadas ao raciocínio lógico-matemático e propor atividades que auxiliem na superação dessas barreiras. Além disso, profissionais da psicologia e da neuropsicologia contribuem para o diagnóstico diferencial, distinguindo a discalculia de outras dificuldades escolares ou transtornos associados (FONSECA, 2008).

De acordo com Weiss (2009), a atuação de fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais também pode ser necessária, uma vez que esses profissionais ajudam a desenvolver habilidades cognitivas e perceptuais que impactam diretamente o aprendizado matemático. Essa diversidade de olhares permite que o aluno seja atendido em suas múltiplas dimensões, promovendo um processo de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Outro aspecto relevante é a articulação entre os profissionais de saúde e a escola. Conforme Ciasca (2003), o diálogo constante entre professores, psicopedagogos e psicólogos é fundamental para que as estratégias de intervenção sejam aplicadas de forma integrada, evitando contradições e garantindo maior consistência no acompanhamento.

Portanto, a atuação dos profissionais de saúde e da psicopedagogia é indispensável no acompanhamento interdisciplinar de alunos com discalculia, pois possibilita diagnósticos mais precisos, intervenções adequadas e apoio emocional, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Trabalho colaborativo e comunicação entre setores

O trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais de saúde é essencial para garantir um acompanhamento interdisciplinar eficaz em casos de dificuldades de aprendizagem, como a discalculia. A comunicação entre esses setores possibilita a construção de estratégias integradas que atendem às necessidades específicas dos alunos. Segundo Nóvoa (1992), a cooperação entre diferentes atores da educação é condição indispensável para a melhoria da prática pedagógica e para a promoção da inclusão escolar.

No contexto da discalculia, a articulação entre professores, psicopedagogos, psicólogos e familiares permite que as intervenções sejam consistentes e complementares. De acordo com Perrenoud (2000), o trabalho em equipe favorece a troca de experiências e a construção de soluções coletivas, evitando que o aluno seja visto apenas sob uma perspectiva isolada.

Além disso, a comunicação eficaz entre setores contribui para o acompanhamento contínuo do aluno. Conforme Mantoan (2003), a inclusão escolar só se torna possível quando há diálogo permanente entre os profissionais envolvidos, garantindo que as adaptações pedagógicas sejam aplicadas de forma coerente e alinhada às necessidades da criança.

Outro aspecto relevante é a criação de planos de intervenção compartilhados. Para Carvalho (2004), quando escola, família e profissionais de saúde estabelecem objetivos comuns e estratégias conjuntas, o processo de aprendizagem torna-se mais efetivo, pois o aluno recebe apoio em todas as dimensões de sua vida.

Portanto, o trabalho colaborativo e a comunicação entre setores são fundamentais para assegurar que o acompanhamento interdisciplinar seja realmente inclusivo e eficaz, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos com discalculia.

Políticas Públicas e Inclusão

As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva assumem papel essencial na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles que apresentam dificuldades específicas, como a discalculia.

No cenário brasileiro, a legislação educacional estabelece princípios que asseguram igualdade de acesso e permanência na escola, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) configuram marcos importantes nesse processo, ao determinarem que a educação é direito universal e que o sistema escolar deve oferecer atendimento especializado quando necessário (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, representou avanço significativo ao orientar que as escolas promovam atendimento educacional especializado e garantam condições para a inclusão de alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem. Essa política reforça a relevância da identificação precoce das dificuldades, como a discalculia, de modo que intervenções adequadas possam ser aplicadas antes que o estudante acumule defasagens que comprometam seu percurso escolar (MEC, 2008).

O diagnóstico precoce aparece como ponto central das políticas públicas voltadas para a inclusão. Programas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ações previstas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) destacam a necessidade de estratégias que permitam identificar e acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem desde os primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Essa abordagem preventiva contribui para reduzir a evasão escolar, melhorar o desempenho acadêmico e favorecer o desenvolvimento integral da criança (CIASCA, 2003; FONSECA, 2008).

A formação docente também se apresenta como aspecto indispensável para a efetivação das políticas inclusivas. A preparação inicial deve contemplar conteúdos relacionados à educação inclusiva e às dificuldades de aprendizagem, enquanto a formação continuada precisa oferecer atualização constante sobre metodologias

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ativas e recursos pedagógicos que favoreçam a inclusão. Sem esse investimento, corre-se o risco de que as políticas públicas permaneçam apenas no plano normativo, sem impacto real na prática escolar (LIBÂNEO, 2012; PERRENOUD, 2000).

Apesar dos avanços, desafios significativos ainda se impõem à consolidação da inclusão escolar. Muitas instituições carecem de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e profissionais especializados para atender às demandas dos alunos com dificuldades específicas.

Observa-se que a inclusão só se torna efetiva quando há investimento consistente em políticas públicas que articulem escola, família e profissionais de saúde, garantindo acompanhamento em todas as dimensões da vida do estudante (MANTOAN, 2003). É necessário, portanto, superar barreiras estruturais e culturais para que a inclusão deixe de ser apenas discurso e se converta em prática cotidiana (CARVALHO, 2004).

Em síntese, as políticas públicas voltadas para a inclusão e o diagnóstico precoce representam avanços relevantes na educação brasileira, mas ainda enfrentam obstáculos para sua plena efetivação.

A consolidação dessas políticas depende da articulação entre legislação, programas de apoio, formação docente e investimento em recursos pedagógicos, assegurando que estudantes com discalculia e outras dificuldades de aprendizagem tenham acesso a uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discalculia representa um desafio significativo no processo de ensino e aprendizagem da matemática, especialmente no contexto do ensino fundamental.

A revisão bibliográfica evidencia tratar-se de um transtorno específico de aprendizagem com bases neurocognitivas, cujas implicações ultrapassam o desempenho acadêmico, afetando também aspectos emocionais e sociais dos estudantes.

A superação das dificuldades associadas à discalculia exige o reconhecimento do problema e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, apoiadas em estratégias diferenciadas que favoreçam a compreensão dos conceitos matemáticos.

O papel da escola e da comunidade escolar mostra-se fundamental para garantir a inclusão, sendo necessário investir na formação docente e na sensibilização de gestores e famílias.

Este estudo contribui para a ampliação do debate científico e cultural sobre a discalculia, oferecendo subsídios teóricos que auxiliam na construção de práticas educativas mais eficazes.

Espera-se que as reflexões apresentadas estimulem novas pesquisas e fortaleçam o compromisso com uma educação que respeite as diferenças individuais, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, 2011.

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma proposta para o ensino de matemática**. São Paulo: Atual, 1995.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FONSECA, Vítor da. **Psicopedagogia e dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e suas implicações no ensino de matemática**. Campinas: Autores Associados, 2000.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LORENZATO, Sérgio. **O uso de materiais concretos no ensino de matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

MUNIZ, Carlos. **Materiais manipulativos e o ensino de matemática**. Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 18, n. 2, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAROLIN, Isabel. **Família e escola: uma relação necessária**. Curitiba: Positivo, 2010.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria Aparecida. **Família e escola: parceria no processo educativo**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 37, n. 2, 2015.

SMOLE, Katia; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de matemática: do 1º ao 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. **Metodologias ativas e o ensino de matemática**. Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 16, n. 2, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. São Paulo: EPU, 2009.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES NO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS POR PROFESSORES

LEONARDO SIMÕES DOS SANTOS

Pós-Doutorando em Psicologia pela Universidad de Flores (Argentina), Doutor em Educação pela Christian Business School (USA e França) e Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (Py). Doutorado Livre em Psicanálise pela American Andragogy University - EUA (2023). Mestrado em Educação pela Universidad de la Empresa – Uruguai (2022). Mestrado Livre em Teologia pela Faculdade Metodista Livre de São Paulo (2008). Mestrado com dupla titulação: Internacional en Psicología Infantil y adolescente / Internacional en Coach e Inteligência Emocional Infantil y Juvenil pela Esneca Business School - Espanha (2022). MBA em Gestão Empresarial Estratégica de Negócios pela Universidade de São Paulo-USP (2006). Pós-Graduação em Psicanálise pela Faculdade Iguaçu (2023). Curso de Extensão em Capacitação em Comunidades Terapêuticas pela UNESP (2011). Graduação em Teologia pela Faculdade Teológica Batista de São Paulo (2004). Graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos (2012). Graduação em História pela Faculdade Campos Elíseos (2025). Gerente de Relacionamento na GPS Pamcary Logística e Gerenciamento de Risco Ltda (1999 - atual) / Psicólogo Clínico (2012 - atual) / Professor Orientador de Mestrado e Doutorado na Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (Paraguai).

MÁRCIA MARIA DOS SANTOS

Doutoranda em Educação pela Christian Business School (USA e França); Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (2024). Atualmente é professora na rede estadual de Pernambuco e Professora aposentada da Prefeitura Municipal de Ipojuca-PE. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação de Nível Médio.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

As tecnologias digitais promovem uma aprendizagem ativa, em que os alunos não são meros receptores de informações, mas participantes ativos no processo de aprendizagem. A aprendizagem ativa facilita a compreensão profunda e a aplicação do conhecimento em contextos reais. Utilizadas como ferramentas, as tecnologias digitais oferecem oportunidades para a avaliação contínua e formativa. Plataformas de aprendizado online podem monitorar o progresso dos alunos em tempo real, fornecendo feedback imediato e permitindo ajustes no ensino conforme necessário. Essas avaliações contínuas ajudam os professores a identificarem áreas de dificuldade e a adaptar suas estratégias pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos. A integração das tecnologias digitais na educação oferece vastas possibilidades para enriquecer o ensino e a aprendizagem. As ferramentas digitais têm o potencial de ampliar o acesso, personalizar o ensino, aumentar o engajamento e desenvolver competências essenciais para o século XXI. No entanto, a efetiva implementação enfrenta resistência ao implementar essas ferramentas digitais. Além disso, as tecnologias requerem planejamento cuidadoso, formação adequada para os educadores e políticas que garantam a equidade de acesso. À medida que a tecnologia continua a evoluir, a educação deve adaptar-se e inovar para preparar os alunos para um futuro digitalmente integrado. Dessa maneira, o objetivo geral do estudo é analisar possibilidades do uso de ferramentas digitais por professores no contexto educacional, compreendendo como esses fatores influenciam as práticas pedagógicas e as resistências em utilizar de ferramentas digitais nos processos de ensino-aprendizagem e a integração das tecnologias no cotidiano escolar. Portanto, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Estratégias Pedagógicas; Resistência; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais na educação também contribui para o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o século XXI. Habilidades como a alfabetização digital, a capacidade de pesquisar e avaliar informações online, e a comunicação eficaz em ambientes digitais são fundamentais para a cidadania digital e para o sucesso profissional.

As escolas têm a responsabilidade de preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado, integrando essas competências em seus currículos. Dessa forma, diante da digitalização, a educação, assim como inúmeras áreas, sofre alterações de aprendizados diante do cenário atual com o uso das tecnologias digitais.

Diante disso, abordagens tecnológicas que respeitem os métodos educativos são cruciais para atender às necessidades dos estudantes. As necessidades são abordagens que utilizam desde os recursos didáticos tecnológicos até a realização de projetos em sala de aula com o uso de ferramentas digitais, com atividades para promover a reflexão sobre o efeito das tecnologias digitais no âmbito educacional (SILVA et al., 2024).

Para aplicar a utilização das tecnologias digitais, é necessário a disponibilização de ferramentas digitais e formações docentes respeitando a atualização globalizada que envolve a inserção das tecnologias digitais no contexto educacional. Leis como a Lei 14.533/2023 garante a implementação e regulamentação de educação digital como ferramenta de ampliar a educação.

O futuro das tecnologias digitais na educação é algo que já vem ocorrendo em muitos países, com o contínuo desenvolvimento de novas ferramentas e abordagens pedagógicas. A inteligência artificial (IA), por exemplo, está começando a ser utilizada para personalizar ainda mais a experiência de aprendizagem, oferecendo tutoriais e suporte adaptados às necessidades individuais dos alunos.

A interseção entre pedagogia e tecnologia tem se tornado um dos temas mais discutidos no campo da educação contemporânea. A rápida evolução tecnológica e sua incorporação no ambiente educacional têm trazido profundas mudanças na forma como ensina e aprende. Este ensaio examina a relação entre pedagogia e tecnologia, explorando como as ferramentas digitais estão sendo integradas às práticas pedagógicas e analisando os benefícios e desafios associados a essa integração (SILVA et al., 2024).

A revolução digital transformou o panorama educacional, proporcionando novas oportunidades para o ensino e a aprendizagem. A integração de tecnologias digitais nas salas de aula tem o potencial de enriquecer o processo educacional, oferecendo acesso a uma vasta gama de recursos e possibilitando novas formas de interação entre professores e alunos. Tecnologias como lousas digitais, tablets e ambientes virtuais de aprendizagem estão se tornando cada vez mais comuns, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo.

Dessa maneira, o presente estudo tem o objetivo geral de analisar as possibilidades do uso de ferramentas digitais por professores no contexto educacional, compreendendo como esses fatores influenciam as práticas pedagógicas e as resistências em utilizar de ferramentas digitais os processos de ensino-aprendizagem e a integração das tecnologias no cotidiano escolar, além dos objetivos específicos de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na adoção de ferramentas digitais e mapear potencialidades na utilização das ferramentas digitais para a inovação pedagógica e melhoria da aprendizagem.

Para isso, utilizará como método a abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com o intuito de possibilitar a compreensão aprofundada das percepções, experiências e práticas dos professores em relação ao uso de ferramentas digitais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FERRAMENTAS DIGITAIS PARA AMPLIAR O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO

O ensino e aprendizagem dos alunos passa por aprovação e reprovação através de um processo avaliativo. Porém, Villas Boas (2019) defende a avaliação formativa escolar que é um processo de acompanhamento do processo de aprendizagem promovendo intervenções de acordo com as necessidades dos alunos, ou seja, se trata de um processo de aprendizagem contínuo e que se dá por meio de planejamento e intervenções pedagógicas.

Para se dar com o processo contínuo é necessária uma regulação do processo do ensino/aprendizagem, ou seja, a avaliação formativa é considerada uma abordagem pedagógica valiosa, apoiando a aprendizagem pedagógica, o desenvolvimento de habilidades e a autorregulação dos alunos.

A avaliação é um método avaliativo e de abordagem tradicional que possui a avaliação e a aprendizagem como partes integrantes de um processo. Dessa maneira, faz-se necessário evidenciar que diante da globalização mundial, algumas escolas passaram por um processo de adaptação e atualização na avaliação dos estudantes, evidenciando que o processo avaliativo e o de ensino/aprendizagem é adaptado de acordo com às novas necessidades do mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2023).

A revolução digital transformou de maneira significativa o cenário educacional introduzindo novas possibilidades e desafios para o ensino e a aprendizagem. A aprendizagem fornece uma base fundamental para compreender como as tecnologias podem ser integradas de maneira eficaz na educação.

O behaviorismo, uma das primeiras teorias sistemáticas de aprendizagem, enfatiza a influência do ambiente externo no comportamento do aprendiz. A aprendizagem ocorre por meio de reforços e punições. No contexto educacional, as tecnologias digitais podem ser utilizadas para implementar esses princípios behavioristas de maneira eficaz.

O cognitivismo, desenvolvido em resposta ao behaviorismo, foca nos processos mentais internos, como memória, percepção e resolução de problemas (PIAGET, 1971).

Essa teoria considera o aprendiz como um participante ativo que processa e organiza informações. As tecnologias digitais oferecem ferramentas que facilitam a aplicação dos princípios cognitivistas na educação.

O construtivismo, influenciado por Piaget e Vygotsky, propõe que o conhecimento seja construído ativamente pelo aprendiz através da interação com o ambiente e a resolução de problemas reais (PIAGET, 1971; VYGOTSKY, 1978). As tecnologias digitais oferecem ferramentas poderosas para a aplicação prática dos princípios construtivistas.

Ambientes de aprendizagem colaborativos, como fóruns de discussão e plataformas de projetos, permitem que os alunos interajam e construam conhecimento conjuntamente. Vygotsky destacou a importância da interação social na aprendizagem, e essas tecnologias facilitam a colaboração entre os alunos, promovendo uma aprendizagem mais rica e significativa. Estudos mostram que o uso de tecnologias colaborativas aumenta o engajamento e a profundidade do aprendizado, proporcionando um ambiente propício para a construção ativa do conhecimento.

O conectivismo, uma teoria mais recente proposta por Siemens (2005), vê a aprendizagem como um processo de criação de redes e conexões entre diversas fontes de informação. Essa teoria é particularmente relevante na era digital, em que a quantidade de informações disponíveis é vastamente maior do que em qualquer outra época. As tecnologias digitais são centrais no conectivismo, facilitando a conexão entre aprendizes e recursos de conhecimento dispersos (LIMA, 2023).

Apesar das inúmeras vantagens, a integração das tecnologias digitais na educação enfrenta diversos desafios. A desigualdade de acesso é uma barreira significativa no Brasil, em que muitos estudantes e professores ainda não têm acesso adequado a dispositivos tecnológicos ou à internet de alta velocidade (SANTOS, 2017). Essa desigualdade pode exacerbar as disparidades educacionais existentes, criando uma divisão entre os que têm e os que não têm acesso às tecnologias.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

POSSIBILIDADES E MOTIVAÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DE ACESSO À EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais têm mostrado um impacto significativo na motivação e no engajamento dos alunos. Plataformas gamificadas, que utilizam elementos de jogos em contextos educacionais, podem tornar a aprendizagem mais atraente e interativa.

Essas plataformas ajudam a manter o interesse dos alunos, oferecendo desafios adequados ao nível de habilidade individual e recompensas por conquistas. A gamificação pode transformar a aprendizagem em uma experiência envolvente, em que os alunos se sentem motivados a participar ativamente (OLIVEIRA, 2023).

A integração das tecnologias digitais na educação, fundamentada em teorias de aprendizagem, oferece vastas possibilidades para a melhoria do ensino e da aprendizagem. O behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo e o conectivismo fornecem diferentes perspectivas que, quando combinadas com as tecnologias adequadas, podem criar ambientes de aprendizagem ricos e dinâmicos (PEREIRA, 2023).

Segundo Ferreira (2023, p. 58):

> As teorias de aprendizagem têm evoluído significativamente com o advento da tecnologia, que oferece novas possibilidades para o ensino e a aquisição de conhecimento. O construtivismo, por exemplo, é reforçado pelo uso de tecnologias interativas, que permitem aos alunos construir seu próprio conhecimento por meio de experiências práticas e colaborações virtuais. Além disso, as tecnologias educacionais facilitam a personalização do aprendizado, permitindo que os educadores adaptem o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa (FERREIRA, p.58).

No entanto, é fundamental que essa integração seja feita de forma planejada e consciente, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo às oportunidades proporcionadas pela tecnologia. As futuras pesquisas e práticas pedagógicas devem continuar a explorar as melhores maneiras de integrar as TICs no processo educativo, promovendo uma educação mais eficaz e inclusiva (Silva et al., 2024).

As teorias de aprendizagem têm evoluído significativamente ao longo dos anos, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas. Com o advento das novas tecnologias, a educação passou por uma transformação profunda, integrando ferramentas digitais que modificaram a forma como os indivíduos aprendem e ensinam (LIMA, 2023).

A revolução digital tem impactado profundamente a sociedade, transformando a maneira como se vive, trabalha e se comunica. Na educação, as tecnologias digitais oferecem novas oportunidades para o ensino e a aprendizagem, proporcionando ferramentas inovadoras que podem enriquecer a experiência educacional. No contexto brasileiro, a integração das tecnologias digitais enfrenta desafios e oportunidades únicas, refletindo a diversidade e complexidade do sistema educacional. Este trabalho explora a utilização das tecnologias digitais na educação, destacando suas potencialidades, desafios e implicações pedagógicas, com base em estudos e referências teóricas brasileiras (LIMA, 2023).

A personalização da aprendizagem é uma das maiores vantagens proporcionadas pelas tecnologias digitais. Ferramentas de aprendizado adaptativo, que ajustam o conteúdo e o ritmo de ensino às necessidades individuais de cada aluno, têm mostrado ser eficazes em melhorar os resultados educacionais. Essas tecnologias permitem que os professores acompanhem o progresso dos alunos em tempo real, identificando rapidamente as áreas de dificuldade e oferecendo suporte direcionado (SILVA et al., 2022).

O uso de tecnologias digitais pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Jogos educativos e plataformas gamificadas aplicam elementos de jogo para tornar a aprendizagem mais atraente e interativa. Essas ferramentas são particularmente eficazes em captar o interesse dos estudantes, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Estudos mostram que a gamificação pode melhorar a retenção de informações e a performance acadêmica (ALVES et al., 2024).

Embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeras vantagens, a desigualdade de acesso ainda é um desafio significativo no Brasil. Muitos estudantes, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas, não têm acesso a dispositivos tecnológicos ou à internet de alta velocidade. Essa lacuna digital pode exacerbar as desigualdades educacionais existentes, criando uma divisão entre os que têm e os que não têm acesso às tecnologias.

A integração eficaz das tecnologias digitais na educação requer que os professores estejam bem preparados e confiantes no uso dessas ferramentas. No entanto, muitos educadores relatam falta de treinamento adequado e suporte contínuo. Programas de desenvolvimento profissional são essenciais para capacitar os professores a integrarem as tecnologias digitais de maneira pedagógica e eficaz (COPPI et al., 2022).

A adoção de novas tecnologias pode ser desafiadora para alguns educadores e alunos devido à curva de aprendizado associada. Além disso, pode haver resistência à mudança, especialmente em instituições tradicionais em que os métodos de ensino convencionais estão profundamente enraizados. A mudança de uma abordagem pedagógica tradicional para uma centrada na tecnologia exige uma mudança cultural e uma reavaliação das práticas educacionais (BRANDÃO; VARGAS, 2016).

As tecnologias digitais promovem uma aprendizagem ativa, em que os alunos não são meros receptores de informações, mas participantes ativos no processo de aprendizagem. Ferramentas como simulações, laboratórios virtuais e plataformas interativas permitem que os alunos explorem conceitos de maneira prática e envolvente. A aprendizagem ativa facilita a compreensão profunda e a aplicação do conhecimento em contextos reais (LOPES et al., 2014).

O uso de tecnologias digitais na educação também contribui para o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o século XXI. Habilidades como a alfabetização digital, a capacidade de pesquisar e avaliar informações online, e a comunicação eficaz em ambientes digitais são fundamentais para a cidadania digital e para o sucesso profissional. As escolas têm a responsabilidade de preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado, integrando essas competências em seus currículos (BARROSO; ANTUNES, 2015).

As tecnologias digitais têm revolucionado a forma como o conhecimento é transmitido e adquirido no ambiente educacional. Com a proliferação de dispositivos móveis, plataformas de e-learning, e ferramentas colaborativas online, a educação tem se tornado cada vez mais acessível e personalizada. Este ensaio explora o impacto das tecnologias digitais na educação, abordando suas vantagens, desafios e implicações futuras (COPPI et al., 2022).

De acordo com Santos (2023, p. 43):

> As tecnologias digitais têm revolucionado a educação, oferecendo novas formas de ensino e aprendizagem que vão além das práticas tradicionais. Ferramentas como plataformas de e-learning, aplicativos educativos e recursos multimídia permitem a personalização do ensino, tornando-o mais interativo e acessível. Além disso, as tecnologias digitais facilitam a colaboração entre alunos e professores, independentemente da localização geográfica, e promovem o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o século XXI. No entanto, seu uso eficaz requer uma formação adequada dos educadores e uma infraestrutura apropriada (SANTOS, 2023, p. 43).

Uma das principais contribuições das tecnologias digitais é a ampliação do acesso à educação. Plataformas de cursos online, como a que permite que milhões de pessoas ao redor do mundo acessem conteúdo educacional de alta qualidade de instituições renomadas.

Estes cursos são frequentemente gratuitos ou de baixo custo, removendo barreiras financeiras e geográficas. Além disso, dispositivos móveis e conexões de internet cada vez mais rápidas e acessíveis têm possibilitado que estudantes de regiões remotas tenham acesso à educação (SILVA et al., 2022).

Apesar dos muitos benefícios, a integração de tecnologias digitais na educação também apresenta desafios. A desigualdade no acesso à tecnologia, conhecida como a 'lacuna digital', ainda é uma barreira significativa, especialmente em regiões menos desenvolvidas. Além disso, a formação inadequada de professores em competências digitais pode limitar a eficácia do uso de tecnologias em sala de aula. Há também preocupações com a privacidade e a segurança dos dados dos alunos, que precisam ser cuidadosamente gerenciadas para evitar abusos (SILVA et al., 2024).

As tecnologias digitais têm desempenhado um papel crucial na transformação da educação, tornando-a mais acessível, personalizada e interativa, no entanto, para aproveitar plenamente os benefícios dessas tecnologias, é necessário enfrentar os desafios associados à lacuna digital, formação de professores e privacidade dos dados. À medida que a tecnologia continua a evoluir, espera-se que novas ferramentas e abordagens inovadoras continuem a emergir, moldando o futuro da educação de maneiras imprevisíveis e emocionantes (ALVES et al., 2024).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESISTÊNCIAS NO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS POR PROFESSORES

As tecnologias digitais e sua utilização na educação facilitam a comunicação entre os gestores-professores, professores-professores e professores-alunos. Desse modo, a comunicação entre os pares pode ser interposta pelo uso das tecnologias digitais para diversos usos dentro do ambiente escolar. Além disso, as ferramentas digitais ampliam o acesso no processo de aprendizagem (ARAÚJO, 2025).

Apesar da ampliação na utilização das tecnologias digitais em diversas áreas, a formação docente enfrenta desafios para a adequação e a adaptação das plataformas digitais para potenciar as tecnologias como prática pedagógica. Parte desses desafios estão na falta de recursos destinados para a implementação das tecnologias digitais (SILVA et al., 2024).

Para além disso, a falta de uma formação docente que supra as dificuldades dos professores em utilizar as ferramentas digitais, além da resistência dos próprios professores. Araújo e Lopes (2020, p. 85) afirmam que "a resistência dos professores ao uso das tecnologias é alimentada pela insegurança quanto ao domínio das ferramentas digitais e pela crença de que as metodologias tradicionais são eficazes".

Desse modo, é necessário que além da implementação das tecnologias, é necessário que a gestão escolar forneça informações de conscientização e cursos para a implementação das ferramentas digitais como metodologia ativa nas salas de aula (BIGARELLA; PANIAGO, 2024).

Essa implementação está prevista na Política Nacional de Educação Digital (PNED) que foi estruturada com a articulação de projetos e ações de diferentes entes federados, assim como afirma o Artigo 1 da Lei Nº14.533/2023. Além disso, a lei também prevê os objetivos, dentre eles, a inclusão digital e a capacitação e especialização digital.

Sendo assim, é necessário políticas públicas que efetivem o que está previsto na lei da PNED para que se tenha êxito na utilização das tecnologias digitais, bem como na aceitação dos professores em utilizar e se adaptar às necessidades atuais dos alunos (BRASIL, 2023).

A Lei também prevê que "a inclusão digital deve ser desenvolvida dentro dos limites orçamentários e no âmbito de competência de cada órgão governamental envolvido", conforme afirma o Art. 2 da Lei 14.533/2023 (BRASIL, 2023). As resistências também são influenciadas pela formação acadêmica dos professores, onde os professores com formação anterior à adaptação das tecnologias digitais, não tiveram grades curriculares voltadas ao uso das tecnologias, e atualmente, não possuem letramento digital para a implementação das ferramentas digitais, ressaltando ainda mais a necessidade de formações contínuas para os professores.

Netzel e Franco (2025, p. 52) alertam para o aprimoramento ao utilizar as tecnologias digitais:

> Há necessidade de aprimoramentos para diminuir o risco de que o digital a ser abordado nas práticas escolares tenha início e fim em si mesmo, o que não envolve o domínio e o exercício crítico e contínuo de capacidades como a leitura. Isso levaria a uma visão de que não é preciso ser bom leitor para ser bom criador e utilizador da tecnologia digital (NETZEL; FRANCO, 2025, p. 52).

Dito isso, é necessário que o uso das tecnologias digitais como ferramenta para a educação, seja adotado respeitando um limite e não ultrapassando a capacidade de raciocínio e exercício crítico dos alunos. Estudos comprovam que o uso sem regulação das tecnologias digitais, interferem diretamente no ensino e aprendizagem dos alunos. A ferramenta de Inteligência Artificial é um exemplo de utilização atual que não utiliza de regulação ainda no país e a sua utilização é crescente em diversas áreas (CARVALHO et al., 2021).

Na educação, alunos utilizam como ferramenta para escritas acadêmicas, resolução de questões e até perguntas simples. É de extrema relevância que o Brasil regule, já que o uso da Inteligência Artificial acontece sem foco e estratégias, impactando no aprendizado, na produção de pesquisas e no desenvolvimento de tecnologias e inovações no país (CARVALHO et al., 2021).

A Inteligência Artificial também é um dos argumentos para que os docentes passam a aderir às demais ferramentas digitais, já que devido a falta de letramento digital faz com que os professores não saibam do uso da Inteligência Artificial, por exemplo, como ferramenta de auxílio para aulas (CARVALHO et al., 2021).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O cenário atual complexo entre a regulação e regulamentação das ferramentas digitais como metodologia nas escolas e leis que integrem o aprendizado, além de formações acadêmicas que integrem a utilização das tecnologias na formação de novos professores, bem como formações de letramento digital para os professores faz com que o ensino enfrente resistências e dificuldades na implementação das tecnologias. Sendo assim, não se adequando às necessidades atuais e, influenciando no rendimento dos estudantes (ARAÚJO, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias digitais na educação tem transformado não apenas o modo como os conteúdos são ensinados e aprendidos, mas também como a avaliação da aprendizagem é conduzida.

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem tem sido realizada por meio de métodos convencionais, como testes escritos e provas padronizadas. No entanto, a crescente disponibilidade e sofisticação das tecnologias digitais têm aberto novas possibilidades para a avaliação, permitindo a criação de processos mais dinâmicos, personalizados e eficientes.

Notou-se que as tecnologias digitais têm desempenhado um papel crescente na transformação das práticas de avaliação. As plataformas de avaliação online, por exemplo, permitem que os professores criem avaliações que podem ser facilmente distribuídas, monitoradas e analisadas, proporcionando feedback imediato aos alunos.

Embora as tecnologias digitais ofereçam muitas vantagens para a avaliação da aprendizagem, também apresentam desafios significativos, especialmente em termos de infraestrutura e suporte técnico.

Muitas escolas e instituições de ensino, particularmente em regiões menos desenvolvidas, enfrentam dificuldades para implementar e manter a tecnologia necessária para avaliações digitais. Isso inclui problemas como acesso limitado à internet, falta de dispositivos adequados e dificuldades com a manutenção e atualização de softwares.

Verificou-se que os desafios podem limitar a eficácia das avaliações digitais e criar desigualdades entre os alunos que têm acesso a tecnologias avançadas e aqueles que não têm. Para superar esses desafios, é essencial que as políticas educacionais incluam investimentos em infraestrutura tecnológica e programas de treinamento para professores e alunos.

Por fim, a desigualdade de acesso à tecnologia é uma questão crítica que pode impactar a eficácia das avaliações digitais. Estudantes de famílias de baixa renda ou que vivem em áreas rurais podem não ter acesso aos dispositivos ou à conectividade necessários para participar plenamente das avaliações digitais, o que pode levar a disparidades no desempenho e nas oportunidades educacionais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALVES, Raira Cibele Roama et al. **Evolução dos Termos Objetos de Aprendizagem, Ferramentas Digitais e Recursos Educacionais Digitais na Educação Brasileira.** Análise de Teses e Dissertações (2015-2023). Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 25, n. 4, p. 798-802, 2024.

ARAÚJO, Raí Barboza. **Integração das tecnologias digitais, o currículo escolar e a formação de professores: necessidades emergentes no cenário educacional.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 17, n. 1, p. e7129-e7129, 2025.

ARAÚJO, V. S.; LOPES, C. R. **Concepções de formação crítica de professoras em formação universitária.** In: SILVA, E. B.; GONÇALVES, R. B. (orgs.). **Recortes linguísticos sob uma perspectiva intercultural.** Maringá, PR: Uniedu Sul, 2020. p. 81-88. Disponível em: https://abrir.link/ATCOo

BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. **Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente.** Pesquisa e Debate em Educação, v. 5, n. 1, 2015. p. 124-131.

BIGARELLA, Nadia; PANIAGO, Maria Cristina L. **Política nacional de educação digital: implicações para a formação docente: National digital education policy: implications for teacher training.** Revista Cocar, n. 28, 2024.

BRANDÃO, Daniel; VARGAS, Ana Carolina. **Avaliação do uso de tecnologias digitais na educação. Experiências avaliativas de tecnologias digitais na Educação**, 2016, 9.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.

CABRAL, Denise et al. **O uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil.** Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 11, p. 5850-5862, 2024.

COPPI, Marcelo et al. **O uso de tecnologias digitais na educação: caminhos de futuro para uma educação digital.** Práxis Educativa, v. 17, 2022.

CARVALHO, André CARLOS Ponce de Leon et al. **Inteligência Artificial: riscos, benefícios e uso responsável.** Estudos Avançados, v. 35, p. 21-36, 2021.

FERREIRA, Luiques Tunes et al. **Ferramentas digitais na formação continuada do professor: como potencializar a aprendizagem com tecnologia**. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 7,2- 2023, p. 420-436.

GOMES, Deborah Xavier et al. **Educação digital: o uso das ferramentas digitais e suas contribuições para o processo de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental anos finais.** Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias, v. 41, n. 1, 2023.

LIMA, C. F. **Integração Tecnológica na Educação: Desafios e Oportunidades.** São Paulo: Editora Educação Digital. 2023.

LOPES, Priscila Malaquias Alves et al. O **uso das tecnologias digitais na educação: seguindo um fenômeno em construção.** Psicologia da educação, n. 38, p. 49-61, 2014.

NIETZEL, R. M. de A.; FRANCO, S. A. P. **Leitura e Cultura Digital na Lei 14.533/2023 e na BNCC : funcionamento ou desenvolvimento**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 34, n. 80, p. 34–52, 2025. DOI: 10.21879/faeeba 2358-0194.2025.v 34.n 80.p 34-52. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/22830. Acesso em: 8 fev. 2026.

OLIVEIRA, M. R. **Tecnologia e Engajamento: Estratégias para um Ensino Eficaz.** Rio de Janeiro: Editora Inovação Educacional. 2023.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. **Os desafios do uso das tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia.** ETD Educação Temática Digital, v. 24, n. 1, 2022. p. 187-205.

PEREIRA, A. S. P**edagogia e Tecnologia: Novos Caminhos para a Educação Contemporânea.** Lisboa: Editora Educação Inovadora. 2023.

PIAGET, J. ***The originsofintelligence in children.***InternationalUniversities Press. 1971.

SANTOS, L. P. **Tecnologias Digitais na Educação: Impactos e Perspectivas para o Futuro.** São Paulo: Editora EduTech. 2023.

SILVA, Isabela Kiratcz et al. **A efetividade da política nacional de educação digital (lei nº 14.533/2023): a inclusão digital dos grupos vulneráveis.** In: Anais do CDU-Congresso de Direito UniCesumar. 2024. p. 359-361.

SILVA, Diego Salvador Muniz da et al. **Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 46, n. 2, 2022.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas: SP: Papirus, 2019.

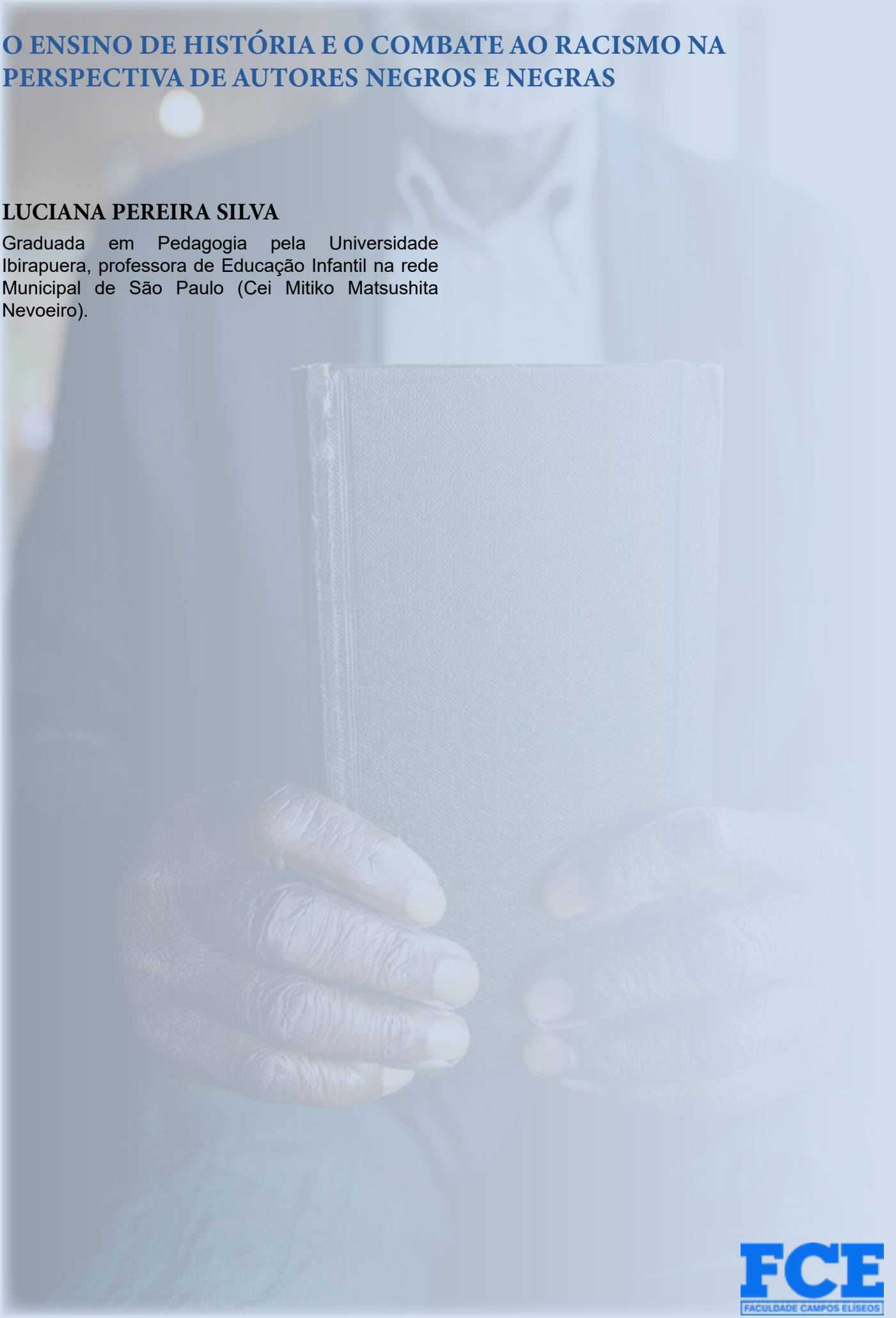
VYGOTSKY, L. S. Mind in society: ***The developmentofhigherpsychological processes.*** Harvard University Press. 1978.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O ENSINO DE HISTÓRIA E O COMBATE AO RACISMO NA PERSPECTIVA DE AUTORES NEGROS E NEGRAS

LUCIANA PEREIRA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera, professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo (Cei Mitiko Matsushita Nevoeiro).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo analisa o ensino de História como instrumento fundamental no combate ao racismo, a partir das contribuições teóricas de autores e autoras negros e negras. Considera-se que a historiografia tradicional, ao longo do tempo, silenciou ou marginalizou as experiências da população negra, reforçando estereótipos e desigualdades raciais. Nesse sentido, o estudo busca discutir como a produção intelectual negra contribui para a construção de uma educação histórica crítica, plural e comprometida com a valorização da identidade afro-brasileira. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentando-se em autores que discutem relações étnico-raciais, educação antirracista e ensino de História. Conclui-se que a incorporação das perspectivas de intelectuais negros e negras no currículo escolar fortalece práticas pedagógicas antirracistas e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História; Racismo; Autores Negros; Educação Antirracista.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O ensino de História ocupa papel central na formação da consciência crítica dos estudantes, pois possibilita a compreensão dos processos sociais, políticos e culturais que estruturam a sociedade.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais, o ensino histórico torna-se um espaço estratégico para o enfrentamento do racismo e para a valorização da contribuição da população negra na construção do país.

No entanto, durante muito tempo, a História ensinada nas escolas privilegiou uma perspectiva eurocêntrica, silenciando ou minimizando as experiências, lutas e resistências dos povos negros.

Essa abordagem tradicional contribuiu para a naturalização de estereótipos e para a reprodução de práticas discriminatórias no ambiente escolar.

A ausência de referências positivas sobre a população negra nos conteúdos curriculares impacta diretamente a formação identitária dos estudantes, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar o ensino de História a partir de uma perspectiva crítica e antirracista, que reconheça a pluralidade de sujeitos históricos e valorize diferentes narrativas (BRASIL, 2003).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante nesse processo, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Tal legislação reforça a necessidade de revisão dos currículos e das práticas pedagógicas, incentivando a inclusão de conteúdos que abordem a contribuição dos povos negros para a formação da sociedade brasileira. Contudo, a efetivação dessa lei ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente e à produção de materiais didáticos adequados.

Diante desse cenário, a produção intelectual de autores negros e negras assume papel relevante, ao oferecer novas interpretações históricas e questionar narrativas hegemônicas.

Esses autores contribuem para a construção de um ensino de História comprometido com a justiça social, com a valorização da diversidade cultural e com o combate ao racismo estrutural. Assim, este artigo propõe discutir o ensino de História como ferramenta de enfrentamento ao racismo, a partir das contribuições teóricas de intelectuais negros e negras, destacando sua importância para a educação antirracista.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS RACIAIS

Conforme argumenta Gomes (2005), o ensino de História ultrapassa a simples transmissão de fatos e datas, pois envolve a construção de narrativas que influenciam a forma como os sujeitos compreendem o passado e interpretam o presente.

No contexto brasileiro, essas narrativas foram, historicamente, marcadas por uma visão eurocêntrica que privilegiou a experiência europeia como referência universal, relegando a população negra a posições secundárias ou estereotipadas no processo histórico.

Essa perspectiva historiográfica contribuiu para a consolidação de uma memória social excludente, na qual os sujeitos negros aparecem predominantemente associados à escravidão, à subalternidade ou à marginalização.

Tal abordagem ignora as múltiplas formas de resistência, organização política e produção cultural desenvolvidas pela população negra ao longo da história. Como consequência, o ensino de História acabou reforçando concepções racistas e limitando a compreensão da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira (BRASIL, 2003).

Conforme analisa Moura (2014), às transformações ocorridas no campo da historiografia, especialmente com o avanço dos estudos sociais e culturais, contribuíram para o surgimento de novas abordagens que passaram a questionar as narrativas históricas tradicionais.

Nesse contexto, o desenvolvimento de uma historiografia crítica possibilitou a ampliação dos sujeitos históricos, incorporando grupos que anteriormente eram pouco visibilizados e reconhecendo suas experiências como parte constitutiva da história nacional.

Assim, as contribuições de pesquisadores comprometidos com a análise das relações raciais tornaram-se fundamentais para a revisão dos conteúdos ensinados nas escolas. No âmbito educacional, essas transformações indicam a necessidade de repensar o ensino de História de modo a contemplar diferentes perspectivas e experiências sociais (MOURA, 2014).

A valorização das narrativas produzidas por autores negros e negras contribui para a desconstrução de visões estereotipadas e para a promoção de uma educação histórica mais plural. Dessa forma, o ensino de História passa a assumir papel estratégico na formação de uma consciência crítica, capaz de reconhecer o racismo como um fenômeno histórico e estrutural e de fomentar práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial.

AUTORES NEGROS E NEGRAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

A produção do conhecimento histórico no Brasil foi, durante muito tempo, marcada pela hegemonia de intelectuais brancos e por abordagens que invisibilizam as experiências da população negra. Diante desse cenário, a emergência de autores negros e negras no campo da historiografia e das ciências sociais representa um movimento de ruptura com narrativas tradicionais e excludentes. Esses intelectuais passaram a questionar as interpretações hegemônicas da história nacional, evidenciando as contribuições, resistências e protagonismos dos sujeitos negros (BRASIL, 2003).

Autores como Clóvis Moura, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes destacam-se por suas análises críticas acerca do racismo estrutural e de seus impactos na sociedade brasileira.

Suas produções contribuem para a compreensão do racismo como um fenômeno histórico, construído ao longo do processo de colonização e mantido por meio de práticas sociais, políticas e educacionais. Ao trazerem à tona essas discussões, tais autores ampliam o campo do ensino de História, oferecendo subsídios teóricos para a construção de abordagens pedagógicas mais inclusivas.

A obra de Clóvis Moura, por exemplo, enfatiza o papel da resistência negra na formação da sociedade brasileira, contestando a visão de passividade frequentemente atribuída aos escravizados. Ao analisar as formas de organização e luta da população negra, Moura contribui para uma releitura da história do Brasil que valoriza o protagonismo dos sujeitos negros. Essa perspectiva possibilita ao ensino de História superar narrativas simplificadas e reconhecer a complexidade das relações raciais no país (BRASIL, 2003).

A valorização da identidade negra e a implementação de práticas educativas antirracistas também são apontadas como aspectos fundamentais no campo educacional (GOMES, 2005). Nessa perspectiva, o reconhecimento das contribuições de autores negros e negras no currículo escolar torna-se essencial para a construção de uma educação comprometida com a igualdade racial.

A incorporação dessas produções no ensino de História favorece a formação de estudantes críticos, capazes de questionar desigualdades e de compreender a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A LEI Nº 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um avanço significativo no enfrentamento ao racismo no âmbito educacional, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da Educação Básica.

Essa legislação surge como resultado das lutas históricas do movimento negro e do reconhecimento da necessidade de reparação simbólica e educacional diante das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. No contexto do ensino de História, a lei impõe a revisão de conteúdos, metodologias e materiais didáticos tradicionalmente utilizados nas escolas (BRASIL, 2003).

A implementação da Lei nº 10.639/2003 implica a superação de uma abordagem curricular centrada exclusivamente em perspectivas eurocêntricas. Ao exigir a inclusão de temáticas relacionadas à história da África, da cultura afro-brasileira e da resistência negra, a legislação amplia o repertório histórico apresentado aos estudantes e contribui para a valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, o ensino de História passa a assumir papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação comprometida com a igualdade racial.

A efetivação da legislação ainda enfrenta desafios significativos no contexto educacional (GOMES, 2005). Entre os principais obstáculos, destacam-se a insuficiência de formação específica dos professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência de alguns setores educacionais em abordar as questões raciais de maneira crítica. Esses aspectos evidenciam que a simples existência da legislação não garante sua aplicação efetiva, tornando necessário um esforço contínuo de formação e sensibilização dos profissionais da educação.

As contribuições de autores negros e negras constituem importantes referenciais para subsidiar a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de História (MOURA, 2014). Suas produções oferecem aportes teóricos e metodológicos que auxiliam os docentes na construção de práticas pedagógicas antirracistas. Dessa forma, a articulação entre legislação, produção intelectual negra e prática docente revela-se fundamental para a consolidação de um ensino de História que reconheça a pluralidade de sujeitos históricos e contribua para o enfrentamento do racismo no espaço escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A formação de professores constitui um elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História. Considerando que muitos docentes foram formados em contextos nos quais as discussões sobre relações étnico-raciais eram incipientes ou inexistentes, torna-se necessário investir em processos formativos que ampliem o conhecimento crítico sobre o racismo e suas implicações no contexto educacional. Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve contemplar reflexões sobre a diversidade cultural, a história da população negra e a construção social das desigualdades raciais (BRASIL, 2003).

Autores negros e negras têm contribuído significativamente para a reflexão acerca da formação docente, ao evidenciar que o enfrentamento do racismo no espaço escolar exige mais do que a inclusão pontual de conteúdos. É necessário que o professor desenvolva uma postura crítica diante das narrativas históricas tradicionais, reconhecendo o caráter político de sua prática pedagógica. Dessa forma, o ensino de História pode assumir um papel transformador, promovendo a valorização da identidade negra e o respeito às diferenças.

A insegurança relatada por muitos professores ao abordar questões raciais em sala de aula evidencia a necessidade de uma formação docente que articule teoria e prática (GOMES, 2005). A ausência de discussões sistemáticas sobre o racismo durante a formação acadêmica contribui para a reprodução de silêncios e para a manutenção de práticas pedagógicas pouco críticas. Nesse sentido, a incorporação das produções de autores negros e negras nos cursos de formação docente representa uma estratégia fundamental para ampliar o repertório teórico e metodológico dos educadores.

A formação continuada também se configura como espaço privilegiado para a reflexão sobre práticas pedagógicas e para a construção coletiva de estratégias antirracistas (MOURA, 2014). Ao promover o diálogo entre professores, pesquisadores e movimentos sociais, esses espaços possibilitam a troca de experiências e o fortalecimento de ações educativas comprometidas com a igualdade racial. Nesse contexto, o professor de História assume papel central na mediação do conhecimento histórico, contribuindo para a formação de estudantes críticos e conscientes de seu papel na transformação da realidade social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, cujo objetivo é analisar o ensino de História como instrumento de combate ao racismo a partir das contribuições teóricas de autores negros e negras. A pesquisa bibliográfica constitui um método amplamente utilizado nas ciências humanas, especialmente na área da Educação, por possibilitar a análise crítica de produções acadêmicas relevantes para a compreensão do objeto de estudo (BRASIL, 2003).

A seleção das obras analisadas considerou autores e autoras que discutem as relações étnico-raciais, o racismo estrutural, a educação antirracista e o ensino de História no contexto brasileiro, dialogando com as reflexões de Gomes (2005) sobre a importância de valorizar a identidade negra no campo educacional.

Foram priorizados textos que abordam a construção histórica das desigualdades raciais e que apresentam análises acerca da presença da identidade negra no currículo escolar. Essa escolha justifica-se pela necessidade de estabelecer interlocução com produções que partem da perspectiva de intelectuais negros e negras, alinhando-se ao objetivo central do estudo.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas que tratam da temática proposta. As obras selecionadas foram analisadas de forma interpretativa, buscando identificar conceitos, categorias e argumentos que contribuíssem para a discussão sobre o ensino de História e o combate ao racismo. A análise dos dados ocorreu de maneira sistemática, possibilitando o estabelecimento de relações entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas discutidas ao longo do artigo (BRASIL, 2003).

A abordagem metodológica adotada permitiu refletir sobre o papel do ensino de História na formação da consciência crítica dos estudantes e na promoção de práticas educativas antirracistas. Ao dialogar com diferentes autores e autoras, a pesquisa buscou construir uma análise consistente e fundamentada, contribuindo para o debate acadêmico acerca da educação antirracista e da valorização das narrativas históricas produzidas por sujeitos negros.

DISCUSSÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO

A partir das contribuições teóricas analisadas, evidencia-se que o ensino de História desempenha papel estratégico no enfrentamento ao racismo, especialmente quando fundamentado em perspectivas críticas e antirracistas (MOURA, 2014).

A incorporação das produções de autores negros e negras no currículo escolar possibilita a ampliação das narrativas históricas, rompendo com visões homogêneas e excludentes que marcaram a historiografia tradicional. Dessa forma, o ensino de História deixa de reproduzir estereótipos e passa a contribuir para a construção de uma consciência histórica plural.

Os autores analisados também convergem ao apontar que o racismo não constitui um fenômeno isolado ou circunstancial, mas resultado de um processo histórico estruturado ao longo do tempo (GOMES, 2005).

Ao compreender o racismo como construção social e histórica, o ensino de História possibilita que os estudantes reconheçam suas manifestações no cotidiano e reflitam criticamente sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Essa abordagem favorece a formação de sujeitos conscientes de seu papel social e comprometidos com a transformação da realidade (GOMES, 2005).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, a presença de autores negros e negras nos conteúdos escolares contribui para a valorização da identidade dos estudantes negros, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, promove o reconhecimento da diversidade cultural por parte de todos os alunos, estimulando atitudes de respeito e empatia. O ensino de História, ao abordar as experiências, resistências e contribuições da população negra, possibilita a construção de uma memória coletiva mais justa e representativa (BRASIL, 2003).

A discussão apresentada evidencia que a educação antirracista não se restringe ao cumprimento de exigências legais, mas envolve uma mudança de postura pedagógica e política. O professor de História, ao assumir o compromisso com práticas educativas antirracistas, atua como mediador de saberes e valores que contribuem para a formação de cidadãos críticos. Assim, o ensino de História, fundamentado nas contribuições de autores negros e negras, configura-se como instrumento essencial na luta contra o racismo e na promoção de uma educação comprometida com a justiça social (BRASIL, 2003).

Contribuições de autores negros para o currículo de História

A presença de autores negros e negras no currículo do ensino de História representa um avanço significativo na construção de uma educação comprometida com a diversidade e com a justiça social (MOURA, 2014).

Ao longo do tempo, a produção intelectual desses autores contribuiu para a revisão crítica das narrativas históricas tradicionais, evidenciando o protagonismo da população negra nos processos de formação social, política e cultural do Brasil. Essa revisão possibilita a ampliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, superando abordagens limitadas à escravidão e à marginalização (MOURA, 2014).

As contribuições desses autores também permitem compreender a história da população negra a partir de suas resistências, organizações políticas, produções culturais e lutas por direitos (GOMES, 2005).

Tal perspectiva rompe com visões estereotipadas e oferece aos estudantes uma compreensão mais complexa e plural da história nacional. No ensino de História, essa abordagem favorece o reconhecimento da população negra como sujeito histórico ativo, fundamental para a construção da sociedade brasileira (GOMES, 2005).

Além disso, a incorporação das produções de autores negros no currículo escolar contribui para a valorização da identidade dos estudantes negros, promovendo o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, possibilita que estudantes não negros desenvolvam uma postura crítica diante das desigualdades raciais, reconhecendo o racismo como um fenômeno histórico e estrutural. Dessa forma, o currículo de História assume papel estratégico na promoção de uma educação antirracista (BRASIL, 2003).

O diálogo com autores negros e negras amplia as possibilidades pedagógicas do ensino de História, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a construção de práticas educativas mais inclusivas (MOURA, 2014).

A valorização dessas produções no espaço escolar contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da realidade social.

Práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História

As práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História exigem planejamento, intencionalidade e compromisso ético por parte do professor. Não se trata apenas de incluir conteúdos relacionados à história da população negra, mas de promover uma abordagem crítica que questiona estereótipos, desigualdades e silenciamentos históricos (BRASIL, 2003).

Nesse contexto, o professor atua como mediador do conhecimento, estimulando reflexões que contribuam para a formação cidadã dos estudantes. Entre as práticas pedagógicas possíveis, destaca-se a utilização de materiais didáticos diversificados, como textos de autores negros, documentos históricos, produções culturais

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

e recursos audiovisuais que abordem a temática racial de forma crítica. Essas estratégias possibilitam ampliar o repertório dos estudantes e promover o diálogo entre diferentes narrativas históricas. Além disso, atividades que estimulem o debate e a análise crítica favorecem o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência social (BRASIL, 2003).

O ensino de História com perspectiva antirracista também envolve a problematização de situações de preconceito e discriminação presentes no cotidiano escolar (MOURA, 2014). Ao discutir essas questões em sala de aula, o professor contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e respeitoso. Essa abordagem possibilita que os estudantes compreendam o racismo como uma prática social historicamente construída e reconheçam a importância do enfrentamento às desigualdades raciais.

As práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História fortalecem o papel da escola como espaço de formação crítica e de promoção dos direitos humanos (GOMES, 2005). Ao articular teoria e prática, o professor contribui para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com a justiça social.

O ensino de História a partir das narrativas afro-brasileiras

O ensino de História, ao incorporar as narrativas afro-brasileiras, amplia as possibilidades de compreensão do passado e contribui para a desconstrução de abordagens historicamente excludentes. Durante muito tempo, a história da população negra foi apresentada de forma fragmentada ou limitada ao período da escravidão, desconsiderando suas produções culturais, intelectuais e políticas. A valorização das narrativas afro-brasileiras no currículo escolar permite reconhecer a população negra como sujeito histórico ativo e fundamental na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2003).

Autores negros e negras destacam que o ensino de História deve contemplar múltiplas perspectivas, rompendo com a centralidade de narrativas eurocêntricas. Ao trabalhar com fontes históricas diversas, como relatos, produções culturais, manifestações artísticas e experiências coletivas, o professor possibilita aos estudantes uma leitura mais plural e crítica da história nacional. Essa abordagem favorece o reconhecimento da diversidade cultural e contribui para a construção de uma memória histórica mais representativa.

A inserção das narrativas afro-brasileiras no ensino de História também desempenha papel relevante na formação identitária dos estudantes negros (MUNANGA, 2008). Ao se reconhecerem nos conteúdos trabalhados em sala de aula, esses estudantes tendem a fortalecer sua autoestima e a desenvolver maior senso de pertencimento ao espaço escolar. Para os demais alunos, o contato com essas narrativas contribui para a promoção do respeito às diferenças e para o questionamento de estereótipos raciais naturalizados socialmente.

O ensino de História fundamentado nas narrativas afro-brasileiras também favorece a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas, em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/2003 (GOMES, 2005). Ao integrar essas perspectivas ao currículo, o professor amplia o repertório histórico dos estudantes e fortalece o papel da escola como espaço de formação crítica e de promoção da justiça social. Assim, a valorização das narrativas afro-brasileiras no ensino de História configura-se como estratégia relevante para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma educação comprometida com a igualdade racial (GOMES, 2005).

Desafios e possibilidades da educação antirracista na escola

Apesar dos avanços legais e teóricos, a implementação de uma educação antirracista no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a insuficiência de formação específica dos professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência institucional em abordar questões raciais de forma sistemática. Esses obstáculos evidenciam que a consolidação de práticas educativas antirracistas demanda esforços contínuos e coletivos (BRASIL, 2003).

Outro desafio refere-se à naturalização do racismo no cotidiano escolar, muitas vezes manifestado por meio de atitudes, discursos e práticas discriminatórias. A ausência de enfrentamento dessas situações contribui para a reprodução de desigualdades e para o silenciamento de estudantes negros. Nesse sentido, o ensino de História pode atuar como ferramenta fundamental para problematizar essas práticas e promover reflexões crí-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ticas sobre as relações raciais.A escola também se configura como espaço de possibilidades para a construção de uma educação antirracista (GOMES, 2005).

A articulação entre legislação, formação docente e produção intelectual de autores negros e negras oferece subsídios importantes para a transformação das práticas pedagógicas. Projetos interdisciplinares, debates e atividades culturais podem contribuir para a valorização da diversidade e para o fortalecimento da consciência histórica dos estudantes (GOMES, 2005).

Dessa forma, a educação antirracista no ensino de História depende do comprometimento dos profissionais da educação e do reconhecimento da escola como espaço de transformação social. Ao enfrentar os desafios e potencializar as possibilidades, torna-se possível construir práticas educativas que contribuam para a formação de sujeitos críticos e para a promoção da igualdade racial (BRASIL, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar o ensino de História como instrumento fundamental no combate ao racismo, a partir das contribuições teóricas de autores negros e negras. Ao longo da discussão, evidenciou-se que a historiografia tradicional, ao privilegiar narrativas eurocêntricas, contribuiu para a invisibilização da população negra e para a reprodução de estereótipos raciais no contexto escolar. Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o ensino de História a partir de perspectivas críticas e comprometidas com a valorização da diversidade.

As reflexões apresentadas demonstram que a incorporação das produções intelectuais de autores negros e negras no currículo escolar amplia as possibilidades de compreensão do passado e contribui para a construção de uma educação histórica mais plural e inclusiva. Esses autores oferecem interpretações que evidenciam o protagonismo, as resistências e as contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira, possibilitando a superação de narrativas limitadas e excludentes.

Destaca-se, ainda, a relevância da Lei nº 10.639/2003 como marco legal para a promoção de uma educação antirracista. Contudo, o estudo evidencia que a efetivação dessa legislação depende do investimento na formação inicial e continuada dos professores, bem como da adoção de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática.

O professor de História, ao assumir postura crítica diante das relações raciais, desempenha papel central na mediação do conhecimento histórico e na formação da consciência social dos estudantes. Por fim, conclui-se que o ensino de História, fundamentado nas contribuições de autores negros e negras, constitui um caminho potente para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Ao promover a valorização da identidade negra, o respeito às diferenças e a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais, a educação histórica contribui para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Espera-se que este estudo possa contribuir para futuras reflexões e práticas educativas voltadas à consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a formação de professores**. Brasília: MEC, 2006.

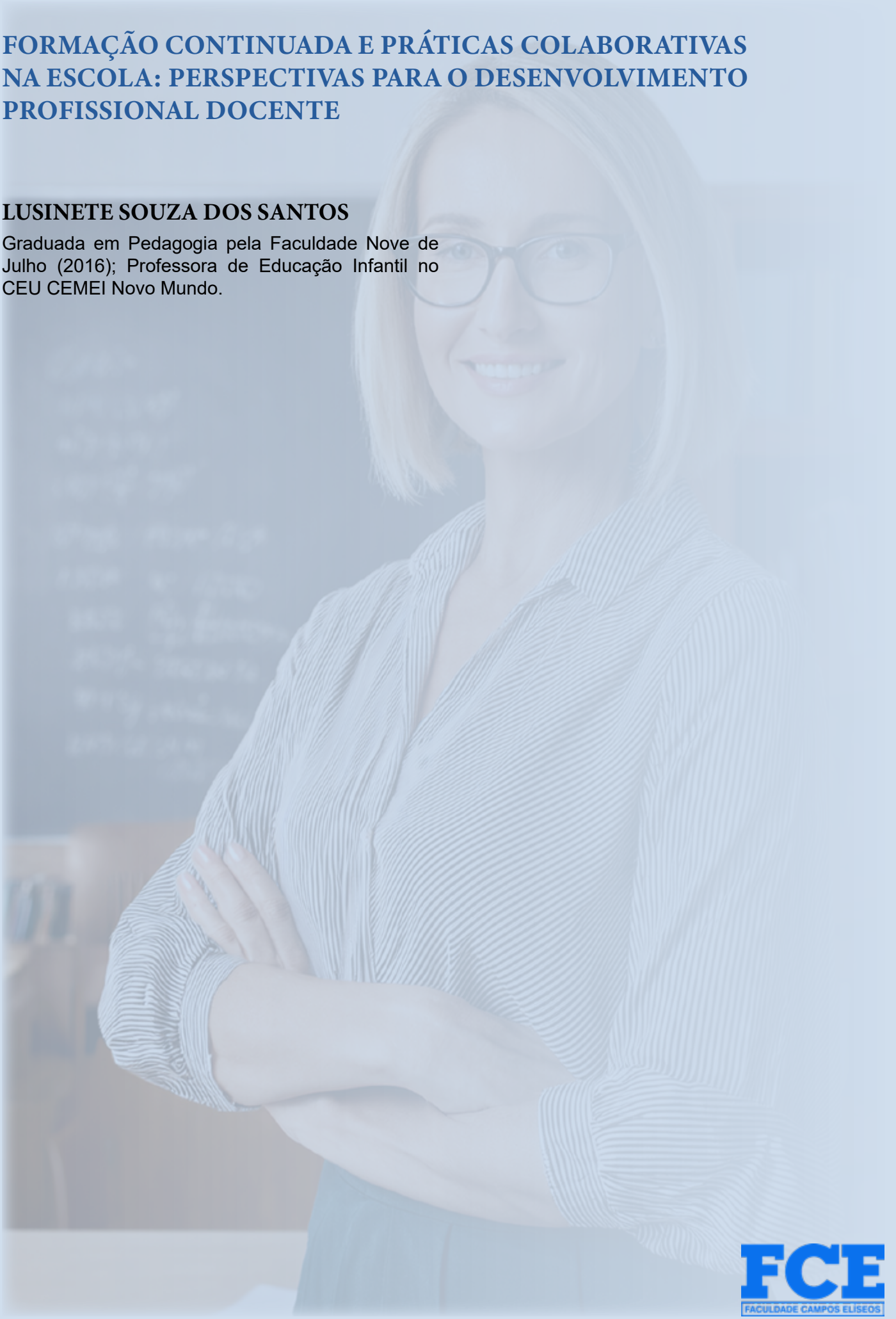
SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

LUSINETE SOUZA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Novo Mundo.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo discute a importância da formação continuada e das práticas colaborativas no desenvolvimento profissional docente e na melhoria da qualidade da educação básica. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores que abordam o desenvolvimento profissional, a profissionalização docente e a colaboração escolar, tais como Tardif, Nóvoa, Imbernón e Lück. Analisa-se a formação continuada como processo permanente e articulado ao cotidiano escolar, capaz de promover reflexão crítica, inovação pedagógica e transformação das práticas. Da mesma forma, destacam-se as práticas colaborativas como estratégia essencial para o fortalecimento da aprendizagem docente, a consolidação do trabalho coletivo e a construção de uma cultura escolar participativa. Os resultados mostram que a formação continuada, quando articulada a processos colaborativos, contribui para a autonomia docente, para a construção de saberes profissionais e para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Conclui-se que a integração entre formação continuada e práticas colaborativas representa caminho fundamental para o desenvolvimento profissional e para o avanço da educação pública.

Palavras-chave: Formação Continuada; Práticas Colaborativas; Desenvolvimento; Profissional Docente; Trabalho coletivo; Escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A formação docente constitui elemento fundamental para a qualidade da educação básica e para a consolidação de práticas pedagógicas efetivas, capazes de responder aos desafios contemporâneos da escola pública.

No cenário atual, marcado por mudanças sociais, tecnológicas, culturais e cognitivas, a atuação do professor exige permanente atualização, reflexão crítica e aprofundamento teórico-prático. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico, pois possibilita o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, ampliando repertórios, reconstruindo saberes e fortalecendo a identidade docente.

A formação inicial, embora necessária, não é suficiente para preparar os professores para a complexidade do cotidiano escolar. Como afirma Tardif (2014), o saber docente é constituído no exercício da profissão, por meio da prática, da experiência e da interação com outros profissionais. Assim, torna-se imprescindível que a escola desenvolva processos permanentes de formação, que dialoguem com sua realidade e considerem os desafios concretos vivenciados pelos professores em sala de aula. A formação continuada, nessa perspectiva, deve estar articulada ao projeto pedagógico da escola e promover reflexão sistemática sobre práticas, conhecimentos e concepções que sustentam o fazer docente.

Outro eixo fundamental deste estudo refere-se às práticas colaborativas, compreendidas como ações coletivas de planejamento, reflexão, avaliação e compartilhamento de saberes entre os profissionais da educação. Para Nóvoa (2017), a profissionalização docente depende da construção de comunidades educativas que aprendem juntas, superando o isolamento histórico dos professores e promovendo a corresponsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. A colaboração, portanto, não constitui apenas método de trabalho, mas cultura institucional que favorece a autonomia, a inovação pedagógica e a construção de soluções coletivas para problemas educacionais.

As práticas colaborativas são ainda mais relevantes quando articuladas à formação continuada, pois ampliam os espaços de diálogo, fortalecem a troca de experiências e promovem a reflexão crítica sobre a prática. Assim, práticas como grupos de estudo, projetos interdisciplinares, cogestão pedagógica, acompanhamento entre pares, planejamento coletivo e reuniões pedagógicas centradas na prática docente constituem estratégias que possibilitam o desenvolvimento profissional. Lück (2011) destaca que a colaboração é elemento estruturante de uma escola democrática e instrumento fundamental para a construção de uma cultura participativa.

A relevância desta pesquisa está no fato de que a formação continuada e as práticas colaborativas representam caminhos promissores para qualificar o trabalho docente, enfrentar desafios emergentes e promover o desenvolvimento profissional em perspectiva crítica, reflexiva e coletiva. Além disso, ao integrar formação e colaboração, as escolas podem fortalecer suas práticas pedagógicas, aprimorar o ensino e promover ambiente institucional mais democrático e coerente com os princípios da educação pública.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação continuada e as práticas colaborativas na escola, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente e seus desafios de implementação. A problematização deste estudo pode ser sintetizada na seguinte questão: de que maneira a formação continuada, articulada às práticas colaborativas, contribui para o desenvolvimento profissional e para a consolidação de práticas pedagógicas mais qualificadas na educação básica?

Para desenvolver essa discussão, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentam a formação continuada e a colaboração docente; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados; posteriormente, discorre-se análises aprofundadas sobre a relevância da formação continuada, do trabalho coletivo e das práticas colaborativas para o desenvolvimento profissional; por fim, apresentam-se as considerações finais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLA

A discussão sobre formação continuada e práticas colaborativas na escola exige fundamentação teórica sólida, capaz de esclarecer os conceitos que orientam o desenvolvimento profissional docente e as dinâmicas de trabalho coletivo.

Tais referenciais abrangem autores que discutem a constituição dos saberes docentes, o papel da experiência, a profissionalização do magistério e a importância da colaboração como prática estruturante da cultura escolar. Assim, a formação continuada é compreendida como processo permanente, sistemático e articulado ao cotidiano dos professores.

Para Tardif (2014), os saberes docentes se constituem de forma plural, englobando conhecimentos provenientes da formação inicial, da experiência profissional, da prática cotidiana e das interações com outros sujeitos da escola. O autor enfatiza que o desenvolvimento profissional ocorre de maneira contínua, sendo profundamente influenciado pelos desafios concretos enfrentados no contexto escolar. Assim, a formação continuada não pode se limitar a cursos externos, mas deve considerar o cotidiano escolar como principal espaço formativo.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2017) ressalta que a profissionalização docente requer processos formativos que possibilitem aos professores refletir criticamente sobre sua prática, reconstruir saberes e fortalecer sua identidade profissional. Para o autor, a formação deve ocorrer "a partir da escola e para a escola", ou seja, inserida no contexto real de trabalho, dialogando com as necessidades, demandas e especificidades institucionais. A formação continuada, portanto, constitui espaço de reflexão coletiva, construção de sentido e desenvolvimento da autonomia docente.

Imbernón (2010) amplia essa discussão ao argumentar que a formação continuada deve promover não apenas o desenvolvimento técnico, mas também político, ético e social dos professores. O autor defende que o docente é sujeito ativo na construção de sua trajetória profissional e que a formação deve estimular práticas colaborativas, diálogo entre pares e investigação da própria prática. Essa perspectiva aproxima-se da pedagogia crítica, na medida em que compreende o professor como agente de transformação e não apenas executor de políticas educacionais.

Outro referencial fundamental é o conceito de desenvolvimento profissional docente, que, segundo Marcelo Garcia (2015), envolve processos de aprendizagem ao longo da carreira, nos quais o professor amplia sua compreensão sobre o ensino, reflete sobre suas práticas, planeja ações mais eficazes e consolida saberes profissionais. O desenvolvimento profissional, na visão do autor, está intrinsecamente ligado à colaboração e à participação em comunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas colaborativas são compreendidas como processos de trabalho em que professores planejam, refletem e analisam suas ações conjuntamente. Para Lück (2011), a colaboração é elemento estruturante de escolas democráticas, pois promove corresponsabilidade, diálogo, cooperação e participação coletiva nas decisões pedagógicas. A autora enfatiza que práticas como grupos de estudo, planejamento conjunto, com ensino e troca de experiências não apenas fortalecem o trabalho pedagógico, mas também ampliam o desenvolvimento profissional.

Zeichner (2016) contribui ao destacar que práticas colaborativas são essenciais para que professores se tornem profissionais reflexivos. Para ele, o professor deve analisar sua prática a partir de múltiplas perspectivas, reconhecendo desafios, conflitos e contradições presentes nas situações de ensino. A colaboração oferece justamente esse espaço de diálogo, análise e reconstrução de práticas.

A teoria do professor reflexivo, originada em Schön (2000), reforça a ideia de que a formação continuada deve capacitar docentes a refletirem sobre sua ação enquanto ensinam. De acordo com o autor, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre-a-ação constituem processos essenciais para aprimorar o julgamento profissional e reorganizar a prática pedagógica. Esse movimento é potencializado pela colaboração, que amplia o repertório interpretativo dos professores.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Por fim, destaca-se que a formação continuada e as práticas colaborativas só se consolidam em ambientes institucionais favoráveis. A gestão escolar, como apontam Lück (2011) e Placco e Souza (2012), desempenha papel central na promoção de culturas colaborativas, criando condições organizacionais para formação interna, participação coletiva e valorização do trabalho docente.

Os pressupostos teóricos que embasam este estudo evidenciam que a formação continuada é um processo permanente, contextualizado e crítico, que se fortalece quando articulado a práticas colaborativas e a uma cultura escolar participativa. Esses referenciais orientam as análises desenvolvidas nas próximas seções, especialmente no que se refere ao desenvolvimento profissional e às transformações necessárias no cotidiano escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, fundamentado na análise e interpretação de produções acadêmicas que discutem a formação continuada, as práticas colaborativas e o desenvolvimento profissional docente. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreender fenômenos educacionais em sua profundidade e complexidade, considerando significados, contextos, valores e perspectivas dos autores estudados. Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é adequada quando se busca interpretar processos sociais e educativos que não podem ser traduzidos em dados quantitativos, mas exigem análise crítica e contextualizada.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2019), possibilita o exame sistemático de obras teóricas, artigos científicos, documentos legais e estudos empíricos, permitindo ao pesquisador compreender o estado atual do conhecimento sobre determinado tema. No caso deste estudo, foram selecionados autores de referência na área da formação e do desenvolvimento profissional docente, como Tardif (2014), Nóvoa (2017), Imbernón (2010), Marcelo Garcia (2015), Lück (2011), Zeichner (2016) e Schön (2000). Essas obras fundamentam o debate teórico que subsidia a análise proposta neste artigo.

O corpus analítico inclui ainda documentos institucionais e políticas educacionais que orientam a formação docente no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e estudos recentes publicados em periódicos acadêmicos sobre práticas colaborativas e desenvolvimento profissional. A escolha desse conjunto de materiais buscou garantir diversidade de perspectivas, atualidade e consistência teórica.

O processo de análise seguiu as etapas propostas por Bardin (2016) para análise de conteúdo:

1. leitura exploratória do material selecionado;

2. leitura analítica, identificando conceitos-chave, argumentos centrais e convergências teóricas;

3. categorização temática, envolvendo a construção de eixos analíticos relacionados à formação continuada, saberes docentes, colaboração, cultura escolar e desenvolvimento profissional;

4. síntese interpretativa, integrando as categorias e articulando-as ao problema de pesquisa (BARDIN, 2016).

Essas etapas possibilitaram a construção de uma análise crítica e aprofundada, permitindo compreender como a literatura aborda a relação entre formação continuada e práticas colaborativas e como esses elementos se articulam para promover o desenvolvimento profissional docente e a melhoria da prática pedagógica.

Destaca-se que este estudo não busca oferecer respostas definitivas, mas contribuir para o aprofundamento da discussão sobre a formação continuada e a colaboração na escola, reconhecendo que esses processos são complexos, contínuos e dependem de múltiplos fatores institucionais, pedagógicos e profissionais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE:

A formação continuada como elemento estruturante da prática docente

A formação continuada constitui um dos pilares para a consolidação do desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação básica. Diferente de ações pontuais, a formação continuada deve ser compreendida como processo sistemático, permanente e integrado ao cotidiano escolar.

Imbernón (2010) enfatiza que a formação docente precisa promover reflexão crítica, atualização teórica e reconstrução da prática pedagógica. Para o autor, "a formação não é evento, mas percurso", e exige envolvimento ativo do professor.

Tardif (2014) reforça que os saberes docentes são construídos ao longo da carreira, a partir da experiência, das interações com colegas, da prática diária e da reflexão sobre os desafios enfrentados em sala de aula. Assim, a formação continuada torna-se indispensável para que o professor desenvolva novos saberes, reinterprete suas práticas e amplie sua capacidade de intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, formação e prática não se dissociam: uma alimenta a outra.

O cenário educacional contemporâneo exige que o docente enfrente desafios como inclusão escolar, diversidade cultural, novas tecnologias, mudanças curriculares e transformações sociais que impactam diretamente o ambiente escolar. Para Nóvoa (2017), a formação continuada deve responder a essas demandas, oferecendo subsídios para que o professor compreenda a complexidade do ensino e atue de modo reflexivo, crítico e inovador.

Portanto, a formação continuada é elemento estratégico para garantir que os professores se mantenham atualizados, desenvolvam novas competências e adotem práticas pedagógicas mais efetivas, contextualizadas e socialmente relevantes.

Desenvolvimento profissional docente: conceito, dimensões e implicações

O desenvolvimento profissional docente é um conceito central na literatura e está diretamente articulado à formação continuada. Marcelo Garcia (2015) define o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem ao longo da vida, que envolve reflexão, reconstrução da identidade profissional, participação em comunidades de aprendizagem e ampliação da capacidade de intervenção pedagógica. Não se trata apenas de adquirir novos conhecimentos, mas de transformar a forma como o professor compreende, planeja e realiza sua prática.

Para Zeichner (2016), o desenvolvimento profissional baseia-se na postura reflexiva, que permite ao professor analisar sua prática a partir de múltiplas perspectivas, identificar problemas, buscar alternativas e reconstruir estratégias didáticas. Essa reflexão não se limita ao indivíduo, mas ocorre em interação com colegas, gestores e demais profissionais da escola.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente envolve várias dimensões, entre elas:

- dimensão pessoal, relacionada à construção da identidade docente;
- dimensão profissional, que inclui saberes, competências e práticas;
- dimensão institucional, que depende das políticas e da cultura escolar;
- dimensão social, que se relaciona às demandas da sociedade e dos estudantes;
- dimensão colaborativa, que envolve o trabalho coletivo e o compartilhamento de saberes (ZEICHNER, 2016).

Essas dimensões mostram que o desenvolvimento profissional não depende apenas do professor, mas também das condições institucionais, da gestão escolar, das políticas públicas e da existência de culturas colaborativas no ambiente de trabalho.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional é processo contínuo, complexo e coletivo, no qual a formação continuada desempenha papel fundamental.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A importância da reflexão crítica na formação docente

A reflexão crítica é fundamento teórico e prático para a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Schön (2000) afirma que o professor é um "praticante reflexivo", que aprende a partir do confronto entre teoria e prática, analisando sua ação em situações concretas de ensino. Essa reflexão pode ocorrer durante a ação (reflexão-na-ação) ou após a prática (reflexão-sobre-a-ação).

Nóvoa (2017) complementa ao afirmar que a reflexão docente deve ser coletiva, e não apenas individual. Professores que refletem em conjunto ampliam sua capacidade de interpretar situações complexas, construir alternativas pedagógicas e fortalecer o sentido coletivo da profissão. Isso se relaciona diretamente às práticas colaborativas, que atuam como espaço privilegiado para a reflexão compartilhada.

A reflexão crítica também permite que o professor identifique visões tecnicistas, práticas descontextualizadas e rotinas que precisam ser reconstruídas para atender às demandas reais dos estudantes. Imbernón (2010) destaca que refletir é parte essencial do desenvolvimento profissional, pois possibilita ao docente compreender seu papel social, sua responsabilidade ética e sua atuação política dentro da escola.

Assim, a reflexão crítica constitui fundamento da formação continuada e das práticas colaborativas, pois promove consciência profissional, transforma práticas e fortalece a autonomia docente.

Saberes docentes e o papel da experiência no desenvolvimento profissional

Os saberes docentes constituem outro eixo central desse debate. De acordo com Tardif (2014), os saberes do professor são múltiplos, heterogêneos e provenientes de diversas fontes: saberes da experiência, saberes curriculares, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes profissionais. Esses saberes não atuam de forma isolada, mas se articulam dinamicamente na prática pedagógica.

O saber da experiência considerado o mais significativo é construído ao longo da trajetória do professor, por meio das situações concretas vivenciadas em sala de aula. Esses saberes são mobilizados para resolver problemas, adaptar estratégias, interpretar comportamentos e tomar decisões pedagógicas. Assim, a formação continuada deve dialogar com a experiência docente, valorizando os conhecimentos produzidos na prática.

Marcelo Garcia (2015) reforça que a formação continuada precisa integrar teoria e prática, articulando saberes acadêmicos e saberes da experiência. Quando a formação ignora os saberes que o professor já possui, perde eficácia e não contribui para o desenvolvimento profissional. Por isso, práticas colaborativas, como grupos de estudo, planejamento coletivo e aprendizagens entre pares, fortalecem a construção de saberes docentes de forma coletiva, contextualizada e reflexiva.

Com base nesses referenciais, compreende-se que a formação continuada deve promover integração entre diferentes saberes, reconhecendo que o professor aprende ao longo da carreira e que sua experiência é ponto de partida para processos formativos significativos.

Práticas colaborativas na escola: fundamentos e potencialidades

As práticas colaborativas constituem um dos pilares para o fortalecimento do trabalho docente e para a consolidação do desenvolvimento profissional. De acordo com Lück (2011), a colaboração é elemento estruturante das escolas democráticas e se manifesta por meio de ações coletivas que envolvem planejamento, estudo, reflexão e avaliação conjunta da prática pedagógica. Mais do que metodologia de trabalho, trata-se de uma postura profissional e institucional que promove corresponsabilidade e participação ativa de todos os profissionais.

Zeichner (2016) destaca que ambientes colaborativos favorecem a reflexão crítica, ampliam repertórios pedagógicos e fortalecem o sentido de pertencimento à profissão. A colaboração permite que professores discutam estratégias, compartilhem dificuldades, analisem resultados e construam soluções coletivas, superando o isolamento historicamente associado ao exercício da docência. Esse isolamento, segundo Nóvoa (2017), é um dos fatores que limitam o desenvolvimento profissional, pois impede que professores aprendam de forma conjunta e se apoiem mutuamente diante dos desafios que enfrentam.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As práticas colaborativas também promovem a inovação pedagógica. Quando professores planejam juntos, discutem metodologias, analisam avaliações ou desenvolvem projetos integradores, constroem novos caminhos didáticos e fortalecem a articulação entre teoria e prática. Imbernón (2010) reforça que a inovação não ocorre isoladamente, mas em ambientes críticos, dialógicos e participativos, nos quais o professor encontra suporte para experimentar, analisar e aprimorar suas práticas.

Assim, as práticas colaborativas têm potencial para transformar a cultura escolar, promover o desenvolvimento profissional e elevar a qualidade da educação básica.

O trabalho coletivo como cultura profissional da escola

O trabalho docente historicamente foi marcado por práticas individualistas, decorrentes tanto da organização escolar quanto de concepções tradicionais de ensino centradas na figura do professor isolado em sua sala de aula. No entanto, estudos recentes mostram que o trabalho coletivo constitui uma das condições fundamentais para o fortalecimento da profissão docente.

Para Nóvoa (2017), "não há desenvolvimento profissional sem trabalho coletivo", pois é nos espaços de troca que os professores constroem saberes, desenvolvem identidades e consolidam seu papel social. A cultura colaborativa pressupõe relações horizontais, compartilhamento de responsabilidades e reconhecimento de que o ensino não é resultado de ações individuais, mas de processos institucionais.

Lück (2011) enfatiza que a escola precisa funcionar como "organização aprendente", na qual todos os profissionais trabalham ao mesmo tempo em favor da aprendizagem dos estudantes e da melhoria das práticas docentes. Essa organização depende de estruturas institucionais que garantam tempo, espaço e orientação para o trabalho colaborativo.

O trabalho coletivo, nesse sentido, envolve diversas práticas, como:

- planejamento conjunto,
- estudo de caso de estudantes,
- troca de experiências e materiais,
- coensino,
- reuniões pedagógicas de natureza formativa,
- grupos de estudo,
- reflexão sobre resultados e desafios pedagógicos.

Schön (2000) observa que o pensar sobre a prática se torna mais significativo quando ocorre em interação com outros profissionais, pois amplia a capacidade de análise e melhora a tomada de decisões pedagógicas. Dessa forma, o trabalho coletivo se constitui como dimensão essencial da identidade docente e como estratégia para enfrentar desafios complexos da escola contemporânea.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Comunidades de aprendizagem docente: espaços de diálogo e desenvolvimento

As comunidades de aprendizagem docente são estruturas formativas que promovem interação contínua, estudo coletivo e reflexão sobre a prática. Marcelo Garcia (2015) define comunidades de aprendizagem como grupos de professores que compartilham objetivos comuns, investigam problemas da prática e constroem conhecimentos coletivamente. Elas representam ambiente privilegiado para o desenvolvimento profissional, pois integram formação continuada, colaboração e reflexão crítica de maneira orgânica.

Para Zeichner (2016), as comunidades de aprendizagem são essenciais para que professores rompam com práticas isoladas e desenvolvam postura investigativa. Ao analisar situações reais de ensino, os docentes ampliam sua compreensão sobre o processo educativo e constroem estratégias mais eficazes. Essas comunidades também fortalecem o sentimento de pertencimento, valorizam saberes da experiência e estimulam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Imbernón (2010) destaca que comunidades de aprendizagem docente contribuem para a consolidação de práticas reflexivas, o que possibilita compreender melhor a complexidade da sala de aula, identificar necessidades formativas e implementar mudanças pedagógicas. Além disso, elas promovem cultura de confiança, respeito e apoio mútuo, quesitos essenciais para a colaboração.

Assim, as comunidades de aprendizagem representam modelo formativo inovador, capaz de fortalecer o desenvolvimento profissional docente e produzir transformações reais no cotidiano escolar.

A gestão escolar como promotora da colaboração e da formação continuada

A colaboração e a formação continuada não se consolidam espontaneamente; dependem de uma gestão escolar comprometida, participativa e orientada por princípios democráticos. Para Lück (2009), a gestão tem papel fundamental na construção de condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo, como garantia de horário coletivo, promoção de projetos formativos, apoio às iniciativas docentes e valorização do diálogo pedagógico.

A gestão escolar, ao atuar como mediadora dos processos formativos, promove:

- organização de horários de formação integrados à jornada docente;
- incentivo a grupos de estudo e projetos colaborativos;
- articulação entre formação continuada e projeto pedagógico;
- apoio para práticas de co-ensino e observação entre pares;
- estímulo ao uso de metodologias inovadoras;
- fortalecimento da cultura institucional participativa.

Segundo Placco e Souza (2012), o gestor escolar é agente formador e atua como liderança pedagógica capaz de orientar processos formativos, promover diálogo, acolher conflitos e fortalecer o trabalho coletivo. Uma gestão democrática cria ambientes favoráveis para que professores se sintam valorizados, reconhecidos e motivados a participar das ações formativas. A gestão escolar representa elemento essencial para a consolidação de práticas colaborativas e para a efetividade da formação continuada na escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Desafios e possibilidades para a efetivação da formação continuada nas escolas públicas

A implementação de políticas de formação continuada nas escolas públicas brasileiras enfrenta diversos desafios que impactam diretamente sua eficácia e continuidade. Embora as normativas nacionais reconheçam a formação permanente como requisito para o desenvolvimento profissional docente, as condições reais de trabalho e a organização institucional nem sempre favorecem processos formativos consistentes e contextualizados.

Nesse sentido, Imbernón (2010) afirma que a formação continuada só se transforma em prática efetiva quando está enraizada no cotidiano da escola e articulada às necessidades reais dos professores, demandando planejamento coletivo e suporte institucional.

Um dos principais obstáculos é a falta de tempo para estudos, planejamento e reflexão sobre a prática. A rotina escolar é frequentemente marcada por sobrecarga de tarefas burocráticas, múltiplas demandas administrativas e jornadas ampliadas, o que reduz o espaço destinado à formação. Tardif (2014) aponta que, quando a formação não está integrada à jornada de trabalho, ela tende a se transformar em atividade adicional, desvinculada da prática, perdendo potência formativa. Assim, o tempo institucional destinado ao estudo é elemento central para a efetivação da formação continuada.

Outro desafio refere-se à cultura escolar. Em muitas instituições, práticas individualistas ainda predominam, dificultando o desenvolvimento de ações colaborativas sustentáveis. Lück (2011) observa que mudanças profundas na escola dependem de uma cultura organizacional voltada para o diálogo, para a corresponsabilidade e para o trabalho coletivo. Quando prevalecem modelos tradicionais de ensino, centrados no isolamento docente, a formação continuada não encontra terreno fértil para se consolidar. Isso reforça a necessidade de um processo formativo que ultrapasse o caráter informativo e promova reflexão crítica e transformação das práticas pedagógicas.

A infraestrutura também constitui fator limitante. Muitas escolas carecem de espaços adequados para encontros formativos, recursos tecnológicos, materiais pedagógicos atualizados ou mesmo condições básicas para estudo e planejamento coletivo. Marcelo Garcia (2015) destaca que o desenvolvimento profissional docente depende de condições materiais que possibilitem investigação, produção de conhecimento e colaboração entre professores. A falta desses recursos compromete a qualidade e a continuidade dos processos formativos.

Apesar desses desafios, há possibilidades concretas de fortalecer a formação continuada. Práticas como grupos de estudo permanentes, rodas de conversa, encontros pedagógicos reflexivos, co-ensino, observação entre pares e projetos interdisciplinares demonstram que a escola pode se constituir como espaço de aprendizagem docente. Nóvoa (2017) argumenta que iniciativas formativas construídas na própria escola — e não apenas impostas externamente — tendem a ser mais significativas, pois reconhecem saberes da experiência e valorizam a colaboração.

Nesse sentido, algumas condições são fundamentais para que a formação continuada avance nas escolas públicas:

- garantia de tempo institucional para estudo e planejamento;
- valorização da experiência docente como fonte de conhecimento;
- promoção de cultura colaborativa e participativa;
- organização de comunidades de aprendizagem;
- apoio da gestão escolar como liderança pedagógica;
- utilização de tecnologias para ampliar espaços formativos;
- integração entre formação continuada e projeto pedagógico.

Assim, embora os desafios sejam significativos, as possibilidades de avanço também são reais e exigem compromisso político, pedagógico e institucional. A formação continuada, quando efetivamente integrada ao cotidiano da escola e sustentada por práticas colaborativas, torna-se elemento fundamental para fortalecer a profissionalização docente e promover transformações significativas no ensino (NÓVOA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que a formação continuada e as práticas colaborativas constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação básica. A literatura evidencia que, diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais que atravessam a escola contemporânea, torna-se indispensável que os professores participem de processos formativos permanentes, contextualizados e articulados às demandas reais do cotidiano escolar.

A formação continuada, conforme discutido, não pode ser reduzida a eventos pontuais ou cursos desarticulados da prática, mas deve constituir processo sistemático, reflexivo e integrado ao trabalho pedagógico. Autores como Tardif, Imbernón e Nóvoa ressaltam que o desenvolvimento profissional ocorre na interação entre teoria, prática e experiência, e exige espaços formativos que valorizem os saberes docentes, promovam reflexão crítica e fortaleçam a autonomia profissional. Assim, a formação continuada se configura como elemento estruturante da identidade docente e da qualidade das práticas pedagógicas.

Da mesma forma, as práticas colaborativas emergem como condição indispensável para o fortalecimento da profissão docente e para o enfrentamento dos desafios complexos que marcam a escola atual. Estudos de Lück, Zeichner e Marcelo Garcia demonstram que o trabalho coletivo cria oportunidades para que professores discutam problemas, compartilhem saberes, analisem estratégias e desenvolvam soluções conjuntas. A colaboração rompe o isolamento profissional, promove cultura participativa e fortalece a escola enquanto organização que aprende.

Além disso, observou-se que a integração entre formação continuada e práticas colaborativas amplia o potencial formativo da escola, contribuindo para a consolidação de comunidades de aprendizagem docente capazes de promover reflexão crítica, inovação pedagógica e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A formação que ocorre no coletivo, sustentada por colaboração sistemática, torna-se mais significativa, mais consistente e mais alinhada aos desafios reais da prática educativa.

Outro aspecto relevante destacado neste estudo refere-se ao papel da gestão escolar. A colaboração e a formação continuada não se efetivam sem condições institucionais adequadas, o que inclui tempo de planejamento coletivo, políticas internas de formação, cultura de diálogo e valorização profissional. A gestão, ao atuar como liderança pedagógica, é responsável por criar ambientes formativos, estimular práticas colaborativas e orientar o trabalho pedagógico de forma integrada.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a formação continuada e as práticas colaborativas não devem ser compreendidas como ações secundárias ou complementares, mas como elementos centrais da profissionalização docente e da qualidade da educação básica. Quando integradas, essas práticas potencializam o desenvolvimento profissional, fortalecem a cultura institucional, promovem inovação pedagógica e se refletem diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Reafirma-se que investir em formação continuada articulada ao trabalho coletivo é investir na construção de uma escola mais democrática, participativa e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Trata-se de caminho indispensável para enfrentar desafios contemporâneos, promover transformações pedagógicas e garantir o direito de todos a uma educação de qualidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2009.

_____.**A gestão da escola: o que é? Como se faz?** Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Formação de professores: da prática à teoria.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** São Paulo: Cortez, 2016.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO E TRAJETÓRIA HISTÓRICA

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO
Mestrando em Direito Constitucional na UNIFIEO - Osasco- SP.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA
Mestrando em Direito Constitucional na UNIFIEO - Osasco- SP.

RUI MIGUEL ZEFERINO FERREIRA
Instituto Politécnico do Porto (Escola Superior de Tecnologia e Gestão) — Felgueiras (Portugal)E-mail: rzf@estg.ipp.pt

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Os conceitos de deveres públicos intervêm na estrutura no radical aspecto de que a sociedade no seu hábil e rigoroso papel fazem das políticas públicas uma representatividade dos direitos da dignidade humana para uma sociedade uma resposta ao que trabalham seus desafios não generalizados são construídos através da evolução científica. A natureza da resposta ao que representa saúde e vida, a questão embrionária e vista pela comunidade científica como necessária nos casos não possível capacidade de gestão. A pesquisa foi em busca de relatos e de livros de direito e medicina que trazem o tema de quando pode ser considerado vida. Assim sendo podemos finalizar o contexto fazendo um paralelo com as questões de direito quanto a resposta do avanço na ciência portanto a medida que a sociedade evolui seus meios de tratamentos ou de congelamento de óvulos se desenvolve com sua finalidade de incluir ser ou esperar seu nascimento para o momento pleno e desejado.

Palavras-chave: Vida; Lei; Medicina; Direito; Sociedade; Laboratório.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O campo das políticas públicas é multidisciplinar e complexo, envolvendo o governo em ação e a análise de como e por que os governos agem. Segundo Souza (2006), as políticas públicas surgem como uma área de conhecimento específica para compreender as ações governamentais e sua influência na vida dos cidadãos, consolidando-se historicamente em democracias estáveis.

No contexto brasileiro, essa trajetória histórica de proteção social sofreu influências externas que moldaram seu formato atual. Vianna (1998) destaca que houve uma espécie de americanização perversa da seguridade social no Brasil, onde estratégias de bem-estar foram importadas sem as devidas adaptações à realidade local de desigualdade.

A saúde pública, como parte essencial dessas políticas, enfrenta o desafio constante de manter seu caráter universal em um cenário de restrições. Vianna (2015) discute a viabilidade do sistema universal de saúde, defendendo que sua manutenção é uma questão de decisão política e não apenas de disponibilidade orçamentária.

Além das questões econômicas, as políticas públicas contemporâneas precisam lidar com a diversidade cultural e a inclusão. Cunha Filho (2021) ressalta que os direitos culturais devem ser entendidos como fundamentais, exigindo do Estado uma postura ativa para garantir que a cultura não seja tratada como supérflua.

Contudo, a universalidade das políticas muitas vezes falha ao não reconhecer as barreiras invisíveis impostas pelo racismo estrutural. Bento (2022) alerta para o pacto da branquitude, que perpetua privilégios e impede que políticas públicas alcancem equitativamente a população negra e outros grupos marginalizados.

Nesse sentido, o próprio conceito de minoria deve ser revisado para que as políticas de inclusão sejam eficazes. Sodré (2005) propõe que a minoria não deve ser vista apenas sob a ótica numérica, mas como grupos que, independentemente do tamanho, sofrem processos de subalternização cultural e política.

Por fim, a agenda atual incorpora a urgência da crise ambiental, exigindo uma mudança ética na formulação de leis. Gudynas (2020) defende que as políticas ambientais devem transitar para uma ética biocêntrica, reconhecendo os direitos da natureza como sujeito, e não apenas como recurso a ser explorado.

Apesar da vasta literatura, existe uma dificuldade em integrar as visões econômicas, sociais e ambientais na formulação de políticas que sejam sustentáveis a longo prazo. Souza (2006) indica que a literatura sobre políticas públicas ainda carece de modelos que expliquem a totalidade dos ciclos políticos em contextos de alta desigualdade como o brasileiro.

Um problema central reside na narrativa utilizada para justificar reformas que, muitas vezes, retiram direitos sob o pretexto de equilíbrio fiscal. Vianna (2017) crítica o contexto de pós-verdade utilizado em debates como o da Reforma da Previdência, onde dados são manipulados para criar um cenário de catástrofe que justifica cortes sociais.

Além disso, o sistema jurídico e político atual mostra-se frequentemente incapaz de lidar com a gravidade dos danos ambientais contemporâneos. Borges (2022) aponta que a criminologia tradicional falha ao não tipificar adequadamente o ecocídio, deixando uma lacuna nas políticas de responsabilização por grandes desastres ambientais.

Portanto, o problema de pesquisa investiga como o Estado pode garantir direitos sociais e ambientais diante das pressões do capital. A questão remete à análise de Offe (1984), que questiona a capacidade do Estado de conciliar funções contraditórias de acumulação e legitimação sem entrar em crise permanente.

A relevância social deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender as novas formas de exploração que impactam a vida dos trabalhadores. Como observa Antunes (1995), entender as mudanças no mundo do trabalho é crucial para desenhar políticas que protejam a classe trabalhadora da precarização crescente.

Do ponto de vista racial e social, justifica-se a pesquisa para desvelar mecanismos que perpetuam a desigualdade institucional. Bento (2022) demonstra que, sem analisar o pacto tácito que mantém a branquitude no poder, qualquer política de igualdade será insuficiente e superficial.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Culturalmente, é fundamental justificar a cultura como um direito inalienável e estruturante da cidadania. Cunha Filho (2021) argumenta que a teoria dos direitos culturais oferece a base normativa necessária para que o Estado não negligencie este setor vital para a identidade nacional.

Teoricamente, a pesquisa é relevante para atualizar o debate sobre a função do Estado na sociedade de classes. Poulantzas (1977) fornece o estofo teórico para justificar que a análise das políticas públicas não pode ser separada da análise das lutas de classe que atravessam o aparelho estatal.

Por fim, no campo da saúde e seguridade, a justificativa centra-se na defesa do modelo constitucional de proteção social. Vianna (1998) reforça que estudar a trajetória dessas políticas é essencial para resistir às tentativas de desmonte e para propor alternativas que garantam o bem-estar coletivo.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a trajetória histórica e os conceitos fundamentais das políticas públicas, buscando compreender seus desafios atuais. Para tanto, parte-se da revisão de literatura proposta por Souza (2006) para mapear as principais abordagens teóricas do campo.

Como objetivo específico, busca-se investigar as limitações estruturais do Estado na implementação de políticas sociais. Utiliza-se a perspectiva de Offe (1984) para examinar como as crises do capitalismo afetam a continuidade e a qualidade dos serviços públicos oferecidos à população.

Outro objetivo específico é analisar como as questões de minoria e representatividade são tratadas nas políticas contemporâneas. Com base em Sodré (2005), pretende-se verificar como o conceito de minoria é operado para incluir ou excluir grupos dos processos decisórios.

Também se objetiva discutir a eficácia das legislações ambientais frente aos crimes corporativos. A análise será fundamentada em Borges (2022), visando compreender como a criminologia verde pode contribuir para políticas públicas que combatam o ecocídio de forma efetiva.

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO E TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A compreensão das políticas públicas exige, preliminarmente, a distinção entre Estado e governo, bem como o entendimento da dinâmica de poder que permeia as instituições. O Estado não é uma entidade neutra ou um simples gestor do bem comum; ele é um campo de disputa constante. Conforme analisam Poulantzas (1977) e outros teóricos marxistas, o poder político e as classes sociais estão intrinsecamente ligados, de modo que as políticas estatais tendem a refletir, em última instância, os interesses da classe dominante ou frações dela, embora precisem fazer concessões às classes dominadas para manter a coesão social e a legitimidade do sistema.

POLÍTICAS PÚBLICAS: DEFINIÇÕES, ESTADO E PODER

Nesse sentido, a política pública não pode ser vista apenas como uma técnica administrativa, mas como o "Estado em ação". Segundo Souza (2006), a área de políticas públicas surge justamente para explicar as ações governamentais, focando no governo e não apenas no Estado, buscando compreender como e por que os governos agem de determinada maneira. A autora destaca que, em democracias estáveis, a formulação dessas políticas envolve uma complexa teia de atores, instituições e regras que moldam o processo decisório e a alocação de recursos públicos.

Para complementar essa visão processual, é fundamental entender o "ciclo de políticas públicas". De acordo com Secchi (2010), a política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, e sua análise pode ser dividida em estágios: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. Essa abordagem permite visualizar que a política pública não é um ato isolado, mas um processo contínuo e dinâmico que sofre alterações conforme a interação entre os atores políticos e a sociedade civil.

Entretanto, a capacidade do Estado de implementar essas políticas enfrenta barreiras estruturais intrínsecas ao modo de produção. Offe (1984) argumenta que o Estado capitalista vive uma contradição permanente: ele precisa garantir as condições para a acumulação de capital (favorecendo o lucro) e, ao mesmo tempo, garantir a legitimação social (oferecendo bem-estar às massas). Essa tensão cria "problemas estruturais", pois o Estado depende dos recursos gerados pela economia privada para financiar as políticas sociais que corrigem as falhas dessa mesma economia.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

AS METAMORFOSES DO TRABALHO E A TRAJETÓRIA DA PROTEÇÃO SOCIAL

A centralidade do trabalho é um ponto crucial para entender a evolução das demandas por políticas públicas. Nas últimas décadas do século XX, o mundo presenciou mudanças profundas na organização produtiva. Antunes (1995) discute se estaríamos dando "adeus ao trabalho", concluindo que, embora a forma do trabalho industrial tradicional tenha mudado, a centralidade do trabalho na vida humana e na sociabilidade permanece. As metamorfoses do trabalho, com a precarização e a flexibilização, exigem que as políticas públicas sejam repensadas para proteger trabalhadores que já não se encaixam no modelo fordista clássico.

Essas transformações globais impactaram diretamente a formação dos sistemas de proteção social, especialmente em países periféricos. No caso brasileiro, Vianna (1998) aponta para uma "americanização perversa" da seguridade social. A autora argumenta que o Brasil importou estratégias de bem-estar inspiradas no modelo liberal residual norte-americano, focado na focalização e na privatização, em detrimento de modelos universalistas europeus, o que gerou um sistema híbrido e muitas vezes excludente, incapaz de combater efetivamente a desigualdade estrutural do país.

A análise crítica sobre o Estado capitalista nos ajuda a entender por que certas reformas ocorrem. Retomando Offe (1984), percebe-se que, em momentos de crise econômica, a tendência do Estado é cortar gastos de legitimação (políticas sociais) para restaurar a lucratividade do capital. Isso explica a pressão constante por reformas que diminuem o tamanho do Estado e reduzem direitos trabalhistas, sob a justificativa técnica de "eficiência" ou "modernização", quando na verdade respondem a imperativos de acumulação.

A luta de classes, portanto, não desapareceu, mas se reconfigurou dentro da burocracia estatal. Poulantzas (1977) nos lembra que o Estado é a condensação material de uma relação de forças. Assim, cada política pública implementada seja ela de expansão de direitos ou de retração é o resultado momentâneo de batalhas políticas travadas tanto dentro dos aparelhos de Estado quanto na sociedade civil, refletindo a capacidade de organização e pressão dos trabalhadores versus os interesses empresariais.

Nesse cenário de reestruturação produtiva, a precarização descrita por Antunes (1995) gera uma nova morfologia da classe trabalhadora, que se torna mais fragmentada e heterogênea. Isso impõe um desafio colossal para as políticas públicas: como desenhar sistemas de previdência e seguridade para uma população que alterna frequentemente entre o emprego formal, o subemprego, a informalidade e o desemprego? A resposta estatal tem sido, frequentemente, insuficiente diante da magnitude dessas transformações sócio metabólicas.

O Caso Brasileiro: Seguridade, Saúde e Previdência

Focando na realidade brasileira, a Constituição de 1988 representou um marco na tentativa de instituir um Estado de Bem-Estar Social, criando o conceito de Seguridade Social. No entanto, Vianna (2015) destaca que a viabilidade de um sistema universal de saúde, como o SUS, sempre foi questionada por setores conservadores e liberais. A autora defende que a sustentabilidade do sistema universal é perfeitamente possível economicamente, sendo os entraves para sua plena realização de natureza eminentemente política, decorrentes de escolhas de alocação orçamentária que priorizam o pagamento da dívida pública em vez da saúde.

A disputa narrativa em torno da Previdência Social exemplifica a manipulação do debate público. Vianna (2017) classifica o contexto das reformas previdenciárias recentes como um cenário de "pós-verdade e catástrofe". Segundo a autora, utilizam-se dados contábeis isolados para fabricar a ideia de um "déficit" insuperável, criando pânico social para justificar reformas duras que retiram direitos históricos, ignorando as receitas constitucionais que deveriam financiar a Seguridade como um todo.

A literatura de revisão sobre políticas públicas no Brasil confirma que a descentralização e a participação social foram diretrizes importantes pós-1988. Souza (2006) observa que houve um movimento significativo de transferência de responsabilidades para os municípios e a criação de conselhos gestores. Contudo, essa engenharia institucional não resolveu, por si só, os problemas de financiamento e de qualidade dos serviços, mantendo a desigualdade regional como uma marca persistente das políticas públicas nacionais.

O desmonte das políticas de proteção também deve ser lido à luz das influências internacionais. A crítica de Vianna (1998) sobre a americanização da seguridade nos alerta para a importação acrítica de modelos

de "Managed Care" e capitalização na previdência. Essas influências externas, quando aplicadas a um país com a herança escravocrata e desigual do Brasil, tendem a aprofundar o abismo social, transformando direitos de cidadania em serviços mercadológicos acessíveis apenas a quem pode pagar.

A resistência a esse processo passa pela compreensão teórica de que o "adeus ao trabalho" não significa o fim da necessidade de proteção. Pelo contrário, Antunes (1995) sugere que, num mundo onde o trabalho vivo é cada vez mais substituído por tecnologia, a disputa pelo tempo livre e pela distribuição da riqueza socialmente produzida torna-se a questão central. As políticas públicas, portanto, deveriam caminhar para a garantia de renda e vida digna independentemente da inserção formal no mercado, algo que o atual sistema ainda está longe de alcançar.

As Novas Agendas: Raça, Cultura e Minorias

A trajetória histórica das políticas públicas não pode ignorar os marcadores sociais da diferença, como raça e etnia. Bento (2022) introduz o conceito fundamental de "pacto da branquitude", que opera como um acordo tácito entre brancos para a manutenção de privilégios e poder. Nas políticas públicas, isso se traduz na cegueira institucional: formulam-se políticas ditas "universais" que, na prática, não chegam à população negra devido ao racismo estrutural que permeia as instituições implementadoras.

Para superar essa exclusão, é necessário redefinir o que entendemos por minorias. Sodré (2005) argumenta que o conceito de minoria não é quantitativo, mas político e qualitativo. Minorias são grupos que, mesmo podendo ser maioria numérica, estão em posição de subalternidade nos processos decisórios e na representação simbólica. As políticas públicas focadas em minorias, portanto, não são "privilégios", mas ferramentas essenciais de correção de assimetrias históricas de poder e voz.

A dimensão cultural também emergiu como um campo legítimo de atuação estatal, superando a visão de cultura apenas como lazer ou evento. Cunha Filho (2021) elabora uma teoria dos direitos culturais, defendendo que o Estado tem o dever de proteger a diversidade, a memória e a criação artística. As políticas culturais devem ser entendidas como fundamentais para a dignidade humana, exigindo orçamentos robustos e blindagem contra censuras ideológicas ou descontinuidades administrativas.

A interseccionalidade entre raça, classe e cultura desafia o modelo clássico de política pública verticalizada. Conforme a análise de Bento (2022), as organizações e instituições tendem a reproduzir-se homogeneamente (brancos contratando brancos), o que impede que a perspectiva da diversidade penetre na formulação das políticas. Sem romper esse pacto da branquitude, as políticas públicas continuarão sendo desenhadas por um grupo hegemônico que desconhece ou ignora as reais necessidades da pluralidade da população brasileira.

A comunicação e a mídia desempenham um papel crucial na visibilidade dessas demandas. Sodré (2005) aponta que a luta das minorias passa também pela disputa de narrativas na esfera pública. Políticas públicas de comunicação e cultura são necessárias para garantir que as vozes marginalizadas sejam ouvidas, rompendo com estereótipos que justificam a exclusão e a violência contra esses grupos.

Novos Paradigmas: A Questão Ambiental e a Ética Biocêntrica

No século XXI, a crise climática impôs uma nova e urgente agenda para as políticas públicas, exigindo uma mudança paradigmática. Gudynas (2020) propõe a transição para uma ética biocêntrica, onde a natureza é reconhecida como sujeito de direitos. Isso implica que as políticas ambientais não podem mais ser apenas regulatórias ou compensatórias, mas devem estruturar-se em torno da preservação intrínseca da vida e dos ecossistemas, independentemente de sua utilidade econômica para o ser humano.

Essa mudança de paradigma enfrenta a resistência do modelo de desenvolvimento capitalista predatório. Borges (2022) discute a Criminologia Verde e o conceito de ecocídio, denunciando como grandes corporações e Estados muitas vezes atuam em conluio na destruição ambiental. A política pública, nesse contexto, falha quando trata desastres ambientais massivos como meros "acidentes", sem tipificar adequadamente os crimes contra a natureza e sem responsabilizar os tomadores de decisão.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A interconexão entre a exploração do trabalho e a exploração da natureza é evidente. Antunes (1995) já alertava para a destrutividade da lógica do capital, que consome tanto a força humana quanto os recursos naturais. Políticas públicas eficazes para o futuro precisam integrar a justiça social com a justiça ecológica, compreendendo que as populações mais vulneráveis (pobres, negros, indígenas) são as primeiras vítimas da degradação ambiental e dos crimes corporativos analisados pela criminologia verde.

A implementação dos Direitos da Natureza exige uma reformulação do arcabouço jurídico e administrativo do Estado. Gudynas (2020) mostra que experiências latino-americanas já apontam para constituições que reconhecem a "Pachamama" como ente de direito. Para o Brasil, isso significaria uma revolução nas políticas de licenciamento, mineração e agronegócio, colocando a vida acima do lucro imediato, o que colide frontalmente com os "problemas estruturais do Estado capitalista" identificados por Offe (1984).

Em suma, a trajetória das políticas públicas move-se de uma concepção assistencialista para uma de direitos, e agora enfrenta o desafio da sobrevivência planetária. Seja na saúde (Vianna, 2015), na cultura (Cunha Filho, 2021) ou no meio ambiente (Borges, 2022), a questão central permanece sendo política: a disputa sobre quem tem direito a viver, a ter voz e a ter futuro. A fundamentação teórica aqui exposta demonstra que a técnica administrativa é inseparável da ética e da luta política.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, adequada para compreender a complexidade dos fenômenos sociais e históricos que envolvem as políticas públicas. Conforme define Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas. Dessa forma, a escolha por este método justifica-se pela necessidade de interpretar criticamente a trajetória histórica e os conceitos de políticas públicas, não se limitando a dados estatísticos, mas buscando a essência das disputas políticas e sociais descritas por autores como Poulantzas (1977), que vê o Estado como uma relação social.

Quanto ao nível de aprofundamento, esta pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, enquanto a descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno. No contexto deste trabalho, a fase exploratória permitiu identificar, através de Souza (2006), as lacunas na literatura sobre a definição de políticas públicas no Brasil, enquanto a fase descritiva detalhou a evolução histórica da proteção social, correlacionando-a com os movimentos de reforma do Estado e as pressões do capital internacional.

O procedimento técnico adotado foi a pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizou-se este recurso para cruzar as perspectivas teóricas de autores clássicos da sociologia política, como Offe (1984), com analistas contemporâneos da realidade brasileira, como Vianna (1998), permitindo uma análise comparativa sobre a formação da agenda governamental e a implementação de políticas sociais.

O universo da pesquisa compreendeu obras fundamentais que discutem a teoria do Estado, a sociologia do trabalho, as relações raciais e a questão ambiental. A seleção das obras não foi aleatória, mas intencional, focando em autores que oferecem uma visão crítica e dialética da realidade. Como aponta Marconi e Lakatos (2003), a delimitação do universo de pesquisa deve garantir que as fontes sejam representativas e pertinentes ao objeto de estudo. Neste caso, a inclusão de Bento (2022) e Gudynas (2020) foi essencial para expandir o universo de análise para além do econômico, abarcando as dimensões racial e ecológica das políticas públicas contemporâneas.

O recorte temporal da análise abrange desde a consolidação das teorias sobre o Estado Capitalista na segunda metade do século XX até os desafios contemporâneos do século XXI. Esse recorte justifica-se pela necessidade de compreender a gênese dos problemas atuais. Antunes (1995) demonstra que as transformações

no mundo do trabalho iniciadas nos anos 1970 são a chave para entender a precarização atual, tornando imperativo que o recorte histórico da pesquisa retroceder a esse período para explicar o atual cenário de desmonte da seguridade social e a crise de financiamento das políticas públicas.

Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica de fichamento e leitura analítica das obras selecionadas. A leitura analítica, conforme diretrizes de Severino (2007), permite ordenar as informações e identificar as ideias centrais dos textos, facilitando a correlação entre os diferentes autores. Foram extraídos conceitos-chave como "americanização perversa" de Vianna (1998) e "pacto da branquitude" de Bento (2022), que serviram como categorias analíticas para organizar a discussão sobre a eficácia e o alcance das políticas estatais no Brasil.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da literatura revela, inicialmente, que o conceito de política pública no Brasil ainda é um campo em disputa e construção. Souza (2006) demonstra que, embora haja um crescimento na produção acadêmica, ainda carecemos de teorias autóctones que explicam a dinâmica brasileira, muitas vezes importando modelos que não se adaptam à nossa realidade de desigualdade extrema. Os resultados indicam que a política pública no país tem sido historicamente reativa e fragmentada, respondendo a crises momentâneas em vez de seguir um planejamento de longo prazo, o que corrobora a visão da autora sobre a dificuldade de coordenação federativa.

Observa-se uma tensão estrutural permanente entre a necessidade de legitimação social e as exigências da acumulação de capital. A análise das obras de Offe (1984) confirma que o Estado brasileiro atua frequentemente como um "bombeiro" da crise capitalista, priorizando políticas que favoreçam o mercado financeiro em detrimento das políticas sociais. Os dados teóricos sugerem que as políticas públicas são desenhadas com "filtros seletivos" que impedem que demandas anticapitalistas ou verdadeiramente redistributivas entrem na agenda governamental, mantendo o status quo das elites econômicas.

No que tange à seguridade social, os resultados apontam para um processo de descaracterização do modelo constitucional de 1988. Vianna (1998) fornece evidências claras de que houve uma importação de estratégias neoliberais, resultando em uma "americanização perversa". A análise mostra que, em vez de consolidarmos um Estado de Bem-Estar Social, caminhamos para um modelo onde a saúde e a previdência são tratadas como mercadorias, acessíveis plenamente apenas a quem pode pagar por planos privados, restando ao Estado o atendimento focalizado na extrema pobreza.

A análise da questão da saúde pública revela que o Sistema Único de Saúde (SUS) vive sob constante ameaça não por falhas de gestão, mas por asfixia financeira intencional. Vianna (2015) argumenta que os resultados desta pesquisa corroboram que a "inviabilidade" do SUS é um mito construído politicamente. A análise demonstra que os recursos existem, mas são drenados por mecanismos como a Desvinculação de Receitas da União (DRU) e o teto de gastos, evidenciando que a política pública de saúde é refém da política macroeconômica de austeridade.

Sobre a Previdência Social, a análise crítica dos discursos oficiais, amparada em Vianna (2017), desnuda a estratégia do medo utilizada para aprovar reformas regressivas. Os resultados indicam que o conceito de "déficit" é manipulado ao se isolar a previdência do restante da seguridade social, criando uma "pós-verdade" que justifica o aumento da idade de aposentadoria e a redução de benefícios. Isso impacta diretamente a classe trabalhadora, que, diante das metamorfoses do trabalho citadas por Antunes (1995), terá cada vez menos condições de cumprir os requisitos de contribuição exigidos pelas novas regras.

A centralidade do trabalho, ou a sua crise, emergiu como um fator determinante para o futuro das políticas públicas. A leitura de Antunes (1995) permite analisar que a "uberização" e a informalidade não são fenômenos passageiros, mas estruturais. Consequentemente, políticas públicas baseadas apenas no vínculo formal de emprego (como a previdência contributiva clássica) estão fadadas à obsolescência. Os resultados apontam para a necessidade urgente de desvincular a proteção social do contrato de trabalho, caminhando para modelos de renda básica universal.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Um resultado alarmante da pesquisa é a constatação da invisibilidade do racismo na formulação histórica das políticas públicas brasileiras. Bento (2022) oferece a chave analítica para compreender que a ausência de políticas específicas para a população negra não é um esquecimento, mas uma tecnologia de poder da branquitude. A análise mostra que as políticas universais, ao ignorarem o ponto de partida desigual gerado pela escravidão, acabam por beneficiar proporcionalmente mais a população branca, perpetuando o ciclo de privilégios e exclusão denunciado pela autora.

No campo da cultura, a análise indica um avanço teórico importante, mas uma fragilidade prática preocupante. Cunha Filho (2021) demonstra que os direitos culturais já possuem base normativa sólida, contudo, os resultados da observação da realidade mostram que a cultura é frequentemente a primeira área a sofrer cortes em momentos de ajuste fiscal. A política pública de cultura ainda é vista por muitos gestores como "evento" e não como direito fundamental, o que impede a consolidação de um sistema nacional de cultura robusto e perene.

A questão das minorias, analisada sob a ótica de Sodré (2005), revela que as políticas de cotas e ações afirmativas são vitórias parciais, mas que enfrentam forte resistência discursiva. A análise aponta que a mídia e setores conservadores tentam deslegitimar essas políticas rotulando-as de "vitimismo", ignorando o conceito político de minoria apresentado pelo autor. Os resultados sugerem que a política pública precisa avançar do reconhecimento simbólico para a redistribuição efetiva de poder e recursos para esses grupos.

A crise ambiental trouxe à tona a insuficiência dos paradigmas atuais de política pública. A partir de Gudynas (2020), a análise constata que as políticas ambientais baseadas no "desenvolvimento sustentável" falharam, pois continuam tratando a natureza como recurso. Os resultados indicam que a única saída viável é a adoção de uma ética biocêntrica, onde a natureza possui direitos intrínsecos. No entanto, essa mudança enfrenta a oposição direta dos interesses do agronegócio e da mineração, setores que dominam a pauta econômica do Estado brasileiro.

A análise da criminalidade ambiental, baseada em Borges (2022), revela a cumplicidade estatal em desastres ecológicos. O conceito de ecocídio ainda não foi devidamente incorporado à legislação e às políticas de segurança pública. Os resultados mostram que a "criminologia verde" oferece ferramentas para punir grandes corporações, mas a captura do Estado pelo poder econômico (conforme teorizado por Poulantzas, 1977) impede que essas ferramentas sejam utilizadas, resultando em impunidade para crimes que destroem biomas inteiros.

Cruzando os dados sobre trabalho e meio ambiente, percebe-se uma contradição flagrante nas políticas de desenvolvimento. Enquanto o Estado fomenta a expansão da fronteira agrícola para gerar divisas (seguindo a lógica de Offe, 1984), ele destrói as bases naturais necessárias para a sobrevivência a longo prazo. A análise indica que as políticas públicas operam em uma lógica de curto prazo, incompatível com os ciclos naturais e com a preservação da vida, exigindo uma reformulação radical do conceito de progresso.

A relação entre Estado e Sociedade Civil também foi analisada, mostrando um enfraquecimento dos canais de participação. Embora Souza (2006) tenha apontado a descentralização como tendência, a análise dos anos recentes sugere um recuo, com o fechamento de conselhos e a criminalização de movimentos sociais. Isso compromete a eficácia das políticas públicas, pois, sem controle social, elas tendem a se tornar burocráticas e desconectadas das reais necessidades da população, especialmente das camadas mais vulneráveis.

A análise interseccional demonstra que as mulheres negras são as mais afetadas pelo desmonte das políticas públicas. Cruzando Bento (2022) e Vianna (2017), observa-se que a reforma da previdência e o teto de gastos na saúde atingem desproporcionalmente esse grupo, que acumula as funções de cuidado e sofre com a precarização do trabalho. Os resultados confirmam que uma política pública "neutra" em termos de gênero e raça é, na verdade, uma política de manutenção das hierarquias sociais.

No âmbito da saúde mental e bem-estar, as pressões do trabalho moderno descritas por Antunes (1995) geram novas demandas que o SUS ainda tem dificuldade em absorver. A análise revela que o adoecimento psíquico da classe trabalhadora é uma epidemia silenciosa, e as políticas públicas de saúde mental sofrem com o subfinanciamento e com a tentativa de retorno a modelos manicomiais, indo na contramão da reforma psiquiátrica e dos direitos humanos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa atingiu seu objetivo geral de analisar a trajetória histórica e os conceitos de políticas públicas, demonstrando que estas não são concessões benevolentes do Estado, mas conquistas resultantes de intensas disputas sociais. A retomada dos conceitos de Souza (2006) permitiu compreender que, embora tenhamos avançado na institucionalização de políticas setoriais, ainda carecemos de um projeto de nação que integre o desenvolvimento econômico com a justiça social. Ficou evidente que a descontinuidade administrativa e a fragmentação partidária são obstáculos persistentes que impedem a consolidação de políticas de Estado em detrimento de políticas de governo.

Quanto aos objetivos específicos, a investigação sobre as limitações do Estado capitalista confirmou, através de Offe (1984), que os problemas estruturais de financiamento e legitimação são insuperáveis dentro da lógica de acumulação desenfreada. A pesquisa esclareceu que as crises fiscais são, muitas vezes, fabricadas ou amplificadas para justificar o corte de direitos sociais, transferindo a riqueza pública para o setor privado através do serviço da dívida. Conclui-se que a austeridade é uma escolha política seletiva, que recai sempre sobre os mais pobres e poupa os detentores do grande capital.

No que tange à seguridade social, a análise da obra de Vianna (1998; 2015; 2017) permitiu concluir que o Brasil vive um momento crítico de desconstrução constitucional. A hipótese de que estamos importando modelos falidos de capitalização e privatização confirmou-se, colocando em risco a universalidade da saúde e da previdência. A pesquisa aponta que a viabilidade do SUS e da aposentadoria pública depende fundamentalmente de uma reforma tributária progressiva e da auditoria da dívida pública, medidas que enfrentam forte resistência das elites econômicas.

Sobre a questão racial, a pesquisa ampliou a compreensão do tema ao incorporar o conceito de "pacto da branquitude" de Bento (2022). Conclui-se que não é possível formular políticas públicas eficientes no Brasil sem colocar o racismo no centro do diagnóstico. As políticas universalistas cegas à cor falharam em reduzir a desigualdade racial, sendo imperativo que o Estado adote ações afirmativas robustas e transversais em todas as suas áreas de atuação, da saúde à segurança pública, para reparar séculos de exclusão histórica.

A investigação sobre os direitos culturais e as minorias, fundamentada em Cunha Filho (2021) e Sodré (2005), demonstrou que a cultura e a comunicação são campos estratégicos de disputa de poder. A pesquisa conclui que o reconhecimento da diversidade cultural é pré-requisito para a cidadania plena e que as políticas para minorias devem ir além da tolerância, garantindo poder decisório e visibilidade positiva. A marginalização cultural foi identificada como uma forma de violência simbólica que precede e legitima a violência física contra grupos vulneráveis.

No aspecto ambiental, a pesquisa revelou a urgência de uma mudança paradigmática em direção aos direitos da natureza. A leitura de Gudynas (2020) e Borges (2022) permitiu concluir que o modelo neodesenvolvimentista é insustentável e ecocida. A pesquisa sugere que as políticas públicas devem adotar indicadores de bem-estar ecológico e social, abandonando o PIB como única métrica de sucesso. A proteção ambiental deve ser entendida como a base material de todas as outras políticas, pois sem um planeta habitável, não há economia ou sociedade possível.

A análise das metamorfoses do trabalho, guiada por Antunes (1995), levou à conclusão de que o sistema de proteção social baseado no emprego formal está esgotado. A pesquisa sugere a necessidade de inovar nas políticas de renda, discutindo seriamente a implementação de uma Renda Básica de Cidadania que garanta a sobrevivência diante do desemprego estrutural e da automação. Ignorar essa nova realidade laboral condenará milhões de brasileiros à miséria e à barbárie social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BORGES, Luís Fernando Rossetti. **Criminologia verde e ecocídio**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Teoria dos direitos culturais**: **fundamentos e finalidades.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2020.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: **teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: **pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

POULANTAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: **conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Por um conceito de minoria.** *In*: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jun./dez. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605. Acesso em: 28 dez. 2025.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil**: estratégias de bem-estar e políticas públicas. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

_____. **A viabilidade de um sistema universal de saúde no Brasil**. Plataforma de Política Social, 2015. Disponível em: https://plataformapoliticasocial.com.br/a-viabilidade-de-um-sistema-universal-de-saude-no-brasil/. Acesso em: 05 jan. 2022.

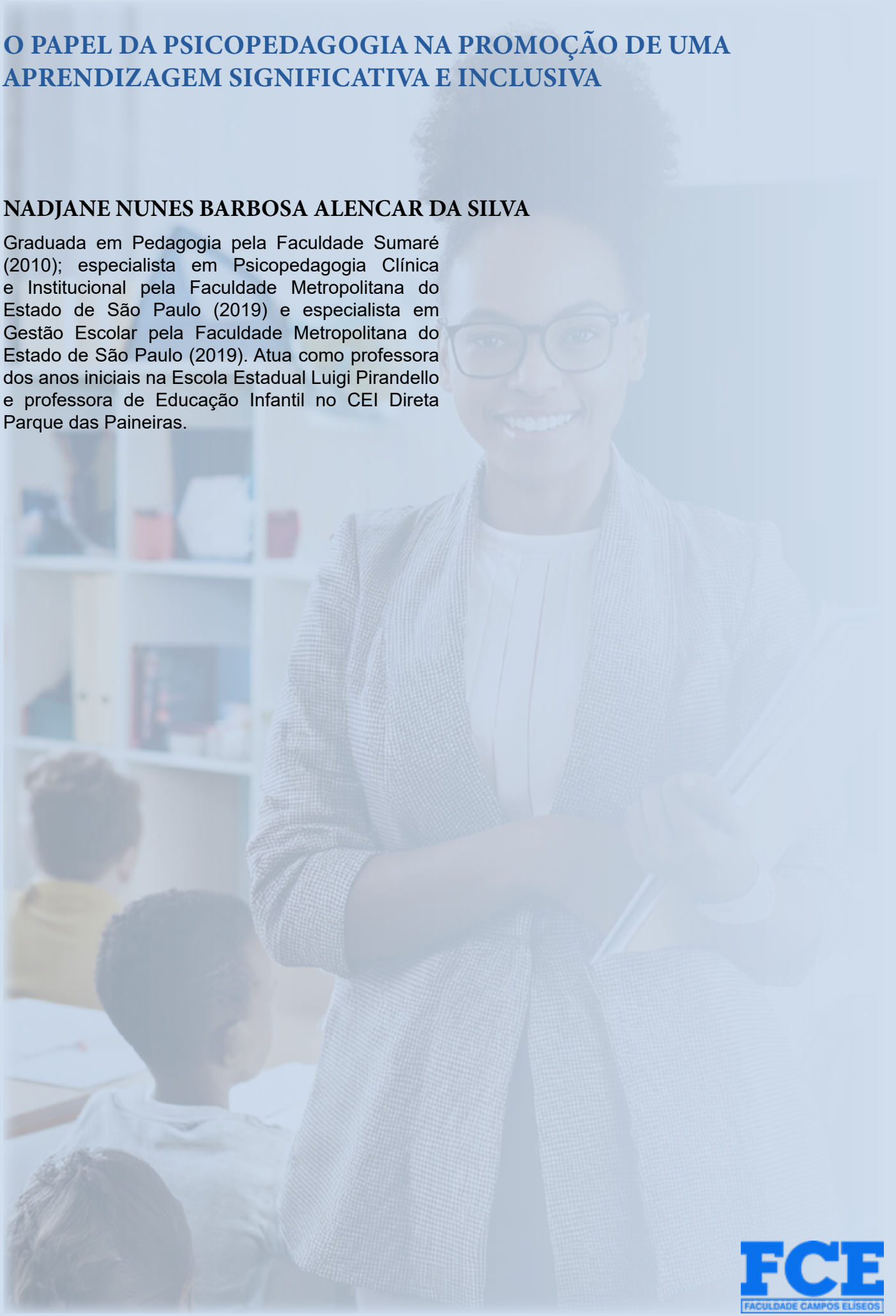
_____. **Reforma da Previdência: contexto atual, pós-verdade e catástrofe** (íntegra). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo. Publicado pelo canal da Fiocruz. Disponível em: https://www.youtube.com. Acesso em: 28 dez. 2025.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NA PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA

NADJANE NUNES BARBOSA ALENCAR DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2019) e especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2019). Atua como professora dos anos iniciais na Escola Estadual Luigi Pirandello e professora de Educação Infantil no CEI Direta Parque das Paineiras.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A aprendizagem é um processo complexo e multifatorial que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, sendo cada estudante um sujeito único em seu modo de aprender. Nesse contexto, a Psicopedagogia escolar surge como uma área essencial para compreender as dificuldades de aprendizagem e atuar na promoção de intervenções individualizadas. Ao articular diagnóstico e intervenção, o psicopedagogo identifica as causas dos obstáculos que impedem o progresso escolar, propondo estratégias que respeitam o ritmo e as particularidades de cada estudante. O uso da ludicidade, por meio de jogos, brincadeiras, atividades artísticas e corporais, revela-se uma ferramenta poderosa tanto na avaliação quanto no processo de intervenção, pois proporciona um ambiente acolhedor, estimula a criatividade e fortalece a autoestima. Além de atuar diretamente com o estudante, o psicopedagogo também exerce um papel fundamental junto aos professores, equipes pedagógicas e famílias, promovendo um trabalho colaborativo que potencializa os resultados. Ao reconhecer as singularidades e valorizar as potencialidades de cada sujeito, a Psicopedagogia escolar contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, humanizada e transformadora. Sendo assim, investir em práticas psicopedagógicas é essencial para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, formando cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Escola; Aprendizagem; Intervenção.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A aprendizagem, entendida como um processo contínuo e dinâmico, representa um dos fenômenos mais complexos da experiência humana. A concretização da aprendizagem no ambiente escolar, ocorre por meio de múltiplas interações entre o estudante, o conhecimento, os colegas e os professores, sendo profundamente influenciada por fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Entretanto, nem todos os estudantes conseguem acompanhar o ritmo esperado ou alcançar os objetivos propostos, apresentando dificuldades que vão além do domínio de conteúdos específicos. Diante dessa realidade, a Psicopedagogia escolar surge como uma área estratégica e indispensável para compreender as singularidades de cada sujeito, identificar os entraves no processo de aprendizagem e promover intervenções adequadas que favoreçam o desenvolvimento integral (BARBOSA, 2024).

Apesar dos avanços nas metodologias de ensino e nos recursos pedagógicos disponíveis, um número expressivo de estudantes continua apresentando dificuldades de aprendizagem que impactam negativamente seu desempenho escolar e sua autoestima. A ausência de uma abordagem individualizada e a falta de compreensão sobre os fatores emocionais e cognitivos que interferem no aprendizado tornam-se barreiras significativas para a promoção de uma educação inclusiva e eficaz (MORETTO, 2019).

Sendo assim, considera-se que a atuação psicopedagógica, quando integrada ao contexto escolar de forma sistemática, contribui de maneira decisiva para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, para a elaboração de estratégias de intervenção personalizadas e para o fortalecimento do vínculo entre estudante, escola e família, promovendo, assim, um processo de aprendizagem mais significativo e transformador.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a contribuição da Psicopedagogia escolar no processo de aprendizagem, destacando suas práticas diagnósticas e interventivas, bem como refletir sobre os benefícios da atuação psicopedagógica para a superação das dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento pleno do estudante.

A relevância deste trabalho justifica-se na necessidade de promover uma educação que atenda às particularidades de cada estudante, considerando o aspecto cognitivo e as dimensões afetiva, social e cultural.

A metodologia adotada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados livros e artigos publicados em fontes confiáveis e de domínio público, a fim de sustentar as discussões e análises relacionadas ao tema escolhido.

A PSICOPEDAGOGIA E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

A formação em Psicopedagogia surge em atenção às complexas demandas educacionais e psicológicas apresentadas por crianças, adolescentes e adultos ao longo do processo de aprendizagem. O psicopedagogo é um profissional especializado em compreender os fenômenos relacionados às dificuldades de aprendizagem, buscando identificar suas causas, bem como propor estratégias de intervenção adequadas. A atuação profissional exige sólida base teórica nas áreas da Psicologia, Pedagogia, Neurociência, Linguística, entre outras, possibilitando uma abordagem ampla e integrada do sujeito em seu contexto escolar, familiar e social (PONTES, 2020).

A Psicopedagogia, enquanto campo de estudo e prática, começou a se consolidar no Brasil a partir da década de 1970, inspirada por experiências internacionais, sobretudo europeias e argentinas. O reconhecimento oficial como especialidade, contudo, ainda é tema de discussão, sendo regulamentado de maneira distinta em diferentes estados e instituições (CLARO, 2018)

O papel central do psicopedagogo é diagnosticar, intervir e acompanhar os processos de aprendizagem, visando promover o desenvolvimento pleno do indivíduo. Para isso, o profissional realiza avaliações psicopedagógicas detalhadas, que envolvem entrevistas, aplicação de instrumentos específicos, observações e análise do histórico escolar e familiar. Com base nesses dados, são elaborados planos de intervenção individualizados que respeitem as particularidades cognitivas, emocionais e sociais de cada sujeito (MODESTO; RUBIO, 2019).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A formação em Psicopedagogia demanda preparo técnico e sensibilidade ética, pois o psicopedagogo lida com questões que transcendem a mera dificuldade acadêmica, envolvendo aspectos afetivos, comportamentais e motivacionais. Frequentemente, dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores emocionais, como insegurança, baixa autoestima ou experiências traumáticas, exigindo do profissional uma escuta qualificada e uma postura empática (BEAUCLAIR, 2019).

Outro elemento importante na formação psicopedagógica é o estudo aprofundado dos processos neurocognitivos. O conhecimento sobre o funcionamento cerebral, as etapas do desenvolvimento infantil e as funções executivas é essencial para compreender as bases das dificuldades encontradas no ambiente escolar. Essa perspectiva neuropsicopedagógica amplia a capacidade do profissional em intervir de maneira eficaz, oferecendo recursos e estratégias fundamentadas em evidências científicas (PORTO, 2021).

Apesar da relevância crescente, a Psicopedagogia enfrenta desafios significativos, especialmente relacionados ao reconhecimento profissional e à delimitação de suas atribuições. A ausência de uma regulamentação federal consolidada faz com que, em muitos contextos, ocorra uma confusão sobre o papel do psicopedagogo, o que pode comprometer a credibilidade e a eficácia do trabalho desenvolvido. Além disso, a formação ainda carece de maior padronização curricular entre as diferentes instituições formadoras (PORTELA; SILVA, 2019).

Outro desafio está na articulação com as famílias e os demais profissionais da saúde e educação. Muitas vezes, os responsáveis pelos estudantes não compreendem a importância da intervenção psicopedagógica ou resistem em reconhecer a existência de dificuldades, exigindo do psicopedagogo habilidades de comunicação, sensibilização e orientação, para estabelecer vínculos de confiança e corresponsabilidade no processo de aprendizagem (BARBOSA, 2024).

Freitas e Nóbrega (2021) chamam atenção para o potencial transformador do trabalho psicopedagógico quando realizado em parceria com professores e escolas. Ao colaborar diretamente com os docentes, o psicopedagogo contribui para a adaptação das práticas pedagógicas, a elaboração de estratégias inclusivas e o fortalecimento do ambiente escolar como espaço acolhedor e promotor de desenvolvimento. Essa atuação integrada favorece a construção de uma educação mais equitativa, sensível às diferenças individuais e comprometida com o sucesso escolar e pessoal de todos os estudantes.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A atuação do psicopedagogo em espaços educacionais constitui uma importante estratégia para identificar e atender as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. A caracterização diagnóstica realizada por este profissional vai além de uma simples avaliação do rendimento escolar, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e contextuais que impactam o desenvolvimento do estudante. Dessa forma, o psicopedagogo busca compreender o indivíduo de maneira integral, respeitando suas singularidades e potencialidades (SOUZA, 2020).

O processo diagnóstico psicopedagógico inicia-se com uma anamnese minuciosa, que consiste em uma entrevista detalhada com os pais ou responsáveis, e, quando possível, com o próprio estudante. Nessa etapa, são levantadas informações sobre a história de vida, desenvolvimento neuropsicomotor, histórico escolar, ambiente familiar e social, além de possíveis ocorrências de dificuldades anteriores. Essa escuta qualificada é essencial para direcionar as etapas seguintes do trabalho (BEAUCLAIR, 2019).

Além da anamnese, o psicopedagogo observa o estudante em atividades espontâneas e dirigidas, dentro e fora da sala de aula. Essa observação permite analisar comportamentos, interações com colegas e professores, postura diante de desafios, estratégias utilizadas para resolver tarefas, entre outros aspectos relevantes. O ambiente educacional fornece importantes pistas sobre a origem das dificuldades apresentadas, evidenciando fatores contextuais que podem estar associados (MOTA; GOMES, 2019).

Outro instrumento importante no diagnóstico psicopedagógico é a aplicação de testes e provas operatórias, instrumentos utilizados para avaliar funções cognitivas como memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico, percepção e habilidades psicomotoras. A escolha dos instrumentos deve ser criteriosa e fundamentada

em bases teóricas sólidas, respeitando sempre os princípios éticos e a individualidade de cada estudante (PONTES, 2020).

Durante o processo diagnóstico, o psicopedagogo também analisa produções escolares, como cadernos, redações, provas e trabalhos, materiais que fornecem informações valiosas sobre o nível de domínio dos conteúdos, a organização do pensamento, a capacidade de expressão escrita, além da evolução ao longo do tempo. A análise longitudinal possibilita traçar um panorama mais abrangente sobre as dificuldades e avanços do estudante (VISCA, 2020).

A integração de todos esses dados (anamnese, observações, testes e análise documental) permite ao psicopedagogo construir uma hipótese diagnóstica, que não se resume a um rótulo ou laudo final, mas possibilita uma compreensão dinâmica e contextualizada das dificuldades de aprendizagem. A elaboração de um parecer psicopedagógico deve ser clara, fundamentada e objetiva, servindo de base para as propostas de intervenção (SOUZA, 2020).

A etapa seguinte, de intervenção, é orientada por um plano de ação individualizado, elaborado a partir das necessidades identificadas no diagnóstico, que define objetivos específicos, estratégias metodológicas, recursos didáticos e formas de acompanhamento dos resultados. O foco principal é promover o desenvolvimento das habilidades comprometidas e potencializar as competências já existentes, favorecendo a autonomia e o progresso escolar do estudante (SOUSA, 2023).

As intervenções podem envolver atividades lúdicas, oficinas de leitura e escrita, jogos pedagógicos, exercícios para estimulação cognitiva, entre outras estratégias criativas. O uso de materiais concretos e vivências práticas é especialmente importante para facilitar a internalização de conceitos e a construção de novos saberes. A motivação e o vínculo afetivo estabelecidos com o psicopedagogo são elementos determinantes para o sucesso do trabalho (MODESTO; RÚBIO, 2019).

Além do atendimento direto ao estudante, o psicopedagogo desempenha um papel fundamental na orientação dos professores, pois contribui para a adaptação de conteúdos, adequação de estratégias pedagógicas, elaboração de materiais diferenciados e reflexão sobre as práticas de ensino. Essa atuação colaborativa fortalece o ambiente educacional como um espaço mais inclusivo e sensível às diferenças individuais (CLARO, 2018).

O trabalho com as famílias também faz parte da intervenção psicopedagógica, a partir de reuniões e orientações, em que os pais ou responsáveis são envolvidos no processo, tornando-se parceiros ativos na superação das dificuldades de aprendizagem. A conscientização e o apoio familiar são fundamentais para garantir a continuidade das ações propostas e para criar um ambiente acolhedor e estimulante em casa (PORTELA; SILVA, 2019).

A participação da família no processo de intervenção psicopedagógica é de fundamental importância, pois o ambiente familiar exerce influência direta no desenvolvimento emocional, social e cognitivo do estudante. Quando os familiares são envolvidos ativamente, tornam-se aliados na construção de estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem, colaborando na criação de rotinas de estudo, na oferta de estímulos adequados e no fortalecimento da autoestima.

A escuta atenta, o acolhimento e o apoio emocional proporcionados em casa complementam o trabalho realizado pelo psicopedagogo, potencializando os resultados e promovendo um ambiente mais seguro e encorajador para o estudante. Além disso, essa parceria fortalece o vínculo entre escola, psicopedagogo e família, resultando em um suporte mais integrado e eficaz, essencial para garantir o pleno desenvolvimento do potencial do estudante (CARLBERG et al, 2021).

Cabe destacar que o processo de diagnóstico e intervenção é contínuo e flexível. O psicopedagogo precisa reavaliar periodicamente os avanços do estudante, reformulando estratégias e ajustando objetivos conforme as necessidades. Esse caráter dinâmico reforça a importância de uma postura investigativa e reflexiva permanente, essencial para a eficácia do trabalho psicopedagógico (VERCELLI, 2022).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Portanto, a caracterização diagnóstica e as intervenções psicopedagógicas em espaços educacionais configuram-se como instrumentos valiosos para promover uma aprendizagem significativa e respeitosa. O psicopedagogo, ao integrar diferentes saberes e atuar de forma colaborativa com professores e famílias, contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo o compromisso com uma educação mais humana, inclusiva e transformadora (FREITAS; NÓBREGA, 2021).

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO DIAGNÓSTICO DO PSICOPEDAGOGO

A ludicidade, enquanto dimensão essencial do desenvolvimento humano, configura-se como um recurso valioso na prática psicopedagógica, especialmente nas etapas de diagnóstico e intervenção. O brincar, por ser uma atividade espontânea e instintiva, revela não apenas os interesses e as preferências da criança, mas também aspectos profundos de sua personalidade, suas angústias, fantasias e formas de perceber o mundo. Ao se envolver em atividades lúdicas, a criança expressa conteúdos inconscientes, muitas vezes inacessíveis por meio de linguagem verbal, tornando o brincar uma poderosa ferramenta de investigação clínica (PINAZZA; FESTA, 2017).

No diagnóstico psicopedagógico, a ludicidade ocupa um papel central ao permitir a observação das competências cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada. Durante a realização de jogos ou brincadeiras, o psicopedagogo pode analisar habilidades como atenção, memória, planejamento, tomada de decisão, resolução de problemas e flexibilidade cognitiva. Essa observação vai muito além de uma avaliação meramente formal, pois ocorre em um contexto natural, no qual a criança se sente segura para ser autêntica. A espontaneidade proporcionada pela ludicidade possibilita um acesso mais genuíno aos processos internos do sujeito (CASTANHO, 2023).

Além das funções cognitivas, o brincar é um espelho das vivências emocionais e sociais da criança. Por meio da escolha dos personagens, da elaboração de cenários e das regras estabelecidas nas brincadeiras simbólicas, a criança manifesta conflitos, medos, desejos e mecanismos de defesa. O psicopedagogo, ao analisar essas manifestações, pode identificar possíveis causas emocionais subjacentes às dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, problemas de rendimento escolar estão intimamente relacionados a experiências traumáticas, insegurança, baixa autoestima ou dificuldades de socialização, aspectos que se tornam visíveis na linguagem lúdica (CLARO, 2018).

No processo de diagnóstico, a ludicidade também contribui para criar um vínculo de confiança entre o profissional e o estudante, pois o ambiente acolhedor favorece a expressão livre e fortalece a motivação para participar das atividades. A criança sente-se valorizada em sua subjetividade, o que facilita a cooperação e aumenta a riqueza de informações obtidas durante a avaliação. A relação empática estabelecida é, por si só, um componente diagnóstico importante, já que o modo como a criança reage à presença do adulto revela traços de sua personalidade e experiências relacionais anteriores (MODESTO; RÚBIO, 2019).

Uma vez concluída a etapa diagnóstica, a ludicidade continua a desempenhar um papel central nas intervenções psicopedagógicas. As atividades lúdicas são planejadas de forma estratégica, com objetivos específicos para o desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais e sociais identificadas como fragilidades no diagnóstico. Além de facilitar o engajamento, o brincar possibilita a repetição prazerosa de tarefas, promovendo a consolidação de novas aprendizagens e a superação de dificuldades em um contexto de segurança afetiva (PINAZZA; FESTA, 2017).

Entre as atividades mais utilizadas na intervenção psicopedagógica estão os jogos de tabuleiro, que, além de promoverem o raciocínio lógico, trabalham a capacidade de concentração, o planejamento e o respeito às regras. Os jogos como xadrez, dama ou ludo estimulam a tomada de decisão e a antecipação de consequências, habilidades fundamentais para a resolução de problemas acadêmicos e da vida cotidiana. A socialização proporcionada por esses jogos também fortalece a empatia, a paciência e a tolerância à frustração (MOTA; GOMES, 2019).

Os jogos simbólicos, por sua vez, são ferramentas poderosas para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da autonomia emocional. Ao encenar situações do cotidiano ou criar narrativas imaginárias, a criança organiza o pensamento, elabora conflitos internos e experimenta diferentes papéis sociais. Essa vivên-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

cia simbólica contribui para o fortalecimento da identidade e para a construção de estratégias mais saudáveis de enfrentamento. O psicopedagogo, ao participar ou observar essas dramatizações, pode propor intervenções sutis que auxiliem na ressignificação de experiências dolorosas (MORETTO, 2019).

As atividades artísticas, como desenho, pintura, colagem e modelagem, também são recursos lúdicos extremamente eficazes na intervenção psicopedagógica. Tais atividades permitem que a criança expresse simbolicamente sentimentos e pensamentos difíceis de serem verbalizados. O ato de criar estimula a imaginação, promove a auto expressão e fortalece a autoestima. O psicopedagogo pode analisar a produção artística em seus aspectos formais e simbólicos, identificando possíveis bloqueios emocionais ou cognitivos que interfiram no processo de aprendizagem (VISCA, 2020).

Os jogos de memória, dominó, quebra-cabeças e outros desafios cognitivos lúdicos são indicados para estimular funções executivas essenciais ao sucesso escolar, como memória de trabalho, atenção seletiva e controle inibitório. Essas atividades desenvolvem o pensamento lógico e a capacidade de seguir instruções, competências frequentemente comprometidas em crianças com dificuldades de aprendizagem. A proposta desses jogos deve sempre considerar o nível de desenvolvimento do estudante, para evitar frustrações e garantir a sensação de competência (VERCELLI, 2022).

As brincadeiras corporais, como circuitos motores, dança, atividades rítmicas ou esportes adaptados, promovem o desenvolvimento da coordenação motora, da lateralidade, da percepção espacial e da consciência corporal. Muitos estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem associadas a déficits psicomotores, que podem ser trabalhados de maneira lúdica e prazerosa. Além disso, as atividades corporais favorecem a descarga emocional, contribuem para a regulação do humor e promovem o bem-estar geral, criando condições mais favoráveis para a aprendizagem formal (MODESTO; RÚBIO, 2019).

As histórias e contação de histórias constituem outra possibilidade de intervenção psicopedagógica baseada na ludicidade. As narrativas despertam a imaginação, ampliam o vocabulário, estimulam a compreensão leitora e favorecem a empatia. Ao ouvir ou criar histórias, a criança elabora simbolicamente suas vivências, projeta emoções e internaliza valores. O psicopedagogo pode usar essa estratégia para abordar questões emocionais, trabalhar habilidades sociais ou introduzir conteúdos acadêmicos de forma contextualizada (FREITAS; NÓBREGA, 2021).

A música, enquanto linguagem universal, oferece amplas possibilidades de intervenção lúdica. Atividades de musicalização desenvolvem o ritmo, a atenção auditiva, a memória, a coordenação motora e a expressão emocional. Para crianças tímidas ou com dificuldades de comunicação, a música pode ser uma via alternativa potente para a expressão de sentimentos e pensamentos. Além disso, o ambiente musical promove alegria, pertencimento e coesão social, fundamentais para um trabalho psicopedagógico humanizado (PORTELA; SILVA, 2019).

As atividades de construção, como blocos, lego ou montagem de maquetes, favorecem o desenvolvimento do planejamento, da organização espacial e do raciocínio lógico. Essas práticas incentivam a experimentação, a resolução de problemas e o trabalho cooperativo. Ao construir, a criança vivencia processos de tentativa e erro, aprende a lidar com desafios e aprimora a capacidade de concluir tarefas. O psicopedagogo pode utilizar essas atividades para estimular a perseverança e a autonomia (BARBOSA, 2024).

Os jogos digitais educativos, quando utilizados com critério, podem ser excelentes aliados no contexto psicopedagógico, pois oferecem desafios graduais, feedback imediato e grande potencial de engajamento. Além disso, podem ser usados para reforçar conteúdos escolares, estimular a lógica matemática, o raciocínio espacial e as habilidades linguísticas. Entretanto, o psicopedagogo deve monitorar o uso, garantindo que o foco permaneça no desenvolvimento e evitando dependências ou usos excessivos que possam prejudicar outras esferas da vida (VERCELLI, 2022).

As atividades de resolução de enigmas, charadas e desafios matemáticos estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Esses desafios lúdicos desenvolvem competências metacognitivas, importantes para o aprendizado autônomo e para a superação de dificuldades acadêmicas. Ao propor esses desafios, o psicopedagogo ensina a criança a pensar sobre o próprio pensamento, a planejar estratégias e a avaliar resultados, habilidades essenciais para o êxito escolar (CARLBERG et al. 2021).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

As brincadeiras cooperativas, como jogos em grupo ou dinâmicas colaborativas, trabalham habilidades socioemocionais fundamentais, como empatia, respeito às diferenças, capacidade de negociação e resolução de conflitos. Essas atividades fortalecem a coesão do grupo, desenvolvem o senso de pertencimento e promovem valores de solidariedade e colaboração. O psicopedagogo pode mediar essas interações, orientando os estudantes a refletirem sobre comportamentos e a desenvolverem formas mais assertivas de se relacionar (SOUZA, 2020).

A ludicidade também pode ser incorporada nas estratégias de organização e rotina. Atividades lúdicas que envolvam planejamento semanal, elaboração de metas ou montagem de calendários visuais ajudam a criança a desenvolver autonomia, senso de responsabilidade e controle do tempo. Esse tipo de intervenção é especialmente útil para estudantes que apresentam dificuldades de organização, desatenção ou procrastinação, promovendo maior segurança e previsibilidade em suas atividades diárias (MODESTO; RÚBIO, 2019).

A utilização da ludicidade no contexto psicopedagógico requer um olhar sensível e flexível do profissional. Cada atividade deve ser escolhida e adaptada de acordo com as necessidades, interesses e potencialidades do estudante. A escuta atenta e o acompanhamento contínuo permitem ao psicopedagogo ajustar as estratégias, garantindo que o brincar seja uma ferramenta efetiva de desenvolvimento integral e não apenas um passatempo (CASTANHO, 2023).

Portanto, a ludicidade, quando integrada ao diagnóstico e à intervenção psicopedagógica, revela-se uma poderosa aliada na promoção de uma aprendizagem significativa, prazerosa e humanizada. Ao valorizar o brincar como linguagem e espaço de expressão, o psicopedagogo contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e confiantes. Assim, a ludicidade transcende o espaço recreativo, transformando-se em um instrumento potente de transformação pessoal e educativa.

A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem é um fenômeno complexo e dinâmico, que envolve a interação de múltiplos fatores cognitivos, emocionais, sociais e biológicos. O estudante aprende não apenas por meio da memorização mecânica de conteúdos, mas, sobretudo, pela construção ativa de conhecimentos, atribuindo significados e relacionando novas informações às suas experiências prévias. Esse processo implica o desenvolvimento de competências para observar, questionar, experimentar, refletir e reelaborar conceitos, transformando-os em saberes pessoais (CASTANHO, 2023).

Cada estudante possui um estilo de aprendizagem próprio, condicionado por suas características individuais, experiências anteriores, interesses e motivações. Alguns aprendem melhor a partir de estímulos visuais, outros se beneficiam mais de atividades auditivas ou cinestésicas. Reconhecer essas diferenças é essencial para que o ensino seja adaptado às necessidades de cada sujeito, tornando o processo mais inclusivo e eficaz. Assim, o estudante sente-se valorizado em sua singularidade e mais predisposto a se engajar no ato de aprender (VISCA, 2020).

A aprendizagem é favorecida quando o estudante participa ativamente do processo, sendo instigado a formular hipóteses, resolver problemas e investigar o mundo ao seu redor. A pedagogia contemporânea valoriza metodologias ativas, que promovem a autonomia e o protagonismo do estudante, incentivando-o a ser agente de sua própria formação. Ao participar de projetos, debates, atividades em grupo e experimentações práticas, o estudante desenvolve habilidades cognitivas superiores e competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade (MODESTO; RÚBIO, 2019).

As emoções desempenham um papel central na aprendizagem, funcionando como catalisadoras ou bloqueadoras do processo. Um ambiente emocionalmente seguro, onde o erro seja visto como parte natural do aprendizado, fortalece a autoestima e estimula a curiosidade. O medo, a ansiedade e a insegurança, por outro lado, podem gerar bloqueios, dificultando a assimilação de novos conteúdos e o desempenho acadêmico. Sendo assim, o acolhimento afetivo e o vínculo positivo com professores e colegas são condições indispensáveis para uma aprendizagem significativa (SOUSA, 2023).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

De acordo com Herculano-Houzel (2020), outro aspecto fundamental é a relação do estudante com o conhecimento. Quando os conteúdos são apresentados de forma contextualizada e conectados à realidade do estudante, despertam maior interesse e relevância. O ensino que considera os problemas concretos do cotidiano e valoriza a interdisciplinaridade amplia a capacidade crítica e reflexiva do estudante, abordagem que transforma o conteúdo em ferramenta de compreensão e transformação do mundo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

O ritmo de aprendizagem também é uma variável importante a ser respeitada, pois cada estudante possui um tempo próprio para absorver, compreender e consolidar os conhecimentos. Pressionar ou comparar estudantes pode resultar em frustrações e afastá-los do prazer de aprender. A personalização do ensino, com atividades diferenciadas e recursos variados, possibilita que cada um avance em seu próprio ritmo, potencializando suas habilidades e superando suas limitações (MORETTO, 2019).

A interação social constitui outro pilar essencial no processo de aprendizagem. Por meio do convívio com os pares e com os adultos, o estudante compartilha saberes, negocia significados e constrói coletivamente o conhecimento. Essa dimensão social está presente nas trocas, nos debates, nas brincadeiras e nas atividades colaborativas, sendo fundamental para o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação, respeito à diversidade e resolução de conflitos (PORTELA; SILVA, 2019).

De acordo com Castanho (2023), o estudante aprende quando se sente motivado e desafiado, de modo que o desafio cognitivo adequado desperta a curiosidade e mantém o interesse ativo. Ao perceber avanços em seu próprio desempenho, o estudante fortalece a autoconfiança e desenvolve uma postura resiliente diante das dificuldades. Assim, a aprendizagem torna-se um processo contínuo, prazeroso e transformador, capaz de impulsionar o crescimento intelectual e pessoal.

Portanto, considerando que o processo de aprendizagem não se limita à aquisição de conteúdos acadêmicos, mas envolve também a construção de significados, a elaboração de experiências vividas e a internalização de valores, a Psicopedagogia escolar busca entender como cada estudante aprende, quais estratégias utiliza, quais obstáculos enfrenta e quais são as suas motivações. Essa análise detalhada permite a elaboração de intervenções personalizadas, que respeitam as singularidades de cada sujeito e valorizam seus saberes prévios (PORTO, 2021).

No contexto escolar, o psicopedagogo atua em estreita parceria com professores, coordenadores e outros profissionais da equipe pedagógica. Essa atuação colaborativa possibilita o compartilhamento de informações, a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e a adaptação de metodologias de ensino. O psicopedagogo, ao compreender o funcionamento cognitivo e emocional dos estudantes, contribui para que o ensino seja mais inclusivo, responsivo e eficaz (MODESTO, 2019).

A Psicopedagogia escolar emerge como uma área essencial para compreender e intervir nas complexas dinâmicas que envolvem o processo de aprendizagem. No ambiente escolar, a atuação psicopedagógica transcende a mera identificação de dificuldades cognitivas, abrangendo aspectos emocionais, sociais e culturais que influenciam diretamente o desempenho dos estudantes. Ao adotar uma perspectiva integral, o psicopedagogo escolar visa promover condições favoráveis para que cada estudante possa desenvolver seu potencial de forma plena e significativa (SOUSA, 2023).

Segundo Pontes (2020), outro papel fundamental do psicopedagogo escolar é a realização de avaliações psicopedagógicas. Por meio de entrevistas, observações, aplicação de instrumentos específicos e análise de produções escolares, o profissional identifica as causas subjacentes às dificuldades de aprendizagem. Essa avaliação não visa rotular e estigmatizar o estudante, mas sim oferecer subsídios para intervenções assertivas que favoreçam sua evolução acadêmica e pessoal.

Além de diagnosticar, a Psicopedagogia escolar também se dedica à intervenção preventiva, pois ao promover ações de orientação aos professores, atividades de estimulação cognitiva e programas de desenvolvimento socioemocional, o psicopedagogo contribui para a construção de um ambiente escolar saudável e estimulante. A prevenção, nesse sentido, não se limita à antecipação de dificuldades, mas envolve a criação de estratégias para fortalecer a autoestima, a autonomia e o prazer em aprender (BEAUCLAIR, 2019).

A dimensão emocional do processo de aprendizagem é um aspecto central no trabalho psicopedagógico. A insegurança, o medo de errar, as experiências de fracasso anteriores e a baixa autoestima são fatores que podem comprometer o rendimento escolar. O psicopedagogo, ao atuar na escola, oferece suporte para que o estudante ressignifique suas experiências, desenvolva confiança em suas capacidades e se torne protagonista do seu próprio percurso formativo (HERCULANO-HOUZEL, 2020).

Portanto, a Psicopedagogia escolar, além de atuar sobre as dificuldades de aprendizagem, valoriza e potencializa as habilidades e talentos dos estudantes. Identificar pontos fortes, reconhecer conquistas e estimular áreas de interesse são estratégias que contribuem para o desenvolvimento integral e para o fortalecimento da motivação. O olhar psicopedagógico é, portanto, um olhar que busca oportunidades de crescimento, mesmo nas situações adversas (SOUSA, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia escolar, ao integrar saberes das áreas da Psicologia, Pedagogia e Neurociências, emerge como um campo de atuação fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem em sua totalidade. Ao considerar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais, o psicopedagogo contribui para revelar as raízes das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, propondo intervenções humanizadas e eficazes. Essa abordagem integral reafirma o compromisso com uma educação que vai além do simples repasse de conteúdos, tornando-se um espaço de cuidado, acolhimento e desenvolvimento global.

O diagnóstico psicopedagógico, sustentado por práticas de escuta atenta, observação sensível e uso de instrumentos específicos, possibilita a construção de um panorama detalhado das potencialidades e fragilidades de cada estudante. A partir dessa compreensão aprofundada, é possível desenhar intervenções personalizadas que respeitem o ritmo, as características individuais e o contexto sociocultural em que o estudante está inserido. Dessa forma, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, fortalecendo a autonomia, a autoestima e o prazer em aprender.

As intervenções psicopedagógicas, especialmente aquelas fundamentadas na ludicidade, mostram-se eficazes na promoção de um ambiente estimulante e motivador. O uso de jogos, brincadeiras, atividades artísticas e corporais, além de facilitar a aquisição de conhecimentos, proporciona momentos de expressão emocional e socialização. Ao transformar o ato de aprender em uma experiência prazerosa, o psicopedagogo contribui para a superação de bloqueios e para a formação de sujeitos mais confiantes e participativos.

É importante ressaltar que a atuação do psicopedagogo escolar não se limita ao atendimento individualizado dos estudantes, pois o trabalho envolve também o apoio e a orientação a professores, equipes pedagógicas e famílias, promovendo uma rede colaborativa comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa parceria fortalece as relações no ambiente escolar e favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças individuais.

Portanto, reafirma-se a importância da Psicopedagogia escolar como um agente transformador no contexto educacional. Ao reconhecer as singularidades de cada estudante e valorizar o potencial humano, o psicopedagogo amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para uma escola mais justa, democrática e acolhedora. Investir em uma atuação psicopedagógica efetiva é, portanto, um passo essencial para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e plenamente realizados.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. **Formação de psicopedagogos: Em busca de um olhar avaliativo despatologizando.** Revista Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol. 42, nº. 127, 2024. Disponível em: https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/1862. Acesso em 30 junho de 2025.

BEAUCLAIR, J. **Para entender psicopedagogia**: **perspectivas atuais desafios futuros.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Wake 2019.

CARLBERG, S.; HORST, C. K.; FÉLIX, C. D.; MASCARENHAS, D. G. F MONTICELLI, M. C. T. **É possível a realização de rodas de conversa on-line? Reflexões sobre a experiência das rodas.** Revista Psicopedagogia, n. 38, vol. 01, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210051. Acesso em 30 junho de 2025.

CASTANHO, M.I.S. Sobre o sujeito que aprende. In: BARONE, L.M.C. (org). Psicopedagogia: Teorias de Aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo All Books; 2023.

CLARO, G. R. **Fundamentos da Psicopedagogia**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

FREITAS, M. J. V.; NÓBREGA, F. S. **O papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.** Revista Educacional – Redes, vol. 01, nº. 01, 2021. Disponível em: https://facsu.edu.br/revista/wp-content/uploads/2021/06/2.pdf. Acesso em 30 junho de 2025.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro nosso de cada dia**: **descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2020.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 05, n. 01, 2019. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf. Acesso em 30 junho de 2025.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: **planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ; Vozes, 2019.

MOTA, M.; GOMES, V. **Psicologia aplicada aos problemas de aprendizagem: uma perspectiva histórica.** In: MOTA, M.; PAIVA, M.; TRINDADE, V. **Tendências contemporâneas em psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PINAZZA, M. A.; FESTA, M. **Formação do brincante para uma pedagogia lúdica.** Caderno brincar. v.1, p. 89-101, 2017.

PONTES, I. A. M. **Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim.** Revista Psicopedagogia, v. 27, nº 84, p. 417-427, 2020

https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuacao-psicopedagogica-no-contexto-escolar--manipulacao--nao--contribuicao--sim

PORTELA, E. N.; SILVA, N. G. **A área de atuação da psicopedagogia no contexto escolar e sua aplicação nas dificuldades de aprendizagem.** Revista JRG de Estudos Acadêmicos, ano 02, vol. 02, nº. 04, 2019. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/135/223. Acesso em 30 junho de 2025.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional** - **Teoria, Prática e Assessoramento Psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak, 2021.

SOUSA, L. B. **Psicopedagogia e escola: elementos do ontem e reflexões sobre o hoje.** Entretextos, v. 01, n. 48, 2023. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/RCAP_df96f9d2949a2f.pdf. Acesso em 30 junho de 2025.

SOUZA, M. T. C.C. **Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar?** In: SISTO, F.F. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. São Paulo: Vozes, 2020.

VERCELLI, L. C. A. **A psicologia da educação na formação docente.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2022.Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/348. Acesso em 30 junho de 2025.

VISCA, J. **Técnicas projetivas, psicopedagogia e pautas gráficas para sua interpretação.** Rio de Janeiro: Editora Visca & Visca, 2020.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

ODAIR JOSÉ DOS SANTOS

Graduação em Educação Física pela Universidade Paulista 2009; Professor de Ensino Fundamental I - Educação Física - na EMEB do Complexo Educacional Profa. Laura Fahl Corrêa.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa as possibilidades de avaliação no currículo cultural da Educação Física para o Ensino Fundamental I. Fundamentado em Neira e Nunes (2009), Luckesi (2011) e Esteban (2003), realiza pesquisa qualitativa bibliográfica. Os resultados indicam que a avaliação deve ser processual, diagnóstica, participativa e inclusiva, utilizando portfólio, diário de campo e rodas de conversa, com ênfase em jogos e brincadeiras tradicionais.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Currículo Cultural; Educação Física; Ensino Fundamental I;

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional constitui-se como um dos elementos mais complexos e desafiadores do cotidiano escolar, figurando como um território de disputas simbólicas e práticas que, historicamente, consolidaram-se como instrumentos de poder e controle. Longe de ser um ato meramente técnico de mensuração, a Introdução do artigo deverá ser clara e objetiva, no entanto, é preciso trazer implicitamente a justificativa do trabalho abordando "o que se fez", "como se fez" e o "porque o fez". Na introdução, é onde se situa o leitor acerca do tema estudado, por isso, deve haver ali, uma visão global do estudo.

Desse modo, avaliação reflete concepções de educação, de sujeito e de sociedade, sendo, portanto, um campo fértil para a análise das intencionalidades pedagógicas. Especialmente no cenário contemporâneo, onde se busca romper com práticas tradicionais marcadas pela classificação, exclusão e padronização dos sujeitos, repensar a avaliação torna-se um imperativo ético e político.

Historicamente, a avaliação esteve umbilicalmente ligada a uma lógica de mensuração, na qual o desempenho do aluno era quantificado e comparado a padrões pré-estabelecidos, desconsiderando suas singularidades, contextos sociais, trajetórias culturais e, sobretudo, seus processos de aprendizagem.

A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Conforme Luckesi (2011), "a avaliação da aprendizagem escolar, em sua trajetória, foi e tem sido utilizada como instrumento de classificação e seleção, exercendo uma função classificatória e excludente". Essa abordagem, alinhada aos princípios da pedagogia tradicional, transformou a avaliação em um mecanismo de triagem e seleção, menos preocupado com o desenvolvimento do educando do que com a aferição de um produto final.

No contexto específico da Educação Física escolar, essa lógica instrumental manifestou-se de forma contundente por meio da aplicação de testes físicos padronizados (como os tradicionais testes de aptidão física), da avaliação centrada no desempenho técnico de gestos esportivos e da valorização excludente de habilidades motoras específicas.

Tal perspectiva, ancorada em uma visão biologizante e tecnicista do movimento humano, contribuiu significativamente para a exclusão de alunos que não se encaixavam nesses padrões de desempenho, reforçando desigualdades de gênero, étnico raciais e de condição socioeconômica, e produzindo experiências negativas, por vezes traumáticas, com a disciplina.

Com o avanço das teorias críticas e pós-críticas do currículo, especialmente a partir do final do século XX, surgem novas possibilidades de compreender o ensino, a aprendizagem e, consequentemente, a avaliação. De acordo com Silva (2010), as teorias pós-críticas deslocam o foco das questões de poder e ideologia para as questões de identidade, diferença e cultura, abrindo espaço para repensar o currículo a partir de narrativas antes silenciadas.

Nesse cenário de renovação epistemológica, destaca-se o currículo cultural da Educação Física, uma proposta que, fundamentada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, propõe uma abordagem centrada na valorização das práticas corporais como manifestações culturais, carregadas de significados, identidades e relações de poder (NEIRA; NUNES, 2009).

No âmbito do Ensino Fundamental I, esta discussão torna-se ainda mais relevante e sensível. As crianças entre 6 e 11 anos encontram-se em um período crucial de desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional.

É nessa fase que a relação com o corpo, com o movimento, com o outro e com as regras sociais é construída de forma significativa, exigindo do professor uma sensibilidade aguçada para compreender as diferentes formas de aprendizagem, que vão muito além da repetição de movimentos.

Assim, a avaliação não pode ser reduzida a critérios técnicos e objetivastes, devendo considerar o envolvimento afetivo, a interação social, a criatividade, a superação de desafios pessoais e o desenvolvimento global da criança.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades teórico práticas de avaliação no currículo cultural da Educação Física, propondo práticas avaliativas mais inclusivas, democráticas, formativas e coerentes com a diversidade cultural e social presente no ambiente escolar, com especial atenção às especificidades das crianças em processo de escolarização inicial.

Para compreender as transformações necessárias no campo da avaliação, é imprescindível uma incursão histórica sobre como a Educação Física, ao longo de sua trajetória como disciplina escolar, concebeu e praticou a avaliação. Essa história é marcada por diferentes paradigmas que, de forma sobreposta, ainda ecoam nas práticas docentes contemporâneas.

No período que se estende do final do século XIX até meados do século XX, a Educação Física no Brasil, fortemente influenciada pelos discursos médico-higiênico e militarista, tinha como função principal a formação de um "corpo saudável" e a preparação para a defesa da pátria.

A avaliação, nesse contexto, era essencialmente biométrica. Consistia na medição de aspectos antropométricos (peso, altura, perímetros) e na aplicação de testes de aptidão física que mediam força, resistência, velocidade e flexibilidade. O objetivo era classificar os alunos quanto ao seu "nível de saúde" e aptidão, com vistas a corrigir desvios e selecionar os mais aptos. O bom aluno de Educação Física era aquele que apresentava melhores índices físicos, em uma clara associação entre desempenho motor e virtude moral.

A partir da década de 1960 e 1970, com a esportivização da Educação Física, o paradigma tecnicista assume o protagonismo. Influenciado pela teoria do movimento humano e pela busca do rendimento esportivo, o ensino centrou se na mecanização dos gestos desportivos.

A avaliação, então, passou a ser prioritariamente aferição do desempenho técnico. Testes de habilidades específicas (como saque no voleibol, drible no basquetebol, ou corrida de velocidade) tornaram-se comuns, avaliando a "correção" do movimento em detrimento da compreensão tática ou da experiência subjetiva do aluno. Nesse modelo, o erro era visto como uma falha a ser sanada pela repetição exaustiva, e a avaliação servia como um instrumento para hierarquizar os alunos com base em suas habilidades motoras inatas ou treinadas.

A partir dos anos 1980 e 1990, com o movimento renovador da Educação Física (impulsionado por coletivos de autores como o Coletivo de Autores e outros teóricos críticos), emergem novas perspectivas que passam a contestar essas abordagens hegemônicas.

As teorias crítico-superada a e crítico emancipatória propuseram um redirecionamento do foco: do desempenho físico e esportivo para a formação do cidadão crítico e autônomo. A avaliação, nessa esteira, começa a ser repensada. Abandona-se a ideia de medir habilidades para medir "riqueza de conhecimento" sobre a cultura corporal, mas, ainda assim, por vezes, permanece presa a instrumentos tradicionais como provas escritas e orais, que pouco dialogam com a especificidade do conhecimento construído na prática corporal.

É nesse contexto de críticas aos modelos anteriores que o currículo cultural da Educação Física, no início do século XXI, apresenta uma ruptura mais radical. Neira e Nunes (2009, p. 78) afirmam que "a perspectiva cultural entende que o currículo não é um território neutro de transmissão de conhecimentos, mas um artefato cultural que produz identidades e diferenças". Nessa direção, a avaliação deixa de ser apenas um momento de verificação para se tornar um processo contínuo de investigação e negociação de significados sobre as práticas corporais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL: FUNDAMENTOS E CRÍTICAS

A avaliação na educação tradicional, cujas raízes remontam à pedagogia jesuítica e que se consolidou na escola moderna, fundamenta-se em princípios que merecem uma análise crítica detalhada para que possamos vislumbrar alternativas. Este modelo, ainda predominante em muitos contextos, opera sob uma lógica que Luckesi (2011) denomina de classificatória, excludente e antidemocrática.

O cerne dessa lógica é a mensuração. Inspirada nos ideais do iluminismo e no desenvolvimento das ciências exatas, a escola tradicional busca traduzir a aprendizagem em números, que supostamente representariam de forma objetiva o conhecimento adquirido. A nota, portanto, não é um descritivo do processo, mas um rótulo que encerra o ciclo de aprendizagem. Este ato de "dar uma nota" transforma um processo complexo e contínuo em um produto estático e pontual, cristalizando o desempenho do aluno em um momento específico, muitas vezes sob condições de alta pressão emocional, como é o caso das provas.

Esta centralidade na nota gera uma série de consequências pedagógicas nefastas. Em primeiro lugar, promove a exclusão. Como observa Esteban (2003), "a avaliação classificatória, ao centrar-se no produto final e na comparação entre os alunos, naturaliza o fracasso escolar, atribuindo ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades, sem considerar as condições de ensino e as diferenças socioculturais".

Na Educação Física, essa exclusão torna se ainda mais visível quando a avaliação é pautada por habilidades esportivas que privilegiam alunos com maior capital corporal (acesso a clubes, escolinhas) ou com determinadas características biotípicas.

Em segundo lugar, a avaliação tradicional opera uma hierarquização dos saberes. O conhecimento teórico (que pode ser "provado") é frequentemente valorizado em detrimento do saber-fazer, do saber ser e do saber conviver. Na Educação Física, isso se manifesta quando o conhecimento corporal, a experiência prática e as reflexões coletivas são subvalorizados em favor de um conhecimento teórico sobre regras ou fisiologia, acessado por meio de avaliações escritas que descaracterizam a natureza da disciplina.

Por fim, o modelo tradicional de avaliação é, em sua essência, antidemocrático. Ele estabelece uma relação vertical e hierárquica entre professor e aluno, onde o primeiro detém o poder de arbitrar, sem negociação, o que é certo ou errado, o que é válido ou inválido.

O aluno é um sujeito passivo, que deve se submeter a um processo de verificação sobre o qual não tem controle ou participação. Luckesi (2011, p. 41) ressalta que "a avaliação, quando praticada de forma autoritária, serve mais para disciplinar os corpos e as mentes do que para efetivamente promover a aprendizagem".

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO CULTURAL

O currículo cultural da Educação Física emerge como uma proposta teórico-metodológica que se contrapõe radicalmente às lógicas tradicionais de ensino e, por extensão, de avaliação. Seus alicerces estão fincados em um solo teórico robusto, que fornece as ferramentas conceituais para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e a valorização da diferença.

Fundamentos nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico

O currículo cultural fundamenta-se, primeiramente, nos Estudos Culturais. Esta corrente teórica, surgida na Inglaterra no pós-guerra, propõe uma ruptura com a visão tradicional de cultura como um conjunto de obras consagradas (cultura erudita), passando a entendê-la como um campo de luta e disputa simbólica, onde diferentes grupos sociais (de classe, gênero, raça, etnia, geração) buscam impor seus significados como legítimos. Para os Estudos Culturais, a cultura não é algo dado, mas um terreno de constante produção de significados, no qual as relações de poder são centrais.

Somado a isso, o currículo cultural incorpora as contribuições do multiculturalismo crítico. Diferentemente de uma visão multicultural "celebratória" ou "folclórica", que apenas exalta a diversidade de forma superficial e despolitizada, o multiculturalismo crítico, conforme proposto por Candau (2008), defende uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas que esteja comprometida com a superação das desigualdades sociais e com a transformação das relações de opressão. Na prática, isso significa que não basta incluir conteúdos como capoeira ou danças indígenas no currículo; é necessário problematizar a história de resistência negra na capoeira ou o processo de silenciamento e estereotipagem das culturas originárias.

A Centralidade das Práticas Corporais como Manifestações Culturais

No currículo cultural, as práticas corporais, esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras, não são tratadas como fenômenos universais, destituídos de história e contexto. Pelo contrário, são compreendidas como produções culturais plenas de significados sociais, históricos e políticos.

Neira e Lima (2018) explicam que "as práticas corporais são concebidas como textos culturais, ou seja, como artefatos que podem ser lidos, interpretados e problematizados à luz das relações de poder que as constituem".

Sob essa perspectiva, o objetivo da Educação Física transcende o ensino de técnicas ou gestos motores "corretos". A tarefa central é a problematização das práticas corporais. Isso implica:

- Compreender suas origens: quem inventou esse jogo? Em que contexto histórico?
- Analisar seus significados: o que essa prática representa para diferentes grupos sociais?
- Identificar as relações de poder: quem tem acesso a essa prática? Quem foi historicamente excluído? Como questões de gênero, raça e classe atravessam essa prática?

Por exemplo, ao vivenciar futebol, não basta passar, driblar ou chutar. É necessário problematizar a história do futebol feminino no Brasil, que foi proibido por décadas, e como isso impacta a presença e a aceitação de meninas nas aulas hoje. É preciso discutir como o futebol é um espaço de afirmação de masculinidades hegemônicas e como podemos desconstruir esses estereótipos. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser um instrumento de verificação da técnica e passa a ser um processo de investigação sobre como os alunos se apropriam, resinificam e se posicionam diante das práticas corporais em sua complexidade cultural.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender significados, práticas e concepções relacionadas à avaliação no currículo cultural, um campo que exige um aprofundamento teórico denso para subsidiar a prática pedagógica.

Foram analisadas obras relevantes da área da Educação Física, do currículo e da avaliação, com destaque para os principais autores que fundamentam o currículo cultural, como Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes. Também foram consultadas obras de referência no campo da avaliação educacional, como as de Cipriano Carlos Luckesi e Maria Teresa Esteban, e no campo do multiculturalismo e Estudos Culturais, como as de Vera Maria Candau e Tomaz Tadeu da Silva.

A análise foi realizada por meio de leitura sistemática, fichamento e interpretação crítica dos textos, buscando estabelecer diálogos entre os diferentes autores e identificar os princípios que orientam a avaliação em uma perspectiva cultural.

Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica também contribuiu para a construção das análises, especialmente a partir de experiências vivenciadas em contextos escolares e esportivos com crianças do Ensino Fundamental I, permitindo uma interlocução entre a teoria e os desafios concretos do fazer docente no processo de ensino aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL

A análise dos referenciais teóricos e sua interlocução com a prática permitem delinear os contornos de uma avaliação alinhada aos princípios do currículo cultural. Esta avaliação não é um apêndice do processo de ensino, mas parte constitutiva e orgânica dele.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Princípios Fundamentais da Avaliação

A avaliação no currículo cultural deve ser orientada por princípios que rompem com a lógica tradicional, conferindo-lhe um caráter formativo e democrático:

Processual: ocorre ao longo de todo o processo de ensino, e não apenas em momentos pontuais. É uma avaliação "em ação", que acompanha o desenvolvimento do aluno, permitindo ao professor ajustar suas estratégias de forma contínua. Conforme Neira e Lima (2018, p. 125), "a avaliação processual valoriza a trajetória do aluno, seus avanços e recuos, compreendendo a aprendizagem como algo inacabado e em constante movimento".

· Diagnóstica: tem como função principal identificar os avanços, as dificuldades e as necessidades de cada aluno e do grupo, para que o professor possa planejar intervenções pedagógicas adequadas. O foco está em compreender para ajudar, e não em classificar;

· Participativa e Dialógica: envolve os alunos como sujeitos ativos no processo. A avaliação é uma via de mão dupla, onde o professor avalia os alunos e os alunos também avaliam o processo, as atividades e a própria prática docente, em um diálogo constante.

· Inclusiva e Diferenciada: valoriza a diversidade de experiências, corpos, habilidades e trajetórias. Os critérios são flexíveis e negociados, respeitando as diferentes formas de aprender e de se expressar. Busca se garantir que todos os alunos tenham oportunidades de demonstrar suas aprendizagens de maneiras que lhes sejam acessíveis.

Instrumentos Avaliativos: Da Teoria à Prática

A escolha dos instrumentos avaliativos deve ser coerente com os princípios anunciados. A diversificação é fundamental para captar a complexidade das aprendizagens. Neira e Nunes (2009) sugerem uma variedade de dispositivos que dialogam com a perspectiva cultural, vamos aprofundar nessas ferramentas.

Portfólio: é um poderoso instrumento para acompanhar a trajetória do aluno. Pode conter desenhos, registros escritos das aulas, fotos de atividades, pequenos textos reflexivos, colagens, produções audiovisuais.

No Ensino Fundamental I, o portfólio pode ser construído coletivamente, com a participação ativa da criança, que seleciona os trabalhos que considera mais significativos. Ele permite visualizar o processo, a evolução e os interesses de cada um.

Diário de Campo do Professor: o registro sistemático das observações do professor sobre as aulas é crucial. Nele, o docente anota não apenas o desempenho motor, mas principalmente as interações, as falas significativas, como os alunos resolvem conflitos, suas reações diante de desafios, a participação, a cooperação, enfim, os aspectos relacionais e atitudinais que são centrais para a formação.

Rodas de Conversa e Assembleias: são espaços privilegiados de avaliação coletiva. Nesses momentos, os alunos podem expressar suas opiniões sobre as atividades, relatar suas dificuldades e conquistas, sugerir modificações e ouvir o que os colegas têm a dizer. É um espaço de desenvolvimento da oralidade, da escuta e do respeito.

Auto avaliação e Avaliação Coletiva: a auto avaliação, quando orientada e estruturada com perguntas como: "O que aprendi?", "Do que gostei mais?", "O que foi difícil?".

Isso, desenvolve a autonomia e a capacidade de reflexão sobre o próprio aprendizado. A avaliação coletiva do grupo sobre as atividades, as regras e os combinados também é fundamental para construir um ambiente de corresponsabilidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A Avaliação em Ação: Exemplo Prático com Jogos e Brincadeiras Tradicionais

Para ilustrar a aplicação dos princípios da avaliação no currículo cultural, tomemos como exemplo os jogos e brincadeiras tradicionais, conteúdos de grande relevância no Ensino Fundamental I por seu forte apelo lúdico, social e cultural.

Em uma perspectiva tradicional, a abordagem desses conteúdos costuma ser limitada à reprodução mecânica das regras e à execução correta dos movimentos característicos de cada brincadeira.

A avaliação, nesse contexto, restringe-se a verificar se o aluno sabe "brincar certo", ou seja, se segue as regras estabelecidas a priori e se demonstra habilidade motora específica, como saltar na amarelinha, correr no pique-pega ou arremessar na queimada.

No currículo cultural, no entanto, a abordagem é radicalmente diferente. Os jogos e brincadeiras tradicionais são tratados como práticas corporais de significação cultural, isto é, como produções históricas e sociais que carregam memórias, identidades e relações de poder.

Como destacam Neira e Lima (2018,), "as práticas corporais são concebidas como textos culturais, ou seja, como artefatos que podem ser lidos, interpretados e problematizados à luz das relações de poder que as constituem".

Dessa forma, a avaliação não se limita a aferir a reprodução correta da brincadeira, mas investiga como os alunos se apropriam, resinificam e se posicionam diante desse patrimônio cultural.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo considera um espectro muito mais amplo de elementos:

· Contextualização histórica e cultural: os alunos compreendem que brincadeiras como amarelinha, ciranda, pião, bolinha de gude ou cantigas de roda não surgiram do nada? Conhecem suas origens, variações regionais e transformações ao longo do tempo? Por exemplo, ao vivenciar a amarelinha, o professor pode avaliar se as crianças percebem que esse jogo possui diferentes formas (caracol, avião, etc.) e que sua presença em diferentes culturas revela trocas históricas;

· Problematização de estereótipos e relações de poder: como as crianças lidam com brincadeiras tradicionalmente associadas a um gênero (como "roda de meninas" na ciranda ou "futebol de meninos")? Há resistência ou naturalização dessas divisões? O currículo cultural propõe que se problematize essas marcações, e a avaliação deve captar como os alunos se posicionam diante delas. Conforme Candau (2008, p. 61), "a educação multicultural crítica busca desnaturalizar as hierarquias sociais presentes no cotidiano escolar, inclusive nas brincadeiras";

· Participação, cooperação e resolução de conflitos: todos participam ativamente das brincadeiras? Como o grupo acolhe aqueles que não conhecem a brincadeira ou têm maior dificuldade? Em jogos como queimada ou pique-bandeira, a avaliação observa como as crianças constroem estratégias coletivas, se ajudam mutuamente e como resolvem possíveis conflitos (como divergências sobre as regras);

· Negociação e recriação de regras: um dos pressupostos do currículo cultural é que os alunos sejam protagonistas na recriação das práticas corporais. Na avaliação, considera-se a capacidade de negociar regras de forma democrática, propor adaptações para incluir colegas com diferentes habilidades e até mesmo inventar novas versões da brincadeira;

· Neira e Nunes (2009, p. 98) afirmam que "a avaliação, nesse contexto, valoriza a autonomia dos estudantes para reinterpretar as práticas, rompendo com a ideia de que as regras são imutáveis e universais".

Evolução individual e envolvimento afetivo: o foco não está no desempenho motor padronizado, mas no progresso pessoal de cada criança. Uma criança que antes se isolava das brincadeiras coletivas e agora participa, mesmo que com receio, demonstra uma conquista significativa. A avaliação registra o envolvimento, a persistência, a superação de desafios pessoais e a relação afetiva estabelecida com a prática:

· Compreensão da dimensão simbólica e social: para além de saber brincar, avalia-se se os alunos percebem que as brincadeiras tradicionais são formas de expressão cultural que conectam gerações, transmi-

tem valores e produzem sentidos de pertencimento. Em rodas de conversa, por exemplo, eles podem relatar se já brincaram daquela forma com avós ou vizinhos, revelando a dimensão Inter geracional da cultura lúdica.

Essa abordagem torna o processo avaliativo muito mais justo, inclusivo e significativo, pois valoriza a experiência cultural de cada criança, o trabalho coletivo e a construção ativa do conhecimento. Em vez de rotular quem "sabe brincar" e quem "não sabe", a avaliação no currículo cultural contribui para que todos se reconheçam como sujeitos da cultura lúdica, capazes de preservá-la, transformá-la e compartilhá-la.

Essa nova versão mantém a coerência teórica com o restante do artigo, utiliza os mesmos autores e referências (Neira, Nunes, Lima, Candau) e oferece um exemplo prático adequado ao contexto do Ensino Fundamental I, substituindo o voleibol por jogos e brincadeiras tradicionais, como solicitado.

Diálogos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A proposta de avaliação do currículo cultural dialoga profundamente com as competências gerais e específicas delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ênfase em uma avaliação que vai além do conhecimento técnico e valoriza a participação, o pensamento crítico e a autonomia está em consonância direta com competências como:

· Pensamento crítico: ao avaliar a capacidade do aluno de problematizar as práticas corporais, questionar estereótipos e analisar as relações de poder que as constituem;

· Repertório cultural: ao valorizar a diversidade de experiências corporais e conhecimentos sobre diferentes manifestações culturais;

· Empatia e cooperação: ao avaliar as interações, a resolução de conflitos e o respeito às diferenças nas atividades coletivas;

· Responsabilidade e cidadania: ao considerar a participação ativa do aluno na construção de regras, no cuidado com o ambiente e na tomada de decisões coletivas (BRASIL, 2018).

Especificidades da Avaliação com Crianças de 6 a 11 Anos

Ao trabalhar com crianças do Ensino Fundamental I, a avaliação precisa ser ressignificada em suas formas e conteúdo. As características desse público como o pensamento ainda em formação, a necessidade de mediação simbólica e a importância central do brincar, exigem uma sensibilidade redobrada.

Nessa fase, a avaliação não pode se limitar a aferir habilidades motoras. Elementos como participação ativa, entusiasmo, cooperação, respeito às regras combinadas coletivamente, interação com os colegas e capacidade de lidar com frustrações tornam-se centrais.

Em aulas de jogos e brincadeiras, por exemplo, é possível observar como os alunos lidam com situações de vitória e derrota, como resolvem conflitos de forma autônoma ou com mediação do professor, e como se posicionam diante do grupo, revelando aprendizagens fundamentais relacionadas à formação social e emocional.

Na prática com o voleibol adaptado para crianças, utiliza-se materiais e regras modificadas (bola de espuma, rede baixa, número variável de toques) para garantir que todos possam participar.

A avaliação, nesse contexto, considera o esforço, a tentativa, a persistência, a evolução pessoal e o envolvimento, e não a execução técnica perfeita. Uma criança que antes se recusava a tocar na bola e agora, mesmo com dificuldade, tenta executar uma manchete, demonstra uma conquista que merece ser registrada e valorizada. Essa abordagem contribui para que os alunos se sintam mais seguros, acolhidos e motivados, favorecendo a construção de uma relação positiva e duradoura com a Educação Física e com a própria escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO CULTURAL

Apesar das inúmeras possibilidades e da coerência teórica, a implementação de uma avaliação pautada pelos princípios do currículo cultural enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar, que precisam ser reconhecidos e enfrentados.

A Cultura da Nota e a Lógica Classificatória

Um dos maiores obstáculos é a hegemonia da "cultura da nota" que impera no sistema escolar. Esta cultura está enraizada não apenas nas práticas docentes, mas nas expectativas das famílias, na estrutura burocrática das escolas (conselhos de classe, sistemas de registro) e nas políticas educacionais que exigem um número final.

Esteban (2003) alerta que a persistência dessa lógica transforma a avaliação em um ritual de classificação que pouco informa sobre o que os alunos efetivamente aprenderam. Romper com essa lógica exige um trabalho constante de convencimento da comunidade escolar sobre o valor de uma avaliação formativa e processual.

A Formação Docente Inicial e Continuada

Muitos professores formaram-se em um contexto onde a avaliação tradicional era o paradigma dominante. A falta de uma formação sólida que aborde o currículo cultural e, especificamente, suas implicações avaliativas, é um desafio. Instrumentos como portfólio, diário de campo e auto avaliação, embora potentes, exigem do professor um domínio teórico e prático que muitas vezes não é desenvolvido na graduação.

Neira e Nunes (2009) enfatizam que "a adoção do currículo cultural requer um investimento significativo na formação do professor, que precisa revisitar suas concepções de ensino, aprendizagem e, sobretudo, de avaliação". A formação continuada, portanto, torna-se um espaço fundamental para que os professores possam estudar, refletir e compartilhar experiências.

As Condições de Trabalho e a Estrutura Escolar

A sobrecarga de trabalho do professor, com múltiplas turmas e um grande número de alunos, dificulta a implementação de uma avaliação processual e personalizada. Construir portfólios individuais ou manter diários de campo detalhados exige tempo de registro, análise e planejamento que muitas vezes a jornada de trabalho não contempla. A falta de estrutura nas escolas (salas para arquivo, materiais) também pode ser um impeditivo.

A Resistência dos Alunos e das Famílias

Alunos acostumados com a lógica tradicional de prova e nota podem, inicialmente, estranhar propostas avaliativas que envolvem a participação ativa, a auto avaliação e a negociação de critérios.

Da mesma forma, as famílias, muitas vezes, têm a expectativa de que a avaliação se traduza em uma nota numérica, pois é a forma como compreendem o "rendimento" escolar. Superar essas resistências exige transparência, diálogo e a construção de uma parceria com as famílias, explicando os objetivos e os significados do novo processo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação no currículo cultural da Educação Física representa uma transformação paradigmática na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem, afastando-se de uma visão meramente técnica e aproximando-se de uma perspectiva ética, política e cultural.

Ela se configura como um poderoso instrumento para a construção de uma escola mais democrática, na qual todos os alunos, com suas singularidades e potencialidades, possam ser vistos, reconhecidos e valorizados.

Ao valorizar o processo, a participação ativa, a diversidade de experiências e a construção coletiva do conhecimento, essa abordagem contribui para uma educação mais justa e significativa.

Ela reconfigura o papel do professor, que deixa de ser um mero aplicador de testes para se tornar um mediador e investigador do processo de aprendizagem. Transforma também o aluno, que sai da posição passiva de avaliado para tornar-se um sujeito ativo e reflexivo sobre sua própria trajetória.

No contexto do Ensino Fundamental I, essa perspectiva torna-se ainda mais potente e necessária. Ela resgata o sentido lúdico do aprender, respeita os tempos e ritmos infantis e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também o social, o emocional e o cultural.

A avaliação, nesse sentido, deixa de ser um instrumento de controle e de classificação, que muitas vezes gerava sofrimento e exclusão, para se transformar em um meio de compreensão, diálogo e valorização das aprendizagens e das experiências de cada criança, fortalecendo sua autoestima e seu pertencimento ao ambiente escolar.

Apesar dos inúmeros desafios que se interpõem entre a teoria e a prática, o movimento em direção a uma avaliação cultural é um caminho sem volta para a construção de uma Educação Física comprometida com os ideais de uma educação para a cidadania, a diversidade e a transformação social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.** CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Currículo cultural da Educação Física.** São Paulo: Phorte, 2009.

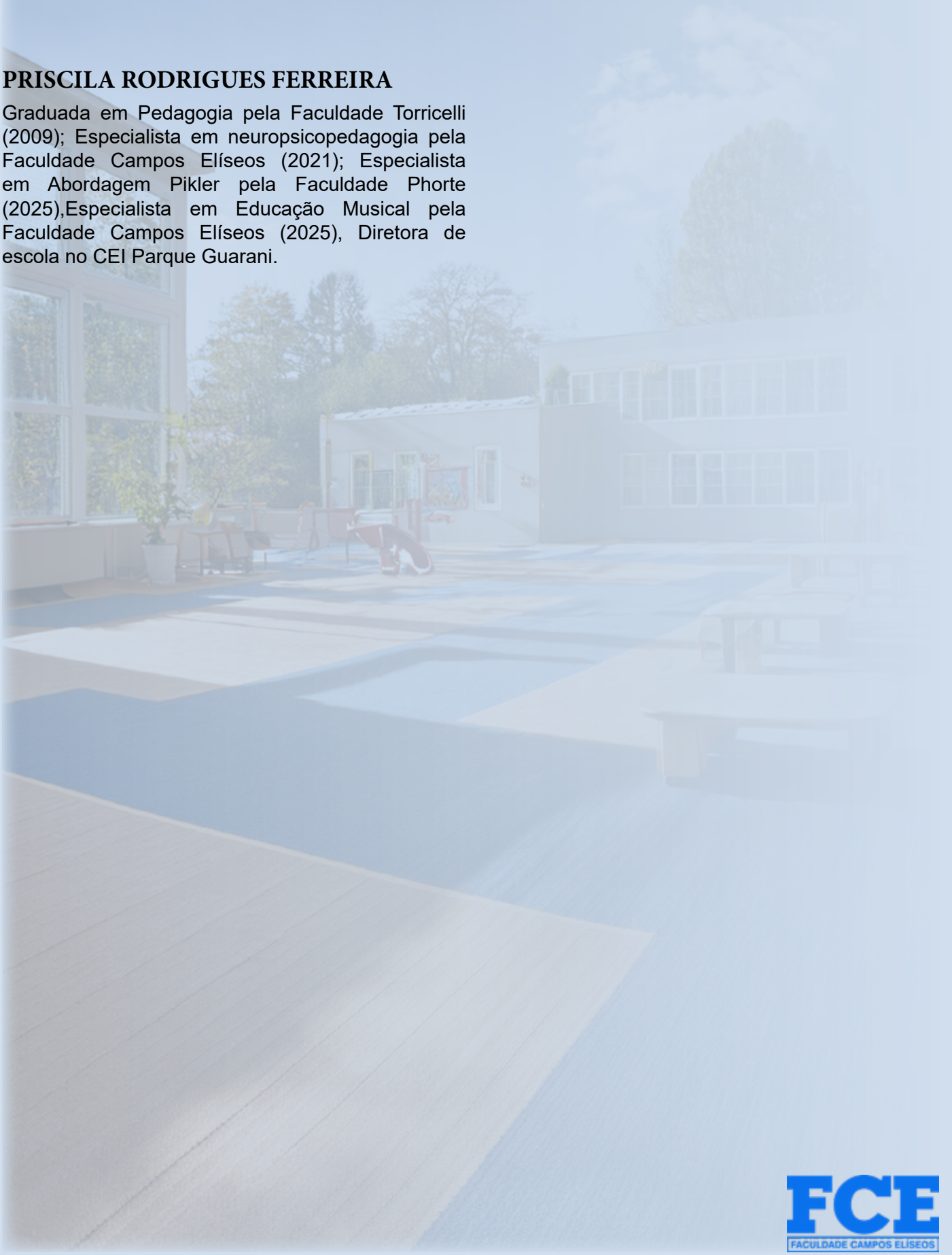
_____; LIMA, Maria Emília da Silva. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física.** In: NEIRA, M. G. (Org.). Educação Física cultural: escritas sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2018. p. 109-132. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A ABORDAGEM PIKLER E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS NO BERÇÁRIO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

PRISCILA RODRIGUES FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Torricelli (2009); Especialista em neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Especialista em Abordagem Pikler pela Faculdade Phorte (2025),Especialista em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2025), Diretora de escola no CEI Parque Guarani.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo discute as contribuições da abordagem Pikler para o desenvolvimento integral de bebês atendidos em berçários da Educação Infantil, especialmente no contexto dos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal de São Paulo. A partir de revisão bibliográfica e análise de experiências pedagógicas desenvolvidas em unidades da rede, com destaque para o CEI Parque Guarani, busca-se compreender como princípios como o respeito ao ritmo da criança, o movimento livre, a construção do vínculo e a organização qualificada do ambiente podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos bebês no espaço institucional. O estudo dialoga com autores que investigam a abordagem Pikler e com documentos oficiais da política educacional paulistana, especialmente o Currículo da Cidade para a Educação Infantil. Conclui-se que práticas inspiradas na abordagem Pikler contribuem para uma mudança de olhar sobre o bebê na instituição, favorecendo sua autonomia, segurança emocional e protagonismo nas experiências cotidianas.

Palavras-chave: Abordagem Pikler; Bebês; Educação Infantil; Berçário; Desenvolvimento Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira tem vivido, nas últimas décadas, um movimento significativo de revisão de concepções acerca da infância e do papel das instituições educativas no desenvolvimento das crianças pequenas. Tal transformação está diretamente relacionada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

No interior desse movimento, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas destinadas aos bebês nas instituições educativas. Historicamente, os espaços de atendimento à primeira infância foram fortemente marcados por uma perspectiva assistencialista, centrada predominantemente nos cuidados básicos e na proteção física das crianças. Entretanto, as pesquisas contemporâneas no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento têm demonstrado que os primeiros anos de vida são fundamentais para a construção das bases cognitivas, emocionais e sociais do indivíduo.

Nesse sentido, pensar o cotidiano dos berçários implica reconhecer que o cuidado e a educação constituem dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico com bebês. Cada momento da rotina institucional — seja durante a alimentação, a troca de fraldas, o descanso ou o brincar — representa uma oportunidade de interação, aprendizagem e construção de vínculos.

É nesse cenário que a abordagem Pikler ganha relevância no debate educacional contemporâneo. Desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler ao longo do século XX, essa abordagem propõe uma profunda mudança no modo como compreendemos o desenvolvimento infantil e o papel do adulto no acompanhamento desse processo.

Ao observar atentamente os bebês em seu cotidiano, Pikler percebeu que, quando respeitados em seu ritmo e em suas iniciativas, eles demonstravam grande capacidade de organizar suas próprias experiências de aprendizagem. A partir dessas observações, construiu uma proposta pedagógica baseada em princípios como o movimento livre, a construção de vínculos estáveis com o adulto e a valorização da atividade autônoma da criança.

Essas ideias dialogam de maneira significativa com as diretrizes presentes nas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil e, particularmente, com as orientações pedagógicas da rede municipal de ensino de São Paulo.

Como diretora de um Centro de Educação Infantil da rede municipal, tenho observado que a incorporação de princípios inspirados na abordagem Pikler tem contribuído para a construção de um novo olhar sobre os bebês no contexto institucional. Esse olhar desloca o foco da ação pedagógica do fazer do adulto para a experiência da criança, reconhecendo o bebê como sujeito ativo, competente e capaz de participar de forma significativa de seu próprio desenvolvimento.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir de que maneira a abordagem Pikler pode contribuir para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos bebês atendidos nos berçários da rede municipal de São Paulo. Para isso, dialoga-se com autores que investigam a temática, com documentos curriculares da rede e com experiências pedagógicas desenvolvidas em unidades da cidade, com destaque para o CEI Parque Guarani.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A abordagem Pikler e suas contribuições para a compreensão do bebê

A abordagem Pikler tem origem no trabalho desenvolvido pela pediatra húngara Emmi Pikler (1902–1984), cuja trajetória profissional foi marcada por um profundo interesse em compreender os processos de desenvolvimento das crianças pequenas. Ao longo de sua atuação como médica pediatra e pesquisadora, Pikler dedicou-se à observação minuciosa das interações entre bebês e adultos, bem como às formas pelas quais as crianças exploravam o próprio corpo e o ambiente ao seu redor.

Seu trabalho ganhou maior visibilidade a partir da década de 1940, quando assumiu a direção do Instituto Lóczy, em Budapeste, instituição destinada ao acolhimento de crianças pequenas que haviam perdido suas famílias no contexto da Segunda Guerra Mundial. Diferentemente de outras instituições da época, frequentemente marcadas por práticas rígidas e impessoais, o Instituto Lóczy tornou-se um espaço de experimentação pedagógica, no qual se buscava construir um ambiente respeitoso e acolhedor para o desenvolvimento infantil.

Um dos aspectos centrais da abordagem Pikler diz respeito à concepção de bebê como sujeito ativo desde o nascimento. Para Pikler (2002), o desenvolvimento motor da criança não deve ser conduzido ou acelerado pelo adulto, mas sim respeitado em seu ritmo próprio. Quando colocada em um ambiente seguro e estimulante, a criança demonstra grande capacidade de descobrir, por si mesma, novas possibilidades de movimento.

Esse princípio contrasta com práticas ainda comuns em muitas instituições educativas, nas quais o adulto frequentemente posiciona o bebê em posturas para as quais ele ainda não desenvolveu autonomia — como sentá-lo antes que consiga fazê-lo sozinho ou estimulá-lo a andar antes que tenha desenvolvido equilíbrio suficiente.

Segundo Falk (2016), tais intervenções podem interferir no processo natural de desenvolvimento da criança, além de reduzir suas oportunidades de experimentar e compreender seu próprio corpo.

O movimento livre, portanto, constitui um dos pilares fundamentais da abordagem Pikler. Ao permitir que o bebê se movimente livremente, o adulto reconhece sua competência e confia em sua capacidade de organizar o próprio desenvolvimento.

Outro princípio central da abordagem refere-se à qualidade da relação entre o adulto e a criança. Nos momentos de cuidado — como a troca de fraldas, banho e alimentação — estabelece-se uma interação individualizada, na qual o adulto se dirige ao bebê com atenção, respeito e sensibilidade.

Esses momentos, frequentemente considerados apenas procedimentos técnicos, são compreendidos na abordagem Pikler como oportunidades privilegiadas de construção de vínculo. Como destaca Falk (2016): "A relação afetiva estável entre o adulto e a criança constitui a base sobre a qual se constrói a segurança emocional necessária para que o bebê explore o mundo ao seu redor."

Assim, o cuidado deixa de ser uma atividade meramente funcional e passa a ser reconhecido como uma dimensão profundamente educativa.

O bebê na instituição educativa: mudança de olhar

Pensar o lugar do bebê na instituição educativa exige reconhecer que as concepções de infância que orientam as práticas pedagógicas não são neutras. Elas são construídas historicamente e refletem visões sociais sobre o desenvolvimento infantil e o papel da educação na primeira infância.

Durante muito tempo, os bebês foram considerados sujeitos essencialmente dependentes, incapazes de participar ativamente de processos de aprendizagem. Como consequência, muitas instituições organizam seus espaços e rotinas a partir de uma lógica centrada no controle do comportamento infantil e na condução constante do adulto.

Entretanto, estudos contemporâneos têm demonstrado que os bebês possuem grande capacidade de interação, comunicação e aprendizagem desde os primeiros meses de vida.

Barbosa (2010) destaca que os bebês constroem conhecimentos por meio de suas experiências corporais e sensoriais, explorando o ambiente, observando os outros e interagindo com os objetos disponíveis. Nesse sentido, o papel do educador consiste menos em ensinar conteúdos formais e mais em organizar contextos ricos de experiências que favoreçam a curiosidade, a exploração e o brincar. Essa perspectiva é fortemente reforçada pelo Currículo da Cidade para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), que reconhece os bebês como sujeitos potentes, capazes de produzir cultura, estabelecer relações e participar ativamente da vida coletiva da instituição.

Contudo, para que essa concepção se materialize no cotidiano dos berçários, é necessário promover uma mudança significativa no olhar dos adultos que atuam com as crianças. Essa mudança implica deslocar o foco da ação pedagógica do controle do comportamento para a observação sensível das iniciativas infantis. Em vez de conduzir constantemente as ações dos bebês, o educador passa a observar suas descobertas, interpretar seus gestos e criar condições para que suas experiências se ampliem.

Esse processo de transformação do olhar pedagógico exige tempo, estudo e reflexão coletiva. Trata-se de um movimento que envolve não apenas os educadores que atuam diretamente com as crianças, mas toda a equipe pedagógica da instituição.

A abordagem Pikler e o Currículo da Cidade de São Paulo

A rede municipal de ensino de São Paulo tem investido, ao longo dos últimos anos, na construção de políticas públicas voltadas para a qualificação do atendimento às crianças pequenas.

O Currículo da Cidade para a Educação Infantil constitui um importante marco nesse processo, ao propor uma concepção de infância baseada no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e protagonistas de suas experiências. Entre os princípios que orientam o documento, destacam-se a valorização das interações, do brincar e da escuta sensível das crianças.

Esses elementos aproximam-se significativamente das ideias defendidas pela abordagem Pikler, especialmente no que se refere à centralidade da experiência da criança no processo educativo.

Ao propor que os educadores observem atentamente os bebês e organizem ambientes que favoreçam sua autonomia, o currículo municipal dialoga com princípios que há décadas orientam as práticas do Instituto Pikler.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a incorporação de referenciais como Pikler nas discussões pedagógicas da rede contribui para aprofundar a reflexão sobre o papel da instituição educativa na construção de experiências significativas para os bebê.

Experiências na Rede Municipal de São Paulo

Em diversas unidades da rede municipal de São Paulo, observa-se um movimento crescente de revisão das práticas pedagógicas relacionadas ao atendimento dos bebês.

Essas transformações têm se manifestado especialmente na reorganização dos espaços dos berçários, na revisão das rotinas institucionais e na ampliação das oportunidades de movimento livre.

Em alguns CEIs, por exemplo, têm sido criados ambientes amplos, com tapetes, estruturas para escalada, rampas e objetos não estruturados que estimulam a exploração corporal dos bebês.

Esses espaços permitem que as crianças experimentem diferentes formas de deslocamento, desenvolvendo progressivamente sua motricidade e percepção espacial.

Além disso, observa-se um investimento crescente na prática da observação pedagógica, entendida como ferramenta fundamental para compreender os processos de desenvolvimento das crianças.

Ao registrar as ações e descobertas dos bebês, os educadores passam a perceber nuances do desenvolvimento infantil que muitas vezes passam despercebidas na rotina acelerada do cotidiano institucional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A experiência do CEI Parque Guarani

Entre as experiências que têm buscado dialogar com os princípios da abordagem Pikler na rede municipal de São Paulo, destaca-se o trabalho desenvolvido no CEI Parque Guarani.

A partir de processos de formação e reflexão coletiva da equipe pedagógica, a unidade iniciou um movimento de revisão das práticas relacionadas ao atendimento dos bebês.

Esse processo envolveu, inicialmente, a reorganização dos espaços do berçário, buscando ampliar as possibilidades de movimento e exploração das crianças. Tapetes foram ampliados, móveis reorganizados e materiais diversificados passaram a compor o ambiente cotidiano dos bebês.

Paralelamente, a equipe passou a investir de forma mais sistemática na observação das crianças, registrando suas posturas, deslocamentos e interações com os objetos e com os colegas.

Esse exercício de observação revelou algo que, muitas vezes, passa despercebido no cotidiano institucional: a impressionante capacidade dos bebês de organizar suas próprias experiências de aprendizagem.

Ao observar um bebê que, por iniciativa própria, descobre novas formas de se movimentar ou explora repetidamente um objeto, o educador passa a compreender que o desenvolvimento infantil não depende necessariamente da condução constante do adulto. Ao contrário, muitas vezes é justamente na ausência de interferências excessivas que a criança encontra espaço para experimentar, investigar e aprender.

Implicações para a formação docente

A incorporação de princípios inspirados na abordagem Pikler nas instituições de Educação Infantil exige investimento contínuo na formação dos profissionais.

Mais do que apresentar conceitos teóricos, os processos formativos precisam criar condições para que os educadores reflitam sobre suas práticas e reconstruam seus modos de interação com as crianças. Nesse sentido, a observação pedagógica constitui uma ferramenta fundamental.

Segundo Peter (2017), observar os bebês exige do educador uma postura de escuta e disponibilidade, permitindo que ele compreenda as intenções e necessidades das crianças.

Ao aprender a observar, o educador desenvolve um olhar mais sensível para os processos de desenvolvimento infantil e passa a organizar ambientes e experiências que respondam de forma mais adequada às necessidades das crianças (PETER, 2017).

Procedimentos Metodológicos

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, ancorada na análise reflexiva de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, especificamente no atendimento a bebês em berçários da rede municipal de ensino de São Paulo. A opção por essa perspectiva metodológica fundamenta-se na compreensão de que os processos educativos que envolvem a primeira infância são complexos, contextualizados e fortemente atravessados pelas relações estabelecidas no cotidiano institucional.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos educacionais a partir de seus contextos naturais, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas. Nesse sentido, a análise do cotidiano das instituições de Educação Infantil revela-se um campo fértil para a investigação das práticas pedagógicas e das concepções que orientam o trabalho com bebês.

O estudo articula dois movimentos investigativos complementares. O primeiro consiste em uma revisão bibliográfica sobre a abordagem Pikler e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil e das práticas educativas com bebês. Foram mobilizados autores que discutem essa perspectiva pedagógica, como Emmi Pikler, Judit Falk, Zsuzsa Péter, Sylvia Zalc e Carla Fogliarini, além de estudos brasileiros que dialogam com as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Essa revisão buscou identificar os principais princípios que estruturam a abordagem Pikler, tais como a valorização do movimento livre, a construção de vínculos afetivos estáveis, a organização qualificada do ambiente e a centralidade da observação do bebê como instrumento de compreensão do desenvolvimento infantil.

O segundo movimento metodológico consiste na análise reflexiva de práticas pedagógicas desenvolvidas em Centros de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, com destaque para experiências vivenciadas no CEI Parque Guarani. Nesse contexto, foram considerados registros pedagógicos, observações do cotidiano institucional e reflexões produzidas a partir do acompanhamento das experiências dos bebês em situações de exploração do espaço, interação com objetos e relação com os adultos.

A observação do cotidiano dos bebês constituiu um elemento central do processo investigativo. Inspirada nos princípios da abordagem Pikler, essa observação buscou compreender como as crianças exploram o ambiente, organizam seus movimentos e estabelecem relações com os objetos e com os outros bebês. Mais do que identificar marcos de desenvolvimento previamente definidos, procurou-se compreender os processos de descoberta e aprendizagem que emergem das iniciativas das próprias crianças.

De acordo com Falk (2016), a observação atenta do bebê permite ao adulto reconhecer suas competências e compreender de que maneira o ambiente pode favorecer seu desenvolvimento. Nesse sentido, os registros produzidos no cotidiano pedagógico foram analisados como instrumentos que possibilitam tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças.

Além disso, foram considerados os documentos orientadores da política educacional do município de São Paulo, especialmente o Currículo da Cidade para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), buscando estabelecer relações entre os princípios da abordagem Pikler e as diretrizes que orientam o trabalho pedagógico nos Centros de Educação Infantil.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar convergências entre os referenciais teóricos da abordagem Pikler, as orientações presentes nas políticas públicas municipais e as práticas observadas no cotidiano institucional. Tal movimento permitiu refletir sobre as possibilidades de ampliação das experiências de desenvolvimento dos bebês nos berçários, considerando tanto a organização dos ambientes quanto às interações estabelecidas entre adultos e crianças (FALK, 2016).

Ao assumir a prática pedagógica como campo de investigação, este estudo também reconhece o papel do educador e da equipe gestora como sujeitos produtores de conhecimento. Nesse sentido, a reflexão sobre o cotidiano institucional constitui não apenas um procedimento metodológico, mas também um exercício formativo que contribui para a construção de práticas mais conscientes, sensíveis e alinhadas às necessidades dos bebês (FALK, 2016).

Considerações finais

Ao longo deste estudo, buscou-se refletir sobre as contribuições da abordagem Pikler para o trabalho pedagógico com bebês nos berçários da Educação Infantil, considerando especialmente as possibilidades de sua incorporação no contexto da rede municipal de ensino de São Paulo.

Mais do que apresentar um modelo pedagógico a ser replicado de forma rígida, a abordagem Pikler revela-se, sobretudo, como uma forma sensível, ética e respeitosa de compreender a infância e as relações estabelecidas entre adultos e crianças nos primeiros anos de vida.

Nesse percurso de análise e reflexão, torna-se evidente que a principal contribuição da abordagem não reside apenas em procedimentos metodológicos específicos, mas em uma profunda transformação do olhar sobre o bebê.

Trata-se de reconhecer que, desde muito cedo, as crianças são sujeitos ativos, competentes e capazes de participar de forma significativa de seu próprio processo de desenvolvimento.

Ao confiar no bebê e em suas iniciativas, o adulto desloca-se de uma posição tradicionalmente diretiva para assumir um papel mais atento e sensível, no qual a observação, o respeito ao ritmo da criança e a organização cuidadosa do ambiente tornam-se elementos centrais da prática pedagógica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Essa mudança de postura exige do educador não apenas conhecimento teórico, mas também disponibilidade para escutar, observar e refletir continuamente sobre o cotidiano das crianças.

Nesse sentido, a abordagem Pikler nos convida a desacelerar o olhar sobre a infância e a reconhecer que o desenvolvimento dos bebês ocorre, em grande medida, a partir das experiências que eles próprios constroem em sua relação com o corpo, com os objetos e com as pessoas ao seu redor. Cada gesto, cada tentativa de movimento, cada exploração realizada pela criança constitui um processo de descoberta e aprendizagem.

O princípio do movimento livre, amplamente defendido por Pikler (2002), evidencia como o desenvolvimento motor não deve ser antecipado ou induzido artificialmente pelo adulto.

Ao permitir que o bebê conquiste cada nova postura ou deslocamento por iniciativa própria, favorece-se não apenas o desenvolvimento físico, mas também a construção da autoconfiança, da percepção corporal e da capacidade de resolução de problemas.

Como destaca Falk (2016), cada conquista alcançada de forma autônoma representa para a criança uma experiência de sucesso, que fortalece sua segurança emocional e amplia sua disposição para enfrentar novos desafios.

Outro aspecto fundamental evidenciado pela abordagem refere-se à qualidade das relações de cuidado estabelecidas entre adultos e bebês no cotidiano institucional.

Na perspectiva pikleriana, momentos como a troca de fraldas, a alimentação ou o preparo para o descanso não são apenas procedimentos rotineiros de atendimento às necessidades biológicas da criança. Ao contrário, constituem momentos privilegiados de interação e construção de vínculos afetivos.

Quando realizados com atenção, respeito e diálogo, esses momentos contribuem para a construção de relações de confiança entre adulto e criança, criando as bases emocionais necessárias para que o bebê se sinta seguro para explorar o ambiente e estabelecer novas interações.

Essa compreensão do cuidado como dimensão essencial da prática educativa encontra ressonância nas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que as experiências vividas pelas crianças na primeira infância devem estar fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, reconhecendo que é por meio dessas experiências que as crianças constroem conhecimentos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo (BRASIL, 2017).

De maneira semelhante, o **Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil** destaca a importância de reconhecer os bebês como sujeitos potentes, capazes de produzir cultura e participar ativamente da vida coletiva da instituição (SÃO PAULO, 2019).

Ao enfatizar a escuta sensível das crianças, a organização de ambientes que favoreçam a autonomia e a valorização das experiências cotidianas, o documento aproxima-se significativamente dos princípios defendidos pela abordagem Pikler.

Nesse contexto, experiências desenvolvidas em Centros de Educação Infantil da rede municipal têm demonstrado que a incorporação desses princípios pode contribuir para transformar de maneira significativa o cotidiano dos berçários.

A reorganização dos espaços, a ampliação das oportunidades de movimento livre, a valorização da observação pedagógica e o fortalecimento das relações entre adultos e crianças são alguns dos elementos que têm favorecido a construção de ambientes mais respeitosos e acolhedores para os bebês.

A experiência vivenciada no CEI Parque Guarani evidencia de maneira concreta essas possibilidades. A partir de processos de formação, reflexão coletiva e reorganização dos ambientes, a equipe pedagógica passou a observar com maior atenção as iniciativas das crianças e a reconhecer a potência presente em suas ações cotidianas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A observação sistemática dos bebês revelou que, quando lhes são oferecidas condições adequadas de segurança, vínculo e liberdade de movimento, eles demonstram grande capacidade de explorar o ambiente, experimentar novas possibilidades corporais e estabelecer relações com os objetos e com os outros bebês.

Essas experiências reforçam a confiança na abordagem Pikler como um referencial potente para o trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas. Mais do que um conjunto de orientações metodológicas, trata-se de uma perspectiva que reafirma a potência da infância e reconhece a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento.

Entretanto, é importante reconhecer que a incorporação dessa abordagem nas instituições educativas não ocorre de forma imediata. Trata-se de um processo gradual, que exige investimento contínuo na formação dos profissionais, tempo para reflexão coletiva e disposição para revisitar práticas historicamente consolidadas.

Nesse processo, o papel da gestão pedagógica torna-se fundamental. Cabe às equipes gestoras promover espaços de estudo, diálogo e construção coletiva de conhecimento, incentivando a observação das crianças e apoiando os educadores na construção de práticas pedagógicas mais conscientes e sensíveis.

A formação continuada, quando articulada com o cotidiano da instituição, pode contribuir significativamente para que os educadores desenvolvam um olhar mais atento sobre os processos de desenvolvimento infantil e para que se sintam seguros em experimentar novas formas de organização do trabalho pedagógico.

Por fim, refletir sobre a abordagem Pikler no contexto da Educação Infantil significa também reafirmar o compromisso ético das instituições educativas com a garantia de uma infância vivida com dignidade, respeito e possibilidades reais de desenvolvimento.

Confiar no bebê, em suas capacidades e em suas formas próprias de explorar o mundo, é reconhecer que a educação começa muito antes das palavras e dos conteúdos formais. Ela se constrói nos gestos, nas interações, nos movimentos e nas descobertas cotidianas que marcam os primeiros anos de vida.

Assim, ao ampliar nosso olhar sobre os bebês e sobre suas experiências na instituição educativa, ampliamos também nossa compreensão sobre o papel da Educação Infantil na construção de trajetórias de desenvolvimento mais humanas, sensíveis e significativas para as crianças.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis e educação infantil: por uma pedagogia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOGLIARINI, Carla. **A abordagem Pikler na educação infantil: cuidado respeitoso e autonomia da criança pequena**. São Paulo: Cortez, 2019.

PETER, Zsuzsa. **O cuidado na abordagem Pikler**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

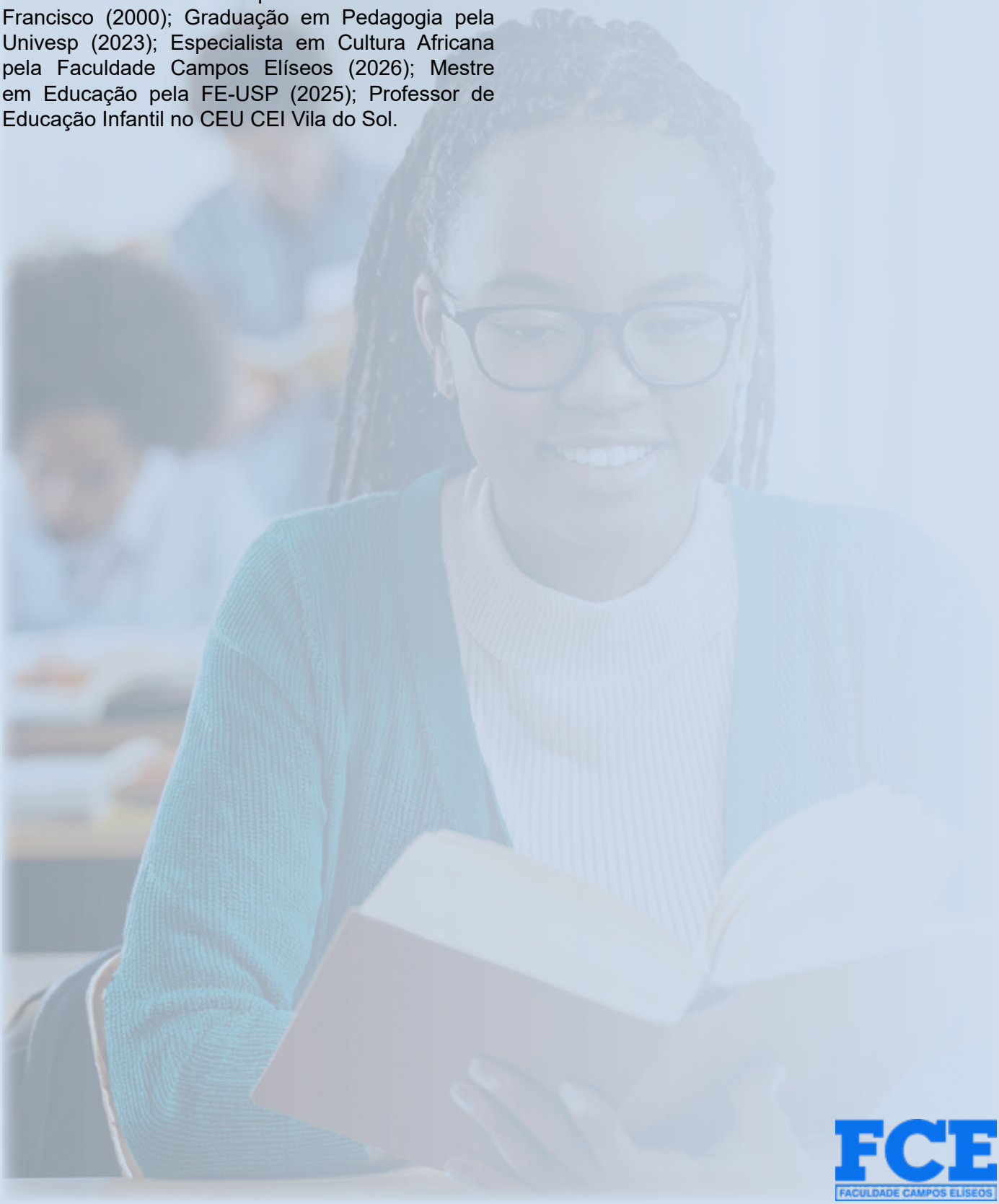
ZALC, Sylvia. **O bebê e o cuidado respeitoso**. São Paulo: Omnisciência, 2015.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O Lugar da População Negra no Sistema Educacional Brasileiro

REGINALDO FRANCO DE JESUS

Graduado em Filosofia pela Universidade São Francisco (2000); Graduação em Pedagogia pela Univesp (2023); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (2026); Mestre em Educação pela FE-USP (2025); Professor de Educação Infantil no CEU CEI Vila do Sol.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O texto analisa a trajetória histórica da população negra no sistema educacional brasileiro, evidenciando como a exclusão e a desigualdade racial foram estruturadas desde o período colonial. Destaca-se que a escravidão e o processo de colonização instituíram práticas pedagógicas marcadas pela dominação, violência e apagamento cultural, cujos efeitos persistiram após a abolição, diante da ausência de políticas públicas de inserção social. A exclusão educacional esteve associada às desigualdades sociais, ao trabalho infantil e às concepções racistas que marginalizaram a população negra. O texto também evidencia o papel da educação jesuítica e da religião na legitimação dessas práticas. Ressalta-se, ainda, a importância do movimento negro na luta por direitos e pela implementação de políticas educacionais, como as ações afirmativas. Conclui-se que o enfrentamento das desigualdades educacionais exige políticas públicas contínuas e o combate ao racismo estrutural.

Palavras-chave: Racismo Estrutural; Desigualdade Educacional; População Negra.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A discriminação racial manifesta-se de múltiplas maneiras e atravessa diversos âmbitos da sociedade, incluindo o espaço educacional. Desde o período colonial, observa-se um processo sistemático de desumanização da população negra, expresso, entre outros fatores, na negação de sua condição de cidadania. Esse histórico evidencia como as bases sociais foram constituídas a partir de práticas excludentes que marcaram profundamente a trajetória desse grupo social.

Tal realidade está diretamente relacionada ao prolongado e contínuo processo de marginalização da população negra no campo educacional. Esse processo teve origem em um modelo de ensino voltado à conformação de sujeitos, pautado na negação da humanidade e na invisibilização das dimensões culturais, sociais e religiosas dos educandos.

Nesse sentido, ainda hoje se verificam inúmeras situações de desigualdade e discriminação vivenciadas pela população negra no contexto escolar, reflexo de uma estrutura social forjada pela colonização e pela hierarquização racial nas relações sociais.

O percurso histórico da população negra no âmbito da educação é caracterizado por variadas formas de exclusão. Tal exclusão não se limita apenas à dificuldade de efetivação de matrículas, mas envolve também as condições sociais precárias que, ao longo de séculos, afetaram essa população e restringiram, por diversos motivos, o acesso à educação formal, mesmo após esta ter sido reconhecida como um Direito. Assim, o afastamento da população negra dos espaços educacionais esteve profundamente ligado às desigualdades sociais historicamente construídas.

Desse modo, o processo de exclusão do negro em diferentes setores da sociedade, incluindo a educação, consolida-se no Brasil desde o período escravocrata, constituindo-se como um dos fatores determinantes para o agravamento dos conflitos sociais historicamente produzidos. Essa herança escravista contribuiu significativamente para a manutenção das desigualdades raciais que ainda se fazem presentes no contexto contemporâneo.

Nesse cenário, aliado à atuação fundamental do movimento negro ao longo do século passado, emergiram diversas reivindicações com o intuito de atender às demandas da população negra no campo educacional. Destaca-se, nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/2002, que tornou obrigatória a inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura negra nos currículos do ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas em todo o território nacional.

Essa política foi instituída com o propósito de transformar as concepções e os estereótipos historicamente construídos sobre a população negra, os quais foram reforçados pelos sistemas, modelos e diretrizes educacionais vigentes. Além disso, a Lei nº 10.639/2002 possibilitou que a própria população negra assumisse um papel central na construção e na narrativa de sua história, promovendo maior representatividade e reconhecimento.

Nessa perspectiva, a Lei nº 12.711, conhecida como política de cotas, insere-se no contexto brasileiro com o objetivo provisório de reduzir as desigualdades raciais presentes no acesso ao ensino público superior. Contudo, as ações afirmativas não se restringem a uma única política, mas compreendem um conjunto de políticas públicas que buscam responder às demandas emergentes e enfrentar as diversas desigualdades raciais existentes no Brasil.

Ao longo de todo o processo de identificação das demandas, formulação, aprovação e implementação da lei de cotas, torna-se imprescindível ressaltar a relevância do movimento negro em suas diferentes etapas. Para além das reivindicações históricas, o movimento negro brasileiro desempenhou papel fundamental na III Conferência contra a Xenofobia e a Discriminação, ao evidenciar as múltiplas formas de opressão racial presentes no Brasil, expressas por meio de discursos, violências simbólicas e estruturas sociais excludentes.

Mesmo possuindo caráter provisório e tendo como finalidade a diminuição das desigualdades raciais no campo educacional, a política de cotas foi alvo de diversas críticas, fundamentadas em concepções estereotipadas acerca da população negra. Entre essas críticas, destacam-se os argumentos sobre uma suposta inten-

sificação da divisão racial e a alegada queda na qualidade acadêmica de universidades e institutos federais que adotaram o sistema de cotas.

Tais posicionamentos foram contestados por diferentes estudos, como a pesquisa realizada por Barros (2010), cujos resultados indicam melhor desempenho acadêmico entre estudantes cotistas quando comparados aos não cotistas, além de um índice mais elevado de evasão entre os alunos que ingressaram sem o uso das cotas. Esses dados contribuem para desconstruir argumentos contrários às ações afirmativas no ensino superior.

Ademais, Rozas (2009) destaca a existência de uma sociedade profundamente marcada por desigualdades raciais, enfatizando que tal problemática não se origina com a implementação da política de cotas. Ao contrário, a autora aponta que essas políticas foram instituídas justamente em razão da divisão racial previamente estruturada na sociedade brasileira.

Diante disso, o presente artigo propõe-se a apresentar uma breve discussão sobre a trajetória histórica da população negra no contexto educacional, abordando tanto as práticas e instrumentos pedagógicos utilizados no período escravocrata quanto o contínuo processo de exclusão que se estende até os dias atuais.

Para o desenvolvimento deste estudo, inserido em uma abordagem qualitativa, adotou-se como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, definida por Gil (2002) como a análise de materiais previamente selecionados sobre determinada temática, que permite dimensionar a produção e os desdobramentos científicos da área, com base em livros e artigos acadêmicos. As plataformas Scielo e Google Acadêmico, bem como em livros, dissertações e teses disponíveis em repositórios institucionais serviram de fontes de consultas para o desenvolvimento deste trabalho.

Relações Raciais, Educação e Exclusão: Uma Análise Histórica

A desigualdade étnico-racial manifesta-se no tecido social por meio de múltiplas formas e dinâmicas, o que exige um olhar atento para suas especificidades, a fim de compreendê-las e buscar estratégias capazes de responder a tais demandas.

Inicialmente, torna-se inviável discutir a desigualdade racial no Brasil sem considerar os quase 400 anos de escravidão, bem como a forma pela qual esse processo histórico se articula diretamente com a estrutura social que permanece vigente até a contemporaneidade.

Essa desigualdade se expressa em diferentes dimensões da vida social, abrangendo aspectos econômicos, sociais, de saúde, educacionais, laborais, entre outros campos que constituem a organização da sociedade. Trata-se, portanto, de um fenômeno estrutural que atravessa diversos âmbitos e impacta de maneira desigual os diferentes grupos sociais.

Ao direcionar a análise para o campo educacional e pedagógico, Morais (2016) ressalta que o processo de colonização exerceu influência direta sobre a percepção, a construção e a exclusão da população negra no contexto educacional. Soma-se a isso o apagamento cultural e simbólico vivenciado pela população negra ao longo dos períodos de colonização e escravidão, cujos efeitos ainda reverberam nas práticas e concepções educacionais.

Essa problemática desdobra-se em diferentes frentes no campo educacional, tais como a exclusão da população negra das instituições de ensino, a escassez de pesquisas que tenham sujeitos negros como protagonistas, as desigualdades no acesso ao ensino superior, entre outras questões diretamente relacionadas à temática étnico-racial. Esses fatores evidenciam como a educação foi historicamente constituída de forma excludente.

O processo de colonização também esteve associado à lógica de dominação dos corpos e à disciplinarização dos sujeitos conforme a posição que ocupavam na estrutura social vigente à época. Nesse contexto, o catolicismo exerceu forte influência, sobretudo por meio das ações dos jesuítas, responsáveis pela catequização e pela condução de práticas pedagógicas voltadas à conformidade da população negra durante o período colonial.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O campo pedagógico voltado à dominação dos corpos esteve profundamente vinculado à religião, especialmente à Igreja Católica, cujas ações educativas se materializam por meio da catequização realizada pelos jesuítas. Cabe destacar que o processo de colonização também contribuiu para a construção de uma imagem negativa da intelectualidade da população negra, frequentemente classificada como "primitiva" (MORAIS, 2016).

A atuação dos jesuítas no contexto colonial está diretamente relacionada à organização do campo educacional e pedagógico durante o período escravocrata. Conforme Cressoni (2016), os jesuítas foram responsáveis pela implementação da chamada aprendizagem social, estruturada a partir da perspectiva do colonizador e orientada por suas concepções e práticas pedagógicas.

Nessa mesma linha, a presença jesuítica na educação também se articulou ao processo de apagamento cultural e simbólico da população negra ao longo do regime escravista. Tal dinâmica pode ser compreendida a partir da noção de "educação social", fundamentada em uma visão eurocêntrica e colonialista, que desconsiderava os saberes e as culturas africanas e afrodescendentes.

No que se refere à pedagogia envolvida nesse processo, a violência configurava-se como um elemento central para a dominação dos corpos e para a reafirmação da posição social ocupada pelos indivíduos escravizados dentro da estrutura escravocrata. O uso sistemático da coerção era entendido como um instrumento pedagógico legítimo,

> Castigos físicos, no entendimento desse padre, eram necessários. Não poderiam ocorrer em excesso, advertiu ele. Entretanto, dispensá-los era impossível. As punições, neste caso, eram adotadas no sentido de penitência individualmente o sujeito que abandonava a ordem pré-estabelecida. Castigava-se, pois, para corrigir e reconduzir o indivíduo em direção a sua posição social no estamento definido pelos portugueses (CRESSONI, 2016, p. 83).

Sob essa perspectiva, a violência e o castigo integravam as concepções de práticas pedagógicas direcionadas à população negra. Os sofrimentos decorrentes do trabalho nos engenhos eram interpretados, segundo a visão jesuítica, como elementos necessários para a salvação espiritual desses sujeitos dentro de um contexto religioso (CRESSONI, 2016).

Esse entendimento também reforça o uso da religião como mecanismo de dominação dos corpos, por meio de uma educação social voltada à adequação da população negra a uma determinada estrutura social e a uma visão de mundo de matriz portuguesa. Conforme afirma Cressoni (2016), a educação jesuítica tinha como finalidade central a formação de corpos dóceis e submissos, sustentada por uma forte ideologia religiosa.

No que diz respeito ao letramento da população negra durante o período escravocrata, Morais (2016) aponta que a historiografia brasileira acerca dessa temática é limitada, revelando poucas produções que abordem as práticas de letramento entre pessoas escravizadas e ex-escravizadas, especialmente nos séculos XVIII e na primeira metade do século XIX.

Segundo Morais (2016), a ausência do recorte racial nas produções bibliográficas e nas pesquisas, questão que será aprofundada no próximo capítulo, decorreu de diversos fatores e acarretou impactos significativos no enfrentamento das desigualdades raciais presentes na estrutura social brasileira.

Ainda conforme o autor, o conceito de letramento mostra-se mais adequado para compreender o contexto e as dinâmicas sociais do período, uma vez que a alfabetização estava associada a um processo formal, realizado predominantemente nas escolas — espaços aos quais a população negra, em sua maioria, não tinha acesso.

Durante o regime escravocrata, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, em 1871, que estabelecia que os filhos de pessoas escravizadas nascidos após sua vigência seriam considerados livres. Contudo, de acordo com Gil e Antunes (2021), essas crianças continuaram submetidas ao trabalho escravo.

Dessa forma, mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre, as crianças negras permaneceram inseridas em condições de trabalho compulsório, o que as impedia de frequentar o ambiente escolar. Assim, embora a legislação atribuísse um status jurídico de liberdade, a realidade social mantinha práticas que perpetuavam a lógica da escravidão,

> Mesmo sendo juridicamente livres, os filhos de mulheres escravizadas nascidos após a Lei do Ventre Livre não deixavam de ter que trabalhar, razão pela qual só raramente poderiam frequentar a escola. De outro lado, se já seriam livres, a menção específica dos ingênuos na lei é uma evidência de que o tratamento não foi pensado como devendo ser o mesmo para todas as crianças (GIL; ANTUNES, 2021, p. 11).

A partir dessa análise, torna-se evidente a incompatibilidade entre a legislação e a realidade social da época. Esse cenário revela como a exclusão da população negra, aliada à ideologia eugenista, possibilitou a manutenção da segregação racial, subvertendo os objetivos da lei e perpetuando práticas herdadas do sistema escravocrata.

As desigualdades raciais originadas no período da escravidão não foram superadas com a promulgação da Lei Áurea, uma vez que não houve a implementação de políticas públicas voltadas à inserção social da população negra. Tal ausência contribuiu para o aprofundamento da estratificação social e para a continuidade das desigualdades que ainda marcam a sociedade brasileira.

Segundo Domingues (2008), a inexistência de políticas públicas de caráter reparatório no período posterior à escravidão no Brasil contribuiu de forma direta para a consolidação de processos de marginalização, vulnerabilização e estratificação social que ainda se fazem presentes na contemporaneidade.

Contudo, não é possível afirmar de modo categórico que esse processo de marginalização tenha ocorrido exclusivamente no âmbito educacional, considerando que a população escravizada foi submetida a um intenso processo de aculturação por meio da "doutrinação religiosa".

A segregação racial que se manteve após a abolição da escravidão fundamentou-se em discursos e concepções que identificavam a população negra como um obstáculo ao desenvolvimento do país em seus diversos aspectos. Essa lógica segregacionista também alcançou o campo educacional, uma vez que, mesmo após a abolição em 1888, houve forte resistência ao reconhecimento do direito da população negra ao acesso à educação formal.

De acordo com Domingues (2008), o período pós-abolicionista foi marcado por uma expressiva rejeição da população negra nas instituições de ensino, o que inviabiliza sua matrícula. Esse cenário, aliado ao prolongado regime escravocrata, contribuiu de maneira significativa para a ampla disseminação do analfabetismo entre a população negra, bem como para a manutenção das desigualdades no acesso às políticas públicas e educacionais, desigualdades estas que permanecem até os dias atuais.

Em outras palavras, mesmo após um longo período caracterizado pela violência e pela dominação dos corpos — responsável por produzir profundas desigualdades sociais no país — não foram implementadas políticas voltadas à inserção da população negra na sociedade em termos de direitos, cidadania e inclusão nos âmbitos econômico, social e cultural. Ao contrário, o contexto que se seguiu à abolição foi marcado pela exclusão sistemática da população negra em diferentes espaços sociais.

Ao analisar esse conjunto de fatores, torna-se evidente que a exclusão da população negra do campo educacional está relacionada a processos políticos e históricos contínuos e multifacetados, que contribuíram para o agravamento das desigualdades sociais em diversos âmbitos (GIL; ANTUNES, 2021).

Considerando que as crianças negras eram submetidas ao trabalho desde muito cedo, a exclusão desse grupo do sistema educacional também assumiu novas configurações após a promulgação da Lei Áurea, em 1888. Embora formalmente livres, essas crianças continuaram privadas do direito à escolarização,

> Às crianças trabalhadoras foi negada, ainda por longo período, a condição de aluno, ou seja, tardou sua identificação como infância à qual se destinava a escola. A centralidade do trabalho para a população negra, como exigência incontornável à sobrevivência, determinou para esses grupos a necessidade do trabalho desde a infância, fosse o trabalho remunerado, fosse o trabalho doméstico não remunerado. Desse modo, uma das formas de exclusão educacional da população negra, determinada pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira, foi a negação do acesso à escola, senão pela legislação como no século XIX, pelo pertencimento às classes subalternas e a urgência do trabalho em qualquer dos períodos (GIL; ANTUNES, 2021, p. 13).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nessa perspectiva, discutir a questão racial implica necessariamente refletir sobre a dimensão de classe. A exclusão das camadas sociais menos favorecidas do sistema educacional representava, simultaneamente, a exclusão da população negra. Assim, a abolição da escravidão sem a implementação de políticas reparatórias resultou na concentração da população negra nas classes sociais mais vulneráveis, o que exige compreender, para além das restrições legais ao acesso à escola, outras formas de exclusão educacional que incidiram de maneira específica sobre esse grupo.

Refletir sobre as consequências do período escravocrata significa também analisar as estruturas que sustentam a sociedade brasileira. Para Almeida (2019), o racismo estrutural opera por meio de um conjunto de símbolos, práticas e condições sociais que mantêm a população negra nas posições mais subalternas da estrutura social. Trata-se de uma dinâmica em que a população negra permanece majoritariamente nas bases econômica, social e laboral da sociedade.

Esse cenário não se explica apenas pelo legado da escravidão, mas também pela permanência de ideais e práticas que se cristalizam e atuam no sentido de dificultar a ascensão social da população negra. Conforme Ferreira (2020), a educação constitui um campo estratégico para a redução das desigualdades existentes no país, o que evidencia a relevância das políticas de ações afirmativas voltadas à promoção da equidade.

Dessa forma, observa-se que a desigualdade no âmbito educacional permanece como uma questão atual, demandando amplo debate e a participação de diferentes segmentos da sociedade, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e ao fortalecimento de um Estado Democrático de Direito.

Nesse contexto histórico marcado pela violência, torna-se igualmente necessário destacar a formação e a atuação de movimentos sociais que lutaram por melhores condições de vida e pelo reconhecimento da cidadania da população negra. Esses movimentos buscaram a construção de instrumentos sociais de enfrentamento das desigualdades, entre eles a educação (HÜNING et al., 2021).

A atuação de organizações e movimentos sociais foi fundamental na busca por um sistema educacional menos desigual, mais plural e democrático. No entanto, apesar dos avanços promovidos por essas iniciativas, ainda é possível identificar a persistência das desigualdades raciais no campo educacional, especialmente no acesso e na permanência no ensino superior.

Segundo Ferreira (2020), a partir dos anos 2000 passaram a ser implementadas políticas públicas voltadas à redução das desigualdades sociais e raciais, como as cotas para ingresso em universidades e concursos públicos. Essas medidas configuram-se como as primeiras políticas públicas direcionadas especificamente à população negra desde o período da abolição da escravidão.

Apesar da relevância dessas políticas no enfrentamento das desigualdades raciais no campo educacional, observa-se que sua eficácia depende da articulação com outros fatores e estratégias capazes de promover uma redução mais consistente dessas desigualdades.

Nesse sentido, evidencia-se que a problemática envolvendo a educação e a população negra não se restringe a uma única dimensão, mas resulta de um conjunto complexo de fatores que vão desde a construção da imagem da população negra como "primitiva" até os mecanismos de estratificação social. Assim, pensar soluções para essa problemática exige a articulação de diferentes campos do conhecimento, a atuação de múltiplos atores sociais e o comprometimento do poder público, enquanto instrumento fundamental de reparação histórica e de enfrentamento das desigualdades que estruturam a sociedade brasileira.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Educação e População Negra: Desafios e Avanços das Políticas Públicas no Brasil

A desigualdade étnico-racial manifesta-se no tecido social por meio de múltiplas formas e dinâmicas, o que demanda um olhar atento às suas especificidades, com vistas à compreensão de suas origens e à formulação de estratégias capazes de responder a tais demandas. De início, torna-se inviável discutir a desigualdade racial no Brasil sem considerar os quase 400 anos de escravidão, bem como a forma pela qual esse processo histórico se articula diretamente à estrutura social que permanece vigente até a atualidade.

Essas desigualdades expressam-se em distintos âmbitos da sociedade, como nos campos econômico, social, da saúde, da educação, do trabalho, entre outros que compõem a organização social. Trata-se, portanto, de um fenômeno estrutural que atravessa diferentes dimensões da vida social e produz impactos desiguais entre os grupos que a constituem.

Ao direcionar a análise para o campo educacional e pedagógico, Morais (2016) destaca que o processo de colonização exerceu influência direta na forma como a população negra foi percebida, construída e excluída do sistema educacional. Soma-se a isso o apagamento cultural e simbólico imposto à população negra ao longo dos períodos de colonização e escravidão, cujos efeitos ainda se fazem sentir nas práticas e concepções educacionais contemporâneas.

Essa problemática desdobra-se em diferentes perspectivas no âmbito educacional, como a exclusão da população negra das instituições de ensino, a escassez de pesquisas que tenham sujeitos negros como protagonistas, as desigualdades de acesso ao ensino superior, entre outras questões diretamente relacionadas à temática étnico-racial.

O processo de colonização também esteve associado à lógica de dominação dos corpos e à disciplinarização dos sujeitos de acordo com a posição que ocupavam na estrutura social vigente à época. Tal processo contou com a forte atuação do catolicismo e com as ações dos jesuítas, responsáveis pela catequização e pela implementação de práticas pedagógicas moduladoras direcionadas à população negra nesse período.

O campo pedagógico voltado à dominação dos corpos esteve profundamente vinculado à religião, especialmente à Igreja Católica, cujas ações educativas se materializam por meio da catequização realizada pelos jesuítas. Cabe destacar que o processo de colonização também contribuiu para a construção de uma representação negativa da intelectualidade da população negra, frequentemente concebida como "primitiva" (MORAIS, 2016).

A presença dos jesuítas no contexto colonial relaciona-se diretamente com a organização do campo educacional e pedagógico durante o período escravocrata. Segundo Cressoni (2016), os jesuítas foram responsáveis pela implementação da chamada aprendizagem social, estruturada a partir da perspectiva do colonizador e orientada por suas concepções e práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção, a atuação jesuítica na educação também se articulou ao processo de apagamento cultural e simbólico da população negra ao longo do regime escravista. Tal dinâmica evidencia-se na noção de "educação social", fundamentada em uma visão eurocêntrica e colonialista, que desconsiderava os saberes e as culturas africanas e afrodescendentes.

No que se refere à pedagogia implicada nesse processo, a violência constituía-se como elemento central para a dominação dos corpos e para a reafirmação da posição social ocupada pelo indivíduo escravizado dentro da estrutura escravocrata,

> Castigos físicos, no entendimento desse padre, eram necessários. Não poderiam ocorrer em excesso, advertiu ele. Entretanto, dispensá-los era impossível. As punições, neste caso, eram adotadas no sentido de penitência individualmente o sujeito que abandonava a ordem pré-estabelecida. Castigava-se, pois, para corrigir e reconduzir o indivíduo em direção a sua posição social no estamento definido pelos portugueses (CRESSONI, 2016, p. 83).

Nessa perspectiva, a violência e o castigo integravam as concepções de práticas pedagógicas direcionadas à população negra. Os sofrimentos decorrentes do trabalho nos engenhos eram compreendidos, sob a ótica jesuítica, como elementos necessários para a salvação espiritual desses sujeitos dentro de um contexto religioso (CRESSONI, 2016).

Esse entendimento reforça a utilização da religião como instrumento de dominação dos corpos, por meio de uma educação social voltada à adequação da população negra a uma determinada estrutura social e a uma visão de mundo de matriz portuguesa. Conforme afirma Cressoni (2016), a educação jesuítica tinha como objetivo central a transformação desses sujeitos em corpos submissos, sustentada por uma forte ideologia religiosa.

No que se refere ao letramento da população negra durante o período escravocrata, Morais (2016) aponta que a historiografia brasileira sobre essa temática é limitada, evidenciando poucas produções que abordem as práticas de letramento de pessoas escravizadas e ex-escravizadas, especialmente nos séculos XVIII e na primeira metade do século XIX.

Segundo Morais (2016), a ausência do recorte racial nas produções bibliográficas e nas pesquisas — temática que será aprofundada no próximo capítulo — decorreu de diferentes fatores e trouxe consequências significativas para o enfrentamento das desigualdades raciais presentes na estrutura social brasileira.

Ainda conforme o autor, o conceito de letramento mostra-se mais adequado para compreender o contexto e as dinâmicas sociais da época, uma vez que a alfabetização estava associada a um processo formal, realizado predominantemente no espaço escolar, ao qual a população negra, em grande medida, não tinha acesso.

Durante o período escravocrata, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, em 1871, que estabelecia que os filhos de pessoas escravizadas nascidos após sua vigência seriam considerados livres. Contudo, segundo Gil e Antunes (2021), essas crianças continuaram submetidas ao trabalho escravo.

Assim, mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre, as crianças negras permaneceram inseridas em condições de trabalho compulsório, o que as impedia de frequentar o ambiente escolar. Desse modo, embora a legislação atribuísse um status jurídico de liberdade, a realidade concreta mantinha práticas que perpetuavam a lógica da escravidão,

> Mesmo sendo juridicamente livres, os filhos de mulheres escravizadas nascidos após a Lei do Ventre Livre não deixavam de ter que trabalhar, razão pela qual só raramente poderiam frequentar a escola. De outro lado, se já seriam livres, a menção específica dos ingênuos na lei é uma evidência de que o tratamento não foi pensado como devendo ser o mesmo para todas as crianças (GIL; ANTUNES, 2021, p. 11).

Dessa forma, evidencia-se a incompatibilidade entre a legislação e a realidade social do período. Essa análise permite compreender como a exclusão da população negra, associada à ideologia eugenista, possibilitou a manutenção da segregação racial, burlando os objetivos da lei e perpetuando práticas herdadas do sistema escravocrata.

As desigualdades raciais oriundas do período da escravidão não foram superadas com a promulgação da Lei Áurea, uma vez que não foram implementadas políticas de inserção social da população negra, o que contribuiu para o aprofundamento da estratificação social.

Para Domingues (2008), a ausência de políticas públicas reparatórias no período pós-escravidão influenciou diretamente a produção de processos de marginalização, vulnerabilização e estratificação social que ainda se manifestam na atualidade.

Contudo, não é possível afirmar de forma categórica que esse processo de marginalização tenha ocorrido exclusivamente no âmbito educacional, considerando que a população escravizada passou por um processo de aculturação por meio da "doutrinação religiosa".

A segregação racial que se manteve após a abolição da escravidão fundamentou-se em discursos que apontavam a população negra como um entrave ao desenvolvimento do país em diferentes aspectos. Essa lógica segregacionista também se estendeu ao campo educacional, uma vez que, mesmo após a abolição em 1888, houve forte resistência ao reconhecimento do direito da população negra ao acesso à educação.

Segundo Domingues (2008), o período pós-abolicionista foi marcado por intensa rejeição da população negra nas instituições educacionais, o que inviabiliza sua matrícula. Esse cenário, aliado ao prolongado regime escravocrata, contribuiu de maneira significativa para a disseminação do analfabetismo entre a popula-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ção negra e para a manutenção das desigualdades no acesso às políticas públicas e educacionais, desigualdades estas que persistem até os dias atuais.

Em síntese, mesmo após um período marcado pela violência e pela dominação dos corpos — responsável por produzir profundas desigualdades sociais no país — não foram implementadas políticas voltadas à inserção da população negra na sociedade em termos de direitos, cidadania e inclusão nos âmbitos econômico, social e cultural. Ao contrário, o contexto que se seguiu à abolição caracterizou-se pela exclusão da população negra em diferentes espaços sociais.

Ao considerar esses aspectos, torna-se evidente que a exclusão da população negra do campo educacional resulta de processos políticos e históricos contínuos e multifacetados, que contribuíram para o aprofundamento das desigualdades sociais em diversos âmbitos (GIL; ANTUNES, 2021).

Considerando que as crianças negras foram submetidas ao trabalho desde a infância, a exclusão desse grupo do sistema educacional assumiu novas configurações após a promulgação da Lei Áurea, em 1888,

> Às crianças trabalhadoras foi negada, ainda por longo período, a condição de aluno, ou seja, tardou sua identificação como infância à qual se destinava a escola. A centralidade do trabalho para a população negra, como exigência incontornável à sobrevivência, determinou para esses grupos a necessidade do trabalho desde a infância, fosse o trabalho remunerado, fosse o trabalho doméstico não remunerado. Desse modo, uma das formas de exclusão educacional da população negra, determinada pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira, foi a negação do acesso à escola, senão pela legislação como no século XIX, pelo pertencimento às classes subalternas e a urgência do trabalho em qualquer dos períodos (GIL; ANTUNES, 2021, p. 13).

Nessa perspectiva, discutir raça implica necessariamente discutir classe. A exclusão das camadas sociais menos favorecidas do sistema educacional representava, simultaneamente, a exclusão da população negra.

Assim, a abolição da escravidão sem a implementação de políticas reparatórias contribuiu para a concentração da população negra nas classes sociais mais vulneráveis, exigindo a compreensão de outras formas de exclusão educacional que incidiram de maneira específica sobre esse grupo.

Refletir sobre as consequências do período escravocrata significa também analisar as estruturas que sustentam a sociedade brasileira. Para Almeida (2019), o racismo estrutural opera por meio de um conjunto de símbolos, práticas e condições sociais que mantêm a população negra nas posições mais subalternas da estrutura social, especialmente nos âmbitos econômico, laboral e social.

Esse cenário não se explica apenas pelo legado da escravidão, mas também pela permanência de ideais que se cristalizam e atuam no sentido de impedir a ascensão social da população negra. Conforme Ferreira (2020), a educação constitui um campo estratégico para a redução das desigualdades existentes no país, evidenciando a relevância das políticas de ações afirmativas.

Dessa forma, observa-se que a desigualdade no campo educacional permanece como uma questão atual, que demanda amplo debate e a participação de diferentes segmentos da sociedade, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e à consolidação de um Estado Democrático de Direito.

Nesse contexto histórico marcado pela violência, destaca-se ainda a atuação de movimentos sociais que lutaram por melhores condições de vida e pelo reconhecimento da cidadania da população negra. Esses movimentos buscaram a construção de instrumentos sociais de enfrentamento das desigualdades, entre eles a educação (HÜNING et al., 2021).

A presença de organizações e movimentos sociais foi fundamental na busca por um sistema educacional menos desigual, mais plural e democrático. Contudo, apesar dos avanços promovidos por essas iniciativas, ainda é possível identificar a persistência das desigualdades raciais no âmbito educacional, especialmente no acesso e na permanência no ensino superior.

Segundo Ferreira (2020), a partir dos anos 2000 passaram a ser implementadas políticas públicas voltadas à redução das desigualdades sociais e raciais, como as cotas para ingresso em universidades e concursos públicos. Essas medidas configuram-se como as primeiras políticas públicas direcionadas à população negra desde o período da abolição da escravidão.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Apesar da relevância dessas políticas no enfrentamento das desigualdades raciais no âmbito educacional, observa-se que, isoladamente, elas não são suficientes para promover uma redução mais significativa dessas disparidades. A persistência das desigualdades revela a necessidade de atuação conjunta de outros elementos estruturais e sociais para que seus efeitos sejam ampliados.

Nesse sentido, evidencia-se que a problemática que envolve a educação e a população negra não pode ser compreendida a partir de uma única perspectiva. Trata-se, antes, de um fenômeno complexo, constituído por múltiplos fatores que, desde concepções históricas que classificavam povos como "primitivos" até os processos de estratificação social, impactaram diretamente a produção e a manutenção das desigualdades raciais presentes no tecido social.

Assim, pensar soluções para essa problemática implica a articulação de diferentes campos do saber e a participação de diversos atores sociais, para além do poder público, compreendido aqui como agente fundamental de reparação histórica e de redução das desigualdades existentes na sociedade.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS À POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Considerando que uma das estratégias mais abrangentes de enfrentamento ao racismo se dá por meio da educação, as políticas públicas educacionais se inserem nesse campo por intermédio de diversos dispositivos que buscam mitigar as desigualdades raciais em distintos níveis e segmentos do sistema educacional.

No contexto brasileiro, a formulação de políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais procurou atender a compromissos assumidos em tratados internacionais relacionados aos Direitos Humanos, dos quais o país é signatário.

De modo geral, esse cenário permite compreender as políticas públicas a partir de, pelo menos, três eixos interpretativos: (1) a atribuição ao Estado da responsabilidade pela erradicação da marginalização e das desigualdades; (2) o estabelecimento explícito de ações positivas voltadas à promoção e integração de grupos socialmente desfavorecidos; e (3) o reconhecimento de normas que prescrevem formas de discriminação consideradas justas, como mecanismo de compensação das desigualdades de oportunidades ou de estímulo ao desenvolvimento de setores considerados prioritários (ADÃO; ARAÚJO, 2014, p. 3).

Seguindo essa lógica, as políticas educacionais se alinham aos tratados internacionais de Direitos Humanos e reforçam a responsabilidade estatal no enfrentamento das desigualdades sociais. Sob essa perspectiva, a educação se apresenta como um potente instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a construção de um futuro pautado pela igualdade de condições em seu sentido mais amplo.

Assim, as políticas públicas educacionais ultrapassam dimensões meramente estruturais, incorporando também aspectos simbólicos profundamente vinculados à história e às trajetórias de vida da população negra.

O movimento negro desempenhou papel central nas lutas e reivindicações por melhores condições de vida e cidadania para a população negra, inclusive no campo educacional. Sua atuação esteve presente em debates, formulações e processos de construção de políticas públicas educacionais direcionadas a esse grupo social.

De acordo com Pereira (2011), desde o período pós-abolição, o movimento negro já se articulava em torno de diversas pautas reivindicatórias, entre elas a educação. Essas mobilizações resultaram no fortalecimento de organizações como a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a maior entidade do movimento negro na primeira metade do século XX.

Nesse contexto, a educação consolidou-se como uma temática central nas agendas do movimento negro. A valorização da educação pode ser observada na realização de encontros, na criação de centros de estudo e na promoção de conferências ao longo do século passado, estratégias que evidenciam o entendimento da educação como ferramenta fundamental de emancipação social (PEREIRA, 2011).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Destaca-se, ainda, a relevância atribuída pelo movimento negro à história e à simbologia do Quilombo de Palmares, o que demonstra como a valorização da história, da cultura e dos costumes da população negra sempre esteve presente nas lutas educacionais protagonizadas por esse movimento.

Nessa mesma direção, a construção de uma narrativa própria sobre a história da população negra no Brasil constituiu pauta recorrente do movimento negro. Tal perspectiva rompe com a redução da experiência negra à escravidão, denunciando o aprisionamento simbólico que resulta da leitura do negro exclusivamente como escravizado, desconsiderando-o enquanto sujeito histórico pleno, portador de cultura, saberes e experiências. Esse apagamento histórico foi incorporado às bases educacionais brasileiras, contribuindo para a manutenção de estereótipos e práticas racistas dirigidas a uma população historicamente marginalizada.

Diante desse percurso histórico, o presente capítulo volta-se à análise da Lei nº 10.639/2003, reconhecida como um marco na educação brasileira por promover uma mudança paradigmática na abordagem da história, da cultura e dos saberes da população negra no Brasil. O processo de promulgação dessa lei envolveu múltiplas frentes de atuação política e social.

Diversos atores foram fundamentais para sua elaboração e aprovação, com destaque para Abdias do Nascimento, ativista do movimento negro, cuja atuação foi decisiva na construção das condições políticas que possibilitaram a promulgação da referida legislação. Conforme apontam Felizardo e Langoski (2021), Abdias do Nascimento, quando eleito governador do estado do Rio de Janeiro, propôs a Lei nº 1.332/1983, que previa "medidas de ações compensatórias" voltadas à população negra nos campos do trabalho e da educação. Contudo, apesar de tramitar por diversas comissões, o projeto não foi submetido à votação em plenário, sendo posteriormente arquivado.

Após esse arquivamento, outros projetos de lei relacionados à educação da população negra também não avançaram, como aqueles apresentados pelos deputados federais Paulo Paim e Humberto Costa, bem como pela senadora Benedita da Silva.

Posteriormente, um projeto de lei apresentado por Ben Hur Ferreira e Esther Grossi foi aprovado, reconhecendo em sua justificativa a autoria de Humberto Costa. Após aproximadamente vinte anos de tramitação no Congresso Nacional, a proposta foi sancionada em 2003 pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, tornando-se a Lei nº 10.639/2003.

É fundamental destacar a persistência do movimento negro na luta por políticas públicas educacionais ao longo de décadas, culminando na aprovação dessa lei, que inseriu conteúdos relacionados à história e à cultura negra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

Segundo Silva (2009), a Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos níveis fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas. A legislação também visa ampliar a compreensão sobre a formação da sociedade brasileira e reconhecer as contribuições da população negra nesse processo.

Para Jesus (2013), a implementação da referida lei representa uma ruptura com conteúdos escolares historicamente permeados por estereótipos e discursos racistas, além de enfrentar os impactos negativos produzidos por modelos educacionais fundamentados em concepções discriminatórias.

A Lei 10.639/03, que alterou dispositivos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e mudou o currículo escolar, prevê ainda a inserção do dia 20 de novembro, no calendário escolar, como Dia da Consciência Negra. Isto, apesar de ser apenas um ponto de partida, trouxe uma resposta às antigas reivindicações do movimento social negro em relação à educação (SILVA, 2009, p. 30).

A partir desse marco, torna-se evidente a importância dos elementos simbólicos no enfrentamento das desigualdades raciais. Conforme Silva (2009), a implementação da lei possui significado expressivo para a população negra, podendo ser compreendida como uma conquista histórica, ao abrir caminhos para a construção da autonomia e do protagonismo na escrita de sua própria história.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo Jaccoud (2008), a lei também busca preencher lacunas deixadas por séculos de apagamento da história e da cultura negra no Brasil, embora sua efetivação enfrente obstáculos significativos, como o reduzido número de profissionais da educação especializados em questões étnico-raciais.

Esse cenário é reforçado pela permanência do racismo epistemológico, que compromete a aplicação efetiva da legislação no cotidiano escolar. Conforme Reis (2020), a hegemonia do conhecimento eurocêntrico consolidou padrões classificatórios que desumanizam povos não europeus, perpetuando processos de subordinação cultural e despossessão simbólica.

Nesse contexto, a educação também se apresenta como espaço central para a reconstrução simbólica da humanidade, historicamente negada à população negra. Em resposta à escassez de profissionais capacitados, o Ministério da Educação promoveu iniciativas de formação docente, como o curso Educação-Africanidades-Brasil, ofertado pela Universidade de Brasília (UnB). Contudo, a adesão ficou aquém das metas estabelecidas, com apenas cerca de 6.800 professores concluindo a capacitação (JACCOUD, 2008).

Esses dados suscitam reflexões acerca do compromisso docente com a efetivação da Lei nº 10.639/2003, considerando que o ensino da história e da cultura negra requer formação específica, assim como qualquer outro conteúdo curricular.

Rocha e Silva (2013) ressaltam a necessidade de sensibilizar docentes de áreas como ciências, química e física, de modo a integrar os conteúdos previstos pela lei em diferentes disciplinas, evidenciando as contribuições da população negra também nesses campos do conhecimento.

A resistência institucional à implementação da lei constitui outro entrave significativo, gerando impactos negativos no avanço das pautas antirracistas e exigindo, em alguns casos, a atuação do Ministério Público para assegurar seu cumprimento (JACCOUD, 2008).

Dessa forma, torna-se imprescindível não apenas a aplicação da legislação, mas também a conscientização sobre seus objetivos e impactos sociais, especialmente diante de um histórico marcado por exclusões e pela disseminação do mito da democracia racial.

Além disso, embora a Lei nº 10.639/2003 represente um avanço importante, ela deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural. Isso implica considerar aspectos como acesso, permanência, evasão e abandono escolar, bem como a articulação entre diferentes setores sociais. Nesse sentido, as políticas educacionais também abrangem o ensino superior, especialmente por meio das ações afirmativas, que serão discutidas no capítulo seguinte.

Considerações finais

Diante do percurso histórico e analítico apresentado, torna-se evidente que a exclusão da população negra do campo educacional não se constitui como um fenômeno pontual ou circunstancial, mas como resultado de um processo histórico contínuo, profundamente enraizado na formação social brasileira. Desde o período colonial e escravocrata, a educação foi estruturada a partir de práticas excludentes, racistas e hierarquizantes, que negaram à população negra o acesso ao conhecimento, à cidadania e ao reconhecimento de sua humanidade, contribuindo para a consolidação de desigualdades que persistem até a contemporaneidade.

A análise das práticas pedagógicas coloniais, fortemente marcadas pela dominação dos corpos, pela violência simbólica e física e pela imposição de uma visão de mundo eurocêntrica, evidencia que a educação foi utilizada como instrumento de controle social e disciplinarização da população negra. O apagamento cultural e simbólico promovido por essas práticas não apenas silenciou saberes e identidades negras, como também produziu representações negativas que atravessaram os séculos e se mantiveram presentes nas estruturas educacionais e sociais do país.

No período pós-abolicionista, a ausência de políticas públicas de caráter reparatório agravou ainda mais esse cenário, uma vez que a população negra foi lançada à marginalização social sem qualquer suporte institucional que garantisse condições mínimas de acesso à educação, ao trabalho e à cidadania. A manutenção do trabalho infantil, a negação do direito à escolarização e a associação entre raça e classe social reforçaram a

exclusão educacional, demonstrando que a abolição da escravidão, por si só, não foi capaz de romper com as desigualdades raciais historicamente construídas.

Nesse contexto, as lutas protagonizadas pelo movimento negro assumem papel central na conquista de direitos e na formulação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial no campo educacional. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a implementação das políticas de ações afirmativas, como a política de cotas no ensino superior, representam importantes avanços na tentativa de enfrentar as desigualdades raciais. No entanto, conforme evidenciado ao longo do estudo, tais políticas ainda encontram desafios significativos em sua efetivação, seja pela resistência institucional, pela insuficiência de formação docente ou pela persistência do racismo estrutural e epistemológico.

Por fim, conclui-se que o enfrentamento das desigualdades raciais na educação exige ações articuladas, contínuas e comprometidas com a transformação das estruturas sociais que sustentam o racismo no Brasil. Mais do que a criação de leis e políticas, faz-se necessária a consolidação de uma educação antirracista, plural e democrática, capaz de valorizar a história, a cultura e os saberes da população negra. Somente por meio do engajamento do poder público, das instituições educacionais e da sociedade civil será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de um Estado Democrático de Direito que assegure igualdade de oportunidades a todos os sujeitos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALBERCA, José Fernando Luján. **Princípio da igualdade e política de cotas na universidade.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ALENCAR, R. A. da C. **Ações afirmativas no Brasil: um estudo de caso sobre o Estatuto da Igualdade Racial.** Sociedade e Estado, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 298, 2011.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

ADÃO, Jorge Manoel; ARAÚJO, Tiago Gomes. **Por um debate conceitual: políticas públicas em educação de negros**. Anais I CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2014.

BARROS, F. **Uma análise sobre cotas no curso médico da Unimontes: desempenho acadêmico dos estudantes e percepções docentes**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo.**Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil.** *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. 1. ed. Niterói -RJ: EDUFF, 2016. v. 1, cap. Os negros na historiografia educacional brasileira, p. 95-116.

BRANDÃO, A.; MATTA, L. **Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003.** In: BRANDÃO, A. (org.). **Cotas raciais no Brasil**: **a primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2007. p. 48-80.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 5.384/2020: Senado aprova atualização da Lei de Cotas**. Sítio eletrônico.2023.

CRESSONI, Fábio Eduardo. **MISSÃO, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil.** *In*: FONSECA , Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. 1. ed. Niterói-RJ: EDUFF, 2016. v. 1, cap. Educação e Escravidão no Brasil, p. 73-84.

DOMINGUES, Petrônio. **Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 517–534, set. 2008.

FELIZARDO, Alex Michael de Lima. **Políticas públicas educacionais para negros**: **uma análise sob a óptica das escolas estaduais do município de Santana do Livramento** - RS. 22p. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão Pública). Santana do Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2021.

FERREIRA, Nara Torrecilha. **Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior**. Educação em Revista, v. 36, p. e227734, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 4ª ed., 2002. 22.

GIL, Natália de Lacerda.; ANTUNES, Cláudia Pereira. **Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 21, p. e174, 2021.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. **Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 2, p. 183–193, maio de 2017.

HÜNING, S. M.; SILVA, A. K. DA; NETTO BRAGA, T. L. **Vulnerabilidade da população negra e políticas educacionais no brasil.** Cadernos CEDES, v. 41, n. 114, p. 110–119, 2021.

JACCOUD, Luciana. **O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial.** *In*: THEODORO, Mário (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. 1. ed. Brasília: IPEA, 2008. cap. 6, p. 131-166.

JESUS, R. E. **Diversidade étnico-racial no Brasil - Os desafios à Lei nº 10.639,** de 2003. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 399–412, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197–217, nov. 2002.

MORAIS, Christianni Cardoso. **Ler e escrever: habilidades de escravos e forros?** (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. A História da Educação dos Negros no Brasil. 1. ed. Niterói-RJ: EDUFF, 2016. v. 1, cap. Educação e Escravidão no Brasil, p. 95-116. ISBN 978-85-62007-56- 9.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela 'reavaliação do papel do negro na história do Brasil',** Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, p. 25-45. 2011.

REIS, D. DOS S.. **Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia.** Educar em Revista, v. 36, p. e 75102, 2020.

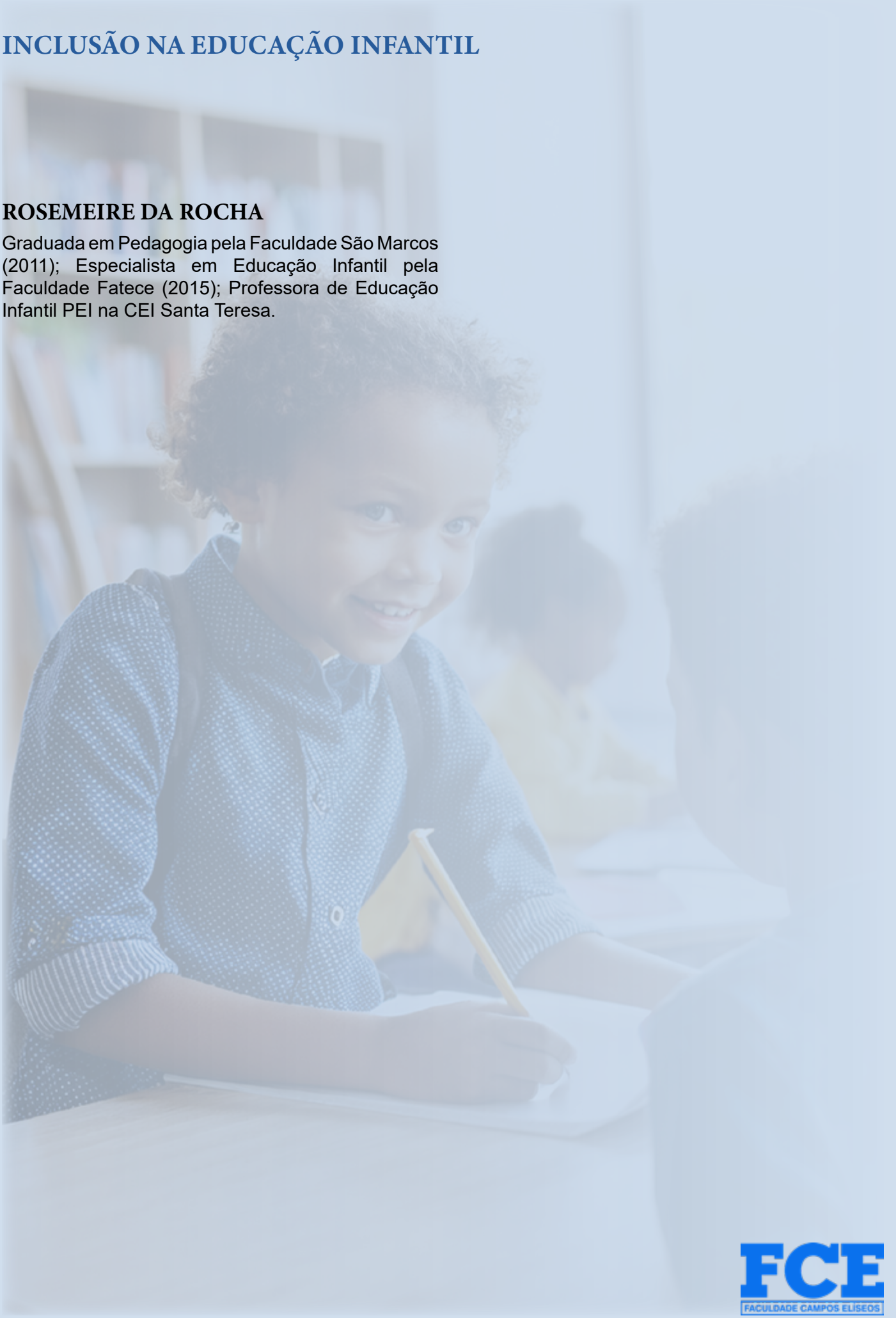
SILVA, Izabel da. **Políticas públicas em educação para negros**: a implementação da lei 10.639/03. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 162 p., 2009.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSEMEIRE DA ROCHA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Marcos (2011); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Fatece (2015); Professora de Educação Infantil PEI na CEI Santa Teresa.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este trabalho de pesquisa intitulado Inclusão na Educação Infantil, aplica-se em um estudo feito a partir de uma vivência do lúdico em sala de aula, onde a educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças. A função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças. Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

Palavras-chave: Lúdico; Educação; Inclusão.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

O brincar não é nem de longe um privilégio dos tempos modernos. Essa atividade sempre fez parte do cotidiano das crianças. Partindo desse pressuposto o trabalho visa fomentar a importância da atividade lúdica para o favorecimento da inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular, onde o mesmo passa a ser visto com funcionalidade e um aliado aos professores no que diz respeito a orientar os alunos portadores de necessidades especiais.

A brincadeira é prazerosa para toda criança e proporciona a integração dos alunos referidos, tornando o espaço escolar um ambiente acolhedor, lúdico e divertido, propício para a inclusão.

Ao professor, enquanto agente de transformação social, cabe identificar o papel lúdico na inclusão como um recurso viável e eficaz na aprendizagem desses alunos.

O objetivo geral do estudo foi analisar o papel do lúdico como recurso importante para inclusão dos alunos com necessidades especiais em escola regular. Os específicos nortearam em discutir a contribuição do lúdico no processo ensino – aprendizagem; refletir o papel do professor e a importância de valorizar o lúdico na escola para favorecer a inclusão dos alunos com necessidades especiais e apreender como através do lúdico pode auxiliar o professor a concretizar o desenvolvimento integral da criança especial.

O presente trabalho visa contribuir com outros educadores o quanto o lúdico na sala de aula pode promover desenvolvimento de habilidades como: raciocínio e descoberta, autonomia e cooperação.

Tem por finalidade a inserção da criança com necessidades especiais em escolas regulares, entende – se que há discussões que buscam chegar a verdadeira inclusão.

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciam valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida.

É necessário que a escola busque educar na democracia e nas concepções autônomas, convivendo, reconhecendo e valorizando as diferenças.

A metodologia utilizada se baseou em uma revisão bibliográfica que teve por objetivo analisar a visão de diversos autores sobre o tema proposto.

FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLA INCLUSIVAS

A educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças.

A função específica da educação especial nas escolas é identificar as crianças com necessidades incomuns e ajudar na efetiva satisfação dessas necessidades. Ambos os programas regulares e especiais desempenham um papel na satisfação das necessidades educacionais das crianças com excepcionalidades.

Um objetivo primário dos educadores deve ser ajudar a construir oportunidades de aprendizagem acomodatícia para as crianças com excepcionalidades em programas educacionais regulares. Na implementação deste objetivo, a educação especial pode servir como um sistema de apoio, e os educadores especiais podem ajudar o pessoal escolar regular na gestão da educação das crianças com excepcionalidades (FREIRE, 1996).

Quando a colocação especial de uma criança é necessária, o objetivo deve ser maximizar o desenvolvimento e a liberdade da criança, em vez de acomodar a sala de aula regular.

A educação especial deve funcionar dentro e como parte do quadro regular das escolas públicas. Neste âmbito, a função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças (DOMINGUES, op. cit.).

Desde sua base no sistema escolar regular, educadores especiais podem promover o desenvolvimento de recursos especializados, coordenando suas contribuições especializadas com as contribuições do sistema escolar regular. Um dos principais objetivos dos educadores especiais deve ser o aprimoramento dos programas escolares regulares como um recurso para todas as crianças.

O sistema de organização e administração desenvolvido para a educação especial deve ser vinculado à educação regular para aumentar a capacidade do sistema total de fazer respostas mais flexíveis às mudanças no comportamento de cada aluno e às condições de mudança nas escolas e na sociedade, e, permitir que todos os elementos do sistema influenciam as políticas e os programas dos outros (SCOTT, 1998).

A educação especial deve proporcionar uma organização administrativa para facilitar a realização de crianças com excepcionalidades com os mesmos objetivos educacionais que as perseguidas por outras crianças.

Este objetivo pode ser alcançado através de estruturas suficientemente compatíveis com as da educação regular para assegurar a passagem fácil e ininterrupta das crianças através das linhas administrativas de educação especial regular, por períodos que possam ser necessários, bem como por estruturas suficientemente flexíveis. Para ajustar rapidamente às necessidades de mudança de tarefas e necessidades de crescimento infantil (DOMINGUES, op. cit.).

O objetivo principal da organização administrativa de educação especial é prover e manter essas condições ambientais nas escolas que são mais propícias ao crescimento e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Sob condições adequadas, a educação dentro do ambiente escolar regular pode proporcionar a oportunidade ideal para a maioria das crianças com excepcionalidades.

Consequentemente, o sistema para a oferta de educação especial deve permitir a incorporação de ajuda e oportunidades especiais em contextos educacionais regulares.

As crianças devem gastar apenas o máximo de tempo fora das aulas regulares, conforme for necessário, para controlar as variáveis de aprendizagem que são críticas para a realização de objetivos de aprendizagem especificados.

De acordo com o Ministério da Educação e dos Desportos (1998), a educação para crianças e jovens com excepcionalidades requer a coordenação bem planejada e proposital de muitas disciplinas.

A educação especial é um campo de serviços multidisciplinar, orientado para os problemas, voltado para a mobilização e melhoria de uma variedade de recursos para atender às necessidades educacionais de crianças e jovens com excepcionalidades.

Os propósitos fundamentais da educação especial são os mesmos que os da educação regular, o desenvolvimento ideal do aluno como uma pessoa hábil, livre e determinada, capaz de planejar e administrar sua própria vida e alcançar seu maior potencial como um indivíduo e como um membro da sociedade.

De fato, a educação especial se desenvolveu como uma área altamente especializada da educação, a fim de proporcionar às crianças com excepcionalidades as mesmas oportunidades que as outras crianças para uma vida significativa, determinada e cumprindo.

Para Domingues (op. cit.), talvez o conceito mais importante que tem sido desenvolvido na educação especial como resultado de experiências com crianças com excepcionalidades é o do individualismo fundamental de cada criança.

A aspiração dos educadores especiais é ver cada criança como uma combinação única de potenciais, habilidades e necessidades de aprendizagem para quem um programa educacional deve ser projetado para atender às suas necessidades particulares.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Desde seus primórdios, a educação especial havia defendido a causa das crianças com problemas de aprendizagem. É como os defensores dessas crianças e do conceito de individualização que a educação especial pode vir a desempenhar um papel criativo importante na educação.

As competências especiais de educadores especiais são mais do que uma coleção de técnicas e habilidades. Eles compreendem um corpo de conhecimentos, métodos e princípios filosóficos que são a marca da profissão.

Como profissionais, os educadores especiais são dedicados à educação ótima de crianças com excepcionalidades e eles rejeitam o equívoco de escolaridade que não é nada além de cuidados de custódia.

De acordo com Domingues (op. cit.), o foco de toda a educação deve ser as necessidades de aprendizagem únicas da criança individual como um organismo de funcionamento total. Todos os educadores devem reconhecer e aceitar que a educação especial e regular compartilham os mesmos objetivos fundamentais.

A educação especial amplia a capacidade das escolas para responder às necessidades educacionais de todos os alunos. Como defensores do direito de todas as crianças a uma educação adequada, educadores especiais afirmam seu profissionalismo.

A educação especial assume muitas formas e pode ser fornecida com um amplo espectro de arranjos administrativos. As crianças com necessidades educativas especiais devem ser servidas em classes regulares e escolas de bairro, na medida em que estas disposições são conducentes a um bom progresso educacional. Acredita-se que o objetivo de educar crianças excepcionais com crianças não-excepcionais é desejável se o programa individual é tal que melhora o desenvolvimento educacional, social, emocional e vocacional da criança excepcional (DOMINGUES, op. cit.).

Às vezes é necessário, no entanto, fornecer serviços especiais suplementares para crianças com excepcionalidades ou removê-las de partes ou de todo o programa educacional regular.

Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

As crianças com excepcionalidades matriculadas em programas escolares especiais devem ser dadas todas as oportunidades apropriadas para participar de programas e serviços educacionais, não acadêmicos e extracurriculares com crianças que não são deficientes ou cuja incapacidade é menos grave.

Deve ser condenado como educado e moralmente indefensável a prática do isolamento categórico por excepcionalidade, sem a plena consideração das necessidades únicas de cada aluno, e a rejeição de crianças que são difíceis de ensinar a partir de situações escolares regulares.

Quando as opções de programas são insuficientes e quando as decisões são malfeitas, as crianças com excepcionalidades são negadas seus direitos fundamentais à educação pública gratuita.

Ao agir assim, as autoridades educacionais violam os princípios básicos de nossas sociedades democráticas.

Como todas às crianças, as crianças com excepcionalidades precisam de estabilidade ambiental, nutricional emocional e aceitação social.

As crianças nascem naturalmente curiosas. Explorando e usando seus sentidos da visão, do toque, do som, do cheiro e do gosto, as crianças aprendem sobre seu e seu ambiente.

Eles estão constantemente descobrindo coisas novas ou ideias, como algo sentir sabores ou cheiros, ou como algo funciona, se move ou reage. Crianças pequenas estão tentando descobrir o desconhecido tocando em tudo. Bebês e crianças muitas vezes exploram algo novo, colocando o objeto em suas bocas.

O jogo é muito mais do que apenas uma forma de preencher o tempo livre das crianças. O jogo é uma das principais maneiras pelas quais as crianças aprendem com o mundo à sua volta.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Crianças em cuidados infantis precisam de um currículo cheio de amplas oportunidades para a exploração e descoberta de aprendizagem. Isso requer atividades e muito tempo agendado para jogar. Coisas simples e cotidianas como brincar com água, bater potes e panelas ou fazer uma caminhada pela natureza, ajudam a estimular a aprendizagem das crianças e formar conexões em seus cérebros em crescimento.

A fim de prover a assistência à infância, pode-se ajudar a promover o crescimento das crianças e sua imaginação, dando-lhes muitas chances de jogar. Encorajar a experimentar coisas, a explorar e a descobrir. Apoiar sua curiosidade de maneira segura.

O jogo é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas das crianças. Através do jogo, as crianças praticam de forma perfeita o controle e a coordenação de grandes movimentos corporais, bem como pequenos movimentos de mãos e dedos.

Os provedores de cuidados infantis podem apoiar o desenvolvimento motor das crianças pequenas, planejando atividades lúdicas que proporcionem às crianças oportunidades regulares de mover seus corpos.

Com as pressões crescentes da prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância estão realmente diminuindo os tempos de jogos livres.

Professores pressionados acreditam que as atividades estruturadas e dirigidas pelo professor são a única maneira de ajudar as crianças a estarem prontas para ler, fazer matemática e compreender a ciência quando entram no jardim de infância.

Muitos adultos estão equivocados sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças. Veem o brincar como uma atividade frívola, destinada a preencher períodos vazios de espera entre atividades mais importantes. Mas para as crianças pequenas, o jogo é a peça central da aprendizagem. Brincar não é um extra para as crianças pequenas.

É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

Quando as crianças brincam, elas decidem que materiais usar, o que fazer e quando parar ou mudar para uma atividade diferente. Crianças brincando em um ambiente de cuidados infantis estão testando novos materiais, experimentando papéis, experimentando com causa e efeito, fazendo suposições e conclusões de testes e praticando ficar junto com os outros.

Os pesquisadores mostram que experiências de jogo de alta qualidade ajudam a melhorar a memória das crianças, habilidades sociais, habilidades de linguagem oral, pré-leitura e habilidades pré-matemáticas de ajuste escolar. Todos estes são habilidades de aprendizagem crucialmente importantes quando as crianças chegam a Educação Infantil e mais além.

Há que se considerar a grande importância que a atividade lúdica possui para a formação da criança e, naturalmente, a inclusão acontece melhor no ambiente escolar, De acordo com Staimback (1999, XII- apud GIL) a escola "é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas".

A utilização do lúdico nas escolas permite que as crianças com necessidades educativas especiais tenham contato com outras crianças, ou seja, socializem-se uma com as outras, não dando importância às diferenças, pois, a diversão é o principal objetivo naquele momento.

A criança, independentemente de suas necessidades especiais, é sempre criança e como toda criança, gosta de brincar. Portanto o lúdico há que ser considerado uma excelente ferramenta de educação, capaz de proporcionar a integração e socialização dos educandos, quaisquer que sejam suas limitações.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Na visão dos professores, a utilização do lúdico nas escolas como forma de inclusão requer muita atenção e planejamento, haja vista que tal atividade não deve ser confundida como uma maneira de disfarçar um mau planejamento pedagógico, o que seria ainda mais prejudicial para os educandos.

"A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusividade de ninguém, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas" (SARMENTO apud NHARY, 2006).

Todos os pais querem que seus filhos sejam aceitos por seus pares, tenham amigos e levem vidas "regulares". Os ajustes inclusivos podem tornar esta visão uma realidade para muitas crianças com inabilidades.

Para a maioria dos educadores, o lúdico dentro do contexto de aprendizagem é definido de várias maneiras. De acordo com King (1986) existem duas formas de lúdico: instrumental e real.

A atividade lúdica instrumental é principalmente uma atividade dirigida pelo professor com objetivos acadêmicos. A realidade refere-se a crianças voltadas para atividades que podem ocorrer, por exemplo, brincar durante o recesso.

"O jogo passa a ser organizado e incentivado pelos educadores proporcionando uma oportunidade de testar e observar as crianças em suas atividades naturais e espontâneas" (NHARY, op. cit.).

Há ainda os que caracterizam o lúdico em termos de quatro características distintas. No primeiro, a brincadeira é conduzida por crianças, mesmo que os adultos possam criar configurações para encorajar as crianças a brincar. Em segundo lugar, o processo de jogar é mais importante do que o produto, e o processo é social por sua natureza.

A terceira característica diz respeito ao baixo risco em jogo: os alunos são livres para observar, investigar e desfrutar de pequenos detalhes do seu ambiente sem ter medo de falhas. A Característica final indica que o lúdico tem o potencial de contribuir em muito para o processo do conhecimento.

"Brincar jogar é uma condição humana, sobretudo entre crianças. São atitudes, na maioria das vezes, partilhadas, onde o prazer de estar junto, onde o sentimento de pertença é mais forte que o resultado do jogo em si" (Idem).

Através do contato com as atividades lúdicas na escola, as crianças desenvolvem uma compreensão positiva de si mesmas e de outras pessoas.

Quando as crianças frequentam aulas que refletem as semelhanças e diferenças de pessoas no mundo real, elas aprendem a apreciar a diversidade. Respeito e compreensão crescem quando crianças de diferentes habilidades e culturas brincam e aprendem juntos.

As amizades se desenvolvem. As escolas são lugares importantes para que as crianças desenvolvam amizades e aprendam habilidades sociais.

As crianças com e sem deficiência aprendem com e entre si em aulas com a presença de atividades inclusivas, e o lúdico é uma delas.

As crianças aprendem importantes habilidades acadêmicas em salas de aula onde se utiliza da ludicidade. Espera-se que as crianças com e sem deficiência aprendam a ler, escrever e fazer matemática.

Com expectativas mais elevadas e boas instruções, as crianças com deficiência aprendem habilidades acadêmicas, tudo em virtude da descontração provocada pelo lúdico.

Outra característica das aulas com atividades lúdicas está em todas as crianças aprenderem por estarem juntas, porque a filosofia da educação lúdica e inclusiva é destinada a ajudar todas as crianças a aprender, todos na classe benefícios. As crianças aprendem em seu próprio ritmo e estilo dentro de um ambiente de aprendizagem nutritivo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do lúdico, quando entendida e utilizada em sua plenitude, é uma importante ferramenta de inclusão, pois permite que todos sejam parte, de fato, do processo de ensino e aprendizado.

Ao término deste artigo, conclui-se que a atividade lúdica, pode ser a chave de abertura da porta de um novo mundo, tendo em vista que, sua prática nas escolas, vem se demonstrando uma importante ferramenta de inclusão da criança deficiente na educação infantil.

As escolas, que se utilizam das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado, buscando o incentivo a participação de todos os educandos que dela fazem parte, conseguem alcançar com maior sucesso o importante caminho para a inclusão social.

Desta forma, a relevância do lúdico como forma de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil, dentro das escolas, deve ser tida como imprescindível para a realização e conquista de objetivos traçados para a vida, a fim de possibilitar, através deste, que esquecidos sejam lembrados, abandonados sejam resgatados e excluídos sejam incluídos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Diário oficial da União, 20/12/96.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FORTUNA, T. R. **Atos de Pesquisa em Educação.** PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIDETTI, J. e MOREIRA, A. **Lúdico: alfabetizar brincando**. In: ANTUNES, Helenise S. Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

HUIZINGA, J. **O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971

KING, N. R. **Quando os educadores estudam o jogo nas escolas**. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1986.

NHARY, T. M. C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

SOARES, Jiane Martins. **A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil**. 2012. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1869. Acesso em: 05.03.2017.

SCOTT, C. M. **Orientação Educacional: que educador é este**? Revista da Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre, n. 23-4, 1998.

WINNICOTT D. W. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ACORDO DE NÃO PERSECUÇÃO PENAL SOBRE OS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS A NÃO OBRIGATORIEDADE DE PROVAS: UMA ANÁLISE DE PROCEDIMENTO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS DISCIPLINARES

SIDNEY COSTA DE ARRUDA

Bacharel em Direito pela Universidade Bandeirante de São Paulo, Pós-Graduado pelo Centro Universitário UNIFIEO em Direito Empresarial; Atuante nas áreas de Direito Penal, Direito Constitucional, Direito Empresarial e Filosofia do Direito. Advogado inscrito na OAB/SP sob o n°: 285.480. Mestrando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Humanos pela Universidade UNIFIEO. E-mail: arruda@arrudaeassociados.com.br



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar a aplicabilidade do Acordo de Não Persecução Penal (ANPP) em Processos administrativos disciplinares sob à luz do princípio constitucional, o qual "ninguém é obrigado a produzir provas contra si mesmo". Para tanto, este estudo propõe uma análise teórica e reflexiva, explorando a convergência entre o Direito Penal e o Direito Administrativo Disciplinar, com foco na legalidade, proporcionalidade e garantia dos direitos fundamentais. Os aportes teórico-metodológicos têm como base na pesquisa bibliográfica, por meio de estudos de autores da área de direitos humanos e constitucionais; documentos oficiais como a Constituição Brasileira e pesquisas em sites. E, como resultado, analisar e refletir sobre a aplicabilidade do (ANPP), contribuindo assim para um debate acadêmico sobre a extensão dos direitos do acusado em esferas extrajudiciais.

Palavras-chave: ANPP; Processo Administrativo Disciplinar; Autoincriminação; Direitos Fundamentais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Conforme exposto no resumo deste artigo, o objetivo central é analisar a aplicabilidade do Acordo de Não Persecução Penal (ANPP) em Processos administrativos disciplinares sob à luz do princípio constitucional. Para tanto, é sabido que o sistema jurídico brasileiro, inserido em um contexto democrático, fundamenta-se em princípios constitucionais que asseguram os direitos e garantias individuais.

Entre esses princípios, destaca-se o "direito ao silêncio e a não autoincriminação" consagrados tanto na Constituição Federal, quanto em tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Nesse sentido, o ordenamento jurídico, composto por normas interligadas e hierarquicamente organizadas, visa garantir a justiça e a equidade na aplicação do direito, promovendo a harmonia social e a proteção da dignidade da pessoa humana. No entanto, a complexidade desse sistema gera desafios constantes, especialmente no que se refere à compatibilização entre a eficácia da persecução penal e a preservação dos direitos fundamentais do investigado.

Assim, atualmente, um dos principais desafios enfrentados pelo sistema jurídico é conciliar a celeridade e a eficiência da justiça com o respeito aos direitos e garantias individuais. Nesse sentido, a evolução legislativa trouxe inovações como o Acordo de Não Persecução Penal (ANPP), introduzido pelo Pacote Anticrime (Lei nº 13.964/2019), que visa reduzir a sobrecarga do Poder Judiciário, agilizando a resolução de conflitos penais.

Contudo, a aplicação desse instituto suscita debates acerca da voluntariedade do investigado ao aceitar o acordo, considerando o princípio constitucional de que "ninguém é obrigado a produzir provas contra si mesmo". Essa controvérsia ganha relevância quando o procedimento é utilizado em processos administrativos disciplinares, nos quais a admissibilidade do ANPP pode impactar à apuração da conduta e as sanções aplicáveis ao servidor público.

Neste contexto, o argumento principal deste estudo reside em uma análise reflexiva e consensual sobre a compatibilidade entre o ANPP e o princípio da não autoincriminação, especialmente no contexto dos processos administrativos disciplinares.

Desse modo, defende-se que, embora o acordo representa uma ferramenta inovadora para a desjudicialização de conflitos, sua aplicação deve respeitar os limites impostos pela Constituição, assegurando que o investigado não seja compelido a admitir fatos que possam prejudicá-lo em outras esferas. Logo, a compreensão aprofundada desse tema, é essencial para o aprimoramento do sistema jurídico, contribuindo para o equilíbrio entre a eficiência da persecução penal e a proteção dos direitos fundamentais.

Enfim, este trabalho busca abordar o tema por meio de uma revisão bibliográfica, examinando estudos recentes, jurisprudência relevante e opiniões de especialistas da área jurídica. Serão analisados casos de sucesso na aplicação do ANPP, bem como situações em que o instituto gera conflitos com os princípios constitucionais, visando identificar boas práticas e propor soluções para os desafios enfrentados. Ao longo da pesquisa, busca-se demonstrar o potencial transformador do ANPP no contexto jurídico brasileiro, destacando sua importância para a modernização do sistema de justiça e para a promoção de um processo penal mais justo e eficiente, sem comprometer os direitos fundamentais dos indivíduos.

O Sistema Jurídico Brasileiro e os Princípios Constitucionais Fundamentais

Para melhor compreensão desta temática, é necessário ressaltar que o sistema jurídico brasileiro, estruturado sob os pilares da Constituição Federal de 1988, configura-se como um complexo ordenamento normativo destinado a garantir a harmonia e a justiça social por meio da regulamentação das relações entre indivíduos, instituições e o Estado. Fundamentado nos princípios democráticos e no respeito aos direitos fundamentais, o ordenamento jurídico brasileiro, assegurando a observância de normas gerais e específicas que orientam tanto a atuação estatal quanto a conduta dos cidadãos (BRASIL, 1998).

Dentre os princípios constitucionais que sustentam esse sistema, destaca-se o princípio da não autoincriminação, consagrado no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal (1988). Segundo o qual "ninguém é obrigado a produzir provas contra si mesmo". Esse preceito, oriundo do direito penal, possui repercussões significativas em outras áreas do Direito, especialmente no âmbito dos processos administrativos disciplinares,

onde a preservação dos direitos do investigado deve coexistir com o dever da Administração Pública de apurar eventuais infrações funcionais (JÚNIOR, 2016).

Para o autor (2016), o princípio da não autoincriminação, ao garantir que o investigado não seja compelido a confessar fatos que possam prejudicá-lo, reforça o compromisso do Estado com a dignidade da pessoa humana e com o devido processo legal, assegurando a igualdade de armas entre as partes e prevenindo abusos de poder.

Ademais, a aplicação desse princípio no contexto administrativo impõe limites à atuação dos órgãos fiscalizadores, exigindo que a obtenção de provas se dê por meios lícitos e éticos, em consonância com o princípio da legalidade, que orienta todas as ações da Administração Pública. Por outro lado, a complexidade das relações entre o dever de colaboração do servidor público e o seu direito ao silêncio gera desafios interpretativos e práticos, especialmente diante da necessidade de conciliar o interesse público na apuração de condutas irregulares com a proteção dos direitos individuais (CGU, 2021).

Nesse contexto, o estudo do sistema jurídico brasileiro e dos princípios constitucionais fundamentais revela-se essencial para compreender os limites da atuação estatal e o papel do Direito como instrumento de equilíbrio entre o poder público e a liberdade do cidadão, contribuindo para o fortalecimento da democracia e do Estado de Direito (CGU, 2021).

O PRINCÍPIO DA NÃO AUTOINCRIMINAÇÃO E SUA FUNDAMENTAÇÃO CONSTITUCIONAL

Esta seção visa apresentar os conceitos de auto incriminação de forma não exaurida, para que possa compreender melhor o princípio da não autoincriminação, consagrado constitucionalmente no ordenamento jurídico brasileiro. Vale ressaltar que esse princípio representa uma das garantias fundamentais do indivíduo no contexto do devido processo legal, assegurando o direito de não produzir provas contra si mesmo. Previsto no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal de 1988, esse princípio estabelece que o acusado tem o direito de permanecer em silêncio e não será compelido a confessar culpa ou fornecer elementos que possam prejudicar sua defesa (BRASIL, 1988).

Completando esse pensamento, N. Júnior (2016) destaca que "não se pode compelir ninguém a produzir prova contra si mesmo, aplicando-se essa garantia tanto à pessoa física como à jurídica". Para o autor, no processo sancionador (administrativo ou penal), o ônus da prova é da acusação, que dela deve se desincumbir pelos meios regulares em direito admitidos, sem obrigar o acusado a fazer prova contra si próprio. No processo civil, o ônus da prova dos fatos constitutivos do direito objeto da pretensão deduzida em juízo é do autor (CPC/1973 333 I; CPC 373 I), e o dos fatos impeditivos, extintivos ou modificativos do direito do autor é do réu (CPC/1973 333 II; CPC 373 II), (JÚNIOR, 2016).

Assim, a fundamentação constitucional desse princípio decorre da proteção à dignidade da pessoa humana e ao direito à ampla defesa, pilares do Estado Democrático de Direito. Pois, em sua essência, busca-se evitar que o investigado ou réu seja coagido, física ou psicologicamente, a contribuir para sua própria condenação, assegurando a igualdade de armas entre acusação e defesa. Tal princípio se alinha à presunção de inocência, prevista no artigo 5º, inciso LVII, segundo a qual ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença condenatória. No âmbito processual, a não autoincriminação é aplicada tanto em investigações criminais quanto em processos administrativos disciplinares, sendo vedada qualquer forma de intimidação ou ameaça para obter confissões ou declarações auto incriminatórias (JÚNIOR, 2016).

Outros estudos evidenciam que a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), da qual o Brasil é signatário, reforça esse direito em seu artigo 8º, parágrafo 2º, alínea "g", consolidando sua relevância no cenário internacional. No contexto dos processos administrativos disciplinares, a aplicação desse princípio garante que o servidor público ou profissional investigado não seja compelido a fornecer informações que possam resultar em sanções, mantendo o equilíbrio entre o poder disciplinar do Estado e os direitos individuais do investigado. Dessa forma, o princípio da não autoincriminação desempenha papel essencial na proteção da liberdade individual, contribuindo para um sistema de justiça mais justo e equitativo, no qual o ônus da prova recai sobre a acusação, e não sobre o acusado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A aplicação dos direitos fundamentais no contexto penal e administrativo

Segundo a Constituição de 1988, a aplicação dos direitos fundamentais no contexto penal e administrativo representa um dos pilares do Estado Democrático de Direito, garantindo que a atuação estatal, seja na persecução penal ou na esfera disciplinar, esteja sempre pautada pelo respeito à dignidade da pessoa humana e aos limites impostos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

No âmbito penal, os direitos fundamentais asseguram a proteção do indivíduo contra abusos do poder punitivo do Estado, garantindo a presunção de inocência, o contraditório, a ampla defesa e o direito ao devido processo legal, conforme disposto no artigo 5º da Constituição. O princípio da legalidade, previsto no inciso II do mesmo artigo, assegura que ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer algo senão em virtude de lei, vedando, assim, sanções arbitrárias. Além disso, o princípio da não autoincriminação, previsto no inciso LXIII, resguarda o direito do acusado de permanecer em silêncio e de não produzir provas contra si mesmo, garantindo a paridade de armas entre acusação e defesa (BRASIL, 1988).

Por outro lado, no contexto administrativo, esses mesmos direitos fundamentais encontram aplicação na regulação da relação entre o poder público e os cidadãos, especialmente em processos administrativos disciplinares que visam apurar eventuais faltas cometidas por servidores públicos ou profissionais regulamentados. A ampla defesa e o contraditório, previstos no artigo 5º, inciso LV, asseguram que o investigado tenha pleno acesso aos autos do processo, bem como a oportunidade de apresentar provas e contestar as alegações feitas contra si. O princípio da proporcionalidade, por sua vez, orienta a aplicação das sanções disciplinares, exigindo que estas sejam adequadas, necessárias e razoáveis em relação à gravidade da infração cometida. Ademais, o princípio da impessoalidade impede que as decisões administrativas sejam influenciadas por interesses pessoais, garantindo a imparcialidade do processo (BRASIL, 1988).

A intersecção entre os direitos fundamentais e os procedimentos penais e administrativos revela a importância de assegurar que o exercício do poder disciplinar e punitivo ocorra de forma justa e equilibrada, preservando os direitos do indivíduo sem comprometer a eficácia da atuação estatal.

Nesse contexto, destaca-se o papel do Poder Judiciário como guardião da legalidade e dos direitos fundamentais, atuando para corrigir eventuais excessos e garantir que tanto as penas criminais quanto às sanções administrativas sejam aplicadas de acordo com os preceitos constitucionais. Assim, a aplicação dos direitos fundamentais no contexto penal e administrativo não apenas protege o indivíduo contra abusos de poder, mas também fortalece a legitimidade das instituições públicas, consolidando a confiança da sociedade no sistema de justiça (BRASIL, 1988).

O Acordo de Não Persecução Penal (ANPP) no Ordenamento Jurídico Brasileiro

O Acordo com documento oficial, a Não Persecução Penal (ANPP), introduzido no ordenamento jurídico brasileiro pela Lei nº 13.964/2019, conhecida como "Pacote Anti Crime", representa um marco no sistema de justiça penal ao estabelecer uma alternativa à persecução criminal tradicional, promovendo a celeridade processual e a desburocratização do sistema judiciário.

Regulamentado pelo artigo 28-A do Código de Processo Penal, o ANPP permite ao Ministério Público, antes do oferecimento da denúncia, propor um acordo ao investigado, desde que este tenha confessado formal e circunstancialmente a prática do crime e que a infração penal cometida seja de menor gravidade, com pena mínima inferior a quatro anos, sem violência ou grave ameaça. Tal mecanismo busca garantir uma resposta mais eficiente e proporcional ao delito praticado, evitando o prolongamento desnecessário de processos judiciais e contribuindo para a redução da sobrecarga do Poder Judiciário (BRASIL, 1988).

Além disso, o ANPP concretiza os princípios da razoável duração do processo e da eficiência, previstos no artigo 5º, inciso LXXVIII, da Constituição Federal, promovendo a pacificação social mediante a responsabilização rápida e efetiva do infrator.

Contudo, a aplicação do ANPP deve observar rigorosamente os direitos fundamentais do investigado, especialmente o princípio da não autoincriminação, consagrado no artigo 5º, inciso LXIII, da Carta Magna, segundo o qual ninguém é obrigado a produzir prova contra si mesmo. Esse princípio assume relevância no contexto do ANPP, pois a exigência da confissão como requisito para a formalização do acordo pode gerar

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

debates acerca de possíveis violações ao direito de defesa e à presunção de inocência. Por outro lado, o instituto também encontra respaldo nos princípios da oportunidade e da intervenção mínima do Direito Penal, alinhando-se a uma perspectiva mais humanizada da justiça criminal, em que a aplicação da pena privativa de liberdade é reservada aos casos de maior gravidade (MARINHO JR.)

Para Akerman (2024), na seara criminal, após a década de 70, surgem as primeiras referências à justiça restaurativa, a qual se distancia da pena de prisão e traz à lume as necessidades da vítima e a ressocialização do agente, a construir solução, comunitariamente, mas pacificadora. Representa um feixe de arquétipos teóricos, criminológicos e de política criminal, de reação ao fenômeno delitivo, cujo denominador comum situa-se na reparação do dano à vítima mediante a responsabilização espontânea do infrator (AKERMAN, 2024).

Segundo o autor (2024), o ANPP possui reflexos significativos não apenas no âmbito penal, mas também em processos administrativos disciplinares, especialmente em casos envolvendo servidores públicos ou profissionais regulamentados, uma vez que a confissão realizada no âmbito do acordo pode ser utilizada como elemento probatório na esfera administrativa.

Nesse sentido, o ANPP configura-se como um instrumento de modernização e racionalização da persecução penal, cuja aplicação demanda um equilíbrio cuidadoso entre a busca pela eficiência do sistema de justiça e a preservação dos direitos fundamentais do indivíduo, consolidando-se como um elemento essencial para a construção de um sistema penal mais justo, célere e proporcional (AKERMAN, 2024).

Histórico e fundamentos legais do ANPP

O Acordo de Não Persecução Penal (ANPP) tem suas raízes em um movimento global de busca por alternativas à tradicional persecução criminal, com o objetivo de reduzir a sobrecarga do sistema judiciário e promover uma justiça mais célere e eficiente. No Brasil, sua regulamentação ocorreu por meio da Lei nº 13.964/2019, conhecida como "Pacote Anticrime", que inseriu o artigo 28-A no Código de Processo Penal. Este dispositivo estabelece que o Ministério Público pode propor o ANPP ao investigado, desde que este confesse formal e circunstancialmente a prática do delito, cuja pena mínima seja inferior a quatro anos, desde que o crime não tenha sido cometido com violência ou grave ameaça (AKERMAN, 2024).

A introdução do ANPP no ordenamento jurídico brasileiro representa uma mudança paradigmática, alinhando-se aos princípios da razoável duração do processo, da eficiência e da intervenção mínima do Direito Penal, previstos na Constituição Federal, em especial no artigo 5º, inciso LXXVIII. Esse instituto busca evitar a aplicação desnecessária de penas privativas de liberdade para crimes de menor gravidade, priorizando a reparação do dano causado à vítima e a reinserção social do infrator, em consonância com os princípios da proporcionalidade e da humanização da pena (AKERMAN, 2024).

Requisitos e condições para a celebração do acordo

Os requisitos e condições para a celebração do Acordo de Não Persecução Penal (ANPP) no ordenamento jurídico brasileiro estão estabelecidos no artigo 28-A do Código de Processo Penal, introduzido pela Lei nº 13.964/2019, e representam critérios essenciais para garantir a legitimidade e a eficácia desse mecanismo de justiça negociada (AKERMAN, 2024).

Em primeiro lugar, o APP somente pode ser proposto pelo Ministério Público quando se tratar de infrações penais cuja pena mínima não ultrapasse quatro anos, desde que o delito não tenha sido cometido com violência ou grave ameaça à pessoa. Além disso, exige-se que o investigado confesse formal e circunstancialmente a prática do crime, o que pressupõe uma narrativa detalhada dos fatos e o reconhecimento de sua responsabilidade, sem, contudo, violar o princípio da não autoincriminação previsto no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal (AKERMAN, 2024).

Para Fischer (2024), essa realidade demanda "novos olhares", e quem insistir em sustentar a impossibilidade de negociações no campo penal certamente ficará atrelado ao passado. Sem dúvidas que o Direito Penal deve ser visto como a última ratio, mas, se for o caso e preenchidos os pressupostos legais para esses casos "em tese menos graves", é preciso ajustes (voluntários de ambas as partes), respeitando-se o devido processo legal e evitando-se a imposição de penas privativas de liberdade (FISCHER, 2024).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Análise de decisões judiciais sobre o uso do ANPP em processos administrativos

De acordo com STJ e STF, a análise das decisões judiciais referentes ao uso do Acordo de Não Persecução Penal (ANPP) em processos administrativos disciplinares revela um cenário jurídico em construção, no qual os tribunais vêm consolidando entendimentos acerca dos limites e possibilidades da aplicação desse instituto fora da esfera penal. O Supremo Tribunal Federal (STF) e o Superior Tribunal de Justiça (STJ), principais órgãos de interpretação constitucional e infraconstitucional no Brasil, têm desempenhado um papel fundamental na definição dos parâmetros para o aproveitamento de informações provenientes do ANPP em procedimentos administrativos, sobretudo no que concerne à compatibilidade desse uso com o princípio da não autoincriminação.

Em decisões emblemáticas, o STF tem reforçado que a celebração do ANPP, por si só, não configura confissão de culpa e, portanto, não pode ser utilizada como prova direta de responsabilidade administrativa. Essa orientação decorre da compreensão de que o acordo representa uma solução consensual voltada à eficiência do sistema penal, não podendo extrapolar seus limites para prejudicar o investigado em outras esferas (STF).

Por outro lado, o STJ tem enfrentado casos em que a Administração Pública buscou utilizar o conteúdo do ANPP como elemento probatório em processos disciplinares, ponderando, em suas decisões, a necessidade de preservar os direitos fundamentais do servidor público sem comprometer a função fiscalizadora do Estado. Em um de seus julgados, o Tribunal destacou que, embora as informações obtidas no processo penal possam subsidiar a apuração administrativa, a utilização do ANPP deve observar o devido processo legal e a vedação à autoincriminação, sob pena de nulidade do procedimento disciplinar (STJ).

Além disso, as cortes têm ressaltado a importância de que o investigado seja devidamente informado sobre as possíveis repercussões do acordo em outras esferas, assegurando a voluntariedade e a transparência no momento da sua celebração. Nesse contexto, a jurisprudência tem buscado equilibrar o interesse público na apuração de faltas disciplinares com a proteção dos direitos fundamentais do indivíduo, consolidando uma interpretação que respeita os limites constitucionais do uso do ANPP fora da esfera penal. Assim, as decisões judiciais analisadas demonstram a relevância do tema para o aperfeiçoamento do ordenamento jurídico brasileiro, contribuindo para a construção de um sistema mais justo e eficiente, capaz de conciliar a efetividade da justiça penal com a preservação das garantias individuais em todas as esferas do Direito (STJ).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem um cenário em que o ordenamento jurídico brasileiro se ergue como a última linha de defesa da liberdade e da dignidade do cidadão, a aplicação do Acordo de Não Persecução Penal (ANPP) em processos administrativos disciplinares revela-se um campo de batalha onde direitos fundamentais e deveres institucionais colidem em um embate de consequências avassaladoras. A tensão entre o dever de colaboração do servidor público e o direito constitucional de não produzir provas contra si mesmo atinge o ápice de sua complexidade, delineando um palco onde cada palavra, cada decisão, pode selar destinos.

Imaginemos o servidor público João, dedicado e íntegro ao longo de sua carreira, mas que, por um infortúnio, vê-se envolvido em uma situação que o coloca sob o escrutínio de um Processo Administrativo Disciplinar (PAD). Diante da possibilidade de um processo penal, o ANPP surge como uma promessa de alívio, um farol em meio à tempestade. Contudo, a exigência de uma confissão formal e circunstancial paira sobre João como uma espada de Dâmocles, ameaçando não apenas sua liberdade, mas também sua honra e seu sustento.

A aceitação do acordo, ainda que voluntária, traz consigo o espectro da autoincriminação, cujas repercussões no PAD podem ser devastadoras. Nesse enredo dramático, a Administração Pública, movida pelo dever de preservar a moralidade e a eficiência do serviço público, busca a verdade com a determinação de um inquisidor medieval. O interrogatório de João ecoa nas paredes do órgão disciplinar como um julgamento silencioso, onde o peso da confissão feita no âmbito penal ameaça eclipsar qualquer argumento de defesa. O princípio da não autoincriminação, consagrado no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal, parece desvanecer-se diante da necessidade de manter a ordem e a disciplina. Cada palavra dita, cada silêncio mantido, transforma-se em uma peça do quebra-cabeça que determinará o futuro do servidor.

Contudo, a Constituição é mais do que um conjunto de normas; é o escudo que protege o indivíduo contra os excessos do poder estatal. O direito ao silêncio não é um privilégio, mas uma garantia inalienável que impede que o cidadão seja transformado em instrumento de sua própria condenação. No entanto, a linha que separa a colaboração voluntária da coerção velada é tênue, e o risco de que o ANPP se torne uma armadilha jurídica é uma realidade que não pode ser ignorada.

Enquanto o julgamento de João se desenrola, a tensão atinge seu clímax. A comissão disciplinar, ao analisar a confissão realizada no acordo penal, vê-se diante do dilema entre a busca pela verdade e o respeito aos direitos fundamentais. O princípio da proporcionalidade ergue-se como o guardião do equilíbrio, exigindo que a punição, se aplicada, seja compatível com a gravidade da conduta e as circunstâncias do caso. A decisão final não é apenas sobre a vida de João, mas sobre o próprio caráter da Administração Pública: será ela um instrumento de justiça ou um mecanismo de opressão?

Nesse contexto, a jurisprudência assume o papel de fio condutor, estabelecendo os limites para o uso das provas obtidas no âmbito do ANPP em processos disciplinares. O Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça, em decisões históricas, reforçam que a confissão realizada para obter o benefício penal não pode ser utilizada como prova de culpabilidade no PAD, salvo quando corroborada por outros elementos de prova. Essa orientação não apenas protege o direito à não autoincriminação, mas também preserva a integridade do processo administrativo, impedindo que a busca pela eficiência se transforme em violação dos direitos humanos.

Porém, os desafios não se limitam ao plano jurídico. A pressão social por uma Administração Pública transparente e eficiente gera uma atmosfera em que a presunção de inocência muitas vezes cede lugar ao clamor por punições exemplares. Nesse cenário, a mídia desempenha um papel ambíguo, ora como defensora da transparência, ora como tribunal informal que antecipa julgamentos e molda a opinião pública. João não enfrenta apenas o julgamento da comissão disciplinar, mas também o olhar implacável da sociedade, cujos veredictos são imunes ao devido processo legal.

Ao final, a decisão da comissão disciplinar é proferida. Em um ato de coragem jurídica, o colegiado reconhece que a confissão realizada no ANPP, por si só, não constitui prova suficiente para a aplicação da pena disciplinar. A absolvição de João não apenas restaura sua dignidade, mas também reafirma o compromisso do Estado com a proteção dos direitos fundamentais. Contudo, a história de João não é um caso isolado, mas um símbolo dos desafios enfrentados pelo sistema jurídico na busca pelo equilíbrio entre a eficiência da persecução penal e a preservação das garantias individuais.

Assim, o futuro da utilização do ANPP em processos administrativos disciplinares depende da construção de um marco normativo claro e consistente, que delimite os efeitos do acordo e assegure que o exercício do direito ao silêncio não seja convertido em indício de culpabilidade. A regulamentação deve garantir que a voluntariedade do acordo seja real e não resultado de pressões indiretas, proporcionando ao investigado todas as informações necessárias para uma decisão consciente.

Nesse contexto, o Poder Judiciário continuará desempenhando um papel crucial na definição dos limites para a utilização das provas obtidas no ANPP, consolidando entendimentos que protejam os direitos do investigado sem comprometer a eficácia do poder disciplinar. A jurisprudência, ao equilibrar esses interesses aparentemente antagônicos, contribuirá para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, onde a busca pela verdade e a preservação dos direitos fundamentais coexistem de forma harmoniosa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AKERMAN, William; AKERMAN, Priscila. **Capítulo 1 - Fissuras no esquema aflitivo-repressor: a solução adequada de litígios na seara criminal e o consenso sobre o destino do processo penal** In: JR., Inezil; AKERMAN, William. **Justiça Penal Negociada**. São Paulo (SP):Editora Revista dos Tribunais. 2024. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/justica-penal-negociada/2518943878. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** ano 1988.

_____. **Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019.** Altera o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal).

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). **Manual de Processo Administrativo Disciplinar.** Brasília, DF: CGU, 2021. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/64869/11/Manual_PAD_2021_1.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

FISCHER, Douglas. **Capítulo 9 - Acordo de não persecução penal: teoria, prática e jurisprudência** In: JR., Inezil; AKERMAN, William. **Justiça Penal Negociada**. São Paulo (SP):Editora Revista dos Tribunais. 2024. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/justica-penal-negociada/2518943878. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2025.

JÚNIOR, Nelson. **30.4 Ampla defesa e proibição de autoincriminação** In: _____. **Princípios do processo na Constituição Federal: processo civil, penal e administrativo**. São Paulo (SP):Editora Revista dos Tribunais. 2016. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/principios-do-processo-na-constituicao-federal-processo-civil-penal-e-administrativo/1328313387. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2025.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Código de Processo Penal Interpretado**. São Paulo: Atlas, 2021.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2020.

SILVA, Vinicius Belus de Araújo. **A Confissão no Acordo de Não Persecução Penal. Brasília: Instituto de Direito Público,** 2020. Disponível em: https://repositorio.idp.edu.br/bitstream/123456789/3460/1/Vinicius%20Belus%20de%20Ara%C3%BAjo%20Silva.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

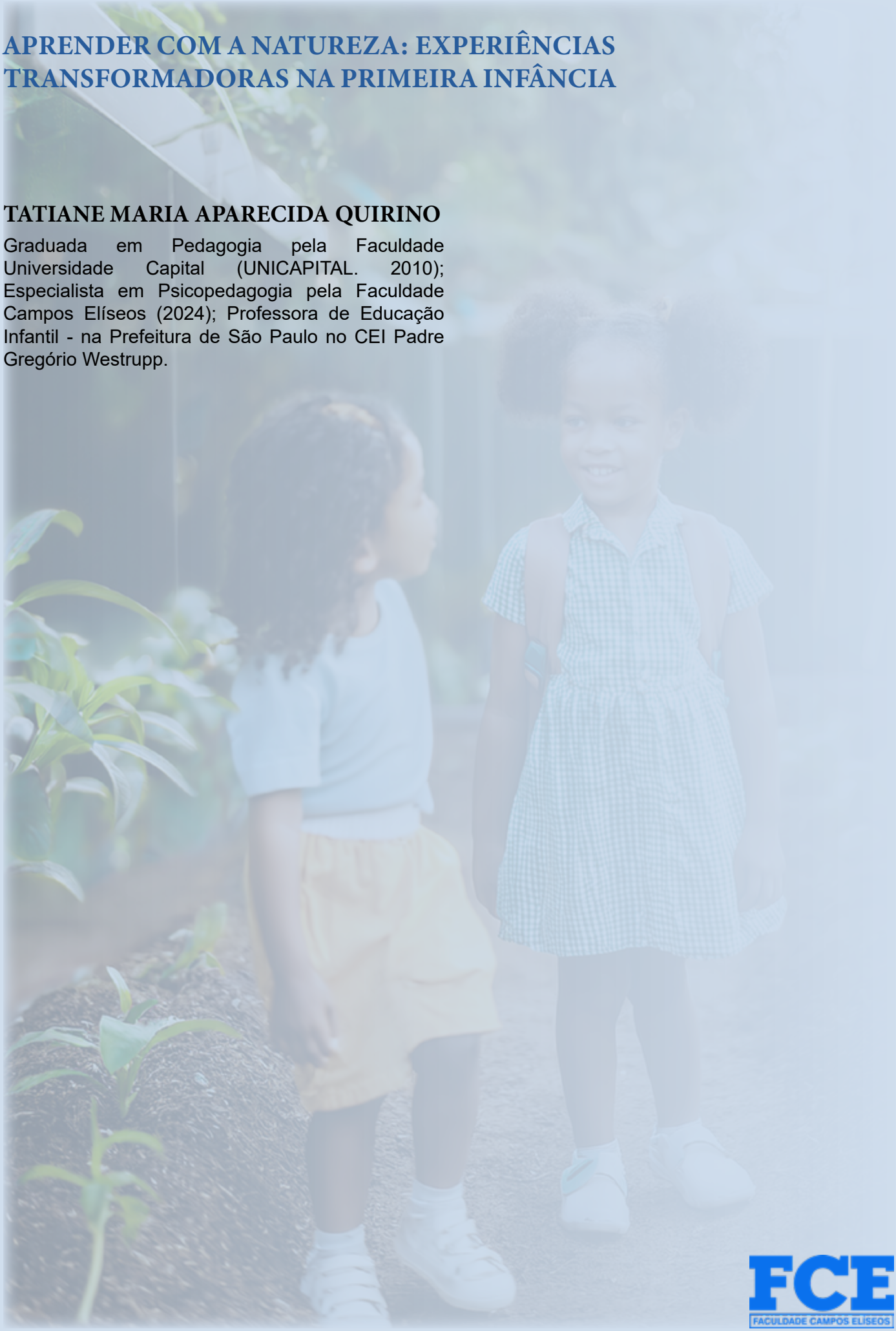
SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (STJ). **Jurisprudência sobre o direito ao silêncio no processo administrativo disciplinar.** Brasília, DF: STJ. Disponível em: https://buscadordizerodireito.com.br/jurisprudencia/detalhes/38956a0686dada69583538ba009a8607. Acesso em: 19 fev. 2025.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

APRENDER COM A NATUREZA: EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

TATIANE MARIA APARECIDA QUIRINO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Capital (UNICAPITAL. 2010); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professora de Educação Infantil - na Prefeitura de São Paulo no CEI Padre Gregório Westrupp.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A primeira infância, compreendida como o período que vai do nascimento aos seis anos, é uma fase decisiva para o desenvolvimento humano, caracterizada pela alta plasticidade cerebral e pela formação acelerada de conexões neurais. Nesse contexto, as experiências sensoriais desempenham papel central, permitindo que bebês e crianças pequenas compreendam, interpretem e interajam com o mundo, ao mesmo tempo em que favorecem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Este artigo tem como objetivo analisar o papel das ferramentas de desenvolvimento sensorial na Educação Infantil, considerando suas contribuições para a aprendizagem e para a construção de uma relação afetiva e responsável com a natureza. O estudo se apoia no Currículo de Educação Ambiental – Orientações Pedagógicas da Prefeitura de São Paulo e no Currículo da Cidade – Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que orientam práticas educativas voltadas à formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. Destaca-se o Centro de Educação Infantil (CEI) como espaço privilegiado para aproximar as crianças da natureza, oferecendo ambientes internos e externos planejados para exploração sensorial, cuidado, investigação e aprendizado sobre o território. O artigo evidencia o papel do professor como mediador dessas experiências, organizando atividades que integrem brincadeira, investigação e cuidado com os elementos naturais, respeitando o ritmo e os interesses de cada criança. Ressalta-se a importância de experiências cotidianas e intencionais, envolvendo os quatro elementos da natureza — água, terra, ar e fogo, bem como plantas, permitindo que as crianças sintam, observem, experimentem e compreendam suas propriedades de forma segura e significativa. Por meio dessas vivências, bebês e crianças pequenas desenvolvem coordenação motora, atenção, curiosidade científica, criatividade, empatia, responsabilidade e consciência ambiental. Ao integrar natureza, brincadeira e investigação, o CEI se configura como território de experiências contínuas, onde a criança constrói conhecimento de forma ativa, fortalece vínculos afetivos com o mundo natural e inicia a formação de atitudes de cuidado, respeito e sustentabilidade que podem perdurar por toda a vida.

Palavras-chave: Aprendizagem; Transformação; Primeira Infância.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que vai do nascimento aos seis anos, é reconhecida por organismos como a Organização Mundial da Saúde e o UNICEF como uma fase decisiva para o desenvolvimento humano.

É nesse momento que o cérebro apresenta maior plasticidade, formando conexões neurais em ritmo acelerado e estabelecendo as bases para habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais que acompanharão o indivíduo por toda a vida. Dentro desse contexto, o desenvolvimento sensorial ocupa um papel central, pois é por meio dos sentidos que a criança começa a compreender, interpretar e interagir com o mundo ao seu redor.

As experiências sensoriais, táteis, visuais, auditivas, olfativas, gustativas, proprioceptivas, não apenas estimulam o aprendizado, mas também contribuem para a organização neurológica e para a construção da autonomia infantil (FRIEDMANN, 2020).

Quando adequadamente estimulados, os sentidos favorecem a coordenação motora, a linguagem, a atenção, a autorregulação emocional e a capacidade de resolução de problemas. Por isso, a utilização de ferramentas de desenvolvimento sensorial na educação infantil tem se consolidado como estratégia essencial tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar.

Mais do que recursos lúdicos, essas ferramentas representam instrumentos pedagógicos estruturados, planejados para promover experiências significativas e integradas. Ao oferecer estímulos variados e intencionais, o educador possibilita que a criança e o bebê explorem, experimente, descubram e construam conhecimento de forma ativa e participativa. Assim, compreender a importância, os fundamentos teóricos e as aplicações práticas das ferramentas de desenvolvimento sensorial torna-se indispensável para profissionais da educação, cuidadores e demais envolvidos no cuidado e na formação da primeira infância (FRIEDMANN, 2020).

Utiliza-se o Currículo de Educação Ambiental: Orientações Pedagógicas da Prefeitura de São Paulo (PMSP) que constitui um documento orientador que fundamenta práticas educativas voltadas à formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. Alinhado às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), o currículo propõe a Educação Ambiental como eixo transversal e permanente no processo de ensino e aprendizagem, incentivando abordagens interdisciplinares, a valorização do território e a construção de uma consciência ambiental desde a infância. O documento enfatiza a importância de experiências significativas, do protagonismo infantil e da articulação entre escola, comunidade e meio ambiente, promovendo práticas pedagógicas que integrem reflexão, ação e responsabilidade coletiva.

Propõe a analisar, de maneira aprofundada, o papel das ferramentas de desenvolvimento sensorial na primeira infância, abordando seus fundamentos científicos, suas contribuições para o desenvolvimento integral e suas aplicações práticas no cotidiano educacional.

O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE APROXIMAÇÃO AO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA PMSP

O termo criança pode apresentar vários conceitos em sua historicidade. Friedmann (2020) ressalta que a concepção de criança, ao logo do tempo, possui percurso social, cultural, histórico, educacional, em transformação e construção, segundo as definições demográficas e condições de vida, em olhares diversos sobre as infâncias e conquistas de políticas públicas para seus direitos, reconhecendo-a cidadã atuante em sociedade democrática.

Apesar da multiplicidade de conceitos, a criança é compreendida como ator social histórico de direitos que, nas relações multiculturais da vida cotidiana, constrói sua identidade pessoal e coletiva ao brincar, imaginar, fantasiar, criar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar e questionar, produzindo cultura e ressignificando compreensões de si, dos outros e do mundo. As conexões entre os humanos e o ambiente natural

fortalecem os elos com a vida na Terra. Tais conexões se desenvolvem por meio das experiências das crianças ao se envolverem em brincadeiras e interações com a diversidade socioambiental.

No entendimento de Tiriba (2017), quase que de modo inato, as crianças desejam estar e conectar-se com a natureza. De acordo com Latour (2019), demanda-se reconhecer que os adultos corroboram ou impedem a relação entre criança e natureza. Por isso, cabe respeitar e proporcionar o atendimento desse anseio da criança em relacionar-se com a natureza.

Na relação da criança com a natureza, as crianças podem compreender que são parte dela e que precisam cuidar e preservar para o bem-estar do mundo natural. Para tanto, essa relação criança com a natureza necessita ser pensada, a fim de promover a democracia, a solidariedade, a cooperação, a inclusão, a pluralidade, a justiça social e a sustentabilidade, restaurando o socioambiental na trama da sustentabilidade e cidadania planetária, como salienta Latour (2019).

Nesse processo, as crianças podem aprender que fazem parte de uma sociedade que oportuniza sua atuação, dando vez e voz, e que o todo compõe a identidade de nós no mundo. Como primeiro ponto de reflexão, destaca-se o papel do Centro de Educação Infantil (CEI) como espaço privilegiado para a aproximação com o Currículo de Educação Ambiental, Orientações Pedagógicas da Prefeitura de São Paulo (PMSP).

Nesse contexto, o CEI configura-se como ambiente fértil para a vivência de práticas que integrem o cuidado, a educação e a formação de valores socioambientais desde a primeira infância. Ao dialogar com as diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), a unidade educativa pode desenvolver experiências que promovam o contato com a natureza, a exploração sensorial do ambiente, o reconhecimento do território e a construção de atitudes de respeito e responsabilidade com o meio ambiente. Essa aproximação fortalece uma prática pedagógica intencional, contextualizada e alinhada aos princípios da sustentabilidade e da cidadania.

O Centro de Educação Infantil (CEI) constitui-se como um espaço privilegiado para a promoção de experiências naturais na primeira infância, pois é nele que a criança amplia suas vivências para além do contexto familiar e passa a interagir de forma mais intensa com o ambiente coletivo.

Quando organizado de maneira intencional, o espaço do CEI pode favorecer o contato cotidiano com elementos da natureza como terra, água, plantas, sementes, pedras, vento e luz solar, proporcionando descobertas sensoriais e aprendizagens significativas. Jardins, hortas, pequenos canteiros, espaços externos arborizados e até mesmo cantos verdes em áreas internas tornam-se ambientes educativos que estimulam a curiosidade, a investigação e o cuidado.

Além disso, a organização do tempo e das propostas pedagógicas pode garantir que as crianças explorem o ambiente natural de forma ativa, respeitando seus ritmos e interesses. Experiências como plantar, regar, observar o crescimento das plantas, acompanhar insetos, sentir diferentes texturas e perceber as mudanças do clima contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade ambiental e fortalecem vínculos afetivos com a natureza.

Essas vivências favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também aspectos socioemocionais, como a cooperação, a responsabilidade e o respeito ao outro e ao meio em que vivem.

Ao alinhar essas práticas às orientações do Currículo de Educação Ambiental da Prefeitura de São Paulo, o CEI reafirma seu papel como espaço de formação integral, promovendo desde cedo valores de sustentabilidade e cidadania. Assim, o ambiente educativo deixa de ser apenas um local físico e passa a ser compreendido como território de experiências, descobertas e construção de consciência ambiental, no qual a criança aprende por meio da vivência, da exploração e do encantamento com o mundo natural.

No Currículo da Cidade para Educação Infantil em seu sumário traz :

> orientações pedagógicas, conceitos, concepções, experiências, possibilidades e imagens que se constituirão em significados coletivos e individuais sobre a Educação Ambiental. Este documento traz proximidade com as principais discussões sobre educação para sustentabilidade partilhada nas Unidades Educacionais da Rede, buscando mobilizar e potencializar as experiências educativas ancoradas na construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas (CEI).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O PROFESSOR NA PROMOÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA NA SALA DE REFERÊNCIA E NOS ESPAÇOS EXTERNOS

Segundo o Currículo da Cidade, o professor da Educação Infantil desempenha papel fundamental na mediação das experiências das crianças com a natureza, tanto na sala de referência especialmente no atendimento às crianças de 0 a 4 anos quanto nos espaços externos do Centro de Educação Infantil.

À luz do Currículo da Cidade: Educação Ambiental – Orientações Pedagógicas da Prefeitura de São Paulo e do Currículo da Cidade – Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, compreende-se que a Educação Ambiental deve ser vivenciada de forma transversal, integrada às interações e às brincadeiras, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Na sala de referência, o professor pode organizar o ambiente como um espaço investigativo e sensorial, mesmo quando as experiências ocorrem em ambientes internos.

Para as crianças e bebês, o contato com elementos naturais, folhas, sementes, galhos, flores, areia, água, pedras, possibilitam descobertas por meio do toque, do olhar, do cheiro e da escuta. Cestos de tesouros com materiais naturais, propostas de exploração de texturas, experiências com água e terra, observação de pequenos vasos com plantas e cultivo de sementes em recipientes transparentes são exemplos de práticas que favorecem a curiosidade e o encantamento. Nessas situações, o professor atua como observador atento e mediador sensível, nomeando sensações, ampliando o vocabulário, incentivando a investigação e garantindo segurança física e emocional (CEI).

Já nos espaços externos, as possibilidades se ampliam significativamente. Pátios, jardins, hortas, áreas com árvores ou mesmo pequenos canteiros tornam-se territórios de aprendizagem. O professor pode propor momentos de exploração livre e também investigações orientadas, como observar insetos, acompanhar o crescimento das plantas, perceber mudanças no clima, brincar com sombra e luz ou explorar diferentes sons do ambiente. Essas vivências dialogam diretamente com as orientações curriculares ao promoverem experiências que articulam cuidado, sustentabilidade, pertencimento ao território e responsabilidade coletiva (CEI).

O Currículo de Educação Ambiental enfatiza a formação de sujeitos críticos e comprometidos com sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas. Na Educação Infantil, essa formação começa pela construção de vínculos afetivos com a natureza. Ao permitir que a criança plante, regue, cuide e acompanhe processos naturais, o professor favorece o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do senso de responsabilidade (CEI).

Assim, mais do que transmitir conceitos abstratos, a prática pedagógica cria condições para que as crianças vivenciem a natureza como parte de sua vida cotidiana. Importa destacar que tais experiências não devem ser pontuais ou restritas a datas comemorativas, mas incorporadas à rotina. A organização do tempo pedagógico pode contemplar momentos regulares de exploração dos espaços externos, garantindo que as crianças tenham acesso contínuo à natureza. Além disso, o planejamento deve considerar a escuta das crianças, valorizando suas perguntas, hipóteses e descobertas como ponto de partida para novas investigações (CEI).

Dessa forma, apoiado nas orientações curriculares municipais, o professor da Educação Infantil transforma tanto a sala de referência quanto os ambientes externos em contextos potentes de aprendizagem socioambiental. Ao integrar natureza, brincadeira e investigação, promove experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção, desde a primeira infância, de uma consciência ambiental sensível, crítica e participativa (CEI).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi apresentado até então que a Educação Ambiental na Educação Infantil está intrínseca nas experiências vivenciadas nas salas de referências e nos espaços externos, todo ambiente é lugar para termos revivências com os elementos naturais.

Viu-se também que o professor é aquele que vai transformar o ambiente num terceiro educador, um ambiente de descobertas intensas, na qual os bebês e crianças exploram o mundo por meio de todos os sentidos e constroem as bases de seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. As brincadeiras e interações, oriundas da relação criança com a natureza, oportunizadas na Educação Infantil, corroboram com a cultura científica e enriquecem a cultura da infância (RUFFINO, 2012).

Para o autor (2012), as práticas de brincar e interagir com o ambiente natural proporcionam às crianças experiências únicas, nas quais realidade e imaginação se entrelaçam de forma inseparável, permitindo que explorem o mundo de maneira lúdica, criativa e reflexiva. Ao manipular elementos como terra, água, plantas, pedras, folhas e luz, a criança tem a oportunidade de observar transformações, realizar experimentações e criar suas próprias interpretações sobre os fenômenos naturais. Essas vivências favorecem não apenas a construção de conhecimentos sobre o ambiente, mas também permitem que a criança mantenha e valorize sua própria cultura e sua compreensão científica do mundo, promovendo um equilíbrio entre exploração sensorial, criatividade e aprendizado estruturado (RUFINO, 2012).

Ao interagir com a natureza, a criança mobiliza simultaneamente sua curiosidade, capacidade de observação, imaginação e criatividade. Cada descoberta, seja ao perceber a mudança de cores nas folhas, a textura da terra úmida ou o movimento da água, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que fortalece competências socioemocionais, incluindo paciência, cooperação, empatia e autocontrole RUFINO, 2012).

Além disso, o brincar no ambiente natural permite que a criança construa narrativas próprias, conectando experiências concretas com sua imaginação e com conhecimentos adquiridos no cotidiano. Essa interação constante com elementos naturais não apenas amplia o repertório de aprendizado, mas também estimula a percepção estética, o senso de cuidado com outros seres vivos e o desenvolvimento de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente. Assim, a relação entre criança e natureza torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral, onde aprendizado, cultura, ciência e criatividade se encontram, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e engajados com o mundo ao seu redor RUFINO, 2012).

Piorski (2013) destaca que as experiências vivenciadas pelas crianças vão muito além de simples momentos de lazer; elas funcionam como verdadeiros estímulos para a expansão da imaginação, além de possibilitar um contato mais profundo com outras realidades e culturas. Por meio dessas vivências, a criança tem a oportunidade de compreender diferentes formas de conhecimento, hábitos e modos de vida, ampliando sua percepção do mundo ao seu redor (PIORSKI, 2013).

Nesse contexto, o contato com a natureza, especialmente por meio do brincar, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolver problemas, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento crítico. Além disso, tais experiências promovem a sensibilidade ambiental, cultivam o respeito pelos seres vivos e fortalecem valores de cuidado e preservação do meio ambiente, preparando a criança para uma convivência mais consciente e harmoniosa com o mundo natural (PIORSKI, 2013).

Essas experiências favorecem a construção de significados próprios sobre o mundo, pois a criança aprende a observar, experimentar e refletir sobre os fenômenos naturais, integrando experiências sensoriais, motoras e cognitivas. Dessa forma, o brincar na relação criança-natureza torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de unir aprendizado, criatividade, cultura e ciência em atividades que estimulam a autonomia, a curiosidade e o encantamento pelo meio ambiente (PIORSKI, 2013).

Ao fantasiar com o mundo natural, as crianças se formam, se refazem e ressignificam as percepções e existências de pertencimento socioambiental. As brincadeiras e interações na relação criança e natureza constroem saberes, limites, cuidado, respeito, vínculo e emancipação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse contexto, os Centros de Educação Infantil (CEIs) desempenham um papel central, oferecendo não apenas cuidados, mas também oportunidades de aprendizagem e experiências significativas que podem moldar atitudes, hábitos e valores para a vida toda. Busca-se evidenciar os aprendizados que bebês e crianças pequenas têm a possibilidade de desenvolver em ambientes educativos que favoreçam o contato com a natureza, destacando a importância do planejamento pedagógico e da atuação do professor na mediação dessas experiências (CEIs).

Na Educação Infantil, essa relação se determina pelas vivências e experiências do cotidiano, a fim de estabelecer convivências solidárias, colaborativas, respeitosas e amigáveis ao brincar e interagir com os elementos naturais e relação criança e natureza em âmbitos da Educação Infantil e apresentam possibilidades de interações com elementos naturais (CEIs).

Essas práticas precisam envolver brincadeiras e interações com o fogo, o vento, a água, a terra e areia molhada; observar os pássaros e seus ninhos; caminhar, escalar, subir, trepar em árvores e correr com os pés descalços na vegetação; sentir os cheiros, as texturas, a temperatura e proporções das plantas, das folhas, dos gravetos, das pedras, entre outros elementos; fazer misturas utilizando as miudezas encontradas; criar coleções com pedras, sementes, cascas de insetos, realizando comparações, contagem, correspondência termo a termo; cuidar de jardins, horta e pomares com os utensílios da jardinagem; fazer poções, chás, quitutes, bolos e outras comidinhas utilizando os utensílios de cozinha, a partir da criatividade do imaginário criador que atua nas transformações físicas e mentais (CEIs).

A Educação Infantil que possibilita a relação criança e natureza entende a importância da experiência do corpo vivenciado com os elementos naturais. Tais experiências podem ser oportunizadas na práxis pedagógica por meio de brincadeiras e interações com elementos naturais. Os quatros elementos são experiências que devem compor as intencionalidades dos professores dos CEIs. A primeira infância é marcada pela exploração sensorial intensa, na qual cada elemento do ambiente oferece oportunidades únicas de aprendizagem e descoberta. Nos Centros de Educação Infantil (CEIs), professores podem transformar tanto os espaços externos quanto às salas de referência em ambientes ricos em experiências com a natureza, trabalhando de forma intencional quatro elementos fundamentais: água, terra, ar e plantas. Cada um deles proporciona estímulos sensoriais, motores, cognitivos e afetivos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos (CEIs).

Água é um elemento que desperta curiosidade e encantamento desde os primeiros meses de vida. Na sala de referência, o professor pode organizar pequenos experimentos sensoriais com bacias, copos, esponjas e recipientes seguros, permitindo que os bebês toquem, derramem, observem movimentos e sons da água. Esses momentos estimulam a coordenação motora fina, a percepção de causa e efeito e a exploração tátil. Nos espaços externos, a água pode ser explorada em atividades como regar plantas, brincar com mangueiras ou pequenas fontes, observar respingos e ondas criadas por movimentos das mãos. Além de promover diversão, essas experiências fortalecem a curiosidade científica e o vínculo afetivo com o ambiente (CEIs).

Terra é outro elemento essencial para a exploração sensorial e o contato com o mundo natural. Na sala, pequenas caixas com terra, areia ou argila permitem que as crianças sintam diferentes texturas, façam movimentos com as mãos e objetos e observem cores e consistências variadas. Para os bebês, o contato com a terra deve ser supervisionado e organizado em momentos curtos, garantindo segurança e higiene. Nos espaços externos, a terra se transforma em terreno para plantar sementes, construir pequenas "estradas" ou fazer brincadeiras que integrem elementos naturais, como folhas e pedrinhas. Ao manipular a terra, as crianças desenvolvem coordenação motora, concentração, criatividade e senso de cuidado com os seres vivos(CEIs).

O ar é percebido de forma constante e pode ser explorado em experiências que incentivem a percepção de movimento e sensação. Na sala de referência, o professor pode propor brincadeiras com tecidos leves, fitas ou bolas de papel que flutuam com o vento de ventiladores ou correntes de ar naturais, despertando atenção, controle motor e percepção espacial. Nos espaços externos, correr, pular, observar as folhas que se movem nas árvores ou brincar com objetos que voam ao vento permite que a criança sinta a força, a direção e a temperatura do ar. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento sensorial, da lateralidade e do equilíbrio, além de estimular a consciência corporal (LIMA, 2012).

As plantas oferecem oportunidades contínuas de aprendizado sobre crescimento, cuidados e ciclos da vida. Na sala de referência, pequenas hortas em vasos, mudas de plantas ou terrenos permitem que os bebês observem cores, texturas e aromas, além de aprenderem a cuidar de seres vivos com o apoio do professor. Nos espaços externos, árvores, arbustos e canteiros permitem atividades como regar, plantar, colher folhas ou flores, observar insetos e acompanhar mudanças ao longo do tempo. A interação com plantas desenvolve a atenção, a curiosidade científica, o respeito pelo ambiente e a responsabilidade com o cuidado de outros seres vivos (LIMA, 2012).

Fogo, embora seja um elemento que exige cuidados especiais, também pode ser incorporado de maneira segura e pedagógica. Na sala de referência, o fogo pode ser representado por pequenas experiências sensoriais, como luzes de velas elétricas, lanternas ou projeções de cores quentes que simulem o calor e a chama, despertando atenção, fascínio e compreensão simbólica do elemento. Nos espaços externos, o fogo pode ser explorado de forma indireta, por exemplo, em atividades de observação segura de fogueiras controladas em datas comemorativas, uso de lanternas para brincar com luz e sombra ou até em cozinhas experimentais com supervisão, sempre enfatizando segurança e respeito. Essas experiências permitem que a criança compreenda o poder transformador do fogo, seu calor, luz e importância, além de desenvolver atenção, cuidado e consciência sobre riscos e limites (LIMA, 2012).

Integrar água, terra, ar, fogo e plantas em experiências planejadas tanto na sala quanto nos espaços externos promove aprendizagens significativas, pois cada elemento estimula múltiplos sentidos, habilidades cognitivas e sociais. O papel do professor é organizar e mediar essas experiências, observando os interesses das crianças, criando oportunidades de exploração segura e oferecendo palavras, gestos e provocações que ampliem o significado das vivências. Assim, o CEI se torna um espaço de descobertas contínuas, onde os bebês e crianças pequenas não apenas brincam, mas constroem conhecimento, desenvolvem autonomia e iniciam uma relação de afeto e respeito com o mundo natural, experiências que podem marcar toda a vida (LIMA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a relevância das experiências sensoriais e do contato com a natureza na primeira infância, destacando o papel central dos Centros de Educação Infantil (CEIs) como ambientes privilegiados para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral das crianças. Observou-se que, ao integrar elementos naturais água, terra, ar, fogo e plantas em atividades intencionais e planejadas, é possível estimular múltiplos sentidos, habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, fortalecendo a autonomia, a curiosidade científica e a sensibilidade socioambiental.

O trabalho do professor se mostra decisivo na mediação dessas experiências. A capacidade de organizar, observar e intervir de forma sensível e segura transforma tanto a sala de referência quanto os espaços externos em territórios de exploração, investigação e encantamento, promovendo uma aprendizagem ativa e participativa. Ao valorizar os interesses, a criatividade e o protagonismo das crianças, o educador contribui para a construção de vínculos afetivos com a natureza e para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e a cidadania.

Além disso, a articulação com o Currículo de Educação Ambiental da Prefeitura de São Paulo e as orientações da Secretaria Municipal de Educação evidencia que a educação ambiental deve ser vivida de forma transversal e contínua, incorporada ao cotidiano da criança, e não apenas restrita a eventos ou datas comemorativas. A apropriação intencional dos elementos naturais no CEI reforça a importância de experiências significativas que conectem aprendizagem, brincadeira e cuidado com o mundo, promovendo a formação integral do sujeito desde os primeiros anos de vida.

Ressaltou-se que a relação da criança com a natureza e as experiências sensoriais são fundamentais não apenas para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também para a construção de valores, atitudes e habilidades socioemocionais que acompanharão o indivíduo por toda a vida. Investir em práticas pedagógicas que promovam essa relação constitui um compromisso com a educação de qualidade, a sustentabilidade e a cidadania planetária, garantindo que as crianças aprendam a cuidar de si, dos outros e do mundo que as cerca.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** Panda Books, São Paulo, 2020.

LIMA. B. **Criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores.** 2015..

LOUV. R. **A Última Criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza.** Aquariana, São Paulo, 2016

PIORSKI.G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** Peirópolis, São Paulo, 2016

RUFFINO. S. F. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na Educação Infantil.**: 2012

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade.** Educação Infantil: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2019.

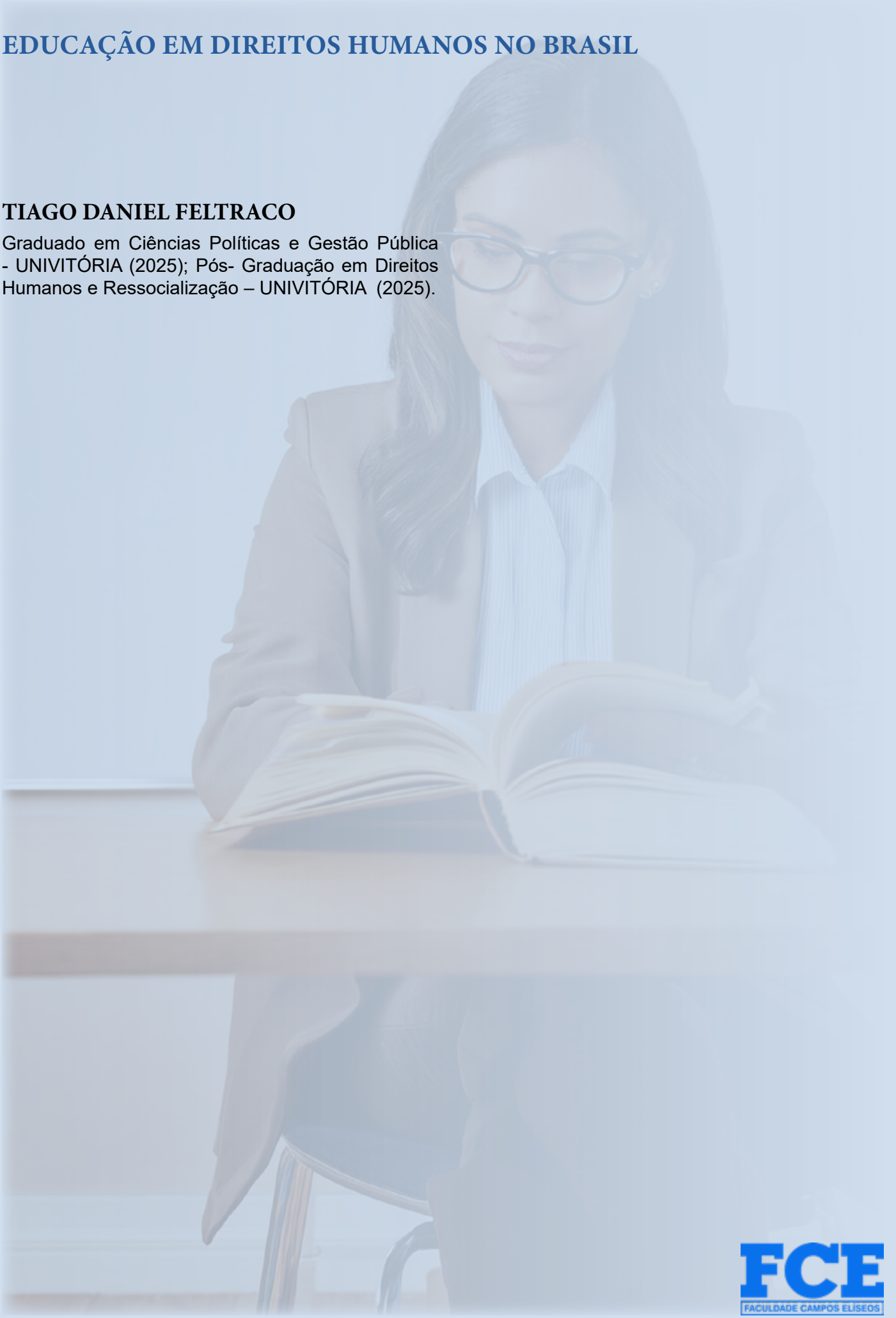
_____. **Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.** Currículo da cidade: Educação Ambiental: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2023.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

TIAGO DANIEL FELTRACO

Graduado em Ciências Políticas e Gestão Pública - UNIVITÓRIA (2025); Pós- Graduação em Direitos Humanos e Ressocialização – UNIVITÓRIA (2025).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A educação em direitos humanos no Brasil constitui um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da inserção dos direitos humanos no contexto educacional brasileiro, destacando seu papel na formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. A pesquisa aborda a evolução histórica dos direitos humanos no país, bem como as políticas públicas voltadas à sua promoção no ambiente escolar. Além disso, discute os desafios enfrentados na efetivação dessa educação, como a desigualdade social, a falta de formação adequada de professores e a resistência cultural. Por fim, evidencia-se que a educação em direitos humanos é essencial para o fortalecimento da cidadania e para a consolidação dos princípios democráticos no Brasil.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Cidadania; Democracia; Inclusão Social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A educação em direitos humanos tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de sociedades democráticas e inclusivas. No contexto brasileiro, essa temática ganha ainda mais relevância devido à diversidade cultural e às desigualdades sociais presentes no país. A promoção de valores como respeito, dignidade e igualdade torna-se essencial para a construção de uma convivência social harmoniosa e justa.

Historicamente, o Brasil passou por diversos períodos de violações de direitos, o que reforça a necessidade de uma educação voltada para a conscientização e valorização dos direitos humanos. A partir da Constituição Federal de 1988, houve avanços significativos na garantia de direitos fundamentais, consolidando princípios que devem ser difundidos no ambiente educacional.

Nesse sentido, a escola assume um papel estratégico na formação de indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. A inserção da educação em direitos humanos no currículo escolar contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade, à justiça social e à participação cidadã, fortalecendo os laços democráticos.

Entretanto, a implementação efetiva dessa proposta enfrenta diversos desafios, como a falta de políticas públicas consistentes, a ausência de formação específica para educadores e as barreiras culturais que ainda persistem na sociedade. Esses fatores dificultam a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à promoção dos direitos humanos.

Diante desse cenário, este trabalho busca analisar a importância da educação em direitos humanos no Brasil, destacando seus avanços, desafios e perspectivas. A compreensão dessa temática é essencial para promover mudanças sociais significativas e garantir a efetivação dos direitos fundamentais para todos os cidadãos.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Neste texto, será feita uma análise concisa da trajetória histórica da salvaguarda dos direitos ao longo dos diferentes períodos, visando compreender o progresso do sistema de proteção. A investigação terá início com suas expressões mais básicas, rudimentares e centradas no indivíduo, até alcançar o sistema abrangente de proteção dos direitos humanos.

Bobbio, ao discutir as leis que ele denomina de sistemas de normas, as define como uma resposta, uma criação humana diante de um ambiente adverso, com o intuito de assegurar a sobrevivência.

Diante de um ambiente adverso, tanto em relação à natureza quanto aos próprios indivíduos, conforme a teoria de Hobbes que afirma que o ser humano é um lobo para o outro, a humanidade procurou enfrentar essa dupla hostilidade criando métodos de sobrevivência. Esses métodos se manifestam por meio de sistemas de normas que controlam os instintos agressivos através de punições, ou incentivam ações cooperativas e solidárias com recompensas. Inicialmente, essas normas são basicamente obrigatórias, podendo ser negativas ou positivas, com o objetivo de promover comportamentos apropriados ou inibir os indesejáveis, recorrendo a sanções divinas ou terrenas.

Apesar de haver numerosos relatos de diferentes códigos e períodos históricos, focaremos apenas nos mais reconhecidos e significativos.

A concepção de direitos humanos foi desenvolvida ao longo dos últimos três mil anos de civilização. Para discutir esse tema, é importante abordar a origem dos direitos, que pode ser rastreada até cerca de 2040 a.C. na Suméria, especificamente no Código de Ur-Nammu (2112-2095 a.C.). Esse documento marca o início do reconhecimento do princípio da reparação, hoje conhecido como danos morais. Além de prever a pena de morte para aqueles que infringissem suas normas, o código também oferecia a possibilidade de compensação financeira, com uma natureza que era tanto reparadora quanto punitiva. Com a introdução deste código, na Suméria, os indivíduos passaram a enfrentar limitações em suas ações, uma vez que foram responsabilizados

por suas condutas. Caso desrespeitarem o direito alheio, poderiam enfrentar penalidades, seja sob a forma de compensação financeira, ou até mesmo com a perda da vida,

> Caso um indivíduo mate outro, ele deve sofrer a pena de morte. Se alguém for considerado culpado de sequestro, deverá ser detido e deverá indenizar com 15 shekels de prata. Se um homem causar a perda de um olho de outro, terá que pagar meia mina de prata (VIANA, 2019).

O Código de Hamurabi, datado do século XVIII a.C., representa um dos primeiros marcos na história do direito. Nesse período, a sociedade era estruturada em três classes distintas. A primeira delas era composta pelos Awilum (filhos de homens livres), que, ao infringirem as normas, geralmente eram punidos com sanções de caráter pecuniário. A segunda classe era formada pelos Mushkenum (cidadãos livres), os quais, dependendo da gravidade da infração, poderiam sofrer tanto penalidades financeiras quanto punições mais severas, incluindo a pena de morte. Por fim, havia os Wardum (escravos), que, ao violar as leis, eram submetidos a punições mais rigorosas, como a morte ou mutilações.

Nesse contexto, vigorava a chamada Lei de Talião, baseada no princípio de "olho por olho, dente por dente". Esse preceito introduziu a ideia de proporcionalidade entre o delito e a pena, estabelecendo limites às punições e evitando excessos, uma vez que a sanção deveria corresponder à gravidade do ato cometido (USP, 2019).

Posteriormente, destaca-se a Lei das Doze Tábuas, elaborada por volta de 450 a.C. e posteriormente compilada pelo imperador Justiniano. Esse conjunto normativo representou um importante avanço, pois foi exposto publicamente no Fórum Romano, permitindo que toda a população tivesse acesso ao conhecimento das leis. Tal medida consagrou, ainda que de forma inicial, os princípios da publicidade e da igualdade, ao garantir que todos os cidadãos pudessem conhecer seus direitos e deveres (ANTIQUEIRA, 2019).

Avançando para a Idade Média, um importante marco histórico foi a Magna Carta de 1215. Nesse documento, o rei João Sem Terra, pressionado por barões, pela Igreja e por setores da sociedade, foi compelido a reconhecer e conceder direitos. Esse episódio simboliza o início do enfraquecimento do poder absolutista e a valorização da legalidade e das liberdades individuais, estabelecendo limites à autoridade do monarca.

A Magna Carta também deu origem a princípios fundamentais do direito, como a ideia de que ninguém está acima da lei, além de consolidar garantias como o devido processo legal e o acesso à justiça. Entre seus dispositivos, destaca-se a previsão de que não se deve negar ou retardar a justiça a qualquer pessoa, bem como a garantia de liberdade de locomoção, salvo em situações excepcionais previstas em lei (MAGNA CARTA, 1215).

Em 1689, surge a Bill of Rights (Carta de Direitos da Inglaterra), resultado da Revolução Gloriosa, que marcou o fim do absolutismo no país e a consolidação da Monarquia Parlamentar. Esse documento estabeleceu a supremacia da lei, determinando que até mesmo o rei estaria subordinado a ela, representando um avanço significativo na limitação do poder estatal e na afirmação da legalidade (CARVELLI, 2019).

A Bill of Rights também previu importantes garantias, como a ilegalidade da suspensão de leis por autoridade real, a proibição da cobrança de impostos sem a aprovação do Parlamento e o direito dos súditos de apresentar petições ao rei sem sofrer punições. Tais disposições reforçaram a proteção contra abusos de poder e contribuíram para o fortalecimento das liberdades individuais (DECLARAÇÃO, 1689).

Em 1776, foi proclamada a Declaração de Direitos do Povo da Virgínia, considerada um marco importante na consolidação de princípios democráticos. Influenciada pelo Iluminismo, essa declaração rompeu com a ideia de poder divino e estabeleceu que todos os homens nascem livres e iguais, sendo detentores de direitos naturais e inalienáveis, como vida, liberdade e propriedade (DECLARAÇÃO, 1776).

No mesmo ano, destaca-se a Declaração de Independência dos Estados Unidos, que, inspirada na Declaração da Virgínia, reafirmou os direitos fundamentais do ser humano e marcou a ruptura com o domínio britânico. Esse documento tornou-se referência mundial ao defender princípios como igualdade, liberdade e o direito à busca da felicidade, consolidando valores fundamentais dos direitos humanos (ESTADOS UNIDOS, 1776).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em 1787, foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos, considerada a primeira a instituir um sistema de governo baseado na representação popular. O documento estabeleceu a separação dos poderes e garantias fundamentais, como liberdade de expressão, religião e o direito à segurança jurídica, evidenciando a supremacia dos interesses do povo na organização do Estado (AMÉRICA, 1787).

Posteriormente, em 1789, com a Revolução Francesa, surgiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que representou um marco universal na história dos direitos humanos. Diferentemente das declarações anteriores, esse documento não se limitava a um contexto regional, mas afirmava direitos aplicáveis a todos os seres humanos. Conforme destaca Bobbio, trata-se do início de uma nova era, caracterizada pela universalização dos direitos fundamentais (BOBBIO, 2004).

A referida declaração estabeleceu princípios essenciais, como a igualdade de todos perante a lei, a soberania popular e a necessidade de separação dos poderes, consolidando bases fundamentais para o desenvolvimento do constitucionalismo moderno e dos direitos humanos contemporâneos (DECLARAÇÃO, 1789).

Após as barbáries ocorridas durante a Primeira Guerra Mundial, o então presidente dos Estados Unidos, Thomas Woodrow Wilson, apresentou, em janeiro de 1918, uma proposta voltada à promoção da paz mundial. Seu objetivo era estabelecer uma cooperação entre as potências internacionais, de modo a evitar novos conflitos de grandes proporções. Tal proposta enfatizava a necessidade de proteção e respeito aos direitos humanos, tanto em grandes quanto em pequenos Estados, além da criação e fortalecimento de organismos internacionais (GARCIA, 2018).

Dentre esses organismos, destacam-se a União Telegráfica Internacional (UTI), que buscava garantir o direito à comunicação por meio do acesso à infraestrutura de telecomunicações, e a União Postal Universal (UPU), que promovia a integração dos serviços postais entre os países. Essas instituições se consolidaram como importantes referências na cooperação internacional, mesmo em um contexto marcado por conflitos (GARCIA, 2018).

A partir dessas iniciativas, surgiu a Liga das Nações, um organismo internacional criado com o objetivo de promover a paz e a cooperação entre os países. Sua proposta baseava-se na observância rigorosa do direito internacional e na resolução pacífica de conflitos, evitando o uso da guerra como instrumento político. Para isso, o pacto da Liga previa mecanismos como arbitragem, mediação por conselheiros e a criação de um tribunal internacional para julgamento de controvérsias (GARCIA, 2018).

Os princípios da Liga das Nações foram incorporados ao Tratado de Versalhes, assinado em 28 de julho de 1919, que buscava estabelecer a paz entre as nações após o conflito. A estrutura da Liga era composta por um Conselho Executivo, uma Assembleia Geral e um Secretariado. Além disso, foi instituída a Corte Permanente de Justiça Internacional, responsável por solucionar conflitos entre os Estados de forma pacífica (NAÇÕES UNIDAS, 1914-1918).

Apesar de seus objetivos ambiciosos, a Liga das Nações enfrentou diversas dificuldades desde sua criação. Um dos principais fatores para seu enfraquecimento foi a recusa do Senado dos Estados Unidos em ratificar o Tratado de Versalhes, o que impediu a participação do país na organização. Essa ausência comprometeu significativamente a eficácia da Liga, considerando a relevância política e militar dos Estados Unidos (GARCIA, 2018).

Ainda que tenha alcançado alguns êxitos, como a mediação de conflitos entre Grécia e Bulgária e a resolução da disputa territorial das Ilhas Aland entre Suécia e Finlândia, a Liga não conseguiu manter uma cooperação internacional sólida. A ausência de potências importantes, como os Estados Unidos e a União Soviética, limitou sua atuação e enfraqueceu sua capacidade de intervenção em conflitos mais complexos (GARCIA, 2018).

Além disso, a organização enfrentou sucessivas saídas de países membros, incluindo o Brasil e outras nações latino-americanas, que demonstravam insatisfação com a falta de atenção às questões regionais. Outros países, como Japão e Alemanha, também se retiraram, o que agravou ainda mais a instabilidade da instituição (GARCIA, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A incapacidade da Liga das Nações de resolver conflitos relevantes, como a invasão japonesa da Manchúria, a Guerra do Chaco, a invasão italiana da Etiópia e a Guerra Civil Espanhola, evidenciou suas limitações. Com o início da Segunda Guerra Mundial, a organização perdeu completamente sua credibilidade, demonstrando sua ineficácia em cumprir seu principal objetivo: a manutenção da paz mundial.

Diante desse cenário, a Liga das Nações foi oficialmente substituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), que herdou seus arquivos, estruturas e a missão de promover a cooperação internacional e a proteção dos direitos humanos em escala global (NAÇÕES UNIDAS, 1914-1918).

Idealizada pelo presidente Franklin Delano Roosevelt, e inspirada na experiência da Liga das Nações, a expressão "Nações Unidas" teve seu primeiro registro oficial na Declaração das Nações Unidas, ainda durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1º de janeiro de 1942, representantes de 26 países firmaram um compromisso de união e resistência contra as potências do Eixo — Alemanha, Japão e Itália — com o objetivo de combater regimes que ameaçavam a paz mundial e os direitos fundamentais (NAÇÕES UNIDAS, 1942).

O propósito dessa aliança estava expresso no preâmbulo da Declaração, que destacava a necessidade de defender valores essenciais como a vida, a liberdade, a independência e a liberdade religiosa, além da preservação da justiça e dos direitos humanos. Os países signatários comprometeram-se a mobilizar todos os seus recursos, tanto militares quanto econômicos, para enfrentar as forças que ameaçavam a ordem internacional (NAÇÕES UNIDAS, 1942).

Posteriormente, entre os dias 25 de abril e 26 de junho de 1945, ocorreu a Conferência de São Francisco, na qual representantes de 50 países elaboraram a Carta das Nações Unidas, documento que estabeleceu as bases para a criação de uma nova organização internacional voltada à promoção da paz e da cooperação entre os Estados. Contudo, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi oficialmente instituída em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta por países como China, Estados Unidos, França, Reino Unido e União Soviética, além da maioria dos signatários (NAÇÕES UNIDAS, 1945).

A Carta das Nações Unidas apresenta, de forma clara, os objetivos centrais da organização, destacando a necessidade de preservar as futuras gerações dos horrores da guerra, reafirmar a fé nos direitos fundamentais do ser humano e promover a igualdade entre homens e mulheres, bem como entre nações grandes e pequenas. Além disso, enfatiza a importância da justiça, do respeito ao direito internacional e da melhoria das condições de vida em um contexto de liberdade (NAÇÕES UNIDAS, 1945).

Outro ponto relevante da Carta é o compromisso com a manutenção da paz e da segurança internacional por meio da cooperação entre os Estados. Para isso, prevê a adoção de práticas baseadas na tolerância, na convivência pacífica e na utilização de mecanismos internacionais destinados ao desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, a ONU consolida-se como um marco fundamental na institucionalização dos direitos humanos em âmbito global (NAÇÕES UNIDAS, 1945).

O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos tem sua origem no ano de 1993, durante a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocasião em que foi reafirmado o compromisso já presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de promover o respeito aos direitos fundamentais por meio da educação. Esse documento estabelece que todos os indivíduos e instituições da sociedade devem atuar na difusão desses direitos, utilizando o ensino como instrumento essencial para garantir seu reconhecimento e sua aplicação universal (ONU, 1948).

Com o objetivo de fortalecer esse compromisso, a Conferência proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004), período destinado à concentração de esforços internacionais voltados à promoção dessa temática. Durante essa década, foi elaborado um Plano de Ação Internacional com metas concretas, visando à implementação de programas educacionais em direitos humanos em diferentes níveis — internacional, nacional, regional e local —, por meio de estratégias adaptadas às necessidades específicas de cada país (NAÇÕES UNIDAS, 1998).

O Plano de Ação Internacional buscou promover a disseminação dos valores contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos por meio da educação formal e dos meios de comunicação social. A proposta era que, ao longo do tempo, esse processo educativo contribuísse para a transformação das atitudes, comporta-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

mentos e valores da sociedade, consolidando uma cultura baseada no respeito à dignidade humana (NAÇÕES UNIDAS, 1998).

Nesse contexto, a educação em direitos humanos passa a ser compreendida não apenas como um instrumento, mas como um direito em si mesmo, essencial para que os indivíduos conheçam seus direitos e saibam como garanti-los. Conforme destaca Mazzuoli, a ausência de uma cultura em direitos humanos compromete os avanços históricos alcançados e pode levar à reprodução de práticas de violência e desrespeito, tornando imprescindível o engajamento conjunto do Estado e da sociedade na promoção desses valores (MAZZUOLI, 2018).

Com o término da Década das Nações Unidas, em 2004, foi instituído o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas, formalizado pela Resolução nº 59/113-B em 2005. Esse programa foi estruturado com base nos avanços obtidos ao longo da década anterior e teve como objetivo ampliar e consolidar a educação em direitos humanos em escala global, sendo dividido em fases a serem implementadas pelos Estados-membros (NAÇÕES UNIDAS, 2005).

Para a implementação do programa, foram estabelecidas diretrizes que orientam os países na criação de políticas públicas eficazes. Entre essas medidas estão a formação de comitês nacionais, a realização de diagnósticos sobre a realidade local, a definição de prioridades e grupos vulneráveis, além da implementação, monitoramento e avaliação contínua das ações desenvolvidas.

No Brasil, a implementação do Programa Mundial teve início antes mesmo de sua formalização internacional. Em 2003, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Esse comitê é composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas, além de organismos internacionais, sendo responsável pela elaboração e execução do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento que orienta as políticas públicas na área (PNEDH, 2005).

Após o cumprimento das etapas iniciais, em 14 de julho de 2005 teve início a fase de implementação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Esse programa foi estruturado em três fases, sendo que a primeira, correspondente ao período de 2005 a 2007, teve como foco principal a inserção da educação em direitos humanos nos níveis fundamental e médio de ensino. Para isso, foram propostas medidas a serem adotadas pelos Ministérios da Educação, bem como por outros agentes do sistema educacional e pela sociedade civil (PMEDH, 2005-2007).

A implementação dessa primeira fase foi organizada a partir de três eixos fundamentais. O primeiro eixo, de caráter político, consistiu na criação e fortalecimento de legislações e políticas públicas voltadas à promoção da educação em direitos humanos, incluindo a capacitação de professores e a reformulação dos currículos escolares. O segundo eixo refere-se à execução dessas políticas, ou seja, à aplicação prática das diretrizes estabelecidas, com a participação ativa da sociedade por meio de medidas organizacionais adequadas. Por fim, o terceiro eixo tratou da criação de ambientes de aprendizagem que favorecessem a vivência dos direitos humanos no cotidiano escolar, promovendo práticas baseadas no respeito, na dignidade e na convivência democrática (PMEDH, 2005-2007).

A finalidade dessa etapa inicial foi promover a revisão e o aprimoramento das práticas educacionais, com o objetivo de superar modelos individualistas e incentivar uma formação pautada em valores coletivos e humanísticos. Nesse sentido, buscou-se desenvolver uma educação voltada não apenas ao ensino sobre direitos humanos, mas também à vivência desses direitos no ambiente escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes (PMEDH, 2005-2007).

De acordo com o próprio programa, um ambiente educacional fundamentado nos direitos humanos deve ser caracterizado pelo respeito mútuo, pela igualdade de oportunidades e pelo fortalecimento da autonomia e da dignidade dos indivíduos. As instituições de ensino devem, portanto, promover um espaço inclusivo e participativo, no qual os direitos humanos sejam não apenas conteúdo de aprendizagem, mas também princípios orientadores das relações sociais (PMEDH, 2005-2007).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No âmbito institucional, o Ministério da Educação assumiu papel central na condução das ações dessa primeira fase, sendo responsável pela elaboração de políticas públicas, definição de diretrizes curriculares, produção de materiais didáticos e formação de profissionais da educação. Essa centralidade se justifica pela necessidade de articulação e capacidade operacional do órgão para implementar mudanças em escala nacional (PMEDH, 2005-2007).

Por outro lado, a execução efetiva do programa demandou a participação de diversos setores da sociedade. Organizações como associações de pais e mestres, sindicatos da educação, instituições de defesa dos direitos humanos e organismos internacionais, como a UNESCO e o UNICEF, foram fundamentais para a concretização das ações propostas, contribuindo para ampliar o alcance e a eficácia das políticas educacionais.

No que se refere ao financiamento, a implementação das ações previstas contou, inicialmente, com recursos provenientes do próprio sistema nacional de educação. No entanto, também foi prevista a possibilidade de captação de recursos adicionais por meio de parcerias e doações, garantindo maior sustentabilidade às iniciativas desenvolvidas no âmbito do programa.

Ao analisar a educação em direitos humanos no ensino superior, conforme proposto pelo Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos em sua segunda fase, torna-se fundamental examinar a estrutura das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Essas instituições desempenham papel central na formação crítica e cidadã dos indivíduos, sendo espaços estratégicos para a consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2017, o Brasil possuía 2.448 instituições de ensino superior, responsáveis pela oferta de 35.380 cursos e contando com um corpo docente de 380.673 professores. Desse total, aproximadamente 88% das instituições eram privadas, enquanto apenas 12% pertenciam à rede pública, distribuídas entre instituições federais, estaduais e municipais. Em relação às vagas ofertadas, o número total era de 10.779.089, sendo que 8.290.911 estavam ocupadas. Além disso, 79% dos cursos eram ofertados na modalidade presencial, enquanto 21% correspondiam ao ensino a distância.

A partir desses dados, observa-se que o ensino superior brasileiro apresenta limitações estruturais, especialmente quando comparado aos níveis fundamental e médio. Essa realidade representa um obstáculo à efetivação dos objetivos da segunda fase do Programa Mundial, que busca ampliar a inserção da educação em direitos humanos nesse nível de ensino. Soma-se a isso o princípio da liberdade acadêmica, característico do ambiente universitário, que garante autonomia tanto aos docentes quanto às instituições no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa.

Essa liberdade científica, embora essencial para a produção do conhecimento, pode representar um desafio à implementação de diretrizes uniformes de educação em direitos humanos. Conforme previsto em códigos de ética universitários, como o da Universidade de São Paulo, a autonomia acadêmica assegura o direito à livre investigação e à pluralidade de ideias, sem interferência política, o que pode dificultar a adoção de políticas educacionais obrigatórias nessa área.

Apesar dessas dificuldades, iniciativas vêm sendo desenvolvidas para promover a educação em direitos humanos no ensino superior. Um exemplo relevante é o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos, lançado em 24 de novembro de 2016 pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos. Essa proposta busca incentivar as instituições de ensino superior a adotarem práticas voltadas à promoção da igualdade, ao respeito à diversidade e ao combate a práticas discriminatórias, como o bullying (CNEDH, 2016).

Além disso, a adesão ao pacto possibilita às instituições o acesso a projetos, programas e iniciativas promovidas pelo Ministério da Educação, incluindo concursos e premiações voltadas à valorização de ações em direitos humanos. No entanto, apesar de uma adesão inicial significativa — com 327 instituições participantes no primeiro ano —, observou-se uma desaceleração no crescimento desse número, que atingiu apenas 333 instituições em 2018, evidenciando desafios na consolidação da proposta em âmbito nacional (INEP, 2017).

Dessa forma, conclui-se que, embora existam avanços na promoção da educação em direitos humanos no ensino superior, ainda há entraves estruturais e institucionais que dificultam sua plena implementação. Tor-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

na-se necessário, portanto, o fortalecimento de políticas públicas e o incentivo à participação das instituições, a fim de garantir a efetiva integração dos direitos humanos na formação acadêmica.

Diante do exposto, evidencia-se que a educação em direitos humanos no ensino superior brasileiro ainda enfrenta desafios significativos, tanto no âmbito estrutural quanto institucional. Apesar das iniciativas implementadas, como o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos e o Pacto Universitário, a efetivação dessas propostas depende de maior engajamento das instituições, bem como de políticas públicas mais consistentes e contínuas. Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer mecanismos que incentivem a inclusão dos direitos humanos nos currículos acadêmicos, respeitando a autonomia universitária, mas garantindo a formação de profissionais comprometidos com valores éticos e sociais.

Além disso, é imprescindível que haja uma articulação mais efetiva entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade civil, visando à consolidação de uma cultura de direitos humanos no ambiente universitário. A promoção desse tipo de educação não deve ser vista como uma imposição, mas como uma necessidade para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Assim, o ensino superior assume papel estratégico na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar na defesa e na promoção dos direitos fundamentais em todas as esferas sociais.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, adequada à análise crítica do tema proposto e aos objetivos estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em direitos humanos se apresenta como um elemento indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no Brasil. Ao promover valores como respeito, tolerância e dignidade, ela contribui diretamente para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o bem coletivo.

Ao longo deste trabalho, foi possível observar que, apesar dos avanços legais e institucionais, ainda existem muitos desafios a serem superados para a efetiva implementação dessa educação no país. A desigualdade social e a falta de investimentos em educação são fatores que impactam diretamente esse processo.

Além disso, destaca-se a importância da formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que os professores desempenham papel fundamental na disseminação dos princípios dos direitos humanos. Sem a devida capacitação, torna-se difícil promover práticas pedagógicas eficazes nesse campo.

Outro ponto relevante é a necessidade de maior engajamento da sociedade e do poder público na promoção dos direitos humanos. A construção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade depende de ações conjuntas e contínuas em diferentes esferas sociais.

Por fim, conclui-se que a educação em direitos humanos deve ser tratada como prioridade nas políticas educacionais brasileiras. Somente por meio dela será possível consolidar uma sociedade democrática, inclusiva e comprometida com a garantia dos direitos fundamentais para todos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ANTIQUEIRA, M. **Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul**. TJRS, 2019.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo, Malheiros, 2009.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Nova ed. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARVELLI, U. **Evolução Histórica dos Direitos Fundamentais**. site do Senado, 2019.

HOFFMANN, G. **Observatório do Direito à Comunicação.** ONG- Intervozes, 2017.

MAZZUOLI, V. D. O. **Curso de Direitos Humanos**. 5. ed. rev. atual. ampl. ed. São Paulo: Método, 2018.

PADILHA, Lucia mara de lima; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura. **A Pesquisa Histórica e a História da Educação.** Revista Histedbr ON- line, Campinas , 22 dez. 2015. 123-134.

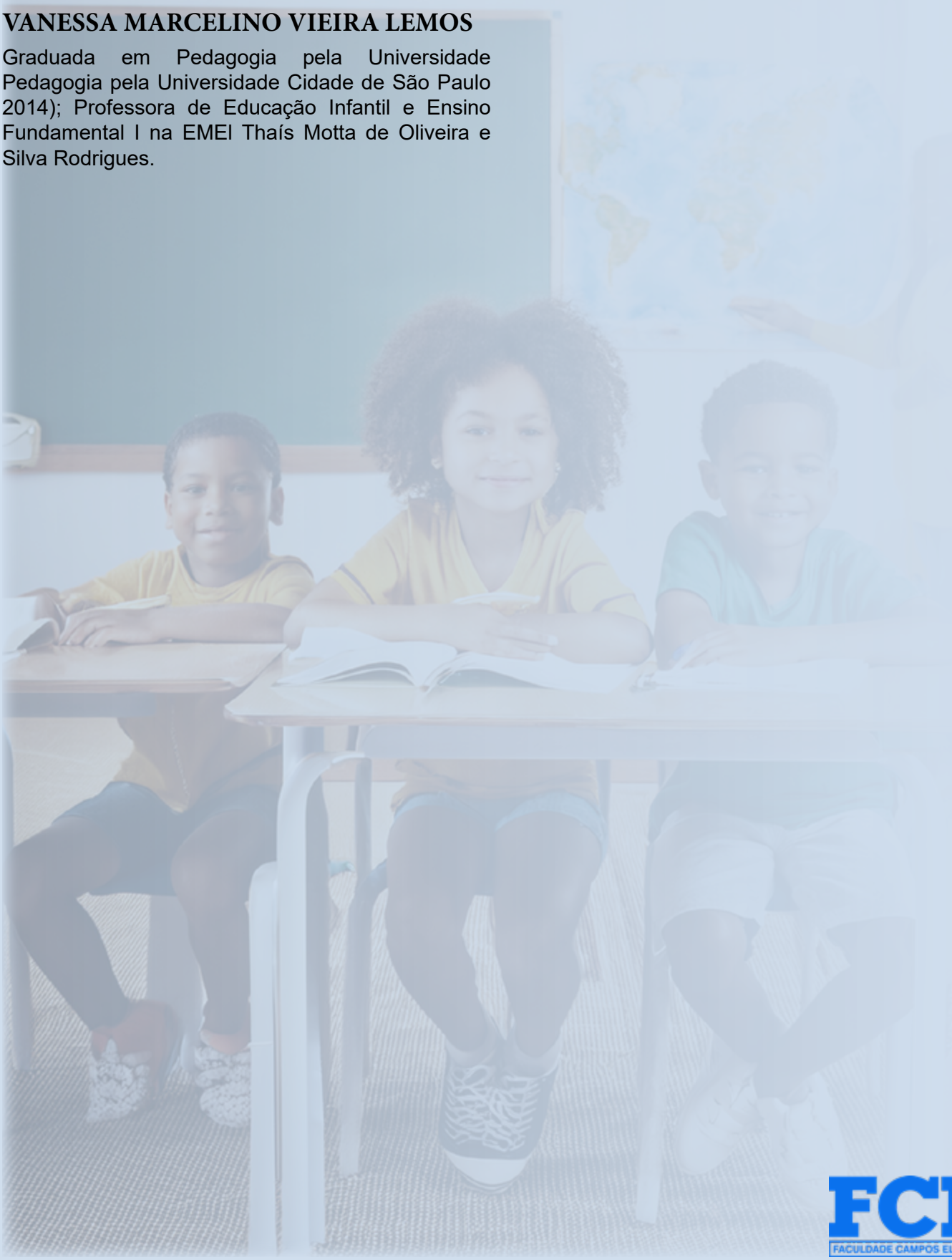
VIANNA, G. M. **O caráter humanitário da legislação mesopotâmica: análise do direito penal da Terceira Dinastia de Ur.** Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica Rio de Janeiro: vol. 11, no dia 1, janeiro-abril, 2019.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VANESSA MARCELINO VIEIRA LEMOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo 2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Thaís Motta de Oliveira e Silva Rodrigues.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O ensino da cultura afro-brasileira no ensino básico deve se pautar numa educação antirracista, visando fortalecer a história e cultura do povo afro-brasileiro como sujeitos donos de sua própria história. Para tal o referencial teórico se propõe a relatar um pouco da história da luta pelos direitos dos africanos e seus descendentes no Brasil, as bases legais que englobam a temática e o incentivo para se trabalhar o respeito pelas diferenças, a ancestralidade e a autoafirmação com o intuito de mostrar a importância de se conhecer a cultura afro-brasileira no sentido de ampliar conhecimento e aumentar a autoestima dos alunos. Esta pesquisa baseia-se em análises bibliográficas e, a partir deste estudo foi possível concluir que a aplicação da Lei 10.639/03 no âmbito escolar é importante para que os alunos saibam da história do nosso país para valorizar e respeitar as diferenças e, principalmente incentivar a ampliação e valorização da cultura brasileira, reforçando positivamente a participação dos negros na construção do país e combatendo o racismo através de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação; Cultura afro-brasileira; Multiculturalismo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema deve-se à relevância do estudo sobre a história dos afro-brasileiros e das culturas trazidas pelos africanos, nos últimos tempos o que se tem visto nas escolas em todos os segmentos é o aumento dos estudos dessa temática como eixo norteador das aprendizagens, com ela podemos ampliar nossos conhecimentos e obter noções sobre a formação da cultura brasileira, da nossa história.

A cultura afro-brasileira faz parte da nossa identidade e é parte da história do povo brasileiro. Desde que foram trazidos ao Brasil, os povos africanos passaram a contribuir para a história do país, suas culturas se misturaram com a do povo que já habitava aqui, transformando o Brasil num país multicultural.

A escola é um dos principais meios de socialização, e é a partir dela que conhecemos a cultura através da educação formal, diante dessas experiências cada indivíduo traz consigo a cultura familiar e sua história, de tal forma a cultura escolar deve respeitar a trazida pelos alunos e colocá-los como protagonistas de sua aprendizagem.

Diante da necessidade de garantir o ensino da arte e cultura afro-brasileira e, também de assegurar os direitos do povo negro no Brasil, as políticas públicas para minorias foram sendo elaboradas a fim de assegurar direitos e inibir o racismo e a prática de preconceitos sociais. Em 1989, uma das leis de maior importância, a lei 7.716, apelidada de "Lei Antirracismo", que trata dos crimes relacionados ao preconceito de cor, foi aprovada.

Já na área da educação, a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, diz que a história da África, sua cultura, a luta do seu povo no Brasil e tudo mais que está relacionado às contribuições dadas pelos africanos à nossa sociedade, deve ser incluída no currículo escolar, à partir disso ações afirmativas e grupos formados pela comunidade negra, surgiram para dar voz e vez ao seu povo.

Em 9 de Janeiro de 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 10.639 que promove uma mudança na LDB de 1996 incluindo nas grades curriculares, das instituições de ensino básico, a obrigatoriedade do estudo da História e da cultura afro-brasileira enquanto na LDB anterior só era obrigado às instituições de ensino primário a busca por este conhecimento, a partir de 2003 foi ampliando para toda a educação básica.

Diante das leis promulgadas em prol da educação, o objetivo deste estudo é analisar a importância dessas leis para o ensino e a inserção da história e da cultura africana no currículo escolar como possibilidade de incentivar o respeito à diversidade cultural e de combate ao racismo.

De certo que não se pode negar a influência da cultura africana no desenvolvimento da cultura brasileira, não deixando de perpassar pela educação, pode-se inferir que, a inclusão desse tema na educação básica é de muita relevância, acima de tudo, para a representatividade de muitos alunos que, antigamente só viam o lado pejorativo da história, com a escravidão e a falta de oportunidades para seu povo. A fim de modificar essa visão dos alunos sobre os povos africanos, as leis e os conteúdos trazidos para a educação básica necessitam modificar essa visão.

É de fundamental importância a inserção da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar, já que sua desenvoltura em sala de aula possibilita à criança um autoconhecimento, além de respeito mútuo, fazendo cumprir um papel na difusão e socialização tanto de informação quanto de conquistas da sensibilidade e da consciência humana, de forma a estimular atitudes que valorizem e respeitem as diferenças entre ela e os demais sujeitos. As artes são uma das maneiras de se difundi-la, a exemplo da música, a qual gera na criança um maior interesse pela temática, além de facilitar seu entendimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A CONQUISTA DE DIREITOS ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO

A sociedade atual fragmenta valores resultantes da diversidade cultural do Brasil, nossa história composta por diversos povos deve ser valorizada em diversos aspectos. É necessário pensar na diversidade como traço marcante na cultura e história do Brasil, partindo desta concepção, seria uma estupidez manter fora do currículo das escolas brasileiras as contribuições trazidas por estes povos.

Apesar da abolição da escravatura de 1888, após de 350 inserção não significou liberdade para os negros e seus descendentes. A situação dos negros tanto na zona rural como urbana, seguia como se ainda fossem escravos, sem direito à terras ou à trabalhos remunerados. Depois de décadas, o resultado do preço da liberdade é a miséria.

Segundo Prof. Dr. Ubiratan Castro de Araújo, diretor do Instituto Pedro Calmon, o governo repreendia todas as manifestações culturais proveniente de suas origens. Além disso, os grupos que apoiavam a abolição da escravatura desapareceram quando o assunto passou a ser a inserção dos negros e mestiços na política do país.

A partir de então a luta dos negros passou a ser só deles, depois de muito tempo as políticas públicas para a proteção das manifestações culturais e artísticas dos negros foram surgindo, o que não acabou com o preconceito.

Em 1970, passou-se a praticar atividades voltadas para a valorização da cultura africana, a partir de iniciativas de entidades culturais, a exemplo dos blocos afros. Devido às pressões por parte dos grupos dos Movimentos Negros juntamente a intelectuais ligados à Universidade, os quais discutiam a necessidade de se realizar uma reforma no currículo, na cidade de Salvador, encaminhando em 1983, através do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, o qual realizou o primeiro curso de "Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas na Bahia" para professores e militantes negros, para Secretaria de Educação do Estado um oficio solicitando que fosse aceito o pedido de inclusão da disciplina "Introdução aos Estudos Africanos", nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, fazendo com que em 1985, fosse aprovada sua inserção, baseando-se na Lei 5.692/71.

A Constituição Federal de 1988 contempla a questão dos afrodescendentes no Brasil em alguns dos seus Artigos. Por exemplo, quando afirma no Artigo 206 que:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino

Dessa forma, todos têm direito a educação, não importando a etnia, crença, classe social entre outros, como mostra o Artigo 210 em que fica explícito que "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", assim, os conteúdos deverão conter informações básicas que disponibilize ao educando noções da história, cultura, artes e outras questões encontradas em nosso país.

Por meio das pressões exercidas pelos movimentos negros pôde haver a inclusão de disciplinas que abordam a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano em todos os níveis de ensino do país, devendo ser garantido através de leis que, com o passar dos anos foram se aprimorando.

Na década de 90 houve um aumento significativo de organizações não governamentais e de grupos culturais que realizavam projetos culturais relacionados à cultura afro-brasileira de forma autônoma e criativa onde se destacam o Ilê Aiyê e o Olodum. Tudo isso contribuiu para que em 20 de dezembro de 1996 fosse aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 a qual traça os princípios norteadores para a educação no Brasil e contém no artigo 26, no parágrafo 4° que "o ensino da história do Brasil levará em

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia".

Ainda na LDB, no artigo 3, inciso II alguns dos princípios do ensino no Brasil são a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" e no inciso IV que traz o "respeito à liberdade e apreço à tolerância", corroborando com a importância do pluralismo de ideias e o respeito às diferenças dentro do âmbito escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer nº 04 CNE/ CEB/ 98) contêm os princípios, fundamentos e procedimentos a serem exercidos na Educação Básica, determinados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a qual orienta as escolas no Brasil quanto a organização, propostas pedagógicas etc.

Uma das diretrizes traz a questão do "reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino", evidenciando mais uma vez a importância do reconhecimento das diversidades individualidades e particularidades entre os sujeitos na escola, sejam estas diferenças referentes ao gênero, étnicas, culturais, sócio/ econômicas ou qualquer outra.

Em 2003, esta temática ganha um importante avanço, graças a uma inovação da LDB na Lei de nº 10.639, a qual "altera a Lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'", no artigo 26 diz que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira", o parágrafo 1º discorre que "O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil", e o parágrafo 2º conclui que "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".

Em 10 de março de 2004 foi aprovado o Parecer CNE/CP 003/2004, pelo Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de acatar as finalidades contidas na Indicação CNE/CP 6/2002, ao mesmo tempo em que regulamenta e reforça a alteração trazida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei 10.639/200. Neste mesmo ano são estabelecidas as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", por meio da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, visando instituir tais diretrizes. No Art. 2 desta Resolução vê-se que estas Diretrizes trazem:

> [...]orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas [...] (BRASIL, 2004).

Dessa forma, graças ao respaldo legal, foi possível ampliar e garantir as possibilidades de se trabalhar em sala de aula, as questões referentes à nossa diversidade cultural, tornando assim a cultura afro parte do currículo escolar de uma forma interdisciplinar.

A CULTURA AFROBRASILEIRA NO ÂMBITO ESCOLAR

Diante da importância da cultura afro na educação no Brasil, pode-se elencar diversos autores que corroboram com o ensino no que diz respeito à inserção da temática racial nas escolas, o autor Libâneo (2002) defende que a educação está sempre relacionada à cultura de um povo, pois "os costumes de um povo refletem em sua educação".Ambos concebem a educação e defendem que em todo grupo social ela está relacionada com sua cultura, com isso eles querem dizer que os costumes de um povo refletem em sua educação (LIBÂNEO, 2002).

O Brasil em si é um país multicultural, e desta forma se confirma a necessidade de se trabalhar todas as culturas que contribuíram para a formação cultural do povo brasileiro nas escolas. Assim, pode-se completar que, se houver práticas de exclusão de certas culturas ou um tratamento diferenciado (menosprezado) de um

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

aluno oriundo de alguma cultura, as crianças tomaram as mesmas atitudes, prevalecendo um ambiente de exclusão. Por estes e outros motivos torna-se necessário trabalhar a multiculturalidade na sala de aula,

> [...] A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 156).

Um ambiente multicultural dedica-se em proporcionar às pessoas que nele convivem, a renovação de mentalidade, o triunfo sobre o preconceito combatendo as ações discriminatórias e, para isto, requer uma nova ética respaldada no respeito às diferenças.

Eis aí o papel fundamental da escola, incentivar o desenvolvimento da autoestima dos alunos, fazendo que se percebam como parte integrante da história do Brasil e protagonistas positivos de seu ensino. Estas ações resultam, consequentemente, na melhoria da qualidade de ensino, preparando o educando para a cidadania.

Partindo deste pensamento Candau (2002) afirma que: "[...] O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural (CANDAU, 2002, p. 85).

A afirmação de Candau (2002) nos convida a uma reflexão profunda sobre o papel da escola na sociedade e a necessidade de romper com a visão monocultural que historicamente a caracteriza. A autora nos alerta que a cultura da escola, muitas vezes construída a partir de um único modelo cultural hegemônico, pode não estar atendendo às necessidades e particularidades de todos os alunos (CANDAU, 2002).

A escola, tradicionalmente, valoriza e privilegia um único modelo cultural, geralmente associado à cultura dominante. Isso pode excluir e marginalizar alunos cujas experiências e referenciais culturais são diferentes. Para que o trabalho com o desenvolvimento do respeito à diversidade cultural tenha o efeito positivo é importante a colaboração tanto da comunidade escolar quanto das famílias, essas devem ter consciência da relevância das práticas culturais na escola (CANDAU, 2002).

Desde a creche, alcançando assim as crianças desde pequenas, o trabalho multicultural e de valorização da cultura africana e afro-brasileira é importante para que as crianças brasileiras conheçam sobre a história do seu país contada pela visão do oprimido, a história dos seus ancestrais desde sua vida na África, sua trajetória no Brasil, sua luta, conquistas até os dias atuais assim como a herança cultural que nos foi deixada (CANDAU, 2002).

Através destes conhecimentos o sujeito toma mais consciência de si mesmo, de sua identidade e da importância do respeito mútuo num ambiente multicultural como nossas escolas, aprendendo a respeitar a todos por onde for.Existem diversas formas de trazer a cultura afro-brasileira para a escola, a literatura é uma delas, sendo de fácil entendimento em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino infantil, onde as crianças podem vivenciar experiências através de histórias. Através da literatura infanto-juvenil podemos oferecer às crianças uma gama de conhecimentos e percepções transmitidas através da linguagem e das imagens (CANDAU, 2002).

Dessa forma, o livro deve ser escolhido com cuidado, muitas obras que abordam a temática negros, africanos, afro-brasileiros, entre outros, estereotipam e até ridicularizam os personagens que representam as pessoas de pele negra, podendo acarretar na negação da criança a sua própria imagem, ela se nega a ser negra ou afrodescendentes, criando uma referência negativa.

Heloisa Pires Lima, no seu artigo "Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil", publicado na obra "Superando o racismo na escola" sob a organização de Kabengele Munanga (2005), discute a temática e traz grandes contribuições acerca da literatura infanto-juvenil, dando dicas de livros, autores, tais como Ana Maria Machado (Menina bonita do laço de fita), Joel Rufino dos Santos (A botija de ouro), Alaíde Lisboa de Oliveira (A bonequinha preta) entre outros.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Estas obras trazem uma visão positiva do sujeito negro e da cultura trazida pelos africanos. Nas palavras de Heloisa Pires Lima:

> Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (LIMA, In: MUNANGA, 2005, p.120).

A autora destaca que a forma como as referências positivas de seu povo são armazenadas na memória de um indivíduo tem um impacto significativo em seu sentimento de pertencimento e, consequentemente, em sua identidade racial. A memória é um elemento fundamental na construção da identidade. Através dela, acessamos nossas experiências, valores, tradições e conhecimentos, que nos conectam a um grupo social e cultural. No caso da identidade racial, a memória coletiva de um povo, transmitida de geração em geração, desempenha um papel crucial (LIMA, In: MUNANGA, 2005).

Na mesma obra de Munanga encontra-se outro artigo interessante de autoria de Maria José Lopes da Silva cujo título é "As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica". A autora traz informações pertinentes que prova a importância e disseminação da cultura africana pelo mundo, mesmo este fato sendo negado pelos ocidentais, que tomaram as ideias como se fossem os autores, e desconhecido por muitos até os dias atuais (LIMA, In: MUNANGA, 2005).

É como aconteceu com a conhecida "arte abstrata" ou a arte moderna, no entanto já era praticada há séculos pelos povos africanos em suas indumentárias, acessórios, utensílios entre outras coisas no seu dia-a--dia, porém era dada, e ainda é quando é representada como arte africana, como primitiva e inferior. Devemos ficar atentos para trazer as artes de forma que os educandos possam reconhecer a cultura africana como uma das culturas mais antigas e precursoras de outras culturas, contribuindo especialmente para a nossa formação cultural (LIMA, In: MUNANGA, 2005).

Existem modalidades específicas em que podemos trabalhar com a cultura afro-brasileira, o respeito às diferenças entre outros assuntos que englobam a temática. Entre as modalidades encontram-se o teatro, as artes visuais, a música e a dança. Segundo Maria José Lopes da Silva, ainda no seu artigo "As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica", o teatro ao contrário do que muitos pensam já existia muito antes dos gregos levarem a fama por sua criação (LIMA, In: MUNANGA, 2005).

Existe o grande desafio de planejar um novo currículo, o qual depende de todos, pois a partir da lei 10.639/03 foi estabelecida uma obrigatoriedade, mas isso não basta, pois estudantes universitários devem lutar pela inclusão efetiva desses assuntos nos currículos de suas faculdades e os professores devem solicitar da rede de ensino a realização de cursos, pois terão o papel fundamental de transmitir o currículo para o aluno, cabendo a estes elaborar a melhor tática para que não seja repassado de maneira errada (LIMA, 2004, p.85).

Segundo Moreira e Candau (2006), o currículo deve ser transmitido de forma que se dê a cultura em sua diversidade:

> Cabe evitar qualquer caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários [...] para que se compreendam e acentuam avanços, dificuldades e desafios. Líderes desses grupos podem ser convidados a participar das atividades. Exposições e cartazes podem ilustrar trajetórias e conquistas, [...] estamos sugerindo que se explorem e se confrontam perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões (MOREIRA; CANDAU, 2006, p.33).

Como salientado, a escola tem o papel de inserir o indivíduo na sociedade, construindo valores e identidades igualitárias, pois tem a responsabilidade de formar o cidadão crítico e que respeite o outro e cada cultura presente na sociedade. O trecho de Moreira e Candau (2006) nos convida a repensar o papel da escola na promoção da igualdade e do respeito à diversidade cultural.

Ao evitar abordagens exóticas e superficiais, e ao trazer à tona as relações de poder, podemos construir um currículo mais justo e inclusivo, que valorize a cultura de todos os alunos. O currículo deve abordar as relações de poder presentes na sociedade, incluindo as desigualdades, a discriminação e a exclusão. É preciso mostrar como os grupos minoritários são afetados por essas relações e como lutam por seus direitos (MOREIRA; CANDAU, 2006).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A abordagem cultural dos grupos minoritários não deve ser exótica, estereotipada ou folclórica, como se fossem diferentes ou inferiores. As manifestações culturais devem ser apresentadas em sua complexidade e integralidade, sem reducionismos. A pluralidade étnica cultural que historicamente caracteriza o Brasil nem sempre é reconhecida e para Fernandes (2005):

> Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita "superior e civilizada", de matriz europeia, (FERNANDES, 2005, p.379).

A autora destaca a contradição entre a inegável pluralidade da sociedade brasileira e a falta de reconhecimento dessa realidade no ambiente escolar. Fernandes (2005) reconhece que o Brasil é historicamente uma nação multirracial e pluriétnica, com uma diversidade cultural notável, apesar dessa diversidade, a escola brasileira ainda não aprendeu a lidar com essa realidade, perpetuando um modelo cultural hegemônico, de matriz europeia. A história e a cultura afro-brasileira têm muito a oferecer, pois esta abrange muitos "heróis" que estão ocultos em meio da cultura brasileira, cabe à instituição escolar incentivar a abordagem em sala de aula para que os valores afro-brasileiros possam ser compartilhados com os alunos e demais membros da sociedade.

Nesse sentido, a qualificação dos professores torna-se urgente e necessária, haja vista que se constituem agentes responsáveis pelas discussões para combater, no ambiente escolar, o preconceito e toda a forma de discriminação social que têm sofrido as pessoas que se encontram à margem da sociedade (FERNANDES, 2005).

Esses ideais estão sendo amplamente divulgados visto que "[...] ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania" (BRASIL, 1997, p. 15).

O trecho reconhece que, apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à desigualdade social e à discriminação. É importante que a escola trabalhe na construção de uma cultura de paz, baseada no respeito, na solidariedade e na justiça social (BRASIL, 1997).

A escola é um ambiente onde se encontram pessoas dos mais variados fenótipos. Muitas dessas pessoas sofrem discriminação, e um dos motivos é a sua cor da pele ou a cultura em que elas se espelham. Esse tipo de preconceito causa na criança um sentimento de baixa autoestima, sendo prejudicial ao seu desenvolvimento psicológico. É papel fundamental da educação, capacitar os indivíduos para compreender a si e aos outros, consequentemente respeitando a diversidade, sendo essa a condição necessária para a cidadania,

> A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas (...) O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 2003, p.48).

A autora destaca a importância de que a educação promova o conhecimento das raízes culturais dos indivíduos, o respeito pelas outras culturas e a consciência da singularidade da própria cultura, bem como a existência de um patrimônio comum à humanidade. A educação deve proporcionar aos indivíduos a oportunidade de conhecer suas próprias raízes culturais, sua história, seus valores e suas tradições. Esse conhecimento é fundamental para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento (DELORS, 2003).

Ao conhecer suas raízes, os indivíduos adquirem referências que lhes permitem compreender seu lugar no mundo e as relações entre diferentes culturas. Quando se traz para a sala de aula, frequentemente, temáticas que exponham as diversas culturas encontradas no Brasil, dá à criança a ideia de que ela vive num ambiente diversificado, e que ele é diferente, em vários pontos, das outras pessoas, e que tanto a cultura que norteia a vida da família dela quanto as que os outros vivenciam tem o seu valor, sua beleza e tem de ser respeitadas. "Nada mais importante para o ser humano do que se sentir aceito, amado, querido e respeitado". Assim, atitudes como esta tornam um ambiente multicultural mais instrutivo, prazeroso e melhor para se conviver. (LUZ, 2000, p. 164).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos pensar na diversidade brasileira como traço fundamental na construção de uma identidade nacional, onde a divisão da sociedade em raças não pode acontecer, pois todos pertencem a uma mesma raça: a Raça Humana, por tanto as práticas de racismo devem ser abolidas, de forma que as diferenças externas deixem de ser um fator determinante de superioridade ou inferioridade entre os sujeitos.

Não podemos deixar que perpetuem pelas próximas gerações a ideia de que as diferenças étnicas e culturais sejam sinônimas de desigualdades dentro do nosso país, já que nós brasileiros vivemos em meio a esta multiculturalidade, onde uma cultura pode estar intercalada a outra, por isso a escola deve ser uma das responsáveis a incentivar o respeito pelas diferenças, pelas culturas existentes no nosso país, além de proporcionar e estimular a construção de conhecimentos relacionados à história da formação do povo brasileiro e as culturas que aqui circulam, principalmente a afro-brasileira.

A inserção da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das turmas de Educação é de suma importância para a formação do indivíduo. Através de noções da diversidade cultural existente no país em que ela vive, no nosso caso, o Brasil, os alunos podem ser influenciados moralmente, considerando que o "respeito" pelo próximo é a questão mais explorada pelo educador que trabalha com esta temática.

Tudo isto já está previsto na legislação brasileira, porém nem todas as escolas demonstram indícios da inserção desta problemática. Proporcionar oportunidades para o educando reconhecer-se como um sujeito social digno e capaz, que faz parte da história do Brasil, dando-lhes a oportunidade de tomar consciência da importância de sua atuação no contexto em que vive, promovendo respeito pelas diversas etnias, é o papel que a escola deve assumir na sociedade.

Ao analisar os desafios do professor em frente ao ensino da História e Cultura afrodescendente, pôde-se inferir que a formação tem se mostrado muito aquém do desejado, uma vez que muitos temas levantados pela sociedade não são abordados de forma crítica e esclarecedora nos momentos de formação.

A escola pode ser o "pontapé " para a disseminação destes conhecimentos exaltando sua importância e incentivando o respeito entre os sujeitos. É mais do que possível trazer para a sala de aula, de forma lúdica e prática, a importância da cultura africana e a influência que esta exerce em nossas vidas. Através de: música, jogos, alimentação, lendas, contos, dramatizações, poesia, fabricação e manuseio de instrumentos musicais e estudos da história e da cultura afro-brasileira, se tem a oportunidade de aprender mais sobre o assunto, reafirmando a possibilidade e a importância da abordagem deste em sala de aula.

Com estas práticas, o professor propicia aos educandos uma vivência especial e inesquecível, pois através de um momento de experimentação, interação, descontração e construção de conhecimentos, fazendo que a aula se torne mais produtiva e interessante.

Algumas soluções para diminuir barreiras para a implementação da Lei 10.639/2003 de forma mais eficiente nas escolas pode ser o esclarecimento junto aos pais ou responsáveis quanto aos objetivos e a importância dos projetos que contemplam os estudos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira para as crianças por meio do diálogo com professores e dirigentes das escolas. Outro recurso são cursos para aperfeiçoamento que oferecem aos docentes e gestores ideias práticas relacionadas à temática.

Enfim, é satisfatório ver que mesmo a passos lentos a inserção da Lei está sendo cumprida no âmbito escolar das crianças brasileiras, mesmo tendo ainda um longo caminho a percorrer e obstáculos a serem superados

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Previdência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 30 de set. de 2018.

_____. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 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". Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 de set. de 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 08 de jan. de 2025.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2004, de 22 de junho de 2004.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em 03 de jan. 2025.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 07 de jan. de 2025.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas.** Petrópolis: Vozes, 2002.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, José Ricardo. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.** Cedes, v.25, n.67, p. 378-388, Campinas, 2005. Acesso em 03 de janeiro de 2025. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe: a criação de novos valores na educação.** Salvador: Secneb, 2000.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. Indagações sobre currículo: currículo do ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica (MEC), 2006.

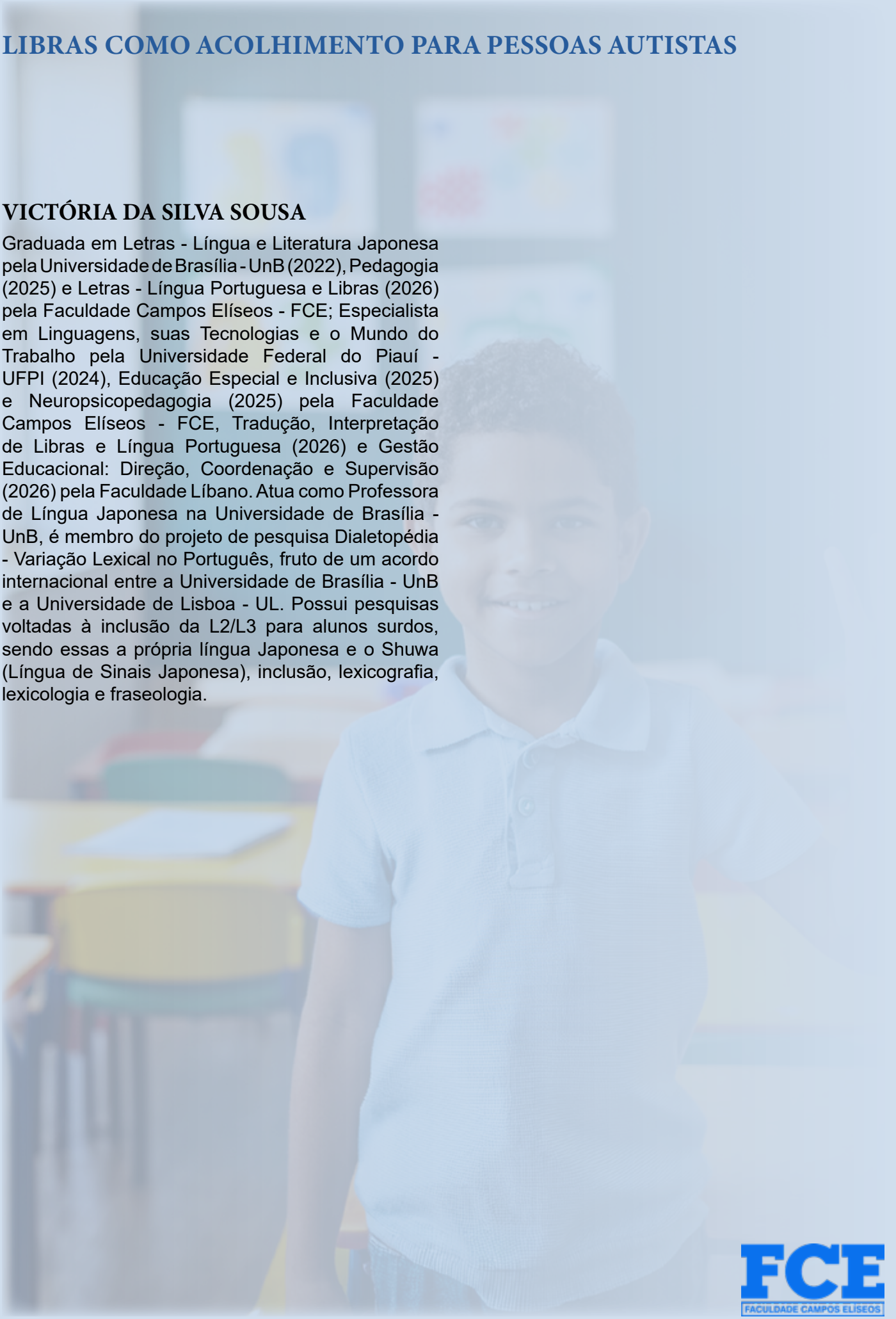
MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

LIBRAS COMO ACOLHIMENTO PARA PESSOAS AUTISTAS

VICTÓRIA DA SILVA SOUSA

Graduada em Letras - Língua e Literatura Japonesa pela Universidade de Brasília - UnB (2022), Pedagogia (2025) e Letras - Língua Portuguesa e Libras (2026) pela Faculdade Campos Elíseos - FCE; Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2024), Educação Especial e Inclusiva (2025) e Neuropsicopedagogia (2025) pela Faculdade Campos Elíseos - FCE, Tradução, Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (2026) e Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão (2026) pela Faculdade Líbano. Atua como Professora de Língua Japonesa na Universidade de Brasília - UnB, é membro do projeto de pesquisa Dialetopédia - Variação Lexical no Português, fruto de um acordo internacional entre a Universidade de Brasília - UnB e a Universidade de Lisboa - UL. Possui pesquisas voltadas à inclusão da L2/L3 para alunos surdos, sendo essas a própria língua Japonesa e o Shuwa (Língua de Sinais Japonesa), inclusão, lexicografia, lexicologia e fraseologia.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo aborda sobre o uso alternativo da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação a ser usado por pessoas com Transtorno do Espectro Autista, sendo estas não verbais ou verbais. O objetivo é analisar publicações acadêmicas de outros pesquisadores e relatos de próprias pessoas autistas, a fim de se traçar um paralelo e ver a eficácia do método aplicado. Por meio de uma revisão de literatura mais recente, este artigo explica de forma simples e objetiva sobre o Transtorno do Espectro Autista, a Língua Brasileira de Sinais e também sobre o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa e seus impactos, com a finalidade ser uma pesquisa com uma linguagem que possa informar qualquer parcela da sociedade que possa ter acesso a esse conteúdo. Considerando sempre que mesmo que a Libras funcione para uma pessoa autista, pode não funcionar para outra, pois se trata de um espectro e o importante é estar sempre atualizando as metodologias para melhor incluir essas pessoas no ambiente social.

Palavras-chave: Libras; TEA; Autismo; Comunicação Alternativa; Aumentativa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral a disseminação simples e objetiva de dois mundos distintos, o da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas que com a finalidade de se obter uma comunicação ativa, ambos mundos podem se conectar. Além dos objetivos específicos, que consistem em se aprofundar no entendimento da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e seus impactos na vida das pessoas autistas.

O interesse por esta temática foi sempre algo ativo durante a nossa trajetória, principalmente por uma amizade feita no ano de 2012 com uma pessoa Surda[1], momento que despertou uma atenção maior no que se refere à inclusão. Posteriormente, descobrimos o diagnóstico tardio do autismo em abril de 2025, foi neste momento que tudo começou a fazer mais sentido, especialmente sobre a dificuldade de se comunicar oralmente em certas situações, mas não ter esse mesmo problemas quando se comunicava em Libras.

A justificativa para escolha desse tema é colaborar com mais uma alternativa que possa auxiliar pessoas autistas a se sentirem mais confortáveis em situações de socialização, podendo ampliar suas expressividades e compreender a dos outros, como uma resposta positiva ao mascaramento e de um melhor enquadramento social.

Infelizmente, este campo ainda é escasso de pesquisas, sendo a maioria dessas baseadas em pesquisas qualitativas, não havendo muitos relatos ou números significativos para pesquisas quantitativas. Por se tratar de um espectro, não existe um único método que dará certo para todas as pessoas, que fique claro que também neste artigo o foco não é apenas autistas não é uma característica que engloba os 3 diferentes níveis de suporte.

Transtorno do Espectro Autista

Segundo a psicóloga Luciana Almeida Neves Barbosa (2024), "O autismo é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação, o comportamento social e a interação social". Por não se manifestar igual para todos, é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), possuindo níveis de suporte 1, 2 e 3, ou seja, quanto maior o nível, maior a quantidade de suporte que essa pessoa precisa.

Entre as habilidades sociais que os autistas podem apresentar dificuldade, destacam-se: "dificuldades na comunicação verbal e não verbal, dificuldades na interação social, interesses restritos e padrões repetitivos de comportamento" (BARBOSA, 2024). Reitero que é um espectro, um tipo de neurodivergência, que não os torna melhores ou piores do que ninguém, apenas ocorre que "a mente da pessoa autista é mais uma entre a infinidade de mentes possíveis." (CAMURÇA, 2025).

Campos e Resende (2024) elaboraram um quadro de como os déficits e comportamentos oriundos do TEA podem se manifestar em diferentes indivíduos, citando áreas como: reciprocidade socioemocional; desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos; comportamento motor; rotinas e padrões; interesses e reações sensoriais. Elas também acrescentaram mais duas áreas, ambas possuem bastante relevância para o presente artigo, a área de comportamentos comunicativos não verbais utilizados para interação social e a área de linguagem, elas definem suas respectivas manifestações da seguinte forma:

> Comunicação verbal e não verbal pouco integrada; anormalidade no contato visual; linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; ausência total de expressões faciais e comunicação não Verbal; Muitos indivíduos têm déficits de linguagem que podem variar de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, preensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais, como vocabulário e gramática, estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado (CAMPOS; RESENDE, 2024, p. 355),

Completando esse pensamento, os autores ressaltam que "Nos últimos anos o número de diagnóstico relacionado à pessoa no quadro do TEA vem crescendo gradativamente" (PORCINO; VASCONCELOS, 2022, p. 81).

1 Destaca-se o termo Surda "com S maiúsculo" em pontos estratégicos do texto como uma forma de empoderamento, mostrando minha visão pessoal e enquanto profissional da área, de respeito e de reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais, e de todo processo histórico e cultural que os envolve. Vários outros autores também fazem uso dessa mesma estratégia, como por exemplo, Lane (2008. p. 284) e Castro Júnior (2011, p.12).

Isso por conta do avanço da medicina, tecnologias e informações, que hoje em dia permitem que a sociedade tenha mais conhecimento sobre o assunto e não trate o laudo como um problema ou anormalidade, claro que sempre que feito com responsabilidade, acompanhado por "cuidados continuados da família, dos profissionais da área de saúde, da sociedade e área da educação." (PORCINO; PORCINO; PINTO; PORCINO, 2022, p. 34).

Portanto, tanto as pesquisas quanto os novos diagnósticos tendem a crescer por conta desse acesso facilitado às informações, no mundo globalizado, gerando uma desmistificação sobre o TEA e ajudando pessoas dentro do espectro a entenderem melhor sobre si e conhecerem as melhores técnicas de autorregulação.

Língua Brasileira de Sinais

Segundo o autor, conhecida também pela sigla LSB - Língua de Sinais Brasileira, a Libras é a língua materna da comunidade Surda. Apesar de algumas pessoas ainda chamarem erroneamente de linguagem, "na década de 1960, foi conferido à língua de sinais o status linguístico, e, ainda hoje, mais de quarenta anos passados, continuamos a afirmar e reafirmar essa legitimidade" (GESSER, 2009, p. 9). Assim, Libras é uma língua natural, gesto-visual, que possui gramática e estrutura própria, não sendo a contraparte do Português.

Referente ao reconhecimento legal da Libras, o mesmo ocorreu apenas em 2002, a partir da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e em 2005, pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), tal lei não diz que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil, como acredita-se, mas sim que é a língua oficial da comunidade Surda, garantindo amplamente seus direitos linguísticos.

Outro estereótipo que recai sobre a Libras, é que ela seja uma língua universal, que casa (Português), house (Inglês), ie (Japonês), maison (Francês) vão ser sinalizadas da mesma forma. Entretanto, se não são escritas ou faladas da mesma forma, não seria diferente com a sinalização, já que cada país possui sua própria língua de sinais.

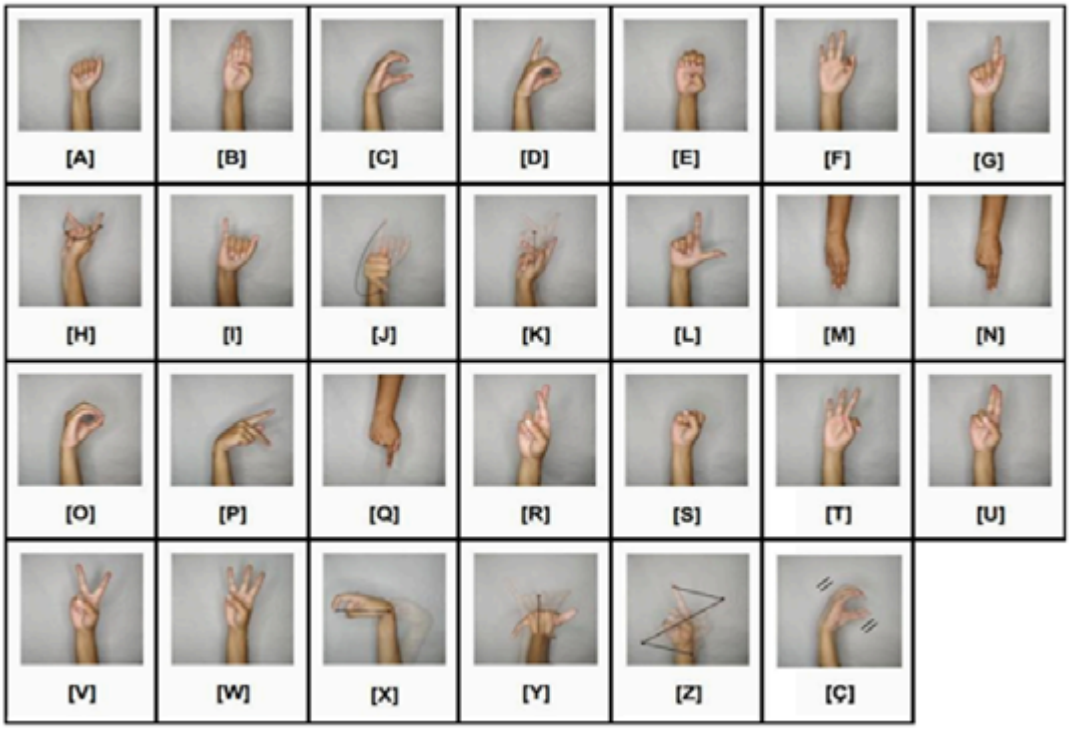
Sinais iguais em países diferentes podem sim acontecer, por conta da iconicidade ou culturas similares, comprovando o status linguístico das línguas de sinais e que, igualmente como ocorre nas línguas faladas, há a presença de cognatos. Um outro exemplo é o país Portugal, cujo a língua oficial também é Português, mas a língua de sinais deles não é a Libras, mas sim a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Logo, o que acaba sendo universal de fato "é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado" (GESSER, 2009, p. 13).

Sobre a estrutura gramatical da língua, a Libras possui 5 parâmetros: Configuração de mãos (CM), Ponto de articulação (PA), Orientação da palma da mão (O), Movimento (M) e Expressão facial/corporal (EFC) que regem como cada sinal deve ser sinalizado (FERRAZ, 2019, p. 15). Em certos sinais, a simples mudança do ponto de articulação já é suficiente para alterar seu significado, como por exemplo os sinais de "aprender" e "sábado", que possuem a CM em 'S', O para o lado esquerdo (se destro), M em abrir e fechar a mão duas vezes, EFC neutra, mas o PA de aprender é na testa, enquanto de sábado é na boca.

Por fim, apresentamos abaixo o alfabeto manual, um recurso da Libras para sinalizar nomes próprios, estrangeiros, etc. Além de ser uma alternativa possível para iniciar a comunicação com pessoas autistas, desde que a pessoa apresente interesse e consiga fazer a identificação dos sinais como recurso linguístico, igual ao exemplo, a seguir desta pesquisa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Figura 1: Linguagem de Sinais



Fonte: nossa autoria (2022).

Métodos de Comunicação

Em 2019 foi publicada uma entrevista na BBC News sobre um menino chamado Rafael, com TEA, que aos 7 anos já falava 9 idiomas. Apesar da quantidade de línguas que o garoto dominava sendo tão jovem, o que mais impressionou foi o fato de que a Língua Portuguesa, que deveria ser sua língua materna, foi a língua que ele mais teve dificuldades em aprender.

A primeira língua que ele aprendeu foi o Inglês, ele aprendeu tudo sozinho por meio de um tablet , objeto aconselhado por especialistas para ajudá-lo no desenvolvimento cognitivo. Enquanto seus pais (que não sabiam Inglês) foram ensinando-o o Português, perceberam que ele também havia aprendido Esperanto e Libras. O Português viria a ser somente a sua quarta língua aprendida.

Outra entrevista que ganhou repercussão foi a do Felipe, criança autista não verbal com apraxia da fala, que é a "inabilidade de sequenciar os movimentos necessários a uma produção articulatória acurada, cuja explicação, tradicionalmente, é remetida a um déficit na programação motora da fala." (CATRINI; LIER-DE-VITTO, 2018, p.1).

Nesta matéria publicada pela revista Crescer, relata que os pais de Felipe tatuaram o alfabeto no braço pois assim o garoto poderia se comunicar com eles, apontando para as letras e formando palavras, assim eles não perderiam momentos importantes por estarem sem o alfabeto físico. A mãe dele decidiu aderir a esse método porque foi inspirada pela Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

Antes de explicar o que de fato é CAA, é importante ressaltar que "o acesso à língua é um princípio para que a própria língua seja adquirida e que haja o desenvolvimento da linguagem e da cognição adequados" (BARBOSA; LICHTIG, 2014 apud CARNEIRO, 2020, p. 76), portanto qualquer método que seja válido para as pessoas autistas conseguirem se comunicar é válido.

A análise deste artigo é a Libras, logo a CAA será focada neste tópico com o propósito de abordar uma comunicação para pessoas com TEA, mesmo que não generalizado, já que cada autista tem suas especificidades.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

É comum os autistas serem conhecidos por serem pessoas diretas, e a gramática da Libras tem essa mesma característica, "a sinalização é uma resposta muito intuitiva e também econômica do corpo que se expressa, indica, aponta, imita, aciona" (PASSOS; SANTOS, 2022, p. 61).

Diferentemente do Português, que na sua estruturação de frase em si dispõe de diversos recursos gramaticais no momento de formar frases, por exemplo com os artigos, preposições, complementos nominais, adjuntos adnominais, adjuntos adverbiais e etc.

Essa é inclusive um dos motivos de acharmos mais fácil nos comunicarmos em Libras do que em Português, mesmo que haja mais movimentação na comunicação em Libras, o Português nos soa mais exaustivo, com uma maior gama de elementos para se formar e conseguir se comunicar.

A CAA tem o objetivo de "compensar e facilitar, permanentemente ou não, prejuízos e incapacidades dos sujeitos com graves distúrbios da compreensão e da comunicação expressiva (gestual, falada e/ou escrita)" (CESA; MOTA, 2015, p. 1) entre as diversas indicações de uso, inclusive para pessoas autistas, os resultados são muito positivos. Christo e Santos (2024, p. 135) destacam:

> A Libras oferece um canal de comunicação alternativo e aumentativo que se alinha com as preferências perceptuais de muitas crianças autistas não verbais, aproveitando seus pontos fortes na percepção visual e na compreensão de padrões visuais. Isso sugere que a Libras pode não apenas melhorar a comunicação, mas também auxiliar no desenvolvimento cognitivo e na interação social dessas crianças (CHRISTO; SANTOS, 2024, p. 135).

Acrescentando uma observação que tal método pode ser eficaz independentemente da idade da pessoa, sendo não verbal e também verbal, já que uma característica do autismo é o esgotamento mental podendo causar a "inabilidade no uso da linguagem para comunicação" (PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 296 apud CANÇADO et al, 2020, p. 43) temporária.

Fator este que contribuiu para nosso interesse em Libras, devido a incapacidade de verbalizar em situações de fortes estímulos, mas conseguir se expressar por meio da sinalização no mesmo contexto.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa que possui metodologia qualitativa tem como aportes teórico-metodológicos principalmente os trabalhos de Porcino e Vasconcelos (2022), Passos e Santos (2022) e Christo e Santos (2024), esses autores abordam os temas de comunicação das pessoas autistas e as CAA, considerando a Libras como um dos possíveis métodos. A escolha dessas literaturas se deu por serem pesquisas recentes e dentro de suas próprias metodologias trazerem procedimentos metodológicos mais atualizados.

O TEA já foi visto com muitos olhares ignorantes, apesar da conquista de muitos direitos, muitos outros ainda são necessários e os que foram conquistados são recente, como por exemplo o Projeto de Lei nº 3749 de 2020, que confere validade indeterminada ao laudo que ateste o Transtorno do Espectro Autista.

Esses fatores afetam diretamente nas pesquisas, que também são escassas sobre o tema, mas que com a divulgação verdadeira de fatos relacionados ao TEA, as pessoas se tornam mais informadas e incentivadas a pesquisarem sobre o assunto.

Nesta pesquisa também foram analisados alguns artigos, teses, livros e outros trabalhos científicos que discutem da presente temática e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da CAA, neste caso a Libras, como método de comunicação para as pessoas autistas, sendo a temática apresentada neste artigo. Assim, este trabalho apresenta informações importantes de forma sucinta e contextualizada dessas bibliografias.

Além das literaturas, as entrevistas e nossa opinião pessoal sobre o assunto, por termos o laudo de TEA, foram consideravelmente importantes. Pois quando se trata de assuntos relacionados às pessoas autistas é de suma importância ouvir justamente dessas pessoas sobre a eficácia dos métodos. Sem nossa experiência pessoal, e de colegas autistas que compartilham do mesmo sentimento por Libras, a ideia deste artigo não teria surgido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todos esses dados mencionados anteriormente ao decorrer do artigo, é possível afirmar que a Libras pode sim ser um recurso a ser usado a fim de se obter uma comunicação com pessoas autistas, e que a língua pode ajudar esses indivíduos a se expressarem melhor, principalmente em situações na qual não conseguiam verbalizar seus sentimentos.

A língua vai muito além de apenas um recurso de comunicação, mas é uma ponte que conecta pessoas, suas vivências, sentimentos e interações, promovendo uma troca de experiências e incluindo todas as pessoas em um ciclo no qual a língua não seja uma barreira, como Passos e Santos (2022, p. 60) citam: "A língua acontece na interação, no contato social, na conversação, ou seja, é um fenômeno sociocognitivo e que, para a sua realização, não se pode pensá-la como uma lista de palavras que se prendem por meio de uma ordem fixa e imutável".

Apesar de alguns métodos de CAA serem criticados por afirmarem que os autistas estão apenas reproduzindo algo e não o fazendo conscientemente, relatos como o da mãe de Felipe mostram que tais críticas não são importantes quando para a mãe é possível ver seu filho autista não verbal expressando o que está sentindo.

Então mesmo que este método abarcasse apenas 1 pessoa, já seria válido e suficiente, pois o objetivo é achar alternativas para incluir mais as pessoas autistas na sociedade, e não achar problemas nos métodos que pesquisadores tentam achar com muito esforço e embasamento científico.

Por fim, com um olhar pessoal, a Libras foi um elemento extremamente importante na nossa vida, pois foi pelas aulas que aprendemos a nos expressar melhor, graças às EFC, e a forma como a gramática é mais objetiva que a do Português, faz mais sentido na nossa mente atípica. Pois enquanto em Português fala-se: A pesquisa acadêmica é extremamente importante para o desenvolvimento do Brasil, em Libras sinaliza-se: PESQUISA + ACADÊMICA + IMPORTANTE (EFC de intensidade) + DESENVOLVER + BRASIL. Com esta frase concluímos o artigo e esperamos que possa ajudar de alguma forma outras pessoas autistas, assim como nos ajudou, e mais pesquisadores desenvolverem estudos sobre a temática.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. A. N. **Saiba quais são os 4 tipos de autismo e os detalhes sobre eles**. Psitto Newsletter, São Paulo, maio 2024. Disponível em: https://www.psitto.com.br/blog/tipos-de-autismo/#:~:text=Atrasos%20na%20 Lin guagem:%20A%20crian%C3%A7a,%2C%20sons%2C%20texturas%20ou%20 cheiros. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

CAMPOS, S. M. d.; RESENDE, S. D. d. **Transtorno do Espectro Autista: Diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, 20 mar. 2024, p. 350-365.

CAMURÇA, T. A. **(Re)conhecimento, diagnóstico e mascaramento:** narrativas de si e modos de subjetivação de sujeitos autistas. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

CANÇADO, A. C. M. G. et al. **Autismo, evolução normativa e organizações de apoio: caso do estado do Tocantins**. In: FRANÇA, G.; PINHO, K. R. (org.). **Autismo:** tecnologias e formação de professores para a escola pública. Palmas: i-Acadêmica, 2020. p. 43.

CARNEIRO, B. G. **Crianças surdas autistas na escola: algumas considerações sobre a aquisição de linguagem e o acolhimento institucional**. In: FRANÇA, G.; PINHO, K. R. (org.). **Autismo:** tecnologias e formação de professores para a escola pública. Palmas: i-Acadêmica, 2020. p. 76.

CATRINI, M.; LIER-DEVITTO, M. F. **Apraxia de fala e atraso de linguagem: a complexidade do diagnóstico e tratamento em quadros sintomáticos de crianças**. CoDAS, São Paulo, 17 dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/Wg6szcLY4cCmHnbSgmVCyby/?lang=pt.

Acesso em: 18 dez. 2025.

CESAR, C. C.; MOTA, H. B. **Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros.** Revista CEFAC, São Paulo, fev. 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rcefac/a/xx8w8YyFNNSbDG7bYVKJVwf/?format=pdf&lan g=pt. Acesso em: 18 dez. 2025.

CHRISTO, A. F. d.; SANTOS, B. V. d. R. **Libras como meio de comunicação para crianças com TEA (transtorno do espectro autista) não verbais**. Revista Interfaces, Paraná, v. 15, n. 2, p. 134-145, ago. 2024.

FERRAZ, C. L. M. **Os cinco parâmetros em Libras**. In: FERRAZ, C. L. M. Dicionário de configurações das mãos em Libras. Bahia: Editora UFRB, 2019. p. 15.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEMOS, V. **Meu filho tinha dificuldade para falar, mas aos 7 anos já aprendeu nove idiomas, diz mãe de garoto com autismo.** BBC News Brasil, Cuiabá, 9 jul. 2019.

PASSOS, T. M. X.; SANTOS, T. B. **O uso da língua de sinais por crianças autistas: leituras e observações de aplicabilidade**. Revista Arqueiro, Rio de Janeiro, n. 43, 2022. p. 61.

PEREIRA, I. N. **Pais tatuam alfabeto para facilitar comunicação com filho autista não verbal.** Revista Crescer, São Paulo, 23 ago. 2024.

PORCINO, J. M. A.; VASCONCELOS, G. C. **Análise qualitativa e quantitativa sobre a saúde e a educação de criança com transtorno do espectro do autismo.** In: ARAGÃO, G. F. (org.). Transtorno do espectro autista: Concepção atual e multidisciplinar na saúde. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. p. 81.

_____ et al. **Saúde mental na escola: um olhar sobre o transtorno do espectro do autismo.** In: ARAGÃO, G. F. (org.). **Transtorno do espectro autista: Concepção atual e multidisciplinar na saúde**. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. p. 34.

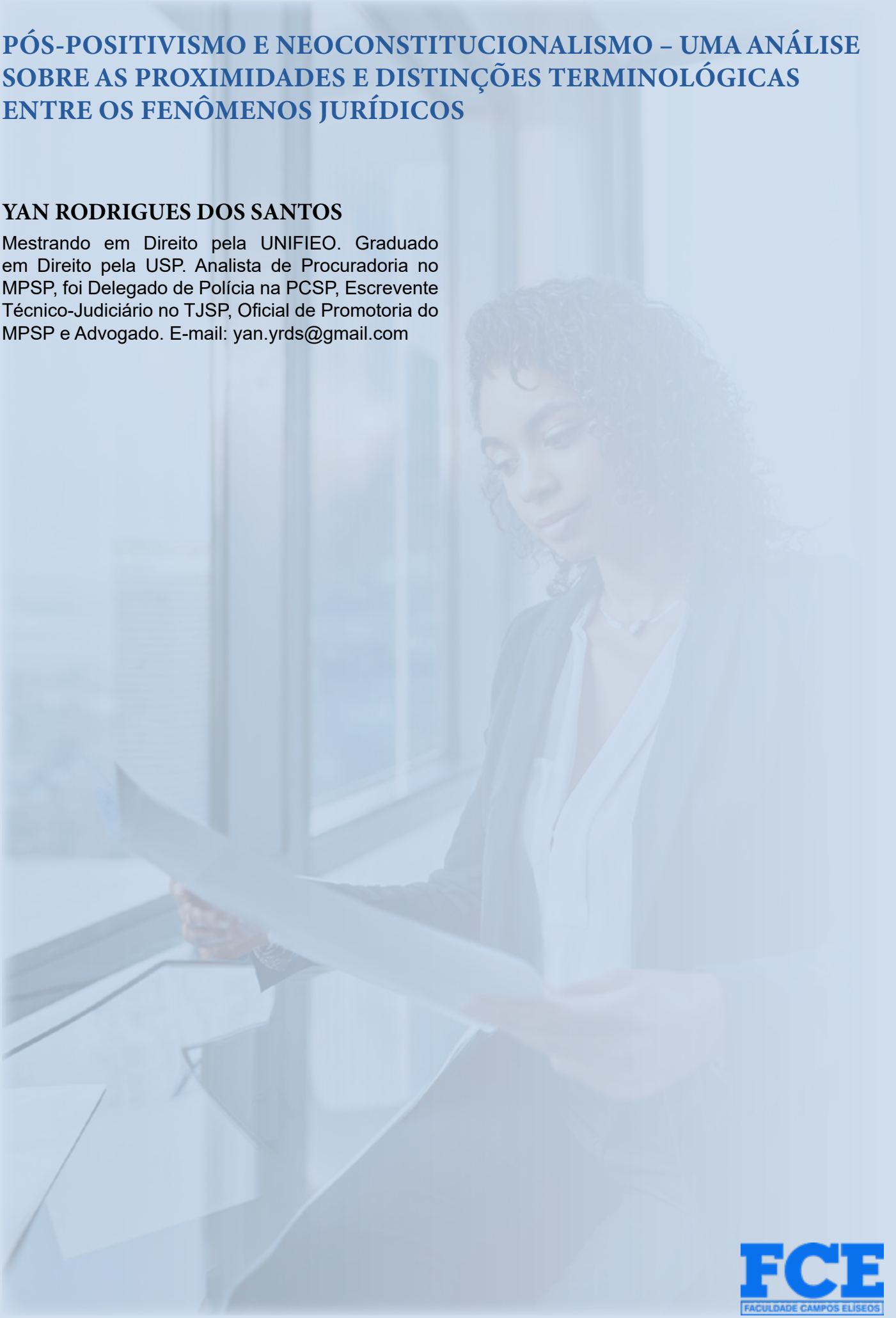
SOUSA, V. d. S. **Como viabilizar o ensino de japonês para a comunidade surda na UnB?** 2022. Tese (Licenciatura em Japonês) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PÓS-POSITIVISMO E NEOCONSTITUCIONALISMO – UMA ANÁLISE SOBRE AS PROXIMIDADES E DISTINÇÕES TERMINOLÓGICAS ENTRE OS FENÔMENOS JURÍDICOS

YAN RODRIGUES DOS SANTOS

Mestrando em Direito pela UNIFIEO. Graduado em Direito pela USP. Analista de Procuradoria no MPSP, foi Delegado de Polícia na PCSP, Escrevente Técnico-Judiciário no TJSP, Oficial de Promotoria do MPSP e Advogado. E-mail: yan.yrds@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa as principais características atribuídas pela doutrina aos dois grandes movimentos jurídicos da segunda metade do século XX que foram o pós-positivismo e o neoconstitucionalismo. Foi adotado o emprego da metodologia de análise comparativa e a colheita de conceituações doutrinárias a respeito da temática em testilha. Primeiramente, abordam-se aspectos de semelhança – ou proximidade – entre os dois movimentos jurídicos. Depois, conseguiram-se aspectos de dissemelhança – ou distinções – entre eles. Ao fim, apresentam-se considerações finais sobre a análise comparativa realizada.

Palavras-chave: Pós-Positivismo; Neoconstitucionalismo; Terminologia; Definições. Comparações.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma breve análise comparativa entre os fenômenos jurídicos do pós-positivismo e o neoconstitucionalismo, que muitas vezes são tratados como se fossem conceitos referentes a um mesmo movimento do direito contemporâneo, e de fato compartilham de pontos de convergência, porém não se confundem por inteiro, uma vez que têm fundamentos dogmáticos e zetéticos distintos.

É comum deparar-se, nos meios jurídicos, com abordagens que intercambiam os fenômenos do pós-positivismo e do neoconstitucionalismo.

E é relativamente fácil encontrar razões para esse tratamento, a começar pela comunhão de origens: as duas correntes de pensamento advém da tentativa comum de superação do positivismo jurídico clássico.

Dessa origem comum extraem-se diversos outros pontos de intersecção entre os fenômenos. O mais importante deles talvez seja a sobrelevação dos princípios ao pináculo dos seus edifícios teóricos.

Mas, para além da principiologia, também surgem variegados outros pontos de semelhança, que justificam a costumeira indistinção com que são tratados os dois fenômenos nos meios jurídicos.

Contudo, também não é menos certo que, para utilizar-se da terminologia emprestada da linguística, os signos "pós-positivismo" e "neoconstitucionalismo" têm significados enciclopédicos distintos e apontam para significados igualmente distintos no mundo fenomênico.

Até mesmo porque o fenômeno contra o qual se opuseram não foi unívoco, dado que existiram, por exemplo, diversas vertentes do positivismo, como foi o positivismo inclusivista que surgiu após o ataque de Dworkin[1].

A mais evidente dessas distinções, que se extrai das próprias palavras com que se designam tais conceitos, é a localização científica: enquanto o neoconstitucionalismo encontra-se compartimentado no âmbito da catalogação científica da teoria geral do direito constitucional ou do constitucionalismo, o pós-positivismo repousa na teoria geral do direito.

Mas essa não é a única distinção, sendo possível divisar pelo menos outras quatro importantes distinções teoréticas, que servirão para conferir mais precisão para o debate jurídico, bem como uniformizar a linguagem na produção científica e expurgar indesejosos ruídos de comunicação que obstaculizam o avanço da hermenêutica como ramo autônomo do direito e dificultam o estudo pelos acadêmicos nas faculdades de direito.

É curial ressalvar que este estudo não tem a pretensão de exaurir em absoluto todas as semelhanças e dissemelhanças entre os dois fenômenos abordados.

Diferentemente disso, a pretensão é apenas lançar luzes sobre a necessidade de traçar uma linha de separação terminológica, mediante a reunião de evidências que demonstram a necessidade dessa compartimentação.

Sobre a análise comparativa entre iguais e diferentes no direito, calha lembrar uma famosa frase de Norberto Bobbio em um de seus ensaios sobre a paz e a guerra: "O processo de justiça é um processo ora de diversificação do diferente, ora de unificação do idêntico."[2]

Além disso, nenhuma pretensão há nesta sede em traçar comparações axiológicas entre os fenômenos, uma vez que essa pretensão em si, além de não ter sua possibilidade auto-evidenciada, caso se tomasse como possível, ainda exigiria um espaço totalmente impraticável para um curto artigo acadêmico, a exigir o espaço de uma verdadeira tese de doutoramento.

Por fim, uma última observação no sentido de que o trabalho ora apresentado finca raízes nas reflexões feitas juntamente com os alunos de Mestrado do Centro Universitário FIEO, junto ao curso de Filosofia e Teoria Crítica da Dogmática Jurídica, ministrado pela Professora Elizabeth Nantes Cavalcante, no primeiro semestre do ano de 2025.

1 ANDRADE, Melanie Merlin De. Entre a Moral e o Direito: a contribuição de Kelsen, Dworkin, Hart e MacCormick. (Coleção Universidade Católica de Brasília). São Paulo: Grupo Almedina" 2022. p. 111.

2 BOBBIO, Norberto. O Terceiro Ausente: Ensaios e Discursos sobre a Paz e a Guerra. Barueri: Manole, 2009, p. 93.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Proximidades

Uma primeira proximidade entre os fenômenos jurídicos do pós-positivismo e do neoconstitucionalismo repousa na origem histórico-social que impulsionou seu surgimento: a necessidade teórica urgente de superar o positivismo jurídico clássico, que havia servido de fundamento dogmático para a violação generalizada dos direitos humanos na "era dos extremos" do século XX.

Ambas as correntes buscam superar a concepção de direito como sistemas jurídicos herméticos, que valorizam a norma jurídica posta como fonte estrita do direito, distanciando os valores morais e éticos da teoria pura do direito, justificando as práticas jurídicas em fontes de autoridade, hierarquia e validação ou legitimação formal, bem como no interesse público secundário da Administração Pública e no Estado de Direito (rule of law, état de droit, RECHTSSTAAT).

Em vez disso, buscam uma visão mais aberta do direito, à incorporação de valores, a reaproximação da moral (e da política) ao direito, a valorização dos princípios, seja como princípios gerais de direito, seja como princípios constitucionais, além da centralidade dos direitos – notadamente os direitos que passam a ser chamados de "fundamentais" – nas teorias jurídicas, e do rompimento com o legalismo jurídico cego às idiossincrasias sociológicas, antropológicas e filosóficas subjacentes a todo conflito de direitos.

Pondera Eduardo Bittar:

> As diversas teorias jusfilosóficas críticas pós-kelsenianas e antipositivistas (a teoria da argumentação, com Chaïm Perelman, a teoria tópica, com Theodor Viehweg, entre outros) demonstraram à saciedade o quanto o positivismo representou uma ideolo- gia a serviço dos interesses de justificação do Estado Moderno e do crescimento dos interesses econômicos da burguesia em ascensão. Fica claro, no período posterior à ascensão e ao enfraquecimento da hegemonia teórica do imperialismo normativista kelseniano, que não se pode creditar todo o esforço da ciência do direito a uma espé- cie de avaliação alienante do jurista das relações sociais, enquanto relações normadas em dever-ser capturadas como momentos da vida social relacionados em hierarquia e forma pelo princípio da validade (BITTAR, 2014)[3].

Mais um ponto de convergência encontra-se na valorização dos "direitos fundamentais". Identifica-se que alguns direitos são mais "fundamentais" que outros, dada a sua elevada carga axiológica, merecendo uma posição de destaque na ordem jurídica positivada e na ordem jurídica aplicada.

Eles são "fundamentais" porque são a fonte axiológica da qual derivam todos os demais direitos. Daí dizer-se que os direitos fundamentais irradiam-se por todo o ordenamento jurídico como o sangue circula pelo corpo.

Não por outra razão, o Poder Constituinte Originário escolheu abrir a Constituição Federal de 1988 com o Título I – Dos Princípios Fundamentais.

Pós-positivistas e neoconstitucionalistas também convergem sobre a necessidade de reanálise do papel do juiz. O juiz como "bouche de la loi", aplicador mecânico da lei positiva, não seria mais compatível com a multicomplexidade do mundo contemporâneo. No mundo globalizado contemporâneo, ocorre o fenômeno da multiplicação de direitos, observado por Norberto Bobbio:

> Essa multiplicação (ia dizendo "proliferação") ocorreu de três modos: a) porque aumentou a quantidade de bens considerados merecedores de tutela; b) porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; c) porque o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou homem em abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, etc. Em substância: mais bens, mais sujeitos, mais status do indivíduo. É supérfluo notar que, entre esses três processos, existem relações de interdependência: o reconhecimento de novos direitos de (onde "de" indica o sujeito) implica quase sempre o aumento de direitos a (onde "a" indica o objeto). Ainda mais supérfluo é observar, o que importa para nossos fins, que todas as três causas dessa multiplicação cada vez mais acelerada dos direitos do homem revelam, de modo cada vez mais evidente e explícito, a necessidade de fazer referência a um contexto social determinado (BOBBIO, 2004)[4].

3 BITTAR, Eduardo C B. O Direito na Pós Modernidade - 3ª Edição 2014. Rio de Janeiro: Atlas, 2014, p. 152.
4 BOBBIO, N. A Era dos Direitos. 2. ed. Rio de Janeiro: GEN LTC, 2004, p. 37.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse mundo multicomplexo, o juiz assume o papel de concretizar os direitos e garantias fundamentais. Essa função adquirida confere proeminência ao juiz na tomada de decisões judiciais, cujos impactos são cada vez mais amplos, haja vista o surgimento do direito da tutela coletiva.

A esse fenômeno de destaque do papel do juiz denominou-se ativismo judicial. O juiz torna-se ativista, não no sentido político-ideológico, mas no sentido de ser pró-ativo, em ordem a concretizar os direitos e garantias fundamentais.

Outra semelhança é a valorização dos princípios como fonte do direito. Essa ideia foi sedimentada pela seguinte expressão: a "força normativa" dos princípios. Dizer que os princípios têm "força normativa" significa que não são meros vetores abstratos de interpretação.

São mais do que isso, pois são verdadeiras fontes do direito, no mesmo nível que as regras, apenas operando sua aplicabilidade por método distinto. Os princípios passam a valer como normas jurídicas postas. E daí a reestruturação das normas jurídicas como gênero do qual são espécies as regras e os princípios.

Além disso, a moralidade volta ao centro do debate. No início dos anos 2010, o escritor Michael Sandel fez enorme sucesso com livros que discutiam as implicações morais do direito – o mais famoso e discutido foi "Justiça: o que é fazer a coisa certa".[5]

Mas esse foi apenas um efeito do movimento muito mais profundo, engendrado pelos jusfilósofos do pós-Segunda Guerra Mundial, que concluiu ser impossível separar a moralidade do direito, pois o direito é ciência humana por excelência, e não pode haver humanidade sem moralidade – entendida, obviamente, não como moralismo conformador, mas como conjunto de valores e virtudes, algo próximo do que Neil Maccormick chamou de "moralidade institucional".

Mesmo que os pós-positivistas não sejam necessariamente constitucionalistas, não deixam de concordar com a centralidade das constituições na formação do direito contemporâneo.

A constituição deixa de limitar-se às funções clássicas de conter o poder do Estado e organizar a estrutura do aparato orgânico burocrático-administrativo, e passa a ser a fonte e fundamento de todo o direito infraconstitucional.

Torna-se a fonte da qual emanam todos os direitos, a orientação valorativa dos demais sub ramos do direito, e carta programática de concretização desses direitos no mundo real.

Por fim, destaca-se a convergência quanto à mudança na forma de interpretação do direito. A interpretação do direito e particularmente a interpretação dos textos jurídicos – e chamada hermenêutica jurídica – ganha uma amplitude mais argumentativa, mais dialética e mais interdisciplinar ou transdisciplinar.

O direito se abre para os outros campos da técnica e da tecnologia, como a medicina, as engenharias, a economia, a informática, incorporando novos vocabulários e dialogando com outros ramos do conhecimento humano.

A própria lei passou a exigir do julgador fundamentação mais ampla e aprofundada, a fim de afiançar o controle democrático das decisões judiciais – já que os juízes, diferentemente dos legisladores e governadores, não são eleitos pela soberania popular –, como se deu com a inserção do parágrafo 1º do artigo 489 do Código de Processo Civil, que inovou trazendo um rol de hipóteses em que não se considera fundamentada uma decisão judicial, acarretando a sua nulidade processual.

Esse foi um exemplo concreto das mudanças sofridas pela interpretação jurídica no direito contemporâneo e que aproximam o pós-positivismo do neoconstitucionalismo.

5 SANDEL, Michael J. Justiça: o que é fazer a coisa certa. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Distinções

A primeira distinção entre os fenômenos jurídicos do pós-positivismo e do neoconstitucionalismo pode ser feita por meio do método da categorização aristotélica entre os objetos dos diferentes ramos das ciências.

De fato, os dois fenômenos não se inserem na mesma ramificação da ciência do direito, muito embora seja evidente que dialogam entre si, por se tratar de ciências humanas.

O pós-positivismo tem escopo mais amplo, tem maior amplitude teórico-dogmática, e está acima das demais categorias do direito. Por isso, pode ser inserido dentro da cúpula da teoria geral do direito.

Se os positivistas foram criticados de neoplatonistas[6], os pós-positivistas tiveram de reagir no mesmo plano elevado das ideias. Já o neoconstitucionalismo, como o próprio nome intui, tem posição mais especializada, pois se insere dentro do ramo do direito constitucional, ou, como se queira, da teoria geral do direito constitucional.

Evidência disso se encontra na especialização dos autores que fundamentam as duas correntes jurídicas. Além dos filósofos propriamente ditos Jürgen Habermas (1929-) (Alemanha) e Norberto Bobbio (1909-2004) (Itália), o pós-positivismo possui seus maiores expoentes em Ronald Dworkin (1931–2013) (EUA) e Robert Alexy (1945–) (Alemanha), que são teóricos da ciência do direito em geral, verdadeiros filósofos do direito – ou jusfilósofos – com pretensões que envolvem todos os sub-ramos do direito em geral.

Por sua vez, o neocontitucionalismo tem como seus maiores expoentes teóricos eminentemente constitucionalistas, tais como Peter Häberle (1934-) (Alemanha), Gustavo Zagrebelsky (1943-) (Itália), José Joaquim Gomes Canotilho (1941-) (Portugal) e Luís Roberto Barroso (1958-) (BRASIL).

Outra distinção está em que os pós-positivistas focam na abertura do direito para a moral, enquanto os neoconstitucionalistas focam no papel central da constituição para a concretização dos direitos e garantias fundamentais.

Os pós-positivistas não estão preocupados com o locus da norma jurídica no ordenamento jurídico, se na constituição ou na legislação infraconstitucional. Sua preocupação é com a reincorporação da moralidade para dentro do direito e principalmente da interpretação jurídica.

Se o fundamento moral para a decisão judicial se encontra na constituição ou na lei, isso é de somenos relevância para o fim de superar o positivismo clássico. Até porque, do ponto de vista do pós-positivista, o vício em escalonar as normas em hierarquias sistemáticas é típico de um positivista, que se pretende superar.

Por seu turno, os neoconstitucionalistas enxergam a constituição como centro do ordenamento jurídico. As leis infraconstitucionais até podem incorporar valores ou princípios, mas isso é múnus em primeiro lugar do Poder Constituinte, como cristalizador do ethos social vigente, a quem incumbe promulgar e atualizar a constituição.

O enfoque na constituição e no seu papel para a conformação da ordem jurídica se explica pela função de uma constituição, que é, para além de conter o poder e organizar o Estado, estabelecer direitos e garantias fundamentais.

A centralidade da constituição não é vista, pelos neoconstitucionalistas, no sentido jurídico-positivo, que enxerga constituição como fonte formal de validade das normas infraconstitucionais a ela subordinadas, mas no sentido lógico-jurídico da norma hipotética fundamental (Grundnorm), que não é posta, mas pressuposta, como fundamento de validade, não só das normas infraconstitucionais, mas do ordenamento jurídico como um todo.

Dessa centralidade da constituição como conformadora do ordenamento jurídico despontou um fenômeno que revolucionou o direito contemporâneo: o controle concentrado de constitucionalidade.

6 GONZAGA, Alvaro de A. O Erro de Kelsen - 1ª Edição 2020. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020, p. 35.

Explica Hans Kelsen[7]:

> Pergunta-se em que consiste o conteúdo de uma norma fundamental que fundamenta determinada ordem jurídica. Uma análise do pressuposto último que evidencia os juízos jurídicos mostra que esse conteúdo consiste no pressuposto fático que cria aquela ordem, o pressuposto fático ao qual corresponde, até determinado grau, o comportamento fático dos seres humanos aos quais a ordem se dirige (KELSEN, 2021).

Também divergem o pós-positivismo e o neoconstitucionalismo, não quanto à importância dos princípios como espécies de normas jurídicas, mas quanto à função que eles, como normas jurídicas, exercem no direito.

Com efeito, se no positivismo a norma jurídica ocupava o centro da "ordem normativa", pois "a realidade é avaliada em função de uma ordem normativa, que é tanto objetiva quanto arbitrária, no sentido de que outra norma, em sentido diverso, poderia ser produzida no lugar daquela"[8], no pós-positivismo, os princípios são normas jurídicas gerais, que se aplicam a toda a interpretação jurídica, por todos os juízes, mesmo fora do controle de constitucionalidade, em toda e qualquer decisão judicial a ser tomada.

Os princípios teriam carga de jurisdicidade de per se, tão aplicáveis quanto os prazos de prescrição, as medidas socioeducativas, as certidões de dívida ativa, as áreas de reserva legal ou as regras de trânsito.

Sob outro prisma, no neoconstitucionalismo, os princípios são instrumentos de interpretação da constituição. Os princípios são categorias inseridas dentro da hermenêutica constitucional.

Os princípios não têm vida própria, mas servem a uma finalidade externa, que é colaborar na interpretação da constituição. Isso se dá principalmente nos conflitos entre direitos e garantias fundamentais, em que se propõe a utilização do método da ponderação entre princípios.

Nesse conflito, um direito ou garantia fundamental não pode ser simplesmente revogado pelo intérprete, dada a razão de que é classificado como fundamental pela constituição e não pode ser abolido.

Mas pode ser afastado no caso concreto, ante razões de ordem jurídica ou até mesmo extrajurídicas, que serão hauridas por meio do sopesamento entre princípios. Os princípios servem, então, como fiel da balança entre direitos e garantias fundamentais previstos na constituição.

Quanto ao papel do Poder Judiciário, como se vê pela figura do "juiz Hércules" proposta por Dworkin, os pós-positivistas, embora longe de reduzir a função judicial à boca-da-lei, tendem a propugnar mais moderação no papel do juiz, profissional equilibrado e equidistantes das partes, até porque não passou pelo filtro da representatividade democrática.

Já os neocontitucionalistas enxergam no juiz um agente da concretização dos direitos e garantias fundamentais. Seria papel do juiz atuar com proatividade para promover a justiça social no caso concreto, pois a legitimação para essa atuação se encontraria na fundamentação da decisão tomada, que seria tanto mais democrática quanto mais bem fundamentada.

Para Bobbio, adicionalmente a isto, a decisão judicial seria tanto mais democrática quanto, também, mais transparente, já que a transparência está no centro do debate democrático:

> Entre as promessas não mantidas pela democracia, das quais falei em um ensaio de alguns anos atrás, a mais grave, e mais destruidora, e, ao que parece, também a mais irremediável, é precisamente aquela da transparência do poder. Creio que seja desnecessário apresentar exemplos. Tanto mais que sobre os arcana dominationis da nossa democracia, que correspondem aos arcana seditionis, escritos não faltam (BOBBIO, 2000)[9].

Isso ficaria claro na proposta de caracterizar as Supremas Cortes como "contramajoritárias" – expressão amiúde utilizada pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal Luis Roberto Barroso –, isto é, como protetoras dos direitos e interesses das minorias e grupos vulneráveis, cuja vocalidade não encontra representatividade nas opções democráticas da sociedade tomadas pelo princípio da maioria.

7 KELSEN, Hans. Teoria Pura do Direito - 1ª Edição 2021. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021, p. 64.

8 COSTA, Valterlei da; VALLE, Maurício Timm do. Estudos sobre a Teoria Pura do Direito: Homenagem aos 60 Anos da Publicação da 2ª Edição da Obra de Hans Kelsen. (Coleção Universidade Católica de Brasília). São Paulo: Grupo Almedina, 2023. p. 86.

9 BOBBIO, Norberto. Teoria Geral da Política - A Filosofia Política e as Lições dos Clássicos. Rio de Janeiro: GEN Atlas, 2000, p. 293.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Segundo o Ministro Luis Roberto Barroso:

> O que cabe destacar aqui é que a Corte desempenha, claramente, dois papéis distintos e aparentemente contrapostos. O primeiro é apelidado, na teoria constitucional, de contramajoritário: em nome da Constituição, da proteção das regras do jogo democrático e dos direitos fundamentais, cabe a ela a atribuição de declarar a inconstitucionalidade de leis (i.e., de decisões majoritárias tomadas pelo Congresso) e de atos do Poder Executivo (cujo chefe foi eleito pela maioria absoluta dos cidadãos). Vale dizer: agentes públicos não eleitos, como juízes e Ministros do STF, podem sobrepor a sua razão à dos tradicionais representantes da política majoritária. Daí o termo contramajoritário. O segundo papel, menos debatido na teoria constitucional 150, pode ser referido como representativo. Trata-se, como o nome sugere, do atendimento, pelo Tribunal, de demandas sociais e de anseios políticos que não foram satisfeitos a tempo e a hora pelo Congresso Nacional (BARROSO, 2025)[10].

Considerações Finais

Como se viu pela breve análise comparativa entre as principais características dos dois grandes movimentos jurídicos da segunda metade do século XX, o pós-positivismo e o neoconstitucionalismo, em que pese apresentem traços distintivos importantes, têm muito mais relações em comum e compartilham de grandes zonas de intersecção de predicamentos, sendo elas a irradiação das normas constitucionais para o restante das matérias do direito infraconstitucional, a reaproximação entre a moralidade e a ciência jurídica, a proeminência do Poder Judiciário na sociedade, a valorização da principiologia e a superação do legalismo estrito.

Pós-positivistas e neoconstitucionalistas parecem ter muito mais pontos de convergência do que divergência, sendo os pontos de divergência aparentemente circunscritos ao point de vue, ao prisma que se adota na análise dos fenômenos jurídicos e constitucionais.

Dizer, por exemplo, que os princípios são importantes instrumentos de hermenêutica constitucional e que os princípios servem para o estudo mais amplo do direito como ciência jurídica, no fundo, equivale igualmente a valorizar os princípios como verdadeiras normas jurídicas.

Não se trata exatamente de dizer a mesma coisa com diferentes palavras, mas sim de divisar uma mesma destinação para diferentes caminhos tomados pelo jurista contemporâneo.

De toda forma, não se mostra irrelevante a tentativa de traçar com clareza os conceitos por detrás dos dois movimentos jurídicos, dado que remanesce certa confusão no que diz respeito ao sentido e alcance das expressões que os identificam, a despeito da vasta bibliografia que se acumula desde as obras cardeais de Ronald Dworkin e Robert Alexy.

10 BARROSO, Luís R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - 13ª Edição 2025. 13. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025, p. 308.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Melanie Merlin De. **Entre a Moral e o Direito: a contribuição de Kelsen, Dworkin, Hart e MacCormick.** (Coleção Universidade Católica de Brasília). São Paulo: Grupo Almedina, 2022.

BARROSO, Luís R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo** - 13ª Edição 2025. 13. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025.

BITTAR, Eduardo C B. **O Direito na Pós Modernidade** - 3ª Edição 2014. Rio de Janeiro: Atlas, 2014.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** 2. ed. Rio de Janeiro: GEN LTC, 2004.

_____. **O Terceiro Ausente: Ensaios e Discursos sobre a Paz e a Guerra.** Barueri: Manole, 2009.

_____. **Teoria Geral da Política - A Filosofia Política e as Lições dos Clássicos.** Rio de Janeiro: GEN Atlas, 2000.

COSTA, Valterlei da; VALLE, Maurício Timm do. **Estudos sobre a Teoria Pura do Direito: Homenagem aos 60 Anos da Publicação da 2ª Edição da Obra de Hans Kelsen.** (Coleção Universidade Católica de Brasília). São Paulo: Grupo Almedina, 2023.

GONZAGA, Alvaro de A. **O Erro de Kelsen** - 1ª Edição 2020. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito** - 1ª Edição 2021. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa.** Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

fce.edu.br/educarfce