EDUCAR FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS
EDIÇÃO 98 | 31 DE JANEIRO 2026 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

A ESCOLA DO FUTURO

SUSTENTABILIDADE, CULTURA E LETRAMENTO EM FOCO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROTAGONISMO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA E DAS ESCOLHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSÃO NA PRÁTICA: OS DESAFIOS DO LETRAMENTO EM LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA: A URGÊNCIA DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

Revista
EDUCAR FCE

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 98, (Janeiro/ 2026), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

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

Bibliotecário Responsável:
Márcia Maria dos Santos Silva
CRB 8/8487

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

ALESSANDRO RODRIGUES ROCHA/ FREDERICO PEREIRA MOURA/ LUIZ EDSON PINHEIRO TÁVORA NETO
AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO SUBSÍDIO PARA UMA ABORDAGEM DIDÁTICA NO ENSINO DE FUNÇÃO AFIM 6

ANA CAROLINE LOPES BRANDÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTES: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS, BRINCAR HEURÍSTICO E CULTURAS INFANTIS 19

BRUNO RAFAEL MELO DE SOUZA
A TRADIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. 29

CATIUSCIA DALENOGARE MANENTI
EDUCAÇÃO PRISIONAL E A RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO 40

CRISTIAN ROIDER RODRIGUES
MULHERES NA SEGURANÇA PÚBLICA. 51

DAIANA PEREIRA DA ROCHA/ RUAN CARLOS UMPIERRE SALDANHA
AS PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA 62

DIOGO ROSA DE ALMEIDA
O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E O ESTADO DE COISAS INSTITUCIONAL 72

EDMILSON SOUSA ROCHA
A RELIGIÃO DO CORAÇÃO 82

EVERTON ADRIANO HERMES
RESSOCIALIZAÇÃO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL 92

FLÁVIA GUERRA GOMES/ MARISA CESARINA GABALDO GARROUX/ RAFAEL FELIPPE BACCARO
O DEVIDO PROCESSO LEGAL E A LICITUDE DE PROVAS 102

JORGE DOMINGOS DE JESUS ROCHA
LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DISCURSO DE ÓDIO: DIGNIDADE E OS DESAFIOS ÉTICO-JURÍDICOS 112

KATIA ALVES DOS SANTOS
EDUCAÇÃO BÁSICA E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR NO DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS 123

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA/ RUI MIGUEL ZEFERINO FERREIRA
TITULARIDADES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS: DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS MORTOS E EMBRIÕES 134

PATRÍCIA COSTA BELLO/ SIDNEY COSTA DE ARRUDA/ RUI MIGUEL ZEFERINO FERREIRA
A FALÊNCIA DE UMA EMPRESA BASEADA EM DÉBITOS TRABALHISTAS NA FASE EXECUTÓRIA 145

RAFAEL ALBUQUERQUE SANTOS
A PRÁTICA DO LETRAMENTO EM LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 154

REGINALDO FRANCO DE JESUS
O PAPEL DA PEDAGOGIA SOCIAL E DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E NA SOCIALIZAÇÃO DOS POVOS. 163

ROSEMEIRE DA ROCHA
COMO A PSICOMOTRICIDADE É FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE NOSSAS CRIANÇAS? 173

STEVEN SU HAU CHOW
FALTA DE DIREITO À AUTOINCRIMINAÇÃO E SUA APLICAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO. 184

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

TATIANE MARIA APARECIDA QUIRINO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: COMO DESENVOLVER O CUIDADO COM A NATUREZA NO COTIDIANO DO CEI 196

TIAGO DANIEL FELTRACO

POPULISMO PENAL E SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA. 206

VANESSA MARCELINO VIEIRA LEMOS

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 216

VICTORIA APARECIDA FERNANDES DE SOUZA

O PROTAGONISMO INFANTIL NA SALA DE REFERÊNCIA: ESCUTA, ESCOLHAS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 227

YAN RODRIGUES DOS SANTOS

ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO TRATAMENTO JURÍDICO DOS SEMOVENTES: ANIMAIS SÃO SUJEITOS DE DIREITOS? 236

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

AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO SUBSÍDIO PARA UMA ABORDAGEM DIDÁTICA NO ENSINO DE FUNÇÃO AFIM

ALESSANDRO RODRIGUES ROCHA

Especialista em Ensino de Química pela Universidade Cândido Mendes – MG; Especialista em EJA – Educação de Jovens e Adultos pela FACPRISMA. Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor Efetivo de Química da Rede Pública Estadual do Ceará desde **2010**. E-mail: arrsandro@gmail.com

FREDERICO PEREIRA MOURA

Graduando em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos - FCE. Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal Rural do Semi Árido. Licenciado em Física pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Física da Rede Estadual do Ceará desde **2012**. E-mail: freddmoura@hotmail.com

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 de Matemática da Rede Estadual do Ceará desde **2010**. E-mail: luizedson23@hotmail.com

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

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar resultados de avaliações externas a fim de compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes no estudo da função afim. A partir desses dados, constatou-se um déficit significativo de aprendizagem nesse conteúdo, o que evidencia a necessidade de práticas didáticas diferenciadas. A pesquisa, de caráter bibliográfico, buscou fundamentar a importância de estratégias metodológicas que promovam maior compreensão e engajamento dos alunos. Para isso, propôs-se o uso do Software GeoGebra aliado à Resolução de Problemas, de modo a favorecer uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. A análise contemplou exposições teóricas e atividades desenvolvidas em sala de aula, indicando que a utilização de recursos tecnológicos pode contribuir para superar dificuldades e consolidar o ensino da função afim.

Palavras-chave: Função Afim; Avaliações Externas; GeoGebra.

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

É sabido que a Matemática é frequentemente percebida pelos estudantes como uma disciplina difícil e desmotivadora, o que contribui para o estigma de que não é possível compreendê-la plenamente. Esse cenário é agravado pela lacuna de conhecimentos que muitos alunos carregam ao longo da trajetória escolar, ampliada nos últimos anos em virtude do ensino remoto implementado durante a pandemia da Covid-19, que reduziu a interação entre professores e estudantes e comprometeu o processo de ensino-aprendizagem.

Essa defasagem reflete-se diretamente no baixo desempenho dos alunos em avaliações externas, especialmente no estudo da função afim, conteúdo essencial para a formação matemática básica. A dificuldade em compreender conceitos e aplicá-los em situações práticas evidencia a necessidade de novas estratégias didáticas capazes de tornar o ensino mais significativo.

Segundo Santalo (2001), a missão dos educadores é preparar as novas gerações para a sociedade em que viverão, oferecendo-lhes ferramentas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências. Nesse sentido, torna-se fundamental buscar metodologias inovadoras que contribuam para superar os obstáculos enfrentados no ensino de Matemática.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar dados de avaliações externas, identificando as dificuldades dos alunos em relação à função afim e propondo uma abordagem didática fundamentada no uso do software GeoGebra aliado à Resolução de Problemas. Ao longo do estudo, serão apresentadas reflexões teóricas, análises de desempenho e propostas práticas de atividades, com vistas a oferecer subsídios que possam auxiliar professores no processo de ensino-aprendizagem e promover uma aprendizagem mais efetiva e contextualizada.

AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações externas, também conhecidas como avaliações em larga escala, são instrumentos aplicados fora do ambiente escolar, planejados e corrigidos por órgãos especializados. Seu objetivo central é analisar o desempenho dos alunos de forma padronizada, fornecendo subsídios para que escolas e gestores possam repensar práticas pedagógicas e desenvolver metodologias mais eficazes para superar as dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Andréa Mariano (2016), as avaliações externas são instrumentos que têm como foco retratar a educação a partir de elementos que compõem os sistemas de ensino e a organização das unidades, na atuação que envolve o processo ensino aprendizagem.

Com o resultado dessas avaliações é possível traçar uma análise da educação no país, estado e município, o que contribui para o desenvolvimento de políticas públicas que objetivam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esses resultados permitem que as escolas façam um diagnóstico das ações já implementadas e busquem práticas mais precisas.

Para Letícia Bessa (2021), os benefícios das avaliações externas são:

> Determina o conhecimento básico que todo aluno deve ter, proporciona uma avaliação mais ampla e significativa, já que os alunos são avaliados de uma forma diferenciada das atividades cotidianas, possibilita melhorias nas atividades pedagógicas, visto que os resultados dos exames ajudam os professores a identificar e solucionar algumas dificuldades e auxilia na formulação e no monitoramento de políticas públicas de educação (BESSA, 2021).

No Brasil, o principal sistema é o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que possibilita um diagnóstico nacional da educação básica e ocorre a cada dois anos, de forma censitária na rede pública e amostral na rede privada (MEC, 2025). No Ceará, destaca-se o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica).

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

Segundo o (MEC, 2025), o Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Ele ocorre a cada dois anos de forma censitária na rede pública e amostral na rede privada.

O Saeb começou a ser realizado em 1990 e durante esses anos passou por várias transformações, na edição 2019 marcou o início da utilização das novas matrizes, as quais foram elaboradas de acordo com a BNCC.

O ensino de Matemática no Ensino Médio, em especial no estudo da função afim, apresenta grandes desafios para professores e alunos. Muitas vezes, os conceitos abstratos tornam-se barreiras para a aprendizagem, refletindo-se em baixos desempenhos nas avaliações escolares e externas. A realidade se agrava quando observamos que as habilidades e competências matemáticas, essenciais para a formação dos estudantes, não são plenamente consolidadas, o que compromete a continuidade dos estudos e o desenvolvimento acadêmico.

No contexto do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) constitui uma ferramenta fundamental para diagnosticar essas dificuldades. Segundo a SEDUC-CE (2025), o SPAECE é aplicado em larga escala, avaliando competências e habilidades dos estudantes por meio de descritores específicos. No Ensino Médio, essa avaliação censitária ocorre anualmente, abrangendo todos os 3º anos da rede estadual. Seus resultados possibilitam identificar pontos fortes e fracos da aprendizagem, subsidiando políticas públicas e direcionando práticas pedagógicas mais eficazes.

A análise das avaliações externas constitui uma ferramenta essencial para o planejamento pedagógico, pois permite identificar de forma mais precisa as dificuldades e potencialidades dos estudantes em relação a determinados conteúdos matemáticos. Ao avaliarmos os resultados dessas provas, o professor tem a oportunidade de compreender quais habilidades foram consolidadas e quais conceitos ainda apresentam fragilidades no processo de aprendizagem.

Essa reflexão não deve se restringir a uma simples mensuração de desempenho, mas deve servir como ponto de partida para a elaboração de estratégias didáticas mais eficazes e contextualizadas. No caso do ensino de Função Afim, por exemplo, a leitura crítica dos dados obtidos nas avaliações possibilita ao docente direcionar suas práticas, priorizando metodologias que favoreçam a compreensão conceitual e a aplicação prática do conteúdo.

Assim, avaliar as avaliações externas significa transformar dados em conhecimento pedagógico, permitindo que o professor alinhe suas práticas às reais necessidades dos alunos. Dessa forma, a escola cumpre sua função social de oferecer um ensino significativo, capaz de promover aprendizagens consistentes e preparar os estudantes para novos desafios acadêmicos e sociais.

A Figura 1, a seguir, apresenta o quadro com a descrição dos padrões de desempenho pelo SPAECE – Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado – permitem visualizar o nível de proficiência dos alunos em Matemática. Quando o estudante se encontra em níveis abaixo do esperado, torna-se necessário o desenvolvimento de abordagens didáticas diferenciadas, capazes de ressignificar os conteúdos e despertar maior interesse e compreensão.

Figura 1 – Descrição dos padrões de desempenho do SPAECE – 3ª Série Ensino Médio

Padrão de desempenho	Descrição
Muito crítico	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
Crítico	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
Intermediário	Este padrão reúne estudantes que revelam ter consolidado as habilidades e competências mínimas e essenciais esperadas para sua etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
Adequado	Este padrão agrupa estudantes que conseguiram desenvolver as habilidades e competências previstas para sua etapa de escolaridade ou possuem um desenvolvimento além do esperado. Esses estudantes precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: (Extraído - CAED/UFJR, 2023).

ABORDAGEM DIDÁTICA

As abordagens didáticas são práticas pedagógicas necessárias no contexto escolar, pois com elas tornamos mais efetivo o processo de ensino-aprendizagem. O ensino da matemática, como também das outras áreas do conhecimento, necessita de transformações nos aspectos didático e metodológico.

Segundo Borba e Penteado (2019), o ensino da matemática, que vinha se caracterizando pela oralidade, escrita, lápis, papel e giz, passou a apresentar-se, no final do século XX, com novas abordagens e novos recursos tecnológicos. Se faz necessário que o professor analise a cada dia a sua prática na sala de aula no intuito de tornar cada vez mais relevantes o uso das tecnologias nas aulas buscando, assim, novas metodologias que possam tornar as suas exposições mais dinâmicas e com isso atrair a atenção dos seus alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Além do uso das tecnologias na sala de aula, o estudante precisa de estímulo, situações que envolvam aplicações matemáticas do seu cotidiano, essas situações devem ser introduzidas no planejamento do professor, pois irão mostrar ao aluno que os conteúdos estudados em sala possuem importância e podem ser aplicados no seu dia a dia (BORBA; PENTEADO, 2019).

Os docentes devem estar preparados para saber escolher e usar softwares com reflexão, sabendo que o seu papel é de mediador entre tecnologia e aprendizagem. É importante ressaltar que sem o professor, o software sozinho não ensina ninguém, o professor sempre será o mediador na criação de situações de utilização desses softwares que levem os alunos à aprendizagem. Desse modo, abordagens didáticas para o ensino de função afim através do uso do software Geogebra e de resoluções de problemas práticos com o uso dessas funções.

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 GEOGEBRA

O GeoGebra é um software de matemática dinâmica e gratuito para todos os níveis de ensino, que combina geometria, álgebra, tabelas, gráficos, estatística e cálculo numa única plataforma. O GeoGebra foi criado em 2001, como tese de Markus Hohenwarter[1]. Ainda segundo (NASCIMENTO, 2012),

> O GeoGebra está rapidamente ganhando popularidade no ensino e aprendizagem da matemática em todo o mundo. Atualmente, o GeoGebra é traduzido para 58 idiomas, utilizado em 190 países e baixado por aproximadamente 300.000 usuários a cada mês. Esta utilização crescente obrigou o estabelecimento do International GeoGebra Institute (GII), que serve como uma organização virtual para apoiar a GeoGebra locais, iniciativas e institutos." (NASCIMENTO, 2012, p. 128).

Por ser um software livre, o GeoGebra vem sendo amplamente utilizado em novas estratégias de ensino e aprendizagem de conteúdos de geometria, álgebra e etc. Permitindo a professores e alunos a possibilidade de explorar e investigar tais conteúdos na construção do conhecimento matemático.

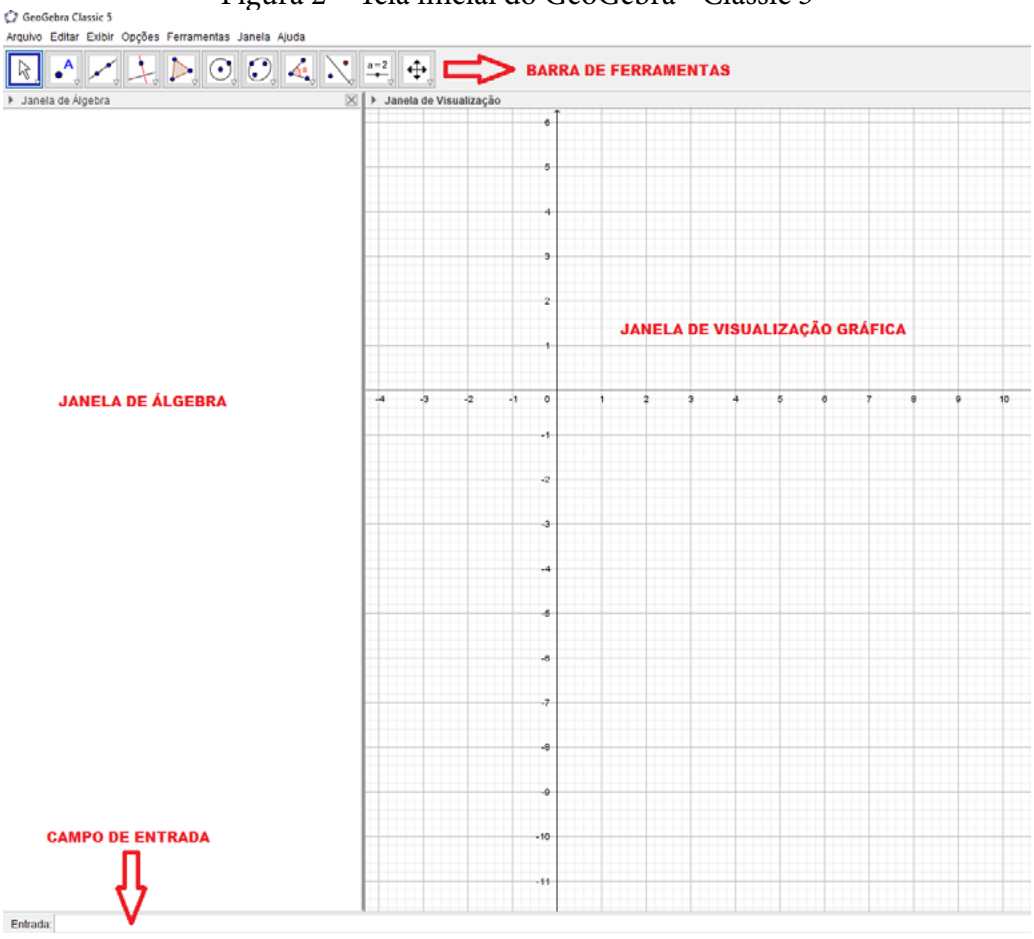
É fácil observar que o GeoGebra vem tendo uma grande aceitação tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica, seja para ser utilizado como instrumento de ensino, seja para a pesquisa.

Vejamos algumas ferramentas do software, as quais foram necessárias para o ensino das funções afim de modo que os alunos pudessem realizar atividades sobre esse assunto.

Para essas atividades foram utilizadas a janela gráfica e algébrica do GeoGebra Classic 5 para Windows, visto que iria ser feita a representação das funções afim as quais tinham como ponto principal a análise gráfica das funções e sua visualização algébrica.

Em conseguinte, na Figura 2, é apresentada a tela inicial de trabalho do Geogebra:

Figura 2 – Tela inicial do GeoGebra - Classic 5



Fonte: Elaborado pelo autor.

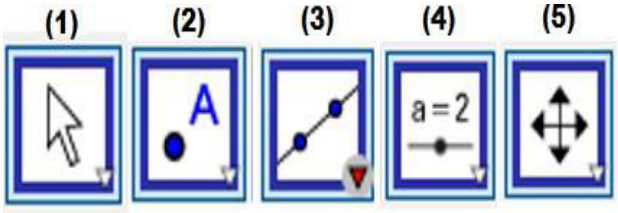
1 Estudou Matemática e Informática na Universidade de Salzburgo na Áustria. Como parte da sua tese de doutorado, desenhou e implementou o software matemática dinâmica GeoGebra, relacionando a Geometria e Álgebra num sistema fácil e intuitivo de usar para aprender e ensinar Matemática.

A Barra de Ferramentas do GeoGebra está dividida em 11 janelas, cada janela possui várias ferramentas. Para poder visualizar essas ferramentas, basta clicar na parte inferior do ícone. Fazendo isto, o programa abrirá as opções referentes a esta janela. Mais adiante falaremos sobre as ferramentas que foram necessárias para o ensino e realização das atividades.

A Janela de Álgebra é uma janela para exibição e manipulação de dados de forma algébrica. A Janela de Visualização é para construção de objetos com até duas dimensões.

Já, na Figura 3, temos as principais ferramentas que foram utilizadas na realização das atividades propostas aos alunos:

Figura 3 – Ferramentas - GeoGebra:



Fonte: Elaborado pelo autor.

O ícone (1) tem a função de arrastar ou mover um objeto da janela de visualização, o ícone (2) tem a função de marcar pontos, o ícone (3) tem a função de marcar dois pontos e uma reta ou segmento de reta, o ícone (4) tem a função de colocar um controle deslizante, o qual permite ajustar o parâmetro em um intervalo de valores pré-definidos quando o usuário move o marcador e o ícone (5) tem a função de mover a janela de visualização.

ESTUDANDO FUNÇÃO AFIM COM O GEOGEBRA

O estudo da função afim nas turmas da 1ª Série do Ensino Médio se deu da seguinte forma:

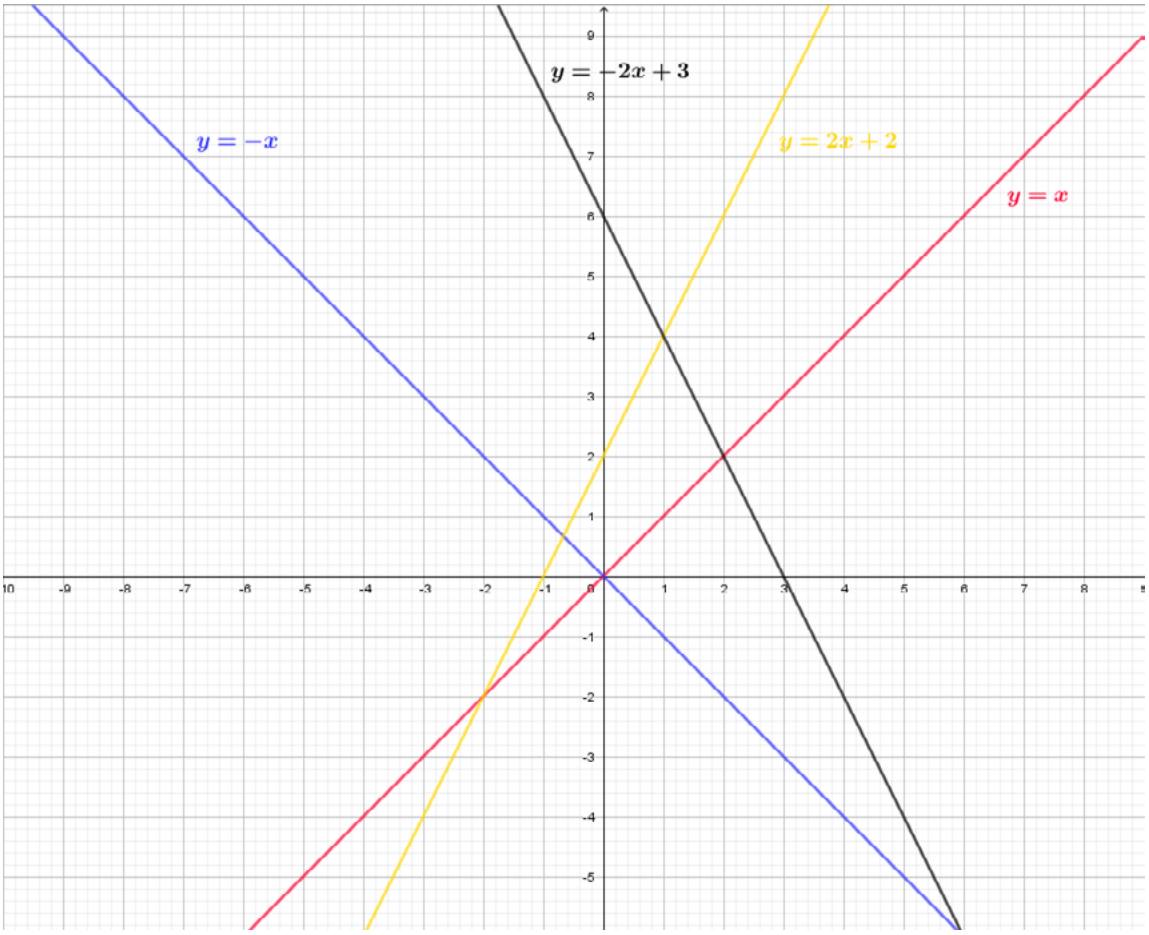
- Explanação no quadro sobre a definição, gráfico, zero da função e estudo do sinal;
- Explanação com a utilização do Software Geogebra Classic 5;
- Atividade com a utilização da Calculadora Gráfica GeoGebra.

A Explanação utilizando o Geogebra Classic 5 foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro, insere-se várias funções e, a seguir, é explicado o comportamento dos gráficos de cada uma.

Na segunda, insere-se duas funções com parâmetros e utilizando os controles deslizantes desses parâmetros, analisando os comportamentos dos gráficos. As figuras 4 e 5 ilustram essas explanações utilizando o GeoGebra:

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

Figura 4 – Gráficos da Função Afim - GeoGebra



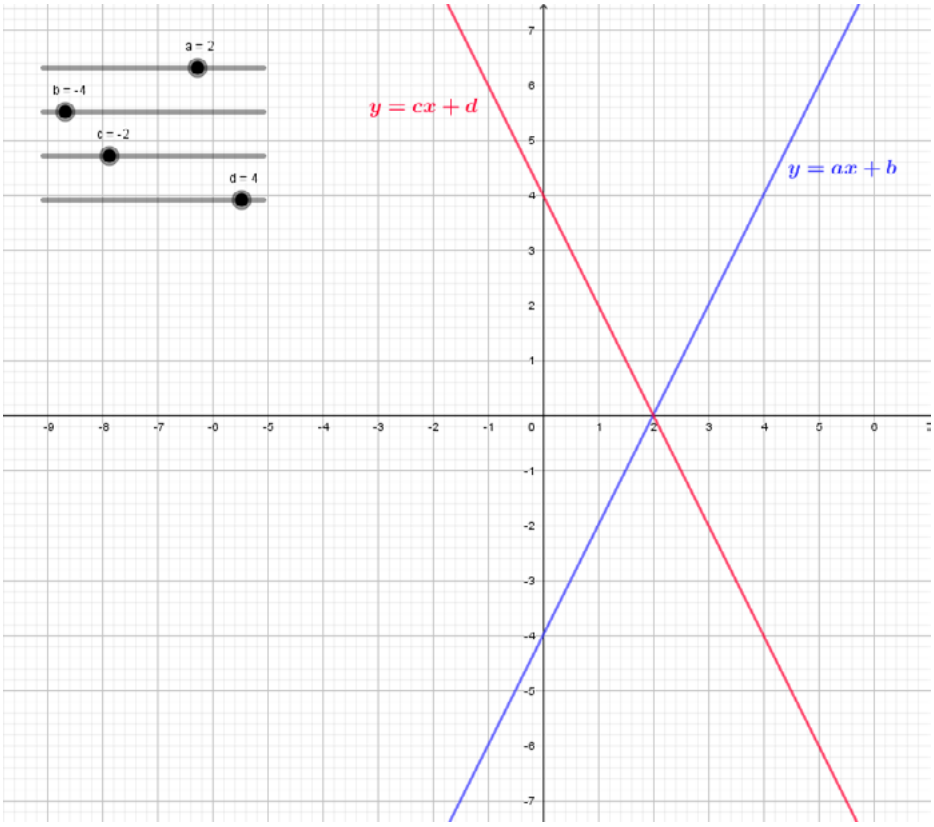
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os alunos puderam visualizar o comportamento do gráfico da função afim y = ax + b, quando a > 0 ou a < 0 e quando b = 0. Essa aula foi muito produtiva, os alunos participaram e interagiram com o software, manipulando os gráficos podendo observar e comparar as mudanças ocorridas a cada função inserida. Através das indagações feitas, os alunos conseguiram chegar à representação algébrica após a análise gráfica da função. Essa prática interativa, facilitada pela tecnologia, auxiliou na compreensão e na construção dos conceitos.

No segundo momento, insere-se duas funções no GeoGebra, y = ax + b e y = cx + d, com a, b, c e d parâmetros, os quais geraram os respectivos controles deslizantes, conforme a Figura 5. Com esses controles deslizantes, pude fixar, por exemplo, o parâmetro a e modificar o b, também deixar fixo o parâmetro d e modificar o c, e com isso mostrar o comportamento dos gráficos dessas funções de uma forma mais dinâmica:

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

Figura 5 – Gráficos da Função Afim - Controle Deslizante - GeoGebra



Fonte: Elaborado pelo autor.

ATIVIDADE – FUNÇÃO AFIM

Após esses dois momentos distintos de explanação sobre a função afim, utilizando o software GeoGebra, foi proposta uma atividade avaliativa que buscava verificar a efetividade da abordagem pedagógica adotada. Essa avaliação foi realizada pelos próprios alunos, que utilizaram o aplicativo Calculadora Gráfica GeoGebra em seus tablets ou smartphones para desenvolver as tarefas propostas.

O objetivo principal dessa prática foi possibilitar que os estudantes aplicassem, de maneira autônoma, os conceitos discutidos em sala, relacionando teoria e prática por meio da construção e análise de gráficos. Dessa forma, a atividade permitiu não apenas a consolidação do conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades importantes, como a interpretação de funções, a visualização de suas propriedades e a resolução de problemas em contextos reais.

Além disso, o uso do recurso tecnológico favoreceu o engajamento da turma, uma vez que o ambiente digital é mais próximo da realidade cotidiana dos alunos, despertando maior interesse e participação. A avaliação, portanto, não se restringiu à verificação do conhecimento, mas funcionou como um instrumento formativo, possibilitando identificar dificuldades, promover intervenções pedagógicas e incentivar a autonomia no processo de aprendizagem. Embora a figura 6 não seja apresentada neste trabalho, pois demanda autorização do Conselho Nacional de Ética (direitos autorais), pois há imagens de alunos menores, podemos afirmar que os alunos realizaram a atividade de Função Afim. Após essa explanação, passamos para:

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Segundo Brasil, (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconiza a Resolução de Problemas como um dos caminhos para se fazer Matemática em sala de aula e define problema matemático como sendo "uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la"

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

O ensino por investigação é uma abordagem didática que possibilita que os estudantes construam, por meio do envolvimento no processo de resolução de situações-problema, entendimentos sobre conceitos matemáticos. A resolução de problemas é uma abordagem didática importante e fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno e para o ensino da matemática. Segundo Dante:

> É possível por meio da resolução de problemas desenvolver no aluno iniciativa, espírito explorador, criatividade, independência e a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem em seu dia-a-dia, na escola ou fora dela (DANTE, 1991, p.25).

Segundo o autor, a resolução de problemas é uma importante ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, pois cria no aluno a capacidade de desenvolver o pensamento matemático, não se limitando apenas a exercícios triviais e desinteressantes que valorizam o aprendizado por reprodução ou imitação.

Os alunos ao resolverem problemas podem descobrir fatos novos sendo motivados a encontrarem várias outras possibilidades de resolverem o mesmo problema. Com isso, irão despertar a curiosidade e o interesse pelos conhecimentos matemáticos e assim desenvolverem a capacidade de solucionar as situações que lhes são propostas.

Ao se deparar com situações-problema, o estudante não apenas aplica conhecimentos prévios, mas também é desafiado a elaborar novas conexões, descobrir relações e propor diferentes formas de resolução. Esse movimento favorece a curiosidade intelectual, a autonomia investigativa e a capacidade crítica, atributos indispensáveis tanto para a aprendizagem da Matemática quanto para a formação cidadã.

Portanto, a resolução de problemas deve ser entendida como muito mais do que um método de ensino: trata-se de um princípio formativo, que amplia o horizonte de compreensão do aluno e o prepara para lidar com as complexidades do mundo real, tornando o aprendizado matemático mais significativo, prazeroso e transformador.

A resolução de problemas constitui-se como um dos principais caminhos para tornar o ensino de Matemática mais significativo e desafiador. Essa abordagem ultrapassa a mera aplicação mecânica de fórmulas e procedimentos, estimulando o aluno a desenvolver autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade de análise. Ao lidar com situações-problema, o estudante é colocado em posição ativa, buscando estratégias, testando hipóteses e construindo o conhecimento matemático de forma gradual e consistente.

No caso específico da função afim, a resolução de problemas assume papel ainda mais relevante, uma vez que esse conteúdo está profundamente presente em situações reais do cotidiano. Questões que envolvem cálculos de custos, tarifas, impostos, variações proporcionais, crescimento ou decrescimento linear são exemplos práticos de como a função afim se manifesta em diferentes contextos. Quando o estudante percebe que a Matemática pode ser utilizada para compreender fenômenos do seu dia a dia, a aprendizagem deixa de ser abstrata e passa a ter sentido concreto.

Além disso, ao resolver problemas relacionados à função afim, os alunos são incentivados a visualizar e interpretar gráficos, compreender as relações entre coeficientes e inclinações e reconhecer a importância da linguagem algébrica para modelar e explicar situações. Isso fortalece a capacidade de transitar entre diferentes registros de representação – algébrico, gráfico e verbal – desenvolvendo uma compreensão mais profunda e integrada do conceito.

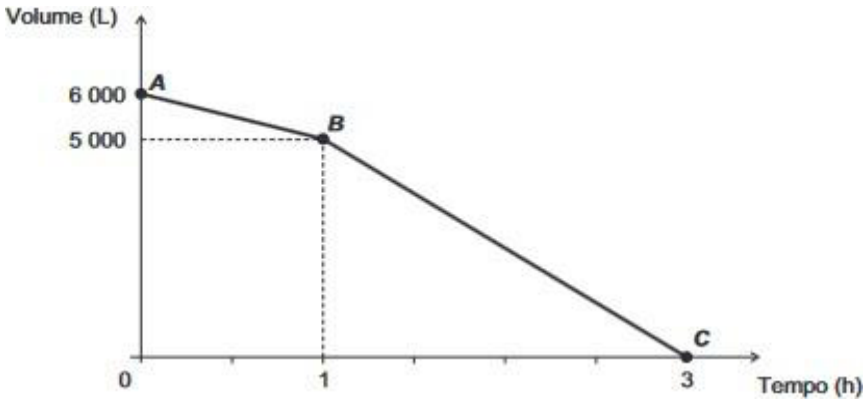
Assim, trabalhar a função afim por meio da resolução de problemas não apenas favorece a assimilação de conteúdos matemáticos, mas também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como a criatividade, a tomada de decisão, a argumentação lógica e a habilidade de propor soluções eficazes. Nesse sentido, a função afim torna-se um campo fértil para a prática pedagógica investigativa, possibilitando ao professor criar situações que aproximem o aluno da realidade e ampliem sua motivação em aprender Matemática.

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

A seguir apresentaremos um problema de Função Afim do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) com a sua respectiva solução:

Problema: (ENEM 2016, Questão 139, Caderno Azul) Uma cisterna de 6 000 L foi esvaziada em um período de 3 h. Na primeira hora foi utilizada apenas uma bomba, mas nas duas horas seguintes, a fim de reduzir o tempo de esvaziamento, outra bomba foi ligada junto com a primeira. O gráfico, formado por dois segmentos de reta, mostra o volume de água presente na cisterna, em função do tempo.

Figura 7 – Gráfico – Problema 2 - Função Afim



Fonte: ENEM, 2016.

Qual é a vazão, em litro por hora, da bomba que foi ligada no início da segunda hora?

A. 1 000

B. 1 250

C. 1 500

D. 2 000

E. 2 500

ENEM, 2016.

RESOLUÇÃO COM BASE OS ESTUDOS - ENEM/ 2016

Na primeira hora, foram esvaziados 6 000 L – 5 000 L = 1 000 L, ou seja, uma vazão de 1 000 L/h.

Nas duas horas seguintes, foram esvaziados 5 000 L, ou seja, as duas bombas juntas esvaziaram 5 000 L /2 h = 2 500 L/h.

Assim, a segunda bomba ligada tem vazão de 2 500 L/h – 1 000 L/h = 1 500 L/h.

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

Considerações finais

O fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19 e a implementação do ensino remoto trouxeram consequências significativas para a aprendizagem dos estudantes. Muitos não consolidaram conhecimentos básicos necessários para avançar em suas trajetórias escolares, realidade confirmada por meio da análise de avaliações externas discutidas neste trabalho.

Os resultados evidenciaram que as funções afim e quadrática estão entre os conteúdos de maior dificuldade para alunos do Ensino Médio. Diante disso, compreendeu-se a necessidade de propor abordagens didáticas que possibilitam a concretização desses saberes. Nesse sentido, foram utilizadas estratégias baseadas no uso do software GeoGebra para exposições em sala de aula, na calculadora gráfica GeoGebra para resolução de atividades, bem como em problemas práticos retirados do ENEM.

A análise reforça a percepção de que a aprendizagem em Matemática se torna mais efetiva quando o aluno consegue visualizar a aplicação prática dos conteúdos. O ensino, portanto, deve ser pautado em métodos que respeitem a heterogeneidade das turmas e promovam a motivação e o engajamento dos estudantes.

Dessa forma, as abordagens didáticas aqui discutidas mostraram-se relevantes não apenas como estratégias de superação das dificuldades identificadas nas avaliações externas, mas também como práticas capazes de tornar o ensino da função afim mais dinâmico e significativo. Ao professor de Matemática cabe o desafio de apresentar a disciplina de maneira concreta e contextualizada, aproximando-a da realidade dos alunos e demonstrando sua importância para a vida em sociedade.

Por fim, compreende-se que o trabalho pedagógico voltado ao ensino de funções deve estar associado a práticas que incentivem a autonomia do estudante, o raciocínio crítico e a capacidade de resolver problemas em diferentes contextos. A valorização das avaliações externas como instrumentos de diagnóstico, aliada ao uso de recursos tecnológicos e situações do cotidiano, representa um caminho promissor para a melhoria do ensino de Matemática. Assim, espera-se que experiências como esta possam contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora, capaz de reduzir desigualdades e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

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

REFERÊNCIAS

BORBA, M. D. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL, M. da E. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.

CAED/UFJR. **Padrões de desempenho do spaece.** 2023. Disponível em: https://spaece.caedufjf.net/resultados/. Acesso em 20 de julho de 2025.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática.** São Paulo: Ática, 2ª ed., 1991.

MEC. **Saeb.** 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em 20 de julho de 2025.

NASCIMENTO, E. G. d. **Avaliação do uso do software Geogebra no ensino de geometria: reflexão da prática na escola.** Ceará: XII Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifor, ISSN, 2012.

SANTALO, A. L. **Matemática para não-matemáticos.** In PARRA, C. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

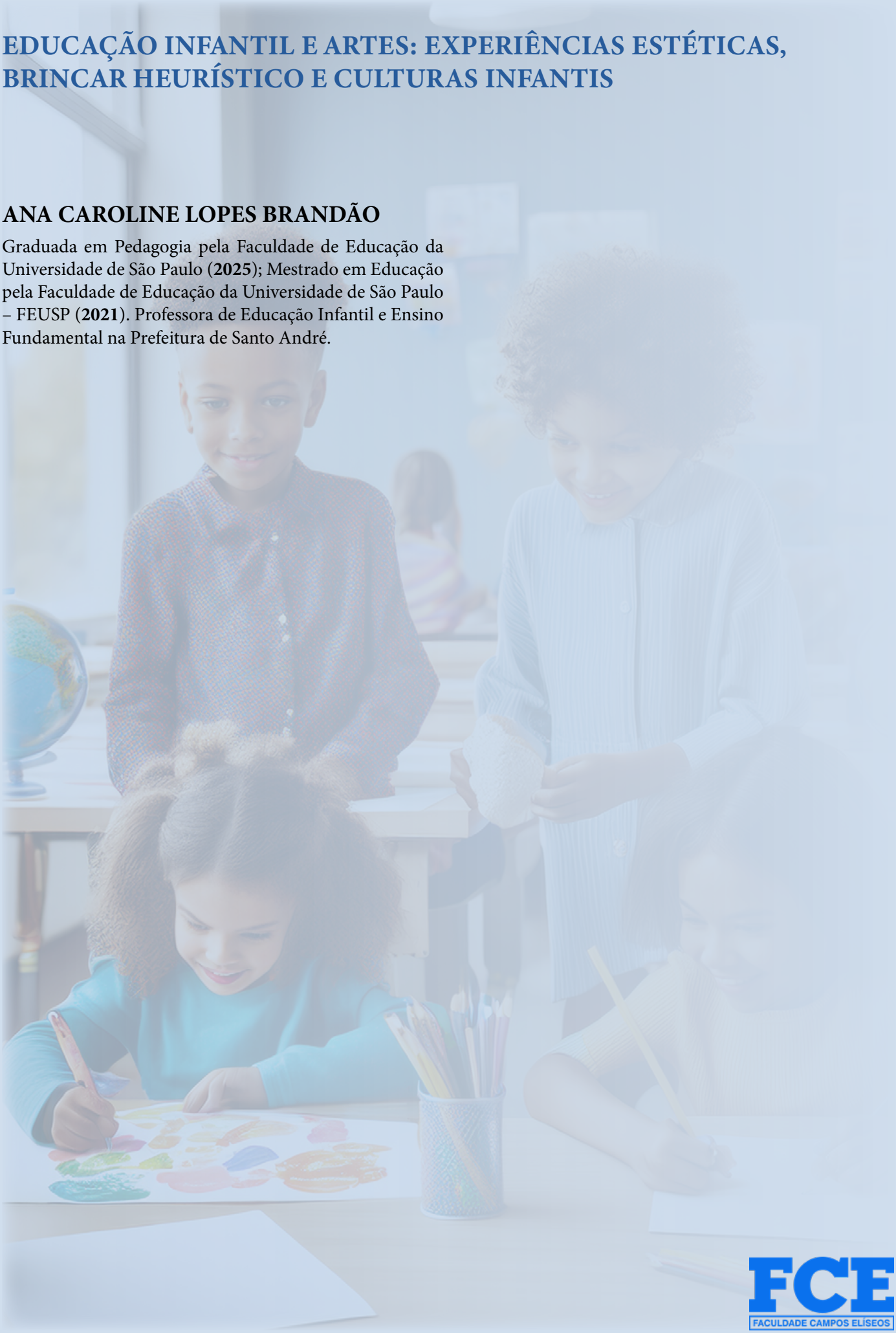
SEDUC-CE. **SPAECE.** 2025. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/. Acesso em 20 de julho de 2025.

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

EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTES: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS, BRINCAR HEURÍSTICO E CULTURAS INFANTIS

ANA CAROLINE LOPES BRANDÃO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (**2025**); Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (**2021**). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de Santo André.



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

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a relação entre a Educação Infantil e as artes como campos de experiências fundamentais para o desenvolvimento das crianças, considerando o brincar heurístico, o contato com a natureza, a criatividade e a constituição das culturas infantis. Parte-se da compreensão de que a infância é um período singular da vida, marcado por intensas descobertas, explorações sensoriais e construção de significados. Nesse contexto, as experiências artísticas e o brincar livre configuram-se como dimensões estruturantes do desenvolvimento infantil, pois possibilitam à criança expressar-se, experimentar materiais, construir hipóteses e produzir cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil; Artes; Brincar Heurístico; Culturas Infantis.

INTRODUÇÃO

Diante desse cenário, este artigo problematiza a seguinte questão: de que forma as artes, o brincar heurístico e o contato com a natureza contribuem para a construção das culturas infantis na Educação Infantil, minimizando interferências adultas excessivas?

A reflexão parte do pressuposto de que a criança aprende e se desenvolve por meio da experiência direta, da exploração ativa e da interação com o mundo físico e social. Assim, torna-se fundamental garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam o brincar livre, a experimentação estética e a criação artística, respeitando o ritmo e as iniciativas infantis.

Desse modo, o brincar heurístico, entendido como a exploração espontânea de objetos não estruturados, possibilita à criança investigar propriedades, estabelecer relações e construir conhecimentos por meio da ação. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Emmi Pikler (2010), ao defender o movimento livre e a autonomia como fundamentos do desenvolvimento na primeira infância. Para Pikler, a criança é competente desde o nascimento e necessita de um ambiente seguro e organizado que lhe permita agir por iniciativa própria, sem antecipações ou intervenções excessivas do adulto. Tal concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a exploração, a curiosidade e a autoconfiança.

Além disso, o contato com a natureza amplia as possibilidades sensoriais e estéticas da criança, favorecendo experiências com texturas, sons, cheiros e transformações do ambiente natural. A vivência em espaços externos contribui para o desenvolvimento corporal, emocional e cognitivo, promovendo uma relação mais sensível e integrada com o mundo. Nessa perspectiva, as artes e a natureza dialogam como territórios de experimentação e produção de sentidos, nos quais a criança constrói narrativas, simbolizações e expressões singulares.

Como objetivos específicos, busca-se discutir a importância das vivências estéticas na infância; compreender o papel do brincar livre e heurístico na construção do conhecimento; refletir sobre a atuação do adulto como mediador sensível, evitando interferências excessivas nos processos criativos infantis; e analisar como essas experiências contribuem para a formação das culturas infantis. Entende-se, com base na sociologia da infância, que as crianças são produtoras de cultura e não apenas receptoras passivas de conteúdos (CORSARO, 2011), sendo suas interações e produções simbólicas elementos constitutivos da vida social.

A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de Ostetto (2012), Vigotski (2009), Ana Mae Barbosa (2010), Rosa Iavelberg (2013) e William Corsaro (2011), articulando contribuições da psicologia histórico-cultural, da arte-educação e da sociologia da infância. Incorpora, ainda, as contribuições de Pikler (2010), especialmente no que se refere à autonomia, ao movimento livre e à qualidade das interações na primeira infância. A articulação desses referenciais permite compreender a arte e o brincar não como atividades complementares, mas como dimensões centrais da experiência infantil.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, que analisa obras e produções acadêmicas relacionadas à arte, ao brincar, à infância e à pedagogia da autonomia.

A análise busca estabelecer diálogos entre diferentes perspectivas teóricas, evidenciando convergências no reconhecimento da criança como sujeito ativo, criativo e culturalmente competente.

Os resultados indicam que as experiências artísticas, o brincar heurístico e a relação com a natureza constituem caminhos potentes para que as crianças vivenciem o mundo de forma sensível, criativa e autônoma.

Ao minimizar interferências adultas excessivas e valorizar a iniciativa infantil, a Educação Infantil pode fortalecer processos de autoria, imaginação e construção de culturas próprias da infância. Assim, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que garantam tempo, espaço e liberdade para que a criança experimente, crie e produza sentidos, consolidando-se como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem.

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

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO

A Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para a construção de experiências significativas que envolvem o corpo, a imaginação, a sensibilidade e a criatividade das crianças (KISHIMOTO, 2010, p. 27).

Nesse contexto, as artes assumem papel central, não apenas como linguagem expressiva, mas como forma de conhecer, interpretar e vivenciar o mundo (BARBOSA, 2006, p. 18). A presença das artes na Educação Infantil possibilita às crianças experimentar materiais, explorar linguagens, criar narrativas próprias e atribuir sentidos às suas vivências cotidianas (OSTETTO, 2012, p. 45).

Ao longo da história da educação, a infância foi muitas vezes compreendida como uma etapa preparatória para a vida adulta, o que resultou em práticas pedagógicas excessivamente dirigidas e centradas no controle do comportamento infantil (ARIÈS, 1981, p. 54).

Em contraposição a essa perspectiva, estudos contemporâneos da Educação Infantil defendem a criança como sujeito de direitos, competente, criativo e produtor de cultura (SARMENTO, 2004, p. 12; BRASIL, 2009, p. 36).

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

A Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de experiências, e não apenas de transmissão de conteúdos. Ostetto destaca que educar na infância implica criar contextos que favoreçam a curiosidade, a investigação e a sensibilidade, reconhecendo o cotidiano como território de aprendizagem (OSTETTO, 2012, p. 31).

As experiências estéticas, nesse sentido, vão além da produção artística formal e envolvem a forma como a criança se relaciona com os materiais, com os espaços, com o corpo e com os outros (BARBOSA, 2006, p. 22).

O contato com cores, sons, texturas, formas e movimentos possibilita às crianças ampliar suas percepções e construir significados a partir de suas próprias experiências (KISHIMOTO, 2010, p. 39).

Ao valorizar as artes na Educação Infantil, reconhece-se que a aprendizagem ocorre de maneira integrada, envolvendo emoção, pensamento e ação (VYGOTSKY, 1998, p. 87). Assim, as propostas artísticas devem estar vinculadas ao cotidiano das crianças, respeitando seus interesses e modos singulares de expressão (BRASIL, 2009, p. 41).

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A COMPREENSÃO DA ARTE E DA CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil e da criatividade. Para o autor, a imaginação não é uma atividade dissociada da realidade, mas se constrói a partir das experiências vividas pela criança em seu contexto social e cultural (VYGOTSKY, 1998, p. 15).

Vygotsky compreende a brincadeira como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, pois nela são mobilizadas funções psicológicas superiores, como a linguagem, a memória e a imaginação (VYGOTSKY, 1998, p. 122). No brincar, a criança recria o mundo, atribui novos significados aos objetos e vivencia papéis sociais (VYGOTSKY, 2007, p. 109).

Nesse sentido, as experiências artísticas e o brincar livre permitem que a criança combine elementos da realidade de forma criativa, elaborando novas formas de compreender o mundo (VYGOTSKY, 2009, p. 23). A atuação do adulto deve ocorrer como mediação sensível, garantindo condições para a criação, sem impor modelos prontos ou limitar a expressão infantil (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

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

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE Ana Mae Barbosa E Rosa Iavelberg

Ana Mae Barbosa é referência fundamental na área da arte-educação, defendendo uma abordagem que valoriza a leitura de imagens, a contextualização e a produção artística (BARBOSA, 2006, p. 14). Embora sua proposta tenha sido amplamente discutida no ensino formal, seus princípios contribuem significativamente para a Educação Infantil ao reconhecer a criança como produtora de cultura visual (BARBOSA, 2006, p. 27).

Rosa Iavelberg, por sua vez, enfatiza a importância do desenho e das produções gráficas infantis como formas legítimas de expressão e pensamento (IAVELBERG, 2003, p. 19). Para a autora, o desenho infantil não deve ser corrigido ou padronizado, pois representa a forma como a criança organiza suas ideias e experiências (IAVELBERG, 2003, p. 42).

Ambas as autoras contribuem para uma concepção de arte na infância que respeita os processos criativos, valoriza a autoria infantil e rompe com práticas adultocêntricas que impõem modelos estéticos pré-determinados (BARBOSA, 2006, p. 33; IAVELBERG, 2003, p. 58).

O BRINCAR HEURÍSTICO COMO EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO E CRIAÇÃO

O brincar heurístico constitui uma prática pedagógica que valoriza a exploração livre de materiais não estruturados, permitindo que a criança investigue, experimente e descubra possibilidades a partir de sua própria curiosidade (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 112). Essa forma de brincar favorece a autonomia, a concentração e a criatividade (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 118).

Ao oferecer objetos do cotidiano, elementos naturais e materiais diversos, o adulto cria um ambiente rico em possibilidades, mas evita conduzir a brincadeira. A criança, nesse contexto, é protagonista de suas ações, construindo conhecimentos por meio da experimentação (BRASIL, 2018, p. 38).

O brincar heurístico dialoga diretamente com as propostas artísticas na Educação Infantil, pois valoriza o processo em detrimento do produto final. O que importa não é o resultado estético, mas a experiência vivida pela criança durante a exploração (OSTETTO, 2012, p. 57).

A NATUREZA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

O contato com a natureza constitui uma dimensão fundamental da Educação Infantil, possibilitando experiências sensoriais, corporais e emocionais que contribuem para o desenvolvimento integral da criança (TIRIBA, 2010, p. 21). Explorar elementos naturais como terra, água, folhas, pedras e galhos amplia as possibilidades de criação e imaginação (BARBOSA, 2006, p. 41).

A natureza oferece um ambiente aberto, dinâmico e imprevisível, favorecendo o brincar livre e a construção de narrativas próprias (BRASIL, 2018, p. 39). Nesse espaço, a criança experimenta o tempo de forma distinta, observa transformações e estabelece relações com o meio ambiente (TIRIBA, 2010, p. 34).

As experiências artísticas realizadas em contextos naturais potencializam a criatividade infantil, pois rompem com a lógica do espaço fechado e controlado, permitindo que a criança vivencie o mundo com maior liberdade (OSTETTO, 2012, p. 62).

CULTURAS INFANTIS E A CONTRIBUIÇÃO DE William Corsaro

William Corsaro, a partir da sociologia da infância, defende que as crianças são produtoras de cultura e não meras receptoras da cultura adulta. O autor introduz o conceito de culturas infantis para explicar como as crianças constroem significados, regras e práticas próprias nas interações com seus pares (CORSARO, 2011, p. 32).

As brincadeiras, os jogos simbólicos e as produções artísticas constituem elementos centrais dessas culturas infantis (CORSARO, 2011, p. 45). Ao brincar e criar juntas, as crianças negociam sentidos, estabelecem vínculos e constroem formas próprias de compreender o mundo (CORSARO, 2011, p. 67).

Assim, reconhecer as culturas infantis implica respeitar o protagonismo das crianças e reduzir intervenções adultas excessivas, permitindo que elas expressem seus modos singulares de ser, pensar e agir (CORSARO, 2011, p. 89).

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

O PAPEL DO ADULTO: MEDIAÇÃO SENSÍVEL E NÃO INTERFERÊNCIA

O papel do adulto na Educação Infantil não é o de dirigir ou controlar as experiências das crianças, mas de criar contextos potentes para que elas explorem, criem e se expressem (VIGOTSKI, 1998, p. 75). A mediação sensível pressupõe escuta, observação e respeito aos tempos e interesses infantis (OSTETTO, 2012, p. 48).

Interferências excessivas podem limitar a criatividade e a autonomia da criança, transformando experiências artísticas em atividades mecânicas e padronizadas (BARBOSA, 2006, p. 52). Ao contrário, quando o adulto confia na capacidade criativa da criança, favorece processos mais ricos e significativos (IAVELBERG, 2003, p. 63).

Assim, educar na infância implica reconhecer que aprender também é experimentar, errar, tentar novamente e atribuir sentidos próprios às vivências (BRASIL, 2018, p. 37).

O TEATRO, AS ENCENAÇÕES INFANTIS E A MÚSICA COMO LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O teatro e a música configuram-se como linguagens artísticas fundamentais na Educação Infantil, pois possibilitam às crianças explorar o corpo, a voz, o movimento, o ritmo e a imaginação de forma integrada (BARBOSA, 2006, p. 59).

Diferentemente de propostas pautadas na reprodução de modelos, o teatro na infância emerge das próprias experiências das crianças, que constroem narrativas, personagens e situações simbólicas a partir de suas vivências cotidianas e de suas interações com os pares (IAVELBERG, 2003, p. 71).

As encenações criadas pelas crianças constituem uma forma potente de expressão das culturas infantis (CORSARO, 2011, p. 52). Ao dramatizar situações do cotidiano,histórias conhecidas ou narrativas inventadas, as crianças ressignificam o mundo social, experimentam diferentes papéis e elaboram sentimentos, conflitos e desejos.

Esse processo dialoga diretamente com a perspectiva de Lev Vygotsky, para quem o faz de conta representa uma atividade central no desenvolvimento infantil, mobilizando a imaginação, a linguagem e as relações sociais (VYGOTSKY, 1998, p. 122).

No contexto da Educação Infantil, o teatro não deve ser compreendido como preparação para apresentações formais ou espetáculos para adultos, mas como um espaço de experimentação, criação e brincadeira (OSTETTO, 2012, p. 73). As encenações espontâneas, realizadas em pequenos grupos, permitem que as crianças negociem regras, construam enredos coletivos e desenvolvam habilidades de comunicação e cooperação, reforçando seu protagonismo (CORSARO, 2011, p. 67).

O papel do adulto, nesse processo, consiste em criar condições favoráveis para que o teatro aconteça, organizando espaços, disponibilizando materiais simples, como tecidos, caixas, objetos do cotidiano e elementos da natureza, e valorizando as produções infantis sem impor roteiros ou falas pré-determinadas (BARBOSA, 2006, p. 64).

Essa postura favorece a autonomia e respeita os modos próprios das crianças de se expressarem artisticamente (IAVELBERG, 2003, p. 78). A música, assim como o teatro, ocupa lugar central nas experiências estéticas da infância (BRASIL, 2018, p. 42). O contato com diferentes sons, ritmos e movimentos possibilita às crianças ampliar suas percepções sensoriais e corporais, além de favorecer a expressão de emoções e sentimentos (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A música na Educação Infantil deve ser vivenciada de forma lúdica, exploratória e integrada ao brincar, evitando práticas mecanizadas ou voltadas exclusivamente à memorização de letras e coreografias (OSTETTO, 2012, p. 81). A valorização dos ritmos brasileiros, como o **maracatu**, o **forró** e o **samba**, contribui significativamente para a construção da identidade cultural das crianças e para o reconhecimento da diversidade cultural presente na sociedade (BRASIL, 2018, p. 43).

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

Ao explorar esses ritmos, as crianças entram em contato com diferentes tradições, histórias e expressões populares, ampliando seu repertório cultural de forma significativa. O maracatu, por exemplo, possibilita experiências rítmicas intensas, envolvendo o corpo em movimentos amplos e a exploração de instrumentos de percussão (BARBOSA, 2006, p. 68).

O forró, com seus ritmos marcados e dançantes, favorece a interação entre as crianças, o movimento em pares e a percepção do espaço. Já o samba, enquanto manifestação cultural brasileira, promove vivências corporais, rítmicas e coletivas, estimulando a alegria, a expressão e o pertencimento (BRASIL, 2018, p. 44).

Essas experiências musicais, quando articuladas ao brincar livre e às propostas artísticas, permitem que as crianças criem movimentos, inventem danças, componham sons e expressam-se de maneira autêntica (VIGOTSKI, 2009, p. 30). O foco não deve estar na execução correta do ritmo, mas na vivência, na experimentação e no prazer de criar coletivamente (OSTETTO, 2012, p. 85).

Assim como no teatro, a atuação do adulto na música deve ser pautada pela escuta e pela observação, evitando intervenções excessivas que limitem a criatividade infantil (BARBOSA, 2006, p. 72). Ao oferecer referências culturais diversas e permitir que as crianças se apropriem delas de forma livre, o educador contribui para a construção de experiências estéticas significativas e para o fortalecimento das culturas infantis (CORSARO, 2011, p. 91).

Dessa forma, o teatro, as encenações e a música configuram-se como linguagens essenciais na Educação Infantil, pois favorecem a expressão, a imaginação, a socialização e o reconhecimento das crianças como sujeitos culturais, capazes de criar, reinventar e interpretar o mundo a partir de suas próprias experiências.

Emmi Pikler e as contribuições para a Educação Infantil: diálogos com a experiência pedagógica de Reggio Emilia

A Educação Infantil contemporânea tem sido fortemente influenciada por abordagens pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento. Entre essas contribuições, destacam-se os estudos da pediatra húngara Emmi Pikler, cujo trabalho inaugurou uma nova compreensão sobre o cuidado, a autonomia e o movimento livre na primeira infância.

Paralelamente, a experiência pedagógica desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália, consolidou uma perspectiva inovadora sobre o protagonismo infantil e a organização dos espaços educativos. Ambas as propostas dialogam ao defender o respeito ao ritmo da criança, a valorização da autonomia e a centralidade das relações.

Emmi Pikler desenvolveu suas pesquisas a partir da observação atenta do desenvolvimento infantil, especialmente durante sua atuação no Instituto Lóczy, em Budapeste, instituição que acolhia crianças pequenas em situação de vulnerabilidade social.

Seu trabalho fundamenta-se na ideia de que o bebê possui competência para se desenvolver de maneira autônoma quando lhe são garantidas condições adequadas de segurança afetiva e liberdade de movimento (PIKLER, 2010, p. 27). Para Pikler, o desenvolvimento motor não deve ser acelerado por intervenções adultas, mas respeitado em seu ritmo natural (PIKLER, 2010, p. 35).

Segundo a autora, quando o adulto antecipa etapas — colocando o bebê sentado ou em pé antes que ele o faça por iniciativa própria — pode interferir negativamente na construção da autonomia corporal e na autoconfiança da criança (PIKLER, 2010, p. 41).

Assim, a prática do movimento livre constitui um dos pilares centrais de sua abordagem. O ambiente deve ser organizado de forma segura e estimulante, permitindo que o bebê explore, experimente e descubra suas próprias capacidades (PIKLER, 2010, p. 52).

Outro aspecto fundamental do pensamento pikleriano é a qualidade da relação entre adulto e criança. Para Pikler, os momentos de cuidado — como a troca de fraldas, a alimentação e o banho — são situações privilegiadas de interação e construção de vínculos. Nessas ocasiões, o adulto deve estabelecer comunicação respeitosa, olhar atento e diálogo constante, promovendo segurança emocional (FALK, 2011, p. 18). Essa postura reforça a compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de participar das situações cotidianas.

A abordagem de Pikler rompe com práticas assistencialistas e mecanizadas, ao propor que o cuidado seja também um ato educativo. A previsibilidade das rotinas, a estabilidade dos vínculos e a organização do espaço físico são elementos estruturantes do desenvolvimento infantil (PIKLER, 2010, p. 63).

Dessa forma, a autonomia não é compreendida como independência precoce, mas como resultado de experiências seguras e respeitosas. Ao dialogar com essas concepções, a experiência pedagógica de Reggio Emilia também coloca a criança no centro do processo educativo. Desenvolvida no pós-guerra sob a liderança do educador Loris Malaguzzi, a proposta fundamenta-se na ideia de que a criança possui "cem linguagens", ou seja, múltiplas formas de expressão e comunicação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 7).

Na pedagogia de Reggio Emilia, o ambiente é considerado o "terceiro educador", ao lado do professor e das demais crianças. Os espaços são organizados de maneira estética, acolhedora e provocadora, estimulando investigações, descobertas e interações. A documentação pedagógica — registros fotográficos, produções infantis e relatos — constitui instrumento essencial para tornar visível o processo de aprendizagem (RINALDI, 2012, p. 109).

Assim como em Pikler, a autonomia é um valor central na experiência de Reggio Emilia. Entretanto, enquanto Pikler enfatiza sobretudo o movimento livre e a segurança afetiva nos primeiros anos de vida, Reggio Emilia amplia o foco para a construção coletiva do conhecimento, a escuta ativa e os projetos investigativos desenvolvidos em grupo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 23).

Ambas as abordagens, contudo, convergem na defesa do respeito ao tempo da criança e na rejeição de práticas autoritárias ou excessivamente diretivas. Outro ponto de aproximação refere-se à concepção de professor. Em Pikler, o adulto é cuidador atento e mediador sensível das experiências da criança (FALK, 2011, p. 42).

Em Reggio Emilia, o professor assume postura de pesquisador, observador e coautor do processo educativo (RINALDI, 2012, p. 135). Em ambas as perspectivas, o papel docente distancia-se da centralidade transmissiva e aproxima-se de uma atuação baseada na escuta, na observação e na intencionalidade pedagógica.

Além disso, tanto Pikler quanto Reggio Emilia reconhecem a importância do ambiente físico como elemento estruturante do desenvolvimento. A organização dos espaços, a oferta de materiais adequados e a previsibilidade das rotinas contribuem para que a criança se sinta segura para explorar e interagir (PIKLER, 2010, p. 58; RINALDI, 2012, p. 97).

No contexto brasileiro, essas abordagens têm influenciado significativamente a organização das creches e pré-escolas, especialmente após a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12). O reconhecimento das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico dialoga diretamente com os pressupostos de Pikler e de Reggio Emilia (BRASIL, 2009, p. 25).

No Brasil, as contribuições de Emmi Pikler têm influenciado significativamente a organização de creches e instituições de Educação Infantil, especialmente na promoção do movimento livre e da autonomia infantil.

Diversos programas e centros de referência adotam seus princípios, priorizando a observação atenta, a qualidade das interações e a criação de ambientes seguros e estimulantes, nos quais a criança pode explorar, experimentar e desenvolver-se de forma autônoma (PIKLER, 2010; FALK, 2011). Essa abordagem tem servido como referência para educadores brasileiros na construção de práticas pedagógicas mais respeitosas e centradas no protagonismo da criança.

Conclui-se que as contribuições de Emmi Pikler e da experiência pedagógica de Reggio Emilia representam importantes referenciais para a construção de práticas educativas mais humanizadas e respeitosas na Educação Infantil.

Ambas defendem a criança como sujeito competente, protagonista de seu desenvolvimento e capaz de construir conhecimentos a partir de relações significativas e ambientes organizados intencionalmente.

Ao valorizar a autonomia, a escuta e a qualidade das interações, essas abordagens oferecem fundamentos sólidos para uma pedagogia da infância centrada no respeito, na dignidade e no reconhecimento da potência infantil.

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

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo (GIL, 2008, p. 44). A investigação fundamenta-se na análise de referenciais teóricos que discutem a Educação Infantil a partir de perspectivas que valorizam a autonomia, a escuta sensível e o protagonismo da criança.

Entre os principais aportes teóricos destacam-se os estudos de Emmi Pikler (2010), que abordam o movimento livre e a qualidade das interações nos primeiros anos de vida, bem como as contribuições da experiência pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia, sistematizadas por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (1999) e aprofundadas por Carlina Rinaldi (2012).

A pesquisa também dialoga com autores que discutem arte, culturas infantis e processos de aprendizagem na infância, articulando diferentes campos do conhecimento a fim de construir uma análise interdisciplinar.

Nesse sentido, a investigação considera as contribuições de Lev Vygotsky (1998; 2009), William Corsaro (2011), Ana Mae Barbosa (2006) e Rosa Iavelberg (2003), buscando compreender como as concepções de infância presentes na abordagem pikleriana e na pedagogia de Reggio Emilia contribuem para a organização de práticas educativas mais respeitosas e centradas na criança.

Foram analisados livros, produções acadêmicas e documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que discutem o cuidado como ato educativo, a organização intencional dos espaços, a documentação pedagógica e o papel do professor como mediador das experiências infantis.

A partir dessa análise, procurou-se estabelecer diálogos entre as diferentes perspectivas teóricas, evidenciando aproximações e especificidades no que se refere à autonomia, à construção do conhecimento e às interações na Educação Infantil.

Trata-se, portanto, de um estudo que integra fundamentos teóricos consolidados para refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas na primeira infância, destacando a importância da observação, da escuta e da organização de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral da criança (MINAYO, 2001, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre Educação Infantil e artes revela-se como um caminho potente para o desenvolvimento integral das crianças, valorizando a criatividade, o brincar heurístico, o contato com a natureza e as culturas infantis (BARBOSA, 2006; CORSARO, 2011). As experiências estéticas possibilitam que as crianças vivenciem o mundo de forma sensível e significativa, reconhecendo-se como sujeitos ativos e produtores de cultura (VYGOTSKY, 1998; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que abordagens como a de Emmi Pikler (2010) e a experiência pedagógica de Reggio Emilia (RINALDI, 2012) contribuem significativamente para a construção de práticas educativas centradas na autonomia,

na escuta e na qualidade das interações.

Tais perspectivas reforçam a compreensão da criança como sujeito competente, capaz de aprender e se desenvolver por meio de relações significativas e ambientes organizados intencionalmente.

Conclui-se que a redução de interferências adultas excessivas e a adoção de uma mediação sensível são fundamentais para garantir experiências educativas mais autênticas e respeitosas (PIKLER, 2010; OSTETTO, 2012).

Por fim, a Educação Infantil, nesse sentido, deve constituir-se como espaço de liberdade, criação e escuta das infâncias, promovendo vivências que integrem cuidado, arte, brincadeira e interação como dimensões indissociáveis do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança.** Porto Alegre: Zouk, 2003.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. São Paulo: Omnisciência, 2010.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: escuta, investigação e aprendizagem.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

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

A TRADIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

BRUNO RAFAEL MELO DE SOUZA

Graduação: Tecnólogo 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 artigo oferece uma análise dos estudos sobre Direitos Humanos na contemporaneidade, baseando-se na tradição que fundamenta sua história e estabelece as maneiras comuns de compreendê-los. Dentro desse contexto, é questionada a linearidade do progresso histórico, o conceito de 'pacto liberal' e as percepções populares a respeito desses direitos. Tais aspectos sustentam a tradição em sua reflexão e história, além das configurações atuais dos direitos humanos. Em relação à estrutura do texto, inicialmente é apresentada uma síntese das leituras e do estado atual das pesquisas sobre o tema. Posteriormente, discorre-se sobre a tradição e a narrativa histórica dos Direitos Humanos. Por fim, o artigo promove uma reflexão crítica e problematizadora sobre essa tradição. Assim, trata-se de uma obra que analisa a construção tradicional dos Direitos Humanos que se mantém relevante nos dias de hoje, a partir de uma análise do estado atual, da narrativa histórica e da crítica a essa tradição.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Tradição Histórica; Narrativa Histórica; Pacto Liberal; Análise Crítica.

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

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos desempenham um papel fundamental na sociedade contemporânea, e essa relevância não surgiu sem um contexto histórico que merece uma análise cuidadosa. Este artigo aborda pesquisas relacionadas a esses direitos e suas consequências, especialmente ao se reexaminar a tradição e sua narrativa no decorrer do tempo. Dessa forma, o texto se propõe a apresentar uma reflexão crítica sobre os Direitos Humanos, considerando sua herança histórica.

Inicialmente, exponho o panorama atual das interpretações acerca dos Direitos Humanos, resumindo as diferentes maneiras de entendê-los em nosso tempo. Com isso, destaco as principais contribuições teóricas e os marcos históricos relacionados a esses direitos.

Após essa visão geral sobre os Direitos Humanos e a reflexão sobre eles, coloco em dúvida a narrativa histórica que costuma predominar na tradição, ao mesmo tempo em que confronto as ideias contemporâneas, que reivindicam sua própria história e a dos direitos em questão. Por fim, contextualizo, formulo e delimita uma crítica à tradição dos Direitos Humanos, defendendo que esses direitos necessitam ser expostos além dos limites que foram questionados.

Este texto apresenta uma análise crítica dos Direitos Humanos considerando a perspectiva histórica, as maneiras tradicionais de abordá-los e as restrições em sua definição. Contudo, não se pretende realizar uma investigação histórica ou uma 'genealogia da moral' destes direitos; em vez disso, busca-se questionar o raciocínio contemporâneo que conecta tanto sua trajetória quanto a dos próprios direitos.

Assim, questiona-se a tradição dos Direitos Humanos por meio da formulação de uma crítica sobre sua história e filosofia. Nesse contexto, são apresentadas as narrativas históricas, as tendências e o estado atual desses direitos, com o objetivo de fundamentar o campo de estudo proposto. A intenção é desenvolver um método de análise da tradição dos Direitos Humanos que se baseie em uma crítica teórica e social de sua relevância nos dias de hoje.

A TRADIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

As interpretações atuais de uma determinada tradição, especificamente a dos Direitos Humanos, tendem a reproduzir um discurso contínuo que remete a um longo histórico com raízes na Grécia Antiga. Este percurso inclui a evolução através da lei natural, do direito natural, dos direitos naturais, das liberdades civis e dos direitos públicos, além de influências do cristianismo, do conceito de estados-nação e das revoluções liberais, culminando com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o avanço do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Algumas abordagens enfatizam os documentos legais e estatutos jurídicos ao longo do tempo, enquanto outras se concentram na definição das noções de direito e suas bases. As primeiras realçam os principais marcos normativos que estão ligados aos Direitos Humanos, como a Carta Magna, a Constituição dos Estados Unidos, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (STRAUSS, 2009).

As últimas, por sua vez, buscam entender o significado e a conceituação desses direitos como leis supremas, padrões morais universais, direitos positivos, direitos naturais, valores humanos e normas técnicas. Esses aspectos, em constante diálogo, são explorados nas discussões sobre Direitos Humanos (STRAUSS, 2009).

Assim, o foco está mais na combinação e na intensidade com que cada um desses elementos se apresenta nas distintas elaborações, do que em uma categorização rígida. Além da tradição, as análises críticas abordam a realidade social e as práticas que influenciam a constituição desses direitos, especialmente ao confrontar a ordem jurídica e seus dispositivos normativos em contextos específicos. Essas análises oferecem um contraponto – ou pelo menos complementam – a interpretação convencional dos Direitos Humanos, pois colocam ênfase nas lutas sociais e nos esforços essenciais para a construção desses direitos (STRAUSS, 2009).

A narrativa histórica tem início com uma referência ao direito na Grécia antiga, que se destacou pela mobilização da natureza contra a autoridade estabelecida. Neste contexto, o conflito entre a tradição e a lei natural surgiu com a manifestação do conceito de justo por natureza e a busca pela justiça em contrapartida às práticas tradicionais dos homens (STRAUSS, 2009, p. 81).

Um exemplo disso é a rebeldia de Antígona em relação à herança ancestral e à opinião predominante, que representou um desafio em nome da justiça e da natureza com uma perspectiva objetiva, ao mesmo tempo em que se estabeleceram normas jurídicas.

Embora existam diversas interpretações sobre 'justiça' e 'direito' na Grécia antiga, é possível mencioná-las: o ideal de justiça, a razão e o regime ideal platônico; a natureza como fim, a totalidade da virtude e a estética da justiça em Aristóteles; o prazer defendido pelos Hedonistas; e a essência duradoura dos sofistas. De acordo com as interpretações tradicionais, pode-se afirmar que o conhecimento sobre a natureza das coisas é predominante, delineando suas verdades. No que tange à política, isso se traduz no melhor regime da Polis. Assim, a Lei Natural é evocada como sendo justa (STRAUSS, 2009).

O direito natural, conhecido como jus naturale, emerge com os estóicos e possui a habilidade de direcionar a equitativa distribuição das relações de cidadania, alinhada ao juízo dos seres humanos. Nesse cenário, a razão desafia as circunstâncias existentes, enquanto o direito natural é gerado pela natureza e pela essência humana. A natureza racional atua como uma fonte, com o logos assumindo uma posição de destaque em relação a isso. Essa visão do direito natural é considerada uma referência fundamental para o humanismo e os conceitos contemporâneos (ARENDT, 2017).

No início da era moderna, surgem princípios que são marcados pela reflexão filosófica e pela definição do vínculo social relacionado à obrigação política. Em geral, a noção de natureza predomina sobre questões sociais e políticas, buscando afirmar a universalidade normativa como a moral que se estabelece dentro da humanidade.

Isso evidencia a metafísica do Direito Natural. Além disso, a figura do soberano é concebida como um reflexo do ser humano, originada do direito natural fundamental, oferecendo uma fundamentação para a autoridade política. Esse fenômeno está relacionado às narrativas do contrato social, que emergem da vontade soberana, cujos desafios incluem a criação de instituições adequadas, a regulamentação da vida política, a legitimação do soberano e a prevenção do colapso dos estados (ARENDT, 2017).

Contudo, não se pode discutir aqui os debates acerca do estado de natureza e a formação da sociedade civil, as ideias do leviatã em Hobbes, o direito de propriedade em Locke ou a vontade geral em Rousseau. Também é relevante mencionar a contribuição de Maquiavel, que precedeu esses pensadores, pois sua visão do direito se insere no contexto do republicanismo europeu e do humanismo, mesmo que nem sempre receba a devida atenção na tradição nesse sentido (ARENDT, 2017).

A ascensão do iluminismo no século XVIII, evidenciada pela Declaração de Independência (1776), pela Bill of Rights (1791) e pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), marca o surgimento dos direitos naturais, universais e inalienáveis. A pesquisa sobre a formação histórica dos Direitos Humanos remete a esse período como seu ponto de partida, mesmo que o vocabulário e muitos dos princípios que sustentam esses direitos ainda não estivessem definidos (ARENDT, 2017).

Essa evolução decorre da ruptura com o ancien régime, buscando a emancipação do indivíduo e a proteção das liberdades frente à opressão do Estado. Neste contexto, o Ocidente assume um papel central no avanço histórico da humanidade. A ideia do espírito histórico em Hegel e seu horizonte transcendental são representativas desse momento. A ambição do iluminismo moderno também se manifesta na rejeição do mito, marcada pela submissão à razão e pela investigação racional de seus conceitos, uma característica notável no pensamento de Kant.

A universalidade da razão, a legislação estatal e o sujeito moderno compõem esse panorama, embora tenha havido tensões ao afirmar a soberania nacional e os direitos e liberdades públicas associados ao povo, à nação e ao território, questões que muitas vezes não são suficientemente discutidas nas análises realizadas (ARENDT, 2017).

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

Após abordar as revoluções e as declarações de liberdade, as narrativas tradicionais tratam da formação das nações europeias civilizadas e do estabelecimento de seus governos, resultantes dos direitos liberais e da ascensão do estado moderno. Muitas vezes, ignoram o imperialismo europeu e a expansão colonial pelo globo no século XIX. Por outro lado, os Direitos Humanos, com um reconhecimento legal específico, surgem apenas após a Segunda Guerra Mundial, sendo formalizados pela Carta das Nações Unidas (1945), pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e pelos tribunais que se formaram no período pós-guerra.

Esses direitos podem ser vistos como frutos que emergem em oposição aos conflitos mundiais, simbolizando um compromisso global pela paz após a guerra. Eles se firmam como um padrão elevado, gozando de proteção que transcende os próprios estados, uma vez que são aplicáveis a toda a humanidade. Assim como o indivíduo do século XVIII se liberta da história, o ser humano do século XX se liberta da natureza ao se consolidar como humanidade (ARENDT, 2017, p. 332 e seguintes).

Os Direitos Humanos emergem da própria essência da humanidade, ou seja, são inerentes à condição de ser humano. Além disso, eles são fundamentais para o direito internacional, pois reafirmam os princípios de dignidade humana em relação às brutalidades ocorridas durante as guerras mundiais. Posteriormente, observa-se um silêncio sobre a crise do estado de bem-estar, a disseminação do slogan 'luta contra o comunismo' e a expansão de intervenções internacionais (ARENDT, 2017).

Não é surpreendente que as interpretações da tradição façam uma conexão com os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos na década de 70, ressaltando suas repercussões globais, assim como o êxito do Ocidente em libertar nações em desenvolvimento de governos autocráticos e ditatoriais. Com a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria, essas análises reconhecem o auge dos Direitos Humanos no cenário internacional frente às antigas ideologias e rivalidades políticas entre países(ARENDT, 2017).

Em última análise, a importância dos Direitos Humanos se manifesta de maneira plena como uma base essencial do direito internacional e do direito constitucional, especialmente quando se conectam ao sistema global, ao capitalismo liberal e às democracias constitucionais (ARENDT, 2017).

Esses direitos conferem legitimidade ao direito em uma escala global e promovem a ideia de universalidade do humano; no entanto, essa realidade é acompanhada por conflitos, tensões e contradições. De fato, um dos principais desafios do pensamento tradicional é não levar em conta essas questões quando tenta 'concluir' sobre os Direitos Humanos em face das contínuas dificuldades em sua implementação (ARENDT, 2017).

Como sustentar tal posição em meio aos retrocessos provocados pelo neoliberalismo, nacionalismo e conservadorismo na política atual? Da mesma forma, como ignorar as consequências das lutas sociais contra a discriminação racial e as desigualdades de gênero? Ou ainda, como deixar de discutir a própria dinâmica dentro do direito internacional, que envolve intervenções em nações onde governos autoritários e corporações prejudicam as condições de vida das populações? Enfim.

Apesar de a apresentação sobre o pensamento e a produção do conhecimento acerca dos Direitos Humanos ter sido breve, suas limitações derivam tanto do espaço deste artigo quanto das narrativas que moldam a tradição desses direitos. Até o momento, concentrei-me em ressaltar suas características principais e a situação presente, e agora, realizo uma crítica à tradição (ARENDT, 2017).

Neste texto, reconheço a relevância dos acontecimentos salientados pela tradição dos Direitos Humanos, uma vez que surgem como consequência de transformações no sistema jurídico vigente em determinado período, que é considerado um ordenamento jurídico e seus princípios. Muitas vezes, essas alterações estão conectadas a conflitos sociais que ocorreram ao longo da história. No entanto, isso não impede a crítica à tradição, ou melhor, a contestação dos Direitos Humanos à luz da história declarada e das ideias dominantes (ARENDT, 2017).

As interpretações atuais da tradição dos Direitos Humanos são frequentemente questionadas, uma vez que esses direitos adquiriram – até certo ponto – um status privilegiado no âmbito do direito e da filosofia ocidental, refletindo sua trajetória histórica e justificativa atual. Nesse contexto, parece que a tradição "fechou" qualquer discussão sobre a história desses direitos, significando que existe um acordo sobre seus fundamentos, e que qualquer dúvida a respeito de sua origem já foi resolvida (BARRETO, 2013).

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

Como resultado, não há conflitos sobre a base, os significados e os objetivos dos Direitos Humanos. Dessa forma, a compreensão da sua realidade é restringida pelo direito vigente e suas definições. O que predomina, embora nunca de maneira absoluta e sem oposição, é uma narrativa linear que se consolida juntamente com uma moralidade dominante, à medida que as instituições jurídicas e suas formas se tornam pertinentes (BARRETO, 2013).

Inicialmente, é fundamental reconhecer a contemporaneidade dos conceitos abordados, uma vez que a razão universal válida a trajetória da história e o desenvolvimento ocidental se espalha pelo globo. Nesse cenário, a narrativa sobre os Direitos Humanos se desenvolve ao longo do processo de civilização ocidental, refletindo tanto os sistemas políticos dominantes quanto as correntes de pensamento que sustentam suas práticas (BARRETO, 2013, introdução).

A tradição fundamenta suas bases ao se basear na filosofia de Kant, que parece limitar o alcance do seu raciocínio. O que ocorre é uma imposição moral que legitima o direito com base em princípios categóricos, enquanto se ignora a presença de conflitos, tensões e violências associadas à lei. Existe um apelo implícito ao progresso já alcançado. Em contrapartida, é viável criticar a obra de Kant com a intenção de explorar as condições de possibilidade da razão e os fundamentos filosóficos do direito (BARRETO, 2013).

Por outro lado, o historicismo, especialmente articulado por Hegel, propõe outra perspectiva,

> [...] pode rapidamente evoluir para uma forma de jornalismo erudito: o paralelo filosófico de um panfleto que afirma que as condições da razão foram ou atendidas historicamente (como nos hegelianos conservadores e, mais recentemente, nas divagações de Fukuyama) ou que ainda estão em falta (como nas interpretações messiânicas do marxismo) (DOUZINAS, 2007b, p. 100).

Em ambos os casos, a disputa entre a razão e o mito, que representam concepções opostas do iluminismo, encontra uma solução quando os Direitos Humanos se estabelecem como um princípio racional e se transformam no mito concretizado de nossas sociedades. Esse conceito é reafirmado ao longo do desenvolvimento do pensamento na história contemporânea:

Os principais pensadores liberais conservadores redigem seus textos como se dois séculos de reflexão filosófica e teoria social não tivessem ocorrido, como se fossem alheios às ideias de Marx sobre as batalhas sociais, às reflexões de Nietzsche, à análise do poder e resistência de Foucault, ao trabalho de Freud na psicanálise e à dialética do desejo, ou ainda aos ensinamentos de Levinas e Derrida sobre a ética da alteridade (DOUZINAS, 2007a, p. 15-16).

No que se refere aos Direitos Humanos, pode-se afirmar que existe um entendimento comum no ambiente acadêmico, fundamentado nas abordagens analíticas da filosofia e da jurisprudência liberais, que se caracterizam pela busca de uma base moral e uma justificativa racional para o direito. Assim, não surpreende que as tentativas da filosofia e das ciências jurídicas de elucidar a essência e os objetivos dos direitos não tenham contribuído significativamente para os escritos de Kant e Hegel. Nesse contexto, as 'tendências' 'I', 'II', 'III' e 'IV', que foram citadas anteriormente, podem ser vistas como expressões dessa tradição dos Direitos Humanos, que, isoladamente ou em conjunto, aparecem nas obras de diversos autores, como John Rawls, Amartya Sen, Jurgen Habermas, Charles Taylor, Ronald Dworkin, Axel Honneth, John Finnis e Heiner Bielefeldt.

Esses trabalhos se debruçam sobre princípios fundamentais, como contratos sociais e fundamentos morais, além de abordarem racionalidades jurídico-políticas, incluindo teorias de decisão, deliberação moral e ações comunicativas relacionadas aos Direitos Humanos. É importante ressaltar as mobilizações voltadas para a coerência normativa, como a hermenêutica da jurisprudência dos valores e princípios, que, através de seus fundamentos e racionalidades deliberativas, se inserem nesse panorama (DOUZINAS, 2007a).

No entanto, críticas são feitas a essas interpretações por não abordarem as práticas referentes aos direitos e seu impacto social, especialmente por não confrontarem os imaginários e as realidades sociais dos Direitos Humanos, em particular, a influência do neokantismo, que é criticado por sua visão subjetiva que esconde as desigualdades sociais. O neokantismo, por sua vez, parte do princípio de um sujeito autônomo e auto disciplinado, que toma decisões através de atos de vontade e conhecimento, enquanto legitima os Direitos Humanos por meio da filosofia moral, como evidenciado na: "[...] pressuposição transcendental de um dis-

curso heurístico (RAWLS) ou um pressuposto construtivo que parece oferecer a melhor descrição da prática jurídica (DWORKIN)."

Em contrapartida, é possível apresentar críticas utilizando as obras de Kant e Hegel para questionar as condições que sustentam a razão e os fundamentos filosóficos do direito, porém, infelizmente, essa abordagem não é a que prevalece na tradição (DWORKIN).

Neste artigo, não é necessário examinar separações entre as leituras nem realizar uma análise detalhada das várias obras e autores, uma vez que, tanto para a crítica apresentada quanto para a formulação da hipótese discutida, tal abordagem seria pouco eficaz. Isso provavelmente levaria a discutir questões irrelevantes, distinções sem propósito e problemas enganosos.

As abordagens frequentemente negligenciam a análise histórica, ética e social dos Direitos Humanos, tratando-os de forma isolada e restrita ao jargão jurídico. Em relação à história desses direitos, é comum encontrar uma perspectiva historiográfica da 'ala Whig', que celebra as conquistas do passado como um acúmulo que leva ao presente. Essa perspectiva se alinha com a lei contemporânea e sua suposta 'universalidade'.

As menções a eventos históricos costumam ser tanto vargos quanto comuns, utilizando uma linguagem bastante elaborada que exalta os chamados 'pais dos direitos humanos', que são frequentemente creditados com a 'invenção' do que hoje entendemos por direitos humanos. Esses relatos históricos têm pouco valor em relação à contextualização dos direitos humanos ao longo da história, sendo mais eficazes em demonstrar sua validade além dos contextos específicos (HOFFMANN, 2004, p. 89).

Samuel Moyn (2010, p. 05) observa que "praticamente todos os historiadores atuais têm celebrado a emergência e a evolução dos direitos humanos, levando a uma nova onda de entusiasmo por narrativas nostálgicas do passado". Em contrapartida, uma abordagem crítica ressalta a trajetória histórica de opressão e a natureza distorcida desses direitos. As análises críticas sobre os Direitos Humanos, de maneira quase unânime, levantam questionamentos em relação a esses direitos no contexto do iluminismo, da modernidade e da expansão ocidental: "Não posso deixar de afirmar que, do início ao fim, na totalidade do debate, as reflexões contemporâneas sobre direitos humanos parecem enxergar esses direitos como belos cisnes brancos manchados pela sombra do (euro)iluminismo!" (BAXI, 2012, p. 169).

Os Direitos Humanos transcendem a tradição ao criticar a história, as limitações de sua definição e as maneiras habituais de abordá-los. Em especial, desafiam a ideia de um progresso histórico linear e o 'pacto liberal' que é parte do entendimento comum sobre esses direitos hoje. Tal perspectiva, por sinal, serve para justificar convenientemente a sua existência contemporânea (BAXI, 2012).

É fundamental questionar a narrativa predominante do pensamento atual, como também a história desses direitos, uma vez que existe um consenso consolidado que resolve os dilemas acerca de sua origem. O que se impõe, ainda que nunca de maneira absoluta e sem resistência, é uma história linear que se sustenta junto à moral predominante nos sistemas jurídicos atuais (BAXI, 2012).

Isso se baseia em uma razão universal, na história da filosofia e no progresso ocidental, que se espalham pelo mundo. Chega-se a um ponto em que se pode falar em um entendimento comum, expressado por uma estrutura analítica que é compartilhada pela filosofia e pela jurisprudência liberais, reconhecidas pela busca de uma fundamentação moral e uma justificativa racional do direito (BAXI, 2012).

Vale ressaltar que as interpretações da tradição não abordam as ações vinculadas aos direitos e seu impacto na sociedade, ou seja, não confrontam a dicotomia entre o imaginário e a realidade dos Direitos Humanos. Na verdade, esses direitos emergem de conflitos, disputas e contradições. De fato, um dos principais problemas da tradição é ignorar essa dinâmica, ao 'fechar' a questão dos Direitos Humanos frente às tensões que os cercam (BAXI, 2012).

Diante desse cenário, torna-se indispensável deslocar o eixo de análise dos Direitos Humanos de uma perspectiva exclusivamente normativa para uma abordagem que considere suas dimensões políticas, econômicas e sociais concretas. Isso implica reconhecer que os Direitos Humanos não são apenas formulações abstratas ou princípios universalmente aceitos, mas construções históricas que emergem de disputas materiais e simbó-

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

licas. Ao longo do século XX e início do século XXI, observa-se que a retórica dos Direitos Humanos passou a ocupar posição central no discurso político internacional, ao mesmo tempo em que sua efetivação prática permaneceu profundamente desigual (BAXI, 2012).

A consolidação de um sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos, com tratados, cortes e mecanismos de monitoramento, representou um avanço significativo no plano jurídico. Contudo, esse avanço não eliminou as assimetrias estruturais entre países centrais e periféricos, tampouco resolveu as contradições internas das democracias liberais. Ao contrário, em muitos contextos, os Direitos Humanos foram instrumentalizados como ferramenta de legitimação de intervenções políticas e econômicas, revelando a tensão entre universalidade proclamada e seletividade prática. Assim, a universalidade dos Direitos Humanos, frequentemente apresentada como dado incontestável, precisa ser problematizada à luz das relações de poder que moldam sua aplicação (BAXI, 2012).

Além disso, a globalização econômica intensificou os desafios que a tradição liberal não antecipava plenamente. A expansão do capitalismo financeiro, a flexibilização das relações de trabalho e o enfraquecimento de políticas públicas sociais impactaram diretamente a concretização de direitos sociais, econômicos e culturais (BAXI, 2012).

Nesse contexto, observa-se uma tendência de priorização dos direitos civis e políticos em detrimento de direitos sociais, reforçando uma leitura parcial do projeto original de universalidade. A crise do Estado de bem-estar social, especialmente em países europeus e latino-americanos, evidencia que a proteção formal de direitos não garante sua realização material (BAXI, 2012).

Outro ponto relevante diz respeito à emergência de novos sujeitos políticos que tensionam a tradição clássica dos Direitos Humanos. Movimentos feministas, antirracistas, indígenas, ambientais e LGBTQIA+ ampliaram significativamente o campo de reivindicação de direitos, questionando tanto a neutralidade do sujeito universal quanto a própria matriz eurocêntrica que estruturou a narrativa histórica dominante (BAXI, 2012).

Essas mobilizações revelam que o "sujeito de direitos" não é uma categoria abstrata, mas situada histórica e socialmente. Ao denunciar desigualdades estruturais, tais movimentos demonstram que a universalidade proclamada frequentemente ocultou exclusões sistemáticas.

Nesse sentido, a crítica contemporânea aponta para a necessidade de uma reinterpretação dos Direitos Humanos que incorpore perspectivas pós-coloniais e decoloniais. A expansão colonial europeia, frequentemente marginalizada nas narrativas tradicionais, desempenhou papel central na consolidação de uma ordem internacional hierarquizada. A retórica civilizatória, associada ao progresso e à racionalidade, serviu historicamente para justificar dominação e exploração. Reconhecer esse passado não implica negar a relevância dos Direitos Humanos, mas compreender que sua história está imbricada em processos ambíguos, marcados simultaneamente por emancipação e exclusão (BAXI, 2012).

A problematização do chamado "pacto liberal" também se mostra fundamental. A promessa liberal de igualdade formal perante a lei e liberdade individual, embora constitua avanço histórico inegável, revelou-se insuficiente para enfrentar desigualdades estruturais profundas. A igualdade formal não elimina disparidades econômicas, raciais ou de gênero. Dessa forma, a crítica contemporânea enfatiza a necessidade de articulação entre liberdade e justiça social, ampliando o horizonte dos Direitos Humanos para além da mera proteção contra o arbítrio estatal (BAXI, 2012).

Ademais, o cenário político atual, marcado pela ascensão de nacionalismos, discursos autoritários e desinformação, coloca em risco consensos anteriormente considerados consolidados. A relativização de direitos fundamentais, o enfraquecimento de instituições democráticas e o questionamento de organismos internacionais evidenciam que os Direitos Humanos permanecem no campo de disputa. Longe de constituírem patrimônio definitivamente assegurado, dependem de permanente mobilização social e vigilância institucional (BAXI, 2012).

Por outro lado, é importante reconhecer que a crítica à tradição não deve resultar em relativismo absoluto ou na negação da relevância normativa dos Direitos Humanos. O desafio consiste em equilibrar a dimensão crítica com a preservação de seu potencial emancipatório. Isso significa admitir que os Direitos Humanos

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

são simultaneamente produto histórico e horizonte normativo. Sua força reside precisamente nessa tensão: são construídos historicamente, mas aspiram à validade universal.

Assim, a superação da narrativa linear não implica rejeitar a história, mas complexificá-la. Em vez de compreender os Direitos Humanos como resultado inevitável do progresso ocidental, é mais adequado concebê-los como fruto de conflitos, resistências e negociações constantes. Essa abordagem permite reconhecer tanto os avanços quanto as ambiguidades que marcam sua trajetória.

Conclui-se, portanto, que a tradição dos Direitos Humanos, embora relevante e estruturante, não esgota as possibilidades interpretativas. A incorporação de análises críticas, históricas e sociais amplia a compreensão desses direitos e impede sua cristalização como dogma incontestável.

Ao reconhecer as tensões internas, as disputas políticas e as desigualdades estruturais que permeiam sua aplicação, fortalece-se a capacidade de reinventar os Direitos Humanos em consonância com os desafios contemporâneos. Dessa maneira, mais do que um legado fechado do passado, eles se afirmam como projeto em permanente construção, cuja vitalidade depende da crítica, da participação social e da constante reavaliação de seus fundamentos.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, adequada à análise crítica do tema proposto e aos objetivos estabelecidos. A pesquisa caracteriza-se como de natureza exploratória e descritiva, buscando compreender a relação entre direitos humanos e segurança pública no contexto brasileiro, bem como identificar os principais obstáculos à efetivação das garantias fundamentais na atuação das forças de segurança.

Como método de investigação, adotou-se a pesquisa bibliográfica, com base em obras de referência no campo do direito penal, da criminologia crítica e dos direitos humanos, especialmente os aportes teóricos de Luigi Ferrajoli e Eugênio Raúl Zaffaroni. Paralelamente, realizou-se pesquisa documental, abrangendo a análise da Constituição Federal de 1988, legislações infraconstitucionais pertinentes, tratados e convenções internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil.

Complementarmente, foram examinados julgados e entendimentos jurisprudenciais dos tribunais superiores brasileiros, bem como decisões e relatórios de organismos internacionais, com destaque para a Corte Interamericana de Direitos Humanos, a fim de verificar a aplicação prática dos direitos humanos no âmbito da segurança pública. A análise dos dados coletados ocorreu de forma crítica e interpretativa, buscando articular os referenciais teóricos com a realidade empírica observada.

Dessa forma, o percurso metodológico adotado permitiu uma compreensão sistemática e fundamentada do objeto de estudo, contribuindo para a construção de reflexões e propostas alinhadas a um modelo de segurança pública comprometido com a legalidade, a proporcionalidade e a dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização dos direitos humanos no âmbito da segurança pública continua a ser um dos principais obstáculos para a afirmação do Estado Democrático de Direito. O modelo de repressão historicamente utilizado no Brasil revelou diversas falhas, tanto na proteção social quanto no cumprimento das normas legais que regulamentam a ação do Estado.

A alta taxa de letalidade entre policiais, a penalização seletiva e a estigmatização de certos grupos sociais são provas de que a segurança pública não tem exercido sua função de maneira justa e eficaz. Nesse contexto, é fundamental revisar as políticas de segurança para assegurar que os direitos à vida, à dignidade e à liberdade sejam salvaguardados em sua totalidade.

A superação da lógica de repressão exige uma transformação tanto nas estruturas institucionais quanto nas culturais. A segurança pública deve ser vista não apenas como um meio de enfrentar a criminalidade, mas como uma ferramenta para assegurar a ordem social e promover o bem-estar coletivo.

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

É essencial reforçar os mecanismos de controle sobre as ações da polícia e priorizar a implementação de práticas focadas na prevenção da violência nas políticas públicas. A incorporação de abordagens menos agressivas, junto à valorização do diálogo entre as forças de segurança e a comunidade, pode resultar em avanços significativos na pacificação social e na diminuição dos conflitos nas áreas urbanas.

A adoção do policiamento comunitário, abordada neste trabalho, se revela uma solução tanto viável quanto essencial. Ao estreitar os laços entre os agentes de segurança e a comunidade, esse enfoque ajuda a estabelecer uma relação de confiança e a incentivar iniciativas preventivas.

Experiências em outros países têm mostrado que a atuação policial, baseada em princípios de proximidade e colaboração, costuma diminuir os índices de criminalidade, evitando o emprego desmedido da força. Contudo, a eficácia desse modelo está atrelada a investimentos em formação contínua, infraestrutura e à reestruturação das instituições policiais.

Além da abordagem de policiamento comunitário, a justiça restaurativa se destaca como uma alternativa essencial para reestruturar o sistema de segurança pública e o modelo punitivo atualmente adotado. A criminalização excessiva e o encarceramento em massa têm se mostrado ineficazes na diminuição da reincidência criminal, além de agravar as disparidades sociais.

Ao buscar a reparação dos danos e promover a mediação entre as partes interessadas, a justiça restaurativa se configura como uma abordagem mais humana e eficiente para resolver conflitos. No Brasil, sua aplicação ainda está em seus estágios iniciais, mas os resultados iniciais indicam que esse modelo pode ter um impacto significativo na reformulação da justiça criminal.

A alteração no modelo de segurança pública não deve acontecer de maneira isolada. É essencial que essa evolução seja acompanhada por políticas públicas coesas, focadas na educação, assistência social e criação de oportunidades para os grupos mais vulneráveis da sociedade.

A violência estrutural e a desigualdade social são elementos que fomentam a criminalidade e que precisam ser abordados com empenho pelo governo. A segurança pública não deve ser considerada apenas um desafio policial, mas sim um assunto que abrange diversas dimensões, incluindo aspectos econômicos, sociais e políticos.

Um aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma segurança pública voltada para o ser humano é o reforço dos mecanismos de supervisão externa das forças de polícia. Estabelecerem entidades independentes que fiscalizem as ações das corporações policiais e assegurem a responsabilização de agentes que pratiquem abusos é uma medida vital para enfrentar a impunidade e revitalizar a confiança da sociedade nas instituições governamentais.

Ademais, promover a transparência nas atividades policiais, a implementação de tecnologias de vigilância e a inclusão da sociedade civil nos processos de tomada de decisão são ações que podem favorecer uma democratização mais efetiva da segurança pública.

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

REFERÊNCIAS

BARRETO, José-Manuel. **Human Rights from a Third World Perspective: Critique, History and International Law, Newcastle**: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

BOBBIO, N. **Diritto e stato nel pensiero di Emanuele Kant**. Turin: Giappichelli. 1969.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo. Editora Unisinos. 2007.

GEARY, Conon. **The Cambridge Companion to Human Rights Law.** Cambridge: Cambridge University Press. 2012.

HOFFMANN, Florian. "**Foundations beyond law**". In: DOUZINAS, Costas;

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

EDUCAÇÃO PRISIONAL E A RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO

CATIUSCIA DALENOGARE MANENTI

Graduada em Ciências Biológicas, licenciatura Conclusão **2014** _ URI campus Santiago; Pós graduação em direitos humanos e segurança pública, **2024**, FABRAS _ Faculdade IBRA de Brasília.

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 investiga a noção de educação nas prisões como meio de promover a reintegração social do indivíduo. A intenção é explorar tanto os limites quanto às oportunidades que a educação prisional oferece para a emancipação humana. O foco principal foi discutir a educação prisional como um instrumento de reintegração social. Os objetivos específicos incluem: examinar os fundamentos sociohistóricos da educação nas prisões; analisar os conceitos de "educação" e "socialização", e suas repercussões para a promoção da educação prisional; além de identificar e explorar os desafios e as possibilidades da educação prisional na reintegração de indivíduos encarcerados. Essa pesquisa possui uma abordagem teórica e conceitual, fundamentada em uma análise bibliográfica do tema. A conclusão aponta que a educação prisional apresenta mais limitações do que oportunidades para a reintegração do indivíduo. As iniciativas educacionais no sistema prisional têm um impacto limitado na emancipação dos detentos, uma vez que se concentram apenas em atividades de ensino básico, sem um planejamento claro para a reintegração dos apenados ao contexto socioeconômico e cultural das comunidades que deverão acolhê-los.

Palavras-chave: Educação Prisional; Ressocialização; Indivíduo; Sociedade.

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

INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda a educação no sistema prisional como um método para reintegrar pessoas que estão cumprindo penas. A educação é uma das várias práticas sociais que impactam diretamente na reintegração do indivíduo à sociedade. É importante notar que a socialização inicial de uma pessoa tem início no ambiente familiar, que representa um contexto onde a formação ética é um dos objetivos centrais do processo educativo.

Entre as várias agências de socialização secundária do ser humano, a educação formal se destaca por seu forte potencial de moldagem, uma vez que se organiza de maneira sistemática e racional. Em outras palavras, a educação formal atua como uma instituição cultural que busca perpetuar o processo de socialização do indivíduo, utilizando objetivos e métodos planejados com uma clara intenção pedagógica.

O interesse pela educação no contexto prisional como uma forma de reintegração social começou a se manifestar durante minha formação no Curso de Pedagogia. Nesse tempo, eu me questionava sobre a importância atribuída à educação como um elemento essencial na ressocialização do indivíduo. Assim, passou a me intrigar entender o que se compreende por educação prisional e como se busca facilitar a reintegração social do indivíduo.

Nos dias de hoje, observa-se que a reintegração de indivíduos encarcerados no sistema prisional brasileiro enfrenta diversas dificuldades, resultando em baixa eficácia e eficiência na promoção da ressocialização dos condenados. A educação, entendida como uma forma de integração do indivíduo à sociedade, é reconhecida como um direito social (entre outros) assegurado pela Constituição Federal de 1988 (CF, 1988, Artigo 6º).

A Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 1º, considera a educação uma prática social, entendendo-a como um "processo de formação que ocorre na vida familiar, nas interações humanas, no ambiente de trabalho, nas instituições educacionais e de pesquisa, nas atividades sociais e nas organizações civis, bem como nas expressões culturais".

No entanto, essa legislação também define a educação como um processo de ensino que ocorre dentro de instituições específicas. Nesse contexto e com o objetivo de assegurar o direito à educação formal, estados e municípios têm promovido iniciativas e projetos educacionais voltados para a ressocialização ou reintegração de pessoas que cometeram delitos.

A literatura educacional dedicada a esse assunto indica que o conceito de educação se limita aos métodos de ensino utilizados na escolarização formal, ou seja, a educação dentro do sistema prisional é vista unicamente como um conjunto de atividades voltadas para a alfabetização e o letramento.

Isso leva a uma conexão direta com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. É importante questionar o significado da educação prisional, que se manifesta como uma prática educacional capaz de facilitar a reintegração social dos detentos, já que o domínio e uso da linguagem não são suficientes para prevenir ou reduzir o crime, tampouco para assegurar direitos.

Valorizamos a relevância dos Programas de Educação Prisional como meios de reconhecer a cidadania dos detentos, mas sua eficácia se restringe aos propósitos de educação ou ensino formal.

O problema da criminalidade não deve ser analisado somente através do comportamento anti social das pessoas. A essência dos crimes é determinada pela interação das forças entre grupos e classes sociais que possuem e exercem o poder sobre o que é considerado valores compartilhados na sociedade.

Diante dessa questão, busca-se explorar as limitações e oportunidades da educação em prisões enquanto um meio de reintegração social, almejando a emancipação do ser humano. O propósito principal é analisar a educação prisional como um instrumento de reintegração do cidadão.

Os objetivos específicos incluem: examinar as bases sócio-históricas da educação prisional; refletir sobre os conceitos de educação e socialização, bem como suas consequências para a promoção da educação em contextos prisionais; e identificar e elucidar as barreiras e possibilidades da educação prisional no processo de reintegração do recluso. Este estudo assume uma abordagem teórica e conceitual, fundamentando-se em uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

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

EDUCAÇÃO PRISIONAL E A RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO

Vamos discutir o ambiente sociocultural que contribui para o surgimento de comportamentos antissociais ou delituosos. Em um cenário caracterizado pelo aumento da pobreza e das desigualdades sociais, resultado da concentração de riqueza, nota-se um crescimento da criminalidade e, consequentemente, do número de pessoas encarceradas em nossos estabelecimentos prisionais.

A literatura aponta que os sistemas penitenciários enfrentam uma situação crítica, pois a superlotação dos detentos infringe os direitos desses indivíduos. A ausência de planejamento e de recursos para a execução de um projeto de ressocialização que promova efetivamente esses direitos é uma questão comum.

Isso se agrava diante das questões estruturais relacionadas à segurança pública, o que resulta na violação de direitos fundamentais como acesso à educação e à saúde. Entre os direitos humanos garantidos aos detentos, ressalta-se o direito à educação.

O acesso à educação para os detentos é garantido pela Lei de Execução Penal nº 7.210 de 1984, a qual reconhece a importância da educação como ferramenta para a ressocialização.

Essa legislação proporciona a esses indivíduos a chance de se reintegrar socialmente e de prosseguir com seus estudos fora do ambiente prisional, uma vez que a compreensão sobre essa temática ainda apresenta disparidades.

Levando em conta essas legislações, analisaremos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal (n.º 7.210/1984), a Resolução CNPCP nº 03/2009, a Resolução CNE/CEB nº 02/2010, a Lei nº 12.433/2011, o Decreto nº 7.626/2011 e a Recomendação CNJ nº 44/2013. Para começar, concentramos nossa atenção nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, que nos direcionam a:

> Art. 205 - A educação é um direito universal e uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família, devendo ser estimulada com a participação da sociedade, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o mercado de trabalho.
>
> Art. 208 - O compromisso do Estado em relação à educação será concretizado por meio da asseguração de: I - educação básica obrigatória e sem custos para crianças e adolescentes de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com a garantia de que essa oferta gratuita também estará disponível para aqueles que não puderam usufruir dela na idade adequada (BRASIL, 1988).

No momento, os Sistemas Penitenciário e Prisional no Brasil enfrentam uma realidade alarmante, com as celas congestionadas e os detentos vivendo em ambientes insalubres e degradantes. Eles estão expostos a diversas enfermidades, sendo atendidos em condições indignas, onde não há espaço para mais nada além das grades e dos profissionais que trabalham como carcereiros.

Embora tenham cometido infrações, essas pessoas são cidadãos e merecem a atenção plena da sociedade e do Estado, que deve proporcionar educação como forma de autoconhecimento para a recuperação de sua cidadania.

É crucial discutir a educação no sistema prisional, uma vez que, apesar de ser um direito dos detentos, frequentemente não é assegurada pelas instituições estatais e judiciárias. Reconhecemos que a educação é um direito dos cidadãos e uma obrigação do Estado e da família, assim como o encarceramento.

O Estado deve assumir sua responsabilidade na garantia do direito à educação. Portanto, o detento deve reivindicar esse direito à cidadania, pois isso é fundamental para sua emancipação. Além disso, a família do detento tem um papel significativo na ressocialização, contribuindo para a educação moral e social de seus membros.

A Lei de Execução Penal (n.º 7.210/1984) estabelece que a educação no sistema prisional e o apoio educacional englobam tanto a instrução escolar quanto a capacitação profissional dos detentos e internos.

O artigo 18 da mesma legislação estabelece que a educação de nível fundamental é mandatória, fazendo parte do sistema educacional da Unidade Federativa.

Já o artigo 18-A afirma que o ensino médio, seja ele regular ou supletivo, voltado para a formação geral ou a educação profissional de nível médio, deverá ser implementado nos estabelecimentos prisionais, em cumprimento ao princípio constitucional que garante sua universalização.

Com a promulgação da Resolução CNPCP nº 03/2009, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Instituições Prisionais, ficou determinado que os responsáveis devem proporcionar, no ambiente prisional, atividades educativas que estejam alinhadas com a legislação do ensino e a Lei de Execução Penal. Vejamos:

> Artigo 2º - As iniciativas de educação dentro do sistema prisional devem fundamentar-se na legislação educacional atual do país e na Lei de Execução Penal, devendo considerar as particularidades dos diversos níveis e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, é fundamental que o sistema penitenciário conte com instalações apropriadas que favoreçam a implementação eficaz das atividades educativas, além de promover a participação de diretores, profissionais e agentes penitenciários, assegurando o engajamento de todos no processo educacional. Vejamos:

> Artigo 5º - As instituições encarregadas dos estabelecimentos prisionais precisam oferecer infraestrutura apropriada para as atividades de ensino (como salas de aula, bibliotecas, laboratórios, entre outros); incorporar as ações educacionais nas atividades diárias da unidade carcerária e promover a divulgação de informações que estimulem a participação dos internos.
>
> Artigo 9º - Profissionais da educação, administradores, especialistas e agentes prisionais dos centros de detenção devem ter a oportunidade de participar de programas de capacitação integral e permanente. Estes programas visam facilitar a compreensão das particularidades e da importância das iniciativas educacionais nas prisões, além de abordar a função educativa do trabalho (BRASIL, 2009, p. 2).

Destacamos também a Resolução CNE/CEB nº 02/2010, a qual define as Diretrizes Nacionais para a implementação da Educação de Jovens e Adultos em contextos de Privação de Liberdade nos Sistemas Prisionais. Essa resolução permite que as autoridades do sistema penitenciário estabeleçam colaborações com instituições educacionais públicas, incluindo universidades e escolas de formação profissional.

Artigo 6º - A administração da educação no ambiente penitenciário deve estabelecer colaborações com diversas esferas e setores governamentais, além de universidades, instituições de ensino profissional e organizações da sociedade civil, visando à elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos em situações de privação de liberdade. Com a modificação da Lei de Execução Penal pela Lei nº 12.433/2011, passou a ser obrigatório que o sistema educacional nas prisões contemple a possibilidade de redução do tempo de cumprimento da pena por meio de estudos ou trabalho. Observemos:

Artigo 126 - O réu que está cumprindo a sentença em regime fechado ou semiaberto poderá reduzir, através de trabalho ou estudos, uma fração do período da pena:

> § 1º A contagem do tempo mencionada no caput será realizada da seguinte maneira: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de presença em atividades escolares, incluindo ensino fundamental, médio, profissionalizante ou superior, bem como cursos de requalificação profissional, distribuídas em um mínimo de 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho (BRASIL, 2011, p. 1).

Destaca-se também o Decreto nº 7.626/2011, que implementa o Plano Estratégico de Educação dentro do Sistema Prisional, com o objetivo de proporcionar educação de qualidade a jovens e adultos nos presídios. Art. 1º É criado o Plano Estratégico de Educação dirigido ao Sistema Prisional – PEESP, com o objetivo de expandir e aprimorar a oferta educacional nas unidades prisionais. Art. 2º O PEESP incluirá a educação básica voltada para jovens e adultos, a formação profissional e tecnológica, além da educação superior.

Nesse contexto, a Recomendação CNJ nº 44/2013, em seu inciso primeiro, regulamenta as atividades educativas adicionais com o objetivo de possibilitar a redução da pena através do aprendizado e define diretrizes para a aceitação das leituras. Em outras palavras:

> III - para fins de remição por meio de estudos, devem ser levadas em conta as horas correspondentes à real participação do condenado nas atividades educativas, independentemente do desempenho, exceto em relação a este último, quando o preso obtiver autorização para estudar fora da unidade prisional

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

> (LEP, art. 129, § 1º). Nesse caso, será necessário apresentar, mensalmente, a comprovação de frequência e desempenho acadêmico por meio de uma instituição educacional reconhecida
>
> V - Incentivar, dentro das instituições penitenciárias estaduais e federais, como uma atividade adicional, a redução de pena através da leitura, especialmente para detentos que não têm garantidos os direitos ao trabalho, à educação e à formação profissional, conforme previsto na Lei n. 7.210/84 (LEP - artigos 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII) (BRASIL, 2013, p. 4).

Apesar do significativo arcabouço jurídico, é evidente que existem enormes obstáculos quanto à sua implementação e execução nas instituições do Sistema Prisional do Brasil.

Este capítulo abordará as definições de Educação e Ressocialização, com o objetivo de analisar as restrições e oportunidades das ações de reintegração social no contexto prisional. Para isso, iremos expor o que esses conceitos representam na literatura educacional.

A educação é uma atividade sociocultural que faz parte do desenvolvimento do ser humano. No início, ela se manifestava como uma forma de transmissão cultural. Em sociedades onde a oralidade predominava, o aprendizado ocorria por meio da experiência e da transmissão de conhecimento verbal, onde a observação e a imitação tinham um papel fundamental na formação do indivíduo.

Com a modernidade, a educação se estabeleceu como um processo formal de socialização, que se dá em instituições específicas, onde a assimilação da cultura se dá por meio do domínio da escrita. A escola se tornou a principal instituição de socialização cultural para os indivíduos. A educação desempenha um papel fundamental na socialização de comportamentos sociais. Conforme indicado por DURKHEIM: "A educação é um processo realizado pelos adultos em relação às gerações mais jovens que ainda não estão prontas para a vida em sociedade" (DURKHEIM, 1975, p. 41).

A educação, na perspectiva de Durkheim, é entendida como um processo de socialização fundamental. Ela visa preparar os indivíduos para sua inclusão na sociedade. Nesse sentido, a educação representa uma socialização sistemática das novas gerações. De acordo com Durkheim, cada pessoa pode ser vista como composta por duas dimensões. A primeira é formada por estados mentais que se conectam apenas a nós mesmos e às experiências de nossas vidas, o que poderia ser chamado de ser individual:

> A segunda dimensão refere-se ao conjunto de pensamentos, emoções e comportamentos que se manifestam em nós, não como uma representação individual, mas como uma expressão dos distintos grupos aos quais pertencemos; isso inclui crenças religiosas, valores e práticas éticas, tradições culturais ou profissionais, além das opiniões coletivas de várias naturezas (DURKHEIM, 1975, p.39).

Sob essa perspectiva, a educação atua como um meio de socialização dos indivíduos, um processo que acontece entre as gerações mais velhas e as mais novas. Nesse contexto, as práticas e os conhecimentos acumulados ao longo do tempo são transmitidos das gerações passadas para as atuais, preparando os cidadãos para seu papel na sociedade, conforme as particularidades políticas e culturais de cada lugar.

Para que isso ocorra, é fundamental que exista vida social, uma vez que os seres humanos não nascem prontos para a educação, mas são moldados por influência alheia, muitas vezes mais do que por suas próprias ações. Assim, a educação serve como um mecanismo de socialização, transformando o indivíduo em uma parte integrada e ativa da sociedade.

De maneira contrária, a educação contribui para a formação ética do ser humano. Ao capacitá-lo a conviver em comunidade, promove valores e comportamentos altruístas, fundamentais na formação de princípios sociais e éticos. Ela assegura a absorção da cultura essencial para a interação social. Portanto, é incorreto afirmar que a educação pode ser abrangente para todas as culturas, embora consiga atender às demandas sociais para o desenvolvimento humano,

> A educação surge como uma reação à limitação diante do ilimitado. É viável para o ser humano, pois ele reconhece sua incompletude. Essa percepção o motiva a buscar a perfeição. Assim, a educação envolve uma exploração protagonizada pelo próprio indivíduo. O ser humano deve ser o agente de sua própria formação, e não um mero objeto desse processo. Portanto, é impossível que alguém eduque outra pessoa (FREIRE, 1979).

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

Não chegamos ao mundo com educação completa; ao longo da vida, nosso saber é formado e permanece em constante evolução. O ser humano está sempre em processo de educação dentro da sociedade. O que aprendemos se transforma, se renova e avança com o passar dos anos.

De acordo com Paulo Freire, a educação é um meio de emancipação e mudança do indivíduo dentro da sociedade,

> É justamente por ser limitado e vulnerável que o ser humano encontra na transcendência, através do amor, o caminho de volta à sua origem, que proporciona sua libertação. No processo de entender sua existência, e não apenas de passar por ela, ele se depara com a base da sua efemeridade, que se revela quando, ao atravessar o tempo, consegue alcançar o passado, entender o presente e vislumbrar o futuro (FREIRE, 1979).

A formação educacional capacita o indivíduo a atuar como um "cidadão democrático e político" na comunidade. No Brasil, os índices de analfabetismo são significativos e apenas por meio da educação é possível transformar essa realidade. Isso porque, por meio do conhecimento, o indivíduo se apropria de uma cultura emancipadora.

Um aspecto relevante é que os educadores desempenham uma função crucial nesse contexto, orientando cada pessoa conforme seu nível de conhecimento, com o objetivo de fomentar a capacidade de pensar criticamente e promover a autonomia reflexiva e emancipadora.

A educação, entendida como um meio de emancipação, não pode ser dissociada da sociedade ou da vida humana, uma vez que desempenha um papel significativo nas interações sociais e na formação do saber. Isso permite que cada pessoa se torne um ser social dentro do contexto em que vive, fomentando sua participação e ampliando seu entendimento: "Dessa forma, entender a essência da educação requer uma compreensão da essência do ser humano" (SAVIANI, p. 12).

A educação é um processo que distingue os seres humanos de outras formas de vida, pois sua essência se desenvolve de maneira contínua dentro da sociedade. Ela se manifesta em diversas áreas e nas atividades realizadas pelos indivíduos, sendo a escola um dos ambientes fundamentais.

Mesmo quando uma pessoa se encontra em situação de privação de liberdade, a interação com a educação pode ajudá-la a recuperar sua humanidade, seus valores éticos, morais e sociais, assim como a maneira como pensa e atua no mundo. As práticas pedagógicas podem permitir que os indivíduos gerem suas próprias produções.

Dessa forma, o conceito de Ressocialização refere-se à reintegração do indivíduo à sociedade, permitindo que ele retome sua vida social de maneira semelhante. De acordo com a definição apresentada por JULIÃO:

> Trata-se do mecanismo pelo qual uma pessoa retoma a incorporação das regras, orientações e princípios que havia abandonado. O conceito de ressocialização refere-se, em particular, ao processo de reintegração do infrator à vida cotidiana e ao cumprimento de sua pena, realizado por meio das entidades de supervisão (JULIÃO 1993, p. 63).

Entretanto, a ressocialização é um caminho de aprendizado que permite ao indivíduo reabsorver os valores, normas, conceitos, costumes e comportamentos da sociedade na qual está inserido. Assim, ele poderá ser reintegrado como um membro ativo da comunidade, recuperando sua vida como cidadão: "De acordo com Bechara, "a origem etimológica do conceito de Ressocialização abrange um vasto espectro de significados, incluindo reabilitação, recuperação, readaptação e reintegração, entre outras expressões afins" (BECHARA, 2004, p. 403).

A reintegração social pode ser introduzida na vida de uma pessoa, tanto em suas interações sociais quanto no processo de aprendizado. As fronteiras e oportunidades da educação como um meio de reintegração dos indivíduos encarcerados.

Analisaremos as ideias de Educação Prisional segundo os autores Timothy, Maeyer e Julião. Conforme discutido nos capítulos anteriores, é essencial contextualizar o conceito e a importância da educação, incluindo a educação prisional.

Observamos que a legislação assegura o direito à educação tendo em vista a ressocialização, porém, o entendimento de educação é limitado às atividades de escolarização realizadas dentro das instituições prisionais.

Conforme a visão de TIMOTHY (2011), a educação dentro das prisões representa um método distinto de ensino e aprendizado voltado para indivíduos jovens e adultos em custódia. Esse ambiente educacional, que oferece uma abordagem pública singular, se baseia no ensino não formal e abrange a formação profissional, sendo essa a prática mais comum adotada no sistema prisional.

Levando em conta a visão de Paulo Freire acerca da educação voltada para jovens e adultos no contexto prisional, entendida como um meio de transformação social, que inclui alfabetização e formação fundamental e média para essa população em situação de vulnerabilidade, cada indivíduo encarcerado passa a desenvolver a capacidade de dialogar, refletir antes de tomar decisões, respeitar e criar novas oportunidades. O aprendiz deve buscar a socialização e a humanização dessas pessoas (TIMOTHY, 2011).

Considerando que nem todos têm acesso ao estudo, uma vez que o sistema judicial frequentemente impõe barreiras. Quando não se disponibiliza educação e atividades abrangentes para os detentos, a falta dessas oportunidades aumenta as chances de reincidência e o retorno à criminalidade se torna uma realidade lamentável. Por outro lado, iniciativas bem-sucedidas de educação podem facilitar a reintegração dos detentos ao universo da leitura e escrita. Ambientes pedagógicos adequados e docentes bem qualificados podem ajudar a reduzir a marginalização a que esses indivíduos estão expostos (TIMOTHY, 2011).

De acordo com MAEYER (2013), a ideia de educação no ambiente prisional vai além de uma simples prática; ela se estende para além das paredes da prisão. Essa abordagem não se limita apenas à reeducação, pois também oferece oportunidades para que os indivíduos continuem seu aprendizado após a soltura. Além disso, pode ser vista como uma forma de educação não formal, uma vez que existem diversas atividades auxiliares que ocorrem na rotina dos detentos. A educação dentro do sistema carcerário pode ser entendida como um aprendizado contínuo, não restrito a um período específico.

A educação, por outro lado, enfrenta um grande obstáculo proveniente de instituições judiciais que tornam complicadas a implementação de programas educacionais, além de outras ações formativas a serem realizadas dentro do sistema penitenciário (MAEYER, 2013).

É fundamental que a pessoa em situação de detenção demonstre vontade de se engajar nos estudos disponíveis, uma vez que é necessário que ela tome a iniciativa de aprender e adquirir saberes que beneficiem sua trajetória educacional, mesmo que não perceba a educação como uma obrigação a ser cumprida (MAEYER, 2013).

A particularidade da educação em ambientes penitenciários certamente reside em auxiliar o prisioneiro a reconhecer e organizar suas aprendizagens, conferindo-lhes significado. Assim, essas experiências poderão proporcionar opções fundamentadas, permitindo que a capacidade de escolha retorne ao seu verdadeiro espaço de atuação, ou seja, no próprio eu—embora restrito, essa limitação é temporária (MAEYER, 2013).

Dessa forma, é viável promover a educação dentro do sistema penitenciário, mas existem diversas complicações e fatores que dificultam essa implementação. Nem todos os detentos têm a oportunidade de estudar, pois muitos estabelecimentos prisionais não dispõem de salas de aula.

De acordo com MAEYER (2013), a educação não surge do vazio, e ignorar essa realidade representa um dos maiores riscos para educadores que atuam em ambientes de privação de liberdade (p.39). O ato de educar oferece a indivíduos nessas circunstâncias a oportunidade de conquistar dignidade.

De acordo com JULIÃO (2013), a abordagem da educação em locais de privação de liberdade é entendida como uma forma complexa de educação prisional. Nota-se que, nos dias de hoje, a qualidade da educação proporcionada nessas instituições é frequentemente considerada inadequada. Contudo, é importante reconhecer essa prática como um direito humano fundamental. Embora os indivíduos em situação de privação de liberdade possam ter alguns de seus direitos temporariamente suspensos, isso não implica que o acesso à educação deva ser negado, pois este direito deve ser assegurado (JULIÃO, 2013).

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

A instrução é um caminho para alterar a realidade dessas pessoas, permitindo que se reintegrarem à sociedade. O papel do Estado é fundamental nesse processo ao garantir esse direito. Por meio da educação, os detentos têm a oportunidade de mudar suas vidas, facilitando sua entrada no mercado de trabalho após a liberação (JULIÃO, 2013).

"A educação oferecida em instituições de detenção ao redor do mundo tem sido vista, de maneira geral, como um caminho para facilitar a reintegração social e o aprendizado de habilidades que possibilitem aos detentos construir um futuro mais promissor ao retomar a liberdade" (JULIÃO, ONOFRE, 2013, p,12): "A educação em ambientes de restrição de liberdade se configura como um fenômeno multifacetado, pois o ambiente carcerário é único, mas, simultaneamente, guarda semelhanças com outras esferas educacionais".

Formar essas pessoas pode abrir novas oportunidades para suas vidas. Quando um indivíduo é encarcerado, ele perde todos os seus vínculos, seu estilo de vida é drasticamente alterado e sua visão de mundo muda. A sua saúde emocional e mental se torna uma barreira que o faz sentir-se menosprezado em relação à sociedade, devido à sua exclusão (JULIÃO, ONOFRE, 2013).

Considerando a visão de educação proposta por Paulo Freire, esta assume um papel fundamental na transformação da vida das pessoas. Trata-se de uma prática que busca emancipar-se por meio do conhecimento, capacitando o indivíduo a se expressar na sociedade e a afirmar sua identidade (JULIÃO, ONOFRE, 2013).

O indivíduo que está em um ambiente de reclusão pode se transformar em um participante ativo da sociedade, com uma postura democrática e reflexiva, por meio de uma educação que promova a consciência social e cultural. Isso possibilita que ele se torne uma pessoa pensante e crítica.

Um autor define a educação no sistema prisional como um conjunto de atividades complementares voltadas à formação profissional, destacando que se trata de um processo incessante que vai além do simples aprendizado da leitura e da escrita. Trata-se de desenvolver uma compreensão mais profunda que vai além da alfabetização básica (JULIÃO, ONOFRE, 2013).

Assim, é fundamental a conscientização sobre a cultura e as questões sociais relacionadas ao contexto em que o indivíduo se encontra. É por meio dessa consciência crítica que uma pessoa consegue analisar eventos e entender suas ligações causais e circunstanciais (JULIÃO, ONOFRE, 2013).

Por fim, a educação de indivíduos em situação de privação de liberdade oferece uma significativa chance de que possam levar uma vida normal após cumprirem suas penas. Ao ingressarem nas instituições prisionais, a vida dessas pessoas passa a ter uma nova realidade e suas percepções sobre a vida se alteram (JULIÃO, ONOFRE, 2013).

O estado emocional e psicológico representa um dos obstáculos que leva esses indivíduos a se sentirem, frequentemente, menosprezados devido à sua exclusão social, resultando em uma falta de reconhecimento da educação como um caminho para transformar suas vidas (JULIÃO, ONOFRE, 2013).

Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma análise qualitativa descritiva e bibliográfica, visando assuntos fundamentais ligados ao tema estudado, além de doutrinas e artigos publicados na internet.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, mais pertinente do que em qualquer outro momento, a visão educacional de Paulo Freire se torna significativa, uma vez que a educação desempenha um papel emancipador na transmissão de saberes. Ela capacita o indivíduo não apenas a interagir com a sociedade, mas também a se proteger e a manter sua identidade social intacta.

O ensino é a via mais eficaz para mudar a realidade dos indivíduos, promovendo sua reintegração social. Por meio da aprendizagem, por exemplo, os detentos têm a oportunidade de mudar suas existências e se integrar ao mercado de trabalho. No entanto, é importante reconhecer que apenas a educação não é suficiente.

A discriminação no ambiente profissional é bastante intensa, representando mais um obstáculo a ser enfrentado. Contudo, a falta de educação torna tudo ainda mais complicado. Embora haja a chance de se promover a educação dentro do sistema carcerário, isso envolve um nível de complexidade que demanda um esforço coordenado entre diversas áreas dos governos, tanto em nível Federal quanto Estadual e Municipal.

A série de elementos que impede a realização da educação deve ser analisada não apenas pelo governo, mas também pela sociedade em geral, considerando a importância de preservar o Estado Democrático de Direito.

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

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Lei de Execução Penal. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2011.

DURKHEIM, Émile. **A educação, sua natureza e sua função.** Educação e Sociologia. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. M. C. **Educação em prisões.** Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-14, jan./mar. 2013.

MAEYER, M. **A educação na prisão não é uma mera atividade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

TIMOTHY, D. I. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

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

MULHERES NA SEGURANÇA PÚBLICA

CRISTIAN ROIDER RODRIGUES

Graduação: 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

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

RESUMO

Com o objetivo de investigar os obstáculos e as estratégias de adaptação das mulheres policiais na construção de sua identidade profissional, este artigo teórico apresenta reflexões iniciais sobre esse fenômeno em áreas de trabalho tradicionalmente dominadas por homens, com ênfase no âmbito da segurança pública. Para isso, realiza-se uma análise bibliográfica que explora como normas culturais e sociais influenciam as possibilidades para as mulheres, além de gerarem desafios na luta por reconhecimento profissional. Também são discutidas questões como a divisão de tarefas, preconceitos na distribuição de cargos e as dificuldades que mulheres enfrentam em posições de liderança. Além disso, aborda-se a importância da resiliência e da adaptabilidade para que essas profissionais consigam se estabelecer no setor, viabilizando o fortalecimento de suas trajetórias e a conquista de um espaço mais justo. Ao reconhecer a diversidade nas experiências femininas, fica evidente que a inclusão nas forças de segurança ainda encontra barreiras, porém, a crescente presença das mulheres desafia estruturas de poder existentes e impulsiona transformações culturais, promovendo uma sociedade justa e igualitária.

Palavras-chave: Mulheres Policiais; Segurança Pública; Sociedade Justa; Igualitária.

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

INTRODUÇÃO

A presença feminina nas instituições de segurança pública tem crescido de forma gradual, porém persistente, desafiando estruturas historicamente marcadas pela predominância masculina.

Este movimento desperta a necessidade de compreender como essas mulheres constroem suas identidades profissionais em ambientes que, durante décadas, foram considerados espaços exclusivamente masculinos.

Assim, investigar suas vivências, desafios e estratégias torna-se fundamental para compreender as dinâmicas socioprofissionais que permeiam o setor. A literatura existente revela que, embora haja avanços importantes, ainda persiste um conjunto de barreiras culturais, institucionais e simbólicas que influenciam diretamente a atuação das mulheres.

Nesse contexto, este estudo teórico dedica-se a explorar as condições que moldam a presença feminina na segurança pública, tomando como base uma análise bibliográfica ampla e atualizada.

A investigação concentra-se especialmente na influência de normas culturais e sociais que condicionam as oportunidades profissionais, limitando, muitas vezes, o acesso das mulheres a determinadas funções e níveis hierárquicos. Tais condicionamentos estão relacionados a discursos e práticas que, ao reforçarem expectativas de gênero, dificultam o processo de legitimação profissional das policiais.

Além disso, destaca-se a necessidade de refletir sobre a persistência de estereótipos que afetam diretamente a distribuição de tarefas e cargos dentro das corporações.

A literatura evidencia que mulheres frequentemente são direcionadas a funções consideradas "mais adequadas" ou "compatíveis" com características atribuídas socialmente ao feminino, reforçando desigualdades estruturais. Esses obstáculos tornam ainda mais desafiadora a ascensão a postos de liderança, onde critérios subjetivos interferem na visibilidade e reconhecimento das competências profissionais das policiais.

Outro ponto central desta análise reside na compreensão das estratégias de resistência e adaptação utilizadas pelas mulheres para enfrentar tais adversidades.

A resiliência, entendida como capacidade de lidar com situações adversas mantendo o desempenho e a motivação, surge como elemento essencial no processo de construção da identidade profissional feminina. A adaptabilidade, por sua vez, revela-se igualmente vital, permitindo que essas profissionais se posicionem com firmeza e desenvolvam percursos sólidos dentro de organizações tradicionalmente rígidas e hierarquizadas.

Por fim, este estudo procura evidenciar que, embora a inclusão feminina na segurança pública ainda encontre obstáculos significativos, as transformações em curso apontam para um cenário de mudança gradual.

A diversidade das experiências vividas pelas mulheres desafia estruturas de poder consolidadas e contribui para o avanço de novas práticas institucionais e culturais. Assim, investigar a formação da identidade profissional feminina nas forças de segurança torna-se não apenas relevante, mas também imprescindível para a promoção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

MULHERES NA SEGURANÇA PÚBLICA

A identidade apresenta um paradoxo, pois envolve, de um lado, a necessidade de ser identificado como membro de um grupo, e, do outro, a urgência de valorizar a própria singularidade (CHIES, 2010; SALVAGNI, 2020).

Nesse percurso, aparecem conflitos, especialmente em situações de discriminação. Dessa forma, a identidade profissional e a identidade de gênero se entrelaçam profundamente, particularmente para mulheres que entram em campos tradicionalmente masculinos (CHIES, 2010).

De acordo com Salvagni (2020), o trabalho atua como um elemento que perpetua as identidades de gênero e as dinâmicas de poder, levando mulheres em áreas predominantemente masculinas a adotarem atitudes vistas como masculinas para serem aceitas e respeitadas.

Embora o autor destaque as mudanças nas interações de gênero que aparecem nesse contexto laboral, ele defende que, mesmo com essas transformações, as normas de gênero e as hierarquias de poder ainda permanecem operando, frequentemente inserindo essas transgressões na lógica binária e patriarcal.

No contexto capitalista, os homens são submetidos à exploração econômica, mas preservam o controle social e familiar, enquanto as mulheres sofrem uma exploração dupla: tanto no mercado de trabalho quanto nas tarefas do lar. Além disso, frequentemente recebem remunerações inferiores e ocupam cargos de menor prestígio (CHIES, 2010).

Segundo Vieira (2019), as decisões profissionais das mulheres ainda são influenciadas por expectativas associadas ao gênero, como a necessidade de equilibrar a vida familiar e a segurança no emprego, o que contribui para a segregação e perpetuação de desigualdades salariais e de status, mesmo dentro da mesma área de atuação.

Chies (2010) conclui que profissões tradicionalmente atribuídas aos homens recebem mais respeito e compensação financeira, ao passo que aquelas ligadas ao universo feminino, como a educação e o cuidado, são frequentemente consideradas de menor importância, mesmo quando desempenhadas por homens.

A cultura brasileira fomenta essa desigualdade, ao consolidar a ideia de que o lugar da mulher é no lar e ao sustentar a noção de inferioridade feminina por meio de estereótipos, que associam as mulheres à fragilidade e à emotividade, enquanto os homens são vistos como racionais e fortes (CHIES, 2010).

As estruturas institucionais das polícias brasileiras refletem essa divisão de gênero no trabalho (KERGOAT, 2009), colocando mulheres em papéis administrativos, que são vistos como mais apropriados às suas supostas competências inatas.

De acordo com Brah (2006), a variedade de vivências femininas não deve ser vista de maneira uniforme; assim, é fundamental levar em conta classe, raça e outros aspectos de diferença. Além disso, Cappelle e Melo (2010) destacam que a inclusão de mulheres nas forças policiais ainda não conseguiu transformar a lógica masculina que predomina, e é comum encontrar resistência à sua atuação em funções operacionais ou em posições de liderança (GOULART; FARIA, 2022).

A abordagem interseccional revela que as mulheres não formam um grupo uniforme nas instituições policiais. A interação entre as desigualdades de gênero, raça e classe influencia de maneiras variadas a experiência das policiais negras, que frequentemente encontram obstáculos extras ao serem reconhecidas por sua autoridade e habilidades, frequentemente sendo designadas para funções menos visíveis ou marginalizadas em processos de promoção. Essas dinâmicas ressaltam a importância de uma análise que leve em conta simultaneamente os diferentes aspectos de subordinação (LARA et al., 2017).

As teorias feministas marxistas e pós-modernas enriquecem essa discussão ao destacar como o trabalho se organiza por meio de lógicas que não só subjugam o feminino, mas também impossibilita o reconhecimento de sua contribuição ao longo da história. Enquanto as análises marxistas se concentram na divisão sexual do trabalho e na exploração da força de trabalho feminina (KERGOAT, 2009; HIRAT

A, 2014), o feminismo pós-moderno questiona as ideias universais de mulher, defendendo uma diversidade de experiências e a desconstrução de categorias de identidade fixas (SCOTT, 2005).

Dessa forma, a discussão acerca da identidade e do gênero no ambiente de trabalho suscita uma reflexão sobre a importância de adaptar as teorias feministas e sociológicas, levando em conta as práticas diárias e os contextos específicos (SALVAGNI, 2020).

Embora as alterações possam parecer discretas, elas possuem a capacidade de gerar mudanças importantes nas dinâmicas de poder e nas interações sociais, principalmente no que tange à participação de mulheres em ocupações tradicionalmente dominadas por homens (SALVAGNI, 2020).

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

A identidade é um processo em constante evolução, moldado por padrões sociais e pela busca de alinhamento entre desejos e realidades, evidenciando uma interação complexa entre a particularidade do ser e sua participação em grupos sociais (SANTOS, 2005; NASCIMENTO; TORRES; ADAID-CASTRO, 2015).

Segundo Tajfel e Turner (2004), as pessoas tendem a querer preservar ou elevar sua autoestima, o que as leva a se identificar com grupos que possuem associações positivas. Quando um grupo não satisfaz as necessidades de um indivíduo, ele pode procurar novas formas de pertencimento ou reavaliar sua situação, levando em conta a comparação com outras coletividades como um elemento crucial para manter uma identidade social positiva (NASCIMENTO; TORRES; ADAID-CASTRO, 2015).

De acordo com Tajfel e Turner (2004), os grupos são caracterizados pela identificação pessoal e pela percepção compartilhada de pertencimento a grupos sociais. Essa categorização social é considerada um recurso mental que organiza o espaço social e auxilia os indivíduos na definição de sua posição na sociedade.

Conforme afirmam Marra, Fonseca e Sousa (2016), a identidade pessoal refere-se a características individuais, enquanto a identidade social está relacionada à sensação de pertencimento a determinados grupos. No entanto, esses dois tipos de identidade têm pontos de sobreposição, o que pode ser observado nas múltiplas funções que um indivíduo pode desempenhar (por exemplo, como profissional e como mãe). Esses significados únicos surgem da dinâmica das interações sociais (MARRA; FONSECA; SOUZA, 2016).

Tajfel e Turner (2004) afirmam que, embora comportamentos extremos sejam pouco frequentes, situações de conflito entre grupos podem acentuar a tendência dos indivíduos a agirem de acordo com suas identidades coletivas, em vez de suas qualidades individuais.

Os autores também apresentam dois sistemas de crenças: (1) a crença na "mobilidade social", que sugere que as pessoas têm a capacidade de progredir ou mudar de grupo através de esforço pessoal; (2) a crença na "mudança social", que indica que a estrutura social é estratificada e inflexível, tornando difícil essa mobilidade (TAJFEL; TURNER, 2004).

Essa perspectiva se conecta à crítica feminista sobre a suposta neutralidade das teorias organizacionais, que frequentemente desconsideram aspectos sociais como gênero e raça. Ao examinar a identidade social apenas por meio da classificação em grupos, há o perigo de ignorar as relações de poder que determinam quais identidades são validadas no contexto profissional (SCOTT, 1990; GOMES; TEIXEIRA; PIAU, 2016).

À medida que a convicção na transformação social se intensifica e a competição entre grupos se torna mais acirrada, a conduta de um grupo em relação ao outro tende a se tornar mais homogênea. No entanto, em certas circunstâncias, grupos em posição de subordinação podem assimilar a ideia de inferioridade e adotar posturas favoráveis em relação aos grupos que exercem domínio (TAJFEL; TURNER, 2004).

Os conflitos podem ser categorizados em explícitos e implícitos. Os conflitos explícitos se subdividem em ações instrumentais, que têm o objetivo de superar a concorrência, e ações não instrumentais, que envolvem discriminação sem um motivo aparente.

Por outro lado, os conflitos implícitos se manifestam em pesquisas que mostram uma diferenciação feita de forma não clara, indicando que muitas vezes os indivíduos priorizam a competição entre grupos, mesmo que isso vá contra seus próprios interesses (TAJFEL; TURNER, 2004).

Ademais, Tajfel e Turner (2004) argumentam que a discriminação pode aumentar a autoestima dos indivíduos, apoiando a ideia de que a competição social serve como um meio para conquistar uma identidade social favorável.

A participação das mulheres no mercado de trabalho e a expansão de suas oportunidades educacionais trouxeram à tona novos desafios e possibilidades, que podem ser notados tanto em carreiras tradicionais quanto em setores mais recentes, como a segurança pública.

Enquanto essa inclusão sinaliza um progresso na emancipação feminina e uma transição do ambiente rural para esferas urbanas e intelectuais (SIQUEIRA; BUSSINGUER, 2020), ainda existem obstáculos relacionados à discriminação de gênero, como a divisão de funções consideradas "naturais" para cada sexo. No campo

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

da polícia, por exemplo, as mulheres enfrentam dificuldades semelhantes às que se observam em outras áreas, incluindo discriminação tanto explícita quanto implícita, que impactam sua autoestima e sua capacidade de ocupar posições de liderança, de acordo com a Teoria da Identidade Social de Tajfel e Turner (2004).

Em vista disso, é essencial discutir as teorias feministas neste trabalho para entender as relações de poder, os obstáculos e as resistências que as mulheres encontram na formação de sua identidade profissional na polícia.

Conforme apontam Gomes, Teixeira e Piau (2016), ao longo de sua evolução, o movimento feminista criou diferentes correntes de pensamento que visavam analisar e modificar o papel das mulheres na sociedade. Uma das primeiras delas foi o feminismo liberal, que enfatizava a relevância da participação feminina no mercado de trabalho e defendia que as organizações adotassem sistemas meritocráticos, acreditando que as mulheres deveriam ser empoderadas para competir em igualdade com os homens (GOMES; TEIXEIRA; PIAU, 2016).

Em oposição, a vertente feminista radical defende que as disparidades entre os gêneros não devem ser encaradas como falhas a serem corrigidas, mas sim que as características atribuídas ao feminino merecem ser valorizadas no contexto profissional, ao invés de serem menosprezadas (GOMES; TEIXEIRA; PIAU, 2016).

A perspectiva psicanalítica no feminismo também reconhece as qualidades femininas como benéficas, porém alerta que essa valorização pode acabar reforçando estereótipos de gênero, fazendo com que as mulheres sejam vistas apenas como ativos a serviço das empresas, perpetuando sua posição de subordinação (GOMES; TEIXEIRA; PIAU, 2016).

Gomes, Teixeira e Piau (2016) sustentam que as feministas que se baseiam em conceitos marxistas e socialistas expandem suas investigações ao tratar gênero e identidade de gênero como elementos de uma estrutura social com raízes históricas. Por outro lado, o feminismo pós-moderno critica o fato de que, mesmo com os progressos alcançados, os homens ainda mantêm privilégios que lhe conferem poder e oportunidades, o que limita a autonomia feminina e impede o acesso delas ao poder econômico e político, bem como à liberdade (GOMES; TEIXEIRA; PIAU, 2016).

As teorias feministas podem ajudar na compreensão da dinâmica de competição entre grupos e da discriminação, algo que se observa tanto no feminismo marxista quanto na psicologia social. Elas evidenciam os desafios contínuos que as mulheres encontram ao tentar construir uma identidade profissional positiva, especialmente em ambientes predominantemente masculinos (SIQUEIRA; BUSSINGUE, 2020).

Conforme afirmam Brighenti, Jacomossi e Silva (2015), três teorias principais abordam as desigualdades de gênero: a teoria neoclássica, que se concentra no capital humano, sugerindo que as mulheres escolhem cargos com salários iniciais maiores e retorno mais baixo em experiência profissional devido a suas responsabilidades familiares, influenciando assim as percepções dos empregadores; a teoria da segmentação do mercado, que evidencia as barreiras institucionais, como legislações e especificidades de determinadas atividades, que fragmentam o mercado e restringem o acesso das mulheres a certas áreas; e, por último, a teoria de gênero/feminista, que identifica fatores culturais e sociais, como a responsabilidade pelos afazeres domésticos e o cuidado dos filhos, como elementos que contribuem para a subordinação das mulheres no espaço de trabalho.

Oliveira, Vieira e Baeta (2021) destacam essas dificuldades ao discutir os termos "piso pegajoso", que representa os obstáculos enfrentados pelas mulheres em suas trajetórias profissionais, e "teto de cristal" ou "teto de vidro", que aponta para as barreiras invisíveis que as impedem de avançar para posições de liderança e de influência nas decisões.

Siqueira e Bussinguer (2020) e Oliveira, Vieira e Baeta (2021) destacam que, apesar das conquistas importantes do movimento feminista, como o sufrágio e a participação no mercado de trabalho, a cultura patriarcal continua a sobrecarregar as mulheres com a responsabilidade pelo trabalho reprodutivo, restringindo assim a visão de sua autonomia.

A socialização, que desempenha um papel fundamental na construção das identidades e na formação dos corpos, é essencial para compreender a continuidade dos estereótipos de gênero promovidos por institui-

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

ções como a mídia, a família e a religião. Esses estereótipos impactam tanto os homens quanto as mulheres, além de fortalecer a submissão feminina e exercitar pressão sobre os homens para que evitem comportamentos tidos como "femininos" (DUARTE; SPINELLI, 2019).

Conforme mencionado por Duarte e Spinelli (2019), desde cedo, tanto meninos quanto meninas são moldados para cumprir funções distintas. As mulheres costumam ser ligadas aos cuidados e à vida doméstica, enquanto os homens são incentivados a atuar na esfera pública. Essa distinção frequentemente gera estigmas quando indivíduos se envolvem em atividades que não correspondem às expectativas tradicionais de seu gênero.

Cappelle e Melo (2010) argumentam que a inserção de mulheres nas forças policiais, em diversas situações, é vista mais como uma tática "cosmética", onde a presença feminina serve como uma ferramenta de marketing, ao invés de promover uma verdadeira transformação na cultura da organização e nas dinâmicas de poder dentro da instituição.

Embora haja uma formalização da união entre os quadros masculinos e femininos na carreira policial, as disputas por promoções e designações evidenciam barreiras informais que dificultam a plena inclusão das mulheres, levando, em muitas ocasiões, algumas delas a recorrer ao sistema judiciário para garantir suas ascensões (CALAZANS, 2005; CAPPELLE; MELO, 2010).

De acordo com Calazans (2005) e Ribeiro (2018), a ausência de políticas afirmativas restringiu o reconhecimento dessas mulheres na estrutura hierárquica, sendo a inclusão delas nas Polícias relacionada à necessidade de aumentar a credibilidade da instituição e ao anseio por estabilidade em um cenário de instabilidade laboral.

Calazans (2005) e Ribeiro (2018) enfatizam que a inclusão de mulheres em espaços tradicionalmente vistos como masculinos não levou à criação de um novo modelo policial ou à eliminação dos paradigmas institucionais existentes. Ao contrário, a "diferença" entre os gêneros é abordada de uma maneira que submete e desvaloriza as mulheres, que são percebidas como inferiores em comparação aos homens.

Calazans (2005) também discute a questão da "não diferenciação", onde, ao se ajustarem aos padrões masculinos de força e agressividade, as mulheres são vistas como uma forma de "masculinidade inferior". Nesse cenário, as mulheres são reconhecidas por sua semelhança com os homens, e não pelas suas particularidades, o que sustenta um sistema simbólico que não valoriza o feminino em si, mas sim sua conformidade com o masculino.

Entretanto, Cappelle e Melo (2010) defendem que, conforme mais mulheres ascenderem a posições de liderança, é possível que um novo modelo de policial feminina apareça, destacando traços distintos, com um estilo único, competências e atitudes próprias. Essas alterações nas dinâmicas de gênero, apesar de representarem um desafio, são interpretadas como uma chance de reexaminar e modificar o ambiente organizacional, que historicamente tem sido controlado por homens (CALAZANS, 2005; CAPPELLE; MELO, 2010).

Dentro das forças de segurança, as mulheres lidam com obstáculos como discriminação e preconceito, principalmente em posições que, ao longo da história, foram ocupadas predominantemente por homens (Goulart; Faria, 2022). Diversas instituições ainda mostram resistência à presença feminina em funções operacionais, optando por designá-las a setores administrativos.

De acordo com Goulart e Faria (2022), a resistência enfrentada por mulheres em cargos de liderança é um obstáculo persistente, evidenciado por relatos de sabotagens e atitudes negativas por parte de homens subordinados. Contudo, há um esforço para alterar a percepção das instituições policiais, priorizando atividades comunitárias de natureza preventiva e educacional, nas quais as mulheres, conforme estereótipos masculinos, são consideradas mais apropriadas, embora esses papéis recebam menos reconhecimento dentro da "perspectiva masculinizada" da polícia (CAPPELLE; MELO, 2010; GOULART; FARIA, 2022).

Ao analisar a variável racial, nota-se que as ações discriminatórias tendem a se acentuar. Mulheres negras enfrentam um duplo preconceito, relacionado tanto ao gênero quanto à raça. Segundo Carneiro (2019), o racismo institucional se manifesta de forma sutil, restringindo ou obstaculizando as possibilidades de progres-

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

so para mulheres em órgãos públicos. No âmbito da polícia, isso se reflete na falta de representatividade em posições de liderança e na luta pelo reconhecimento da autoridade desses profissionais por parte dos colegas e da sociedade.

Goulart e Faria (2022) discutem os preconceitos e os obstáculos que as mulheres policiais enfrentam, evidenciando a continuidade de uma segmentação de gênero no trabalho dentro das instituições de segurança pública. Essa segmentação é reflexo de estereótipos sociais que consideram as mulheres como mais vulneráveis, levando à crença de que são menos qualificadas para funções operacionais e para o combate ao crime. Ademais, fatores como a maternidade e a administração da vida familiar são frequentemente utilizados como argumentos para subestimar o desempenho e a dedicação das mulheres no contexto profissional (GOULART; FARIA, 2022).

Essa situação reflete o que a crítica feminista chama de violência simbólica de gênero, onde a desigualdade é mantida não só por ações diretas de exclusão, mas também através de normas institucionais que normalizam a percepção de inferioridade das mulheres (BEAUVOIR, 1980; SCOTT, 2005).

Dentro dessas estruturas, comportamentos como assédio, deslegitimação e segregação funcional sustentam um padrão que restringe a autonomia e a atuação das mulheres em suas carreiras profissionais.

Cappelle e Melo (2010) afirmam que, com frequência, a habilidade das mulheres é posta à prova ou associada à sua aparência, e aquelas que não atendem aos critérios de beleza sofrem discriminação extra. Ademais, o assédio moral é uma situação comum entre muitos policiais, com brincadeiras e comportamentos que desvalorizam o trabalho feminino, o que pode impactar a autoconfiança e a autoestima desses profissionais (CAPPELLE; MELO, 2010).

De acordo com Teixeira e colaboradores (2021), a discrepância entre a função feminina e a liderança gera preconceitos que dificultam o reconhecimento das mulheres como líderes eficazes. Essa situação destaca os obstáculos que as mulheres enfrentam no ambiente de trabalho, particularmente em áreas que possuem estereótipos vinculados a atributos masculinos (ROCHA-COUTINHO, 2004; TEIXEIRA et al., 2021).

Essa situação evidencia como as organizações ainda mantêm desigualdades de gênero, dificultando a experiência das mulheres no setor policial (CAPPELLE; MELO, 2010).

Esses estereótipos revelam a urgência de uma reavaliação da segurança pública, que reconheça e aprecie tanto a empatia e o comprometimento das mulheres quanto a robustez e a objetividade dos homens, características essas moldadas ao longo da história e da sociedade. Essa mudança é essencial para formar uma força policial mais justa e eficiente (GOULART; FARIA, 2022).

A capacidade de adaptação é uma habilidade psicossocial que possibilita que a pessoa enfrente transformações e obstáculos em diferentes ambientes, incluindo o ambiente de trabalho (CARVALHO; MOREIRA; AMBIEL, 2017).

Conforme apontam Ambiel (2014), Carvalho, Moreira e Ambiel (2017) e Gamboa et al. (2018), a adaptabilidade na trajetória profissional abrange quatro aspectos, conhecidos como "4Cs": preocupação (foco no planejamento e na preparação para o futuro), controle (assumir a responsabilidade sobre a própria trajetória), curiosidade (investigar novas oportunidades) e confiança (persistência na realização de metas).

A capacidade de adaptação tornou-se uma característica fundamental para enfrentar novos desafios e mudanças nas carreiras, destacando-se pela disposição e pelos meios necessários para lidar com exigências e transformações nos papéis profissionais (AMBIEL, 2014).

Esses meios são vitais para o equilíbrio emocional e o êxito profissional, especialmente em ambientes organizacionais caracterizados pela concorrência, incerteza e desigualdades arraigadas. No contexto das mulheres que atuam como policiais, essa ideia se mostra especialmente significativa, uma vez que essas profissionais enfrentam diariamente imposições institucionais severas, barreiras simbólicas e exclusões sutis, obrigando-as a se ajustar a um cenário que historicamente contesta sua presença e autoridade.

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 capacidade de se adaptar está intimamente ligada ao conceito de resiliência, que é a habilidade de enfrentar dificuldades e restaurar o equilíbrio emocional em momentos de estresse ou trauma. Essa competência é construída ao longo da vida (BORGES et al., 2007; RIPAR; EVANGELISTA; PAULA, 2008).

De acordo com Ripar, Evangelista e Paula (2008), a resiliência é composta por sete fatores principais: a gestão das emoções permite manter a tranquilidade em situações de pressão, fundamental para relacionamentos saudáveis; o controle dos impulsos ajuda a prevenir reações precipitados, promovendo a autorregulação; o otimismo alimenta a esperança de superar obstáculos, elevando a motivação; a autoeficácia está relacionada à confiança nas próprias habilidades para solucionar problemas; a avaliação do ambiente possibilita a identificação precisa de problemas e suas causas; a empatia facilita o reconhecimento dos sentimentos alheios; e o engajamento com outras pessoas envolve estabelecer conexões para enfrentar desafios e buscar soluções. Todos esses aspectos são cruciais para lidar com situações difíceis nas relações profissionais e institucionais.

No âmbito da segurança pública, a resiliência assume características particulares, pois envolve não apenas a capacidade de suportar situações críticas do dia a dia policial, mas também a superação de obstáculos simbólicos vinculados ao gênero. Mulheres que trabalham em instituições como a Polícia Rodoviária Federal enfrentam não apenas a pressão própria da profissão, mas também preconceitos que afetam sua autoestima, levantam questionamentos sobre suas habilidades e dificultam seu progresso na carreira. Nesse contexto, a resiliência se manifesta como uma estratégia tanto individual quanto coletiva de persistência e reestruturação, sendo um componente essencial da identidade profissional dessas mulheres (RIPAR, EVANGELISTA; PAULA (2008).

Conforme apontado por Borges et al. (2007) e Silva et al. (2018), indivíduos resilientes costumam apresentar traços como alta autoestima, autocontrole e um nível intelectual avançado. Essas características frequentemente se vinculam a trajetórias de vida repletas de adversidades, como perdas ou circunstâncias sociais desfavoráveis.

No contexto das profissionais de segurança, tais experiências são intensificadas pela necessidade de equilibrar os papéis de gênero tradicionalmente expectantes – como o cuidado e as obrigações familiares – com as exigências operacionais e simbólicas do trabalho policial, o que demanda uma maior habilidade de regulação emocional e adaptação ao ambiente institucional.

Dessa forma, a resiliência deve ser entendida não apenas como uma competência pessoal para lidar com desafios, mas também como um processo desenvolvido em reação às dinâmicas de poder que moldam o local de trabalho. Para mulheres em setores tradicionalmente dominados por homens, como o de segurança pública, ser resiliente envolve combater pressões culturais, estereótipos e desigualdades institucionais, enquanto se forma uma identidade profissional genuína e reconhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de cunho bibliográfico buscou apresentar uma análise desenvolvida ao longo deste estudo que permite compreender que a presença feminina na segurança pública representa um movimento de ruptura com paradigmas históricos que restringiam o acesso das mulheres a espaços de poder e autoridade.

Os desafios identificados não se limitam ao campo profissional, mas dialogam com construções sociais profundamente enraizadas que influenciam expectativas, comportamentos e relações institucionais. A partir disso, evidencia-se que a luta pela consolidação da identidade profissional das policiais é também uma luta por reconhecimento e igualdade.

Os resultados teóricos apontam que, apesar das barreiras estruturais, as mulheres têm demonstrado significativa capacidade de resistência. A resiliência, apresentada como elemento chave na superação dos obstáculos, revela não apenas força individual, mas também a existência de estratégias coletivas que fortalecem a permanência e ascensão desses profissionais. Esse conjunto de competências permite que as mulheres ocupem espaços antes inacessíveis e ampliem suas possibilidades de atuação.

Além disso, as discussões sobre a distribuição desigual de funções e as dificuldades de acesso a cargos de liderança reforçam a urgência de mudanças institucionais. É imprescindível que as corporações adotem po-

líticas que promovam igualdade de oportunidades, transparência na progressão de carreira e reconhecimento das competências femininas. Somente assim será possível minimizar as desigualdades que ainda persistem e favorecer um ambiente de trabalho mais justo e inclusivo.

Outro ponto relevante refere-se à importância de compreender a diversidade das experiências femininas nas forças de segurança. As vivências não são homogêneas e refletem diferentes trajetórias, contextos e desafios individuais. Reconhecer essa pluralidade é essencial para que políticas de inclusão sejam verdadeiramente eficazes, pois apenas abordagens sensíveis às particularidades poderão promover transformações reais.

Em síntese, a crescente participação das mulheres na segurança pública constitui um agente transformador das estruturas institucionais e culturais. Embora os obstáculos ainda sejam numerosos, as conquistas já alcançadas demonstram que as mudanças são possíveis e estão em curso. A valorização e o fortalecimento da presença feminina contribuem não só para o desenvolvimento profissional das policiais, mas para a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e comprometida com o respeito à diversid

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

REFERÊNCIAS

BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação.** Cadernos Pagu, n. 26, p. 329-376, 2006.

CHIES, Paula Viviane. **Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho.** Revista Estudos Feministas. v. 18, n. 2, p. 507-528, 2010.

GOULART, Carolina; FARIA, Josiane Petry. **As mulheres na polícia: das relações de poder nas transformações da história. Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 7, n. 2, p. 23-41, 2022.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.** Tempo Social, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo.** In:
HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Helène; SENOTIER, Danièle (Orgs.) Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Unesp, 2009.

LARA, Luiz Fernando; CAMPOS, Elaine A.; STEFANO, Silvio R.; ANDRADE, Sandra. **Relações de gênero na Polícia Militar: narrativas de mulheres policiais.** Holos, v. 4, 2017, p. 56–77.

MARRA, Adriana Ventola; FONSECA, Jeferson Aderbal; SOUSA, Mariana Mayumi Pereira de. **Processo De Identificação E Construção Discursiva Em Uma Organização Policial.** Revista Economia & Gestão, v.16, n.43, 2016, p.77-100.

SALVAGNI, Julice. **As caminhoneiras: uma carona nas discussões de gênero, trabalho e identidade.** Cadernos Ebape.Br, v. 18, n. 3, 2020, p. 572-582.

SANTOS, Clara. **A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. Interações: Sociedade e as novas modernidades**, v. 5, n. 8, 2005.

VIEIRA, Adriane. **Um estudo das relações entre gênero e âncoras de carreira.** Cadernos Ebape.Br, v. 17, n. 3, 2019. p. 577-589.

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

AS PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA

DAIANA PEREIRA DA ROCHA

Bacharel em Direito – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - **2012**; Pós-Graduação em Psicologia Forense no Sistema Penal– Faculdade IBRA **2022**.

RUAN CARLOS UMPIERRE SALDANHA

Graduação: Gestão de Recursos Humanos – Estácio - **2017**; Pós-Graduação em Gestão Prisional – Futura - **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 artigo tem como finalidade analisar as penas alternativas que fazem parte do sistema jurídico, especificamente à luz da lei 9.714/98 em sua redação atual. Inicialmente, será discutido o surgimento das penas alternativas no contexto global, assim como sua adoção e implementação no sistema penal no Brasil. Em seguida, serão explorados os conceitos que englobam as penas alternativas, sua natureza legal e as distinções em relação às penas restritivas de direitos, conforme tratado na doutrina. Também serão abordados os requisitos necessários para a aplicação dessas penas e suas características únicas. Por último, será feita uma reflexão sobre a eficácia das penas alternativas no Direito Brasileiro, com a intenção de conscientizar a sociedade, juízes, promotores, advogados e, principalmente, a população sobre as deficiências do sistema prisional atual, fomentando um maior entendimento, uso e efetividade das penas alternativas.

Palavras-chave: Penas; Alternativas; Direito.

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

INTRODUÇÃO

Diante da realidade do sistema prisional brasileiro, é evidente que as penas alternativas se tornam imprescindíveis. Quando o Estado assume a função de reintegrar o indivíduo à sociedade, ele também adquire a responsabilidade de cuidar da segurança e do bem-estar dessa pessoa. As penas alternativas são opostas à detenção, na qual o réu cumpre seu tempo de punição em uma cela.

A prisão tem demonstrado sua ineficácia ao longo do tempo, recebendo duras críticas, já que o encarceramento não proporciona a reintegração social dos detentos, nem os afasta da criminalidade. Atualmente, os próprios criminosos exercem controle sobre os estabelecimentos prisionais.

Os eventos ocorridos no Brasil entre fevereiro e março de 2017 evidenciam que o estado não consegue garantir a segurança dos presos, tampouco promover a reintegração de um ex-detento na sociedade. Em vez de ressocializá-lo, o sistema penal apenas o pune, mantendo-o confinado em celas durante o período de sua pena.

As penas alternativas podem ser classificadas em multas, confisco de bens e valores, serviços à comunidade ou instituições públicas, suspensão temporária de direitos e restrição de atividades aos finais de semana.

A introdução dessas penas na reforma do Código Penal de 1984, seguida pela promulgação da Lei 9.714/98, representou um avanço na diminuição do caráter punitivo da pena e na proposta de uma intervenção menos severa do Direito Penal.

Há um consenso entre os profissionais do direito sobre os problemas causados pelo encarceramento em massa, que apenas transforma indivíduos em criminosos de fato, devido à exposição desnecessária ao ambiente prisional, onde acabam convivendo com outros infratores e não recebem o suporte psicológico necessário para sua reintegração à sociedade.

À medida que se adotam sanções diferentes da detenção, o condenado tem a possibilidade de cumprir sua pena sem precisar se distanciar da sua comunidade, de seus familiares e de sua ocupação.

AS PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA

A noção de punição relacional teve sua origem na vingança individual, favorecendo a força bruta, ou seja, quem possuía maior poder. Não havia preocupação com os limites na imposição da penalidade, nem consideração para a pena capital, servidão, exílio, além da possibilidade de que a punição se ampliasse para os membros da família do infrator.

No início, a sanção por um delito era apenas uma questão de vingança pessoal. A legislação era dominada pela força do mais poderoso, que não conhecia restrições em relação à extensão ou aos métodos de punição que decidia impor, incluindo a morte, a escravidão ou o exílio, e às vezes afetava até mesmo todos os membros da família do transgressor.

Em 1680 a.C., foi instituído o Código de Hammurabi, que continha 282 artigos que estabeleciam penas extremamente severas, as quais hoje seriam impensáveis. No entanto, na época, essas leis eram vistas como um avanço no sistema de justiça penal.

Elas estavam gravadas em uma coluna de pedra escura, que estipulava a seguinte retribuição para quem cometesse ofensas: "se alguém causar dano, deve-se dar vida por vida, olho por olho, dente por dente, mão por mão, pé por pé, queimadura por queimadura, ferida por ferida e golpe por golpe".

A sanção foi criada com o propósito de amenizar a cólera divina e promover a regeneração ou a purificação da alma do infrator, assegurando, assim, a manutenção da paz na sociedade. O Código de Manu (Séc. XI a.C) estabelecia que a pena servia para purificar o Ofensor, prescrevendo, por exemplo, o corte de dedos para os ladrões, que poderia progredir para a amputação de mãos e pés em casos de reincidência (FERREIRA, 1995).

Para aqueles que ofenderem um homem honesto, a punição era a mutilação da língua; os adúlteros eram condenados à morte em chamas, enquanto as adúlteras eram entregues a animais ferozes (FERREIRA, 1995).

Apesar de o princípio filosófico das sanções ter uma intenção altruísta, a história da humanidade passou por um período sombrio, repleto de crueldade. Em nome de Deus, atrocidades e injustiças foram cometidas (FERREIRA, 1995).

A fase subsequente foi dominada pela busca de justiça coletiva, com o Estado exercendo seu poder absoluto, resultando na elaboração de novas regras voltadas para a segurança do mesmo (FERREIRA, 1995).

As penalidades eram impostas por meio de castigos severos e inumanos, com a intenção de salvaguardar os interesses estatais.Com o surgimento das grandes civilizações, ocorreu a transição para a Idade Média e, posteriormente, para o Renascimento (FERREIRA, 1995).

Nesse período de maior estrutura social, com a intenção de garantir a estabilidade do Estado, buscava-se a proteção do príncipe ou soberano, utilizando penas duras e severas que tinham como objetivo principal a intimidação. Sob a influência da religião, o Estado legitimava a defesa do soberano, que, em regiões como a Grécia, governava em nome de Zeus, atuando como seu intérprete e representante (MAGGIO, 2002).

O descontentamento em relação às penalidades se espalhou por toda a sociedade; a brutalidade e o desejo de vingança que antes eram procurados pela população já não faziam sentido, e a empatia pelo sofrimento dos condenados se tornou uma preocupação coletiva. Havia um esforço para, de algum modo, aliviar o sofrimento daqueles que deveriam ser castigados para garantir a harmonia social (MAGGIO, 2002).

Durante a execução de penas severas e brutais, a sociedade começou a se manifestar contra as punições físicas aplicadas aos condenados, recusando-se a aceitar medidas que eram apresentadas ao público como um show de atrocidades (MAGGIO, 2002).

Na segunda metade do século XVII, começou a se firmar uma linha de pensamento oposta às atrocidades e abusos perpetrados sob a justificativa do Direito Penal Absolutista. As novas ideias político-filosóficas e jurídicas já não aceitavam o uso frequente e exagerado das punições corporais, das torturas variadas, dos trabalhos forçados e da pena capital (MARTINS, 1999).

Caso a punição seja considerada uma necessidade inevitável, que esta se configure como um mal menos severo para aqueles que precisam cumprir a sentença, sem perder sua efetividade na proteção do que se busca resguardar. Essa ideia se alinha aos fundamentos iluministas que introduziram o conceito de proporcionalidade (MARTINS, 1999).

Nessa visão de progresso, a era humanitária introduziu a prisão como um meio de penalização. A detenção, que antigamente era vista apenas como uma fase transitória para a imposição da punição, muitas vezes dolorosa, degradante ou até letal, atualmente ocupa uma posição central nas normas legais. Em função da salvaguarda dos bens essenciais para a vida em comunidade, o direito penal retira a liberdade daquele que comete um crime (MARTINS, 1999).

No século XVIII, a prisão se firmou como uma sanção permanente, passando a substituir outras formas de punição e levando ao esquecimento das penas de morte e das torturas físicas (MARTINS, 1999).

O século XVIII representou um ponto de virada, pois a prisão passou a ser considerada uma pena permanente, em lugar de outras formas de punição. No entanto, as condições nas prisões e o tratamento oferecido aos detentos ainda eram rudimentares, e a preocupação com a reabilitação e a reintegração desses indivíduos à sociedade começou a emergir de maneira gradual (MARTINS, 1999).

Embora a prisão seja uma medida comum atualmente, é possível afirmar que ainda não se atingiu o objetivo principal dessa sanção, que é a reabilitação do criminoso. A transformação do infrator é um objetivo contínuo do sistema prisional. Em uma ocasião, MANDELA manifestou seu descontentamento em relação às prisões ao redor do mundo.

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

Diz-se frequentemente que é impossível compreender uma nação de forma plena sem ter visitado suas instituições prisionais. O verdadeiro caráter de uma nação não se revela em seu tratamento dos mais privilegiados, mas sim daqueles que se encontram em situações mais vulneráveis (MANDELA, 1994).

As prisões brasileiras surgiram de maneira conturbada, resultando no início da crise carcerária já nos fundamentos do primeiro sistema prisional. No decorrer do século XIX, os modelos de prisão adotados no Brasil ainda refletiam as práticas do período colonial.

As cadeias públicas eram construídas contíguas à Câmara Municipal, no mesmo edifício, dividido em dois andares, sendo o primeiro destinado ao sistema prisional e o segundo à Câmara Municipal. Esse cenário revela uma evidente falta de atenção à infraestrutura das instituições.

Com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, muitos moradores foram retirados de suas residências para dar lugar à comitiva. O Senado, por sua vez, ficou sem um local para suas atividades, e os detentos da Cadeia Pública, que funcionava no andar térreo do prédio do Senado, também foram transferidos (MACHADO, 2012).

Naquele período, as masmorras das fortificações militares na Baía da Guanabara já estavam superlotadas. O centro de reclusão para prisioneiros sentenciados a trabalhos forçados, localizado no Arsenal da Marinha, na Ilha das Cobras, contava com um número limitado de celas, e o Calabouço destinado a escravos, no Forte de Santiago, não tinha espaço para novos internos, mas continuava recebendo muitos detidos.

Assim, os prisioneiros da cadeia pública, que foram deslocados, passaram a cumprir suas penas no Aljube, uma prisão eclesiástica propriedade da Igreja, localizada no morro da Conceição (MACHADO, 2012).

Naquela época mencionada, o interior da prisão era composto por divisões que incluíam salas e celas para os detidos, sem qualquer distinção entre homens, mulheres, crianças e idosos.

Para a condução de depoimentos dos detentos, havia um espaço chamado sala de segredo ou muxinga, onde, em determinadas situações, torturas eram aplicadas aos presos que não cooperassem com o interrogatório (MACHADO, 2012).

Em relação ao período colonial e ao império, é importante destacar que não ocorreu uma transformação estrutural, mas sim uma significativa revolução na gestão das prisões. Em decorrência da Independência do Brasil, foi elaborada a primeira Constituição do país, que incluiu a primeira legislação sobre prisões.

No artigo 179, § 21, estava escrito: "As prisões devem ser seguras, limpas e bem ventiladas, dispondo de diferentes celas para a separação dos detidos, de acordo com suas situações e a natureza de seus delitos".

Com a introdução do Código Criminal em 1831, que foi influenciado pelas legislações dos Estados Unidos e de várias outras nações, estabeleceu-se que a pena de prisão era considerada a mais eficiente.

Essa percepção acerca da eficácia da punição privativa de liberdade tem raízes nos modelos penitenciários dos EUA, que possuem uma estrutura carcerária consolidada, em contraste com o Brasil, que ainda carrega os traços de negligência herdados do período colonial. Observa-se que, no que diz respeito à organização do sistema, houve poucas transformações, o que resultou em um estado de desordem.

Em relação à prisão, desde os períodos mais antigos, a prática envolvia a noção de isolamento, a educação religiosa e a formação através do trabalho, com a esperança de que o prisioneiro deixasse a instituição com valores renovados, tornando-se um membro da sociedade com um caráter exemplar.

É importante destacar que a detenção não alcançou e não alcançou os resultados desejados em relação à sua implementação, uma vez que é amplamente aceito que o prisioneiro enfrenta consequências adversas para sua saúde mental e física.

Na busca por soluções para o problema da superlotação nas prisões, o sistema legal brasileiro implementou novas abordagens para punir quem comete crimes de médio potencial ofensivo.

Dessa forma, em 1984, foram introduzidas as penas alternativas, com o objetivo de aliviar a carga do judiciário e promover a reintegração social dos condenados de maneira mais justa e humanizada.

O êxito de uma nova abordagem estará fortemente ligado ao suporte que a sociedade oferece às instituições judiciais, criando assim condições para a reintegração do reeducando.

Isso evidencia os desafios do modelo vigente, especialmente pela forma como o indivíduo condenado é visto na comunidade. No entanto, essa é uma estratégia de amplo potencial que, se implementada com discernimento, pode gerar resultados positivos e aumentar a conscientização coletiva (MIRABETE, 1997).

Dessa forma, as "penas restritivas de direito" foram incorporadas e implementadas como alternativas a penas tradicionais, encontrando-se previstas no Código Penal e na Lei 9.714/98.

Considerando essas disposições, o magistrado possui a liberdade de optar pela sanção mais apropriada, levando em consideração a personalidade do infrator e outros fatores mencionados no artigo 59, IV, do Código Penal. Além disso, cabe ao juiz verificar se os critérios para a substituição estão atendidos (MIRABETE, 1997).

Ao investigar os aspectos históricos desse período, percebe-se que antes do final do século XIX, a prisão como forma de punição começou a entrar em um significativo declínio, levantando diversas dúvidas sobre sua eficácia e contribuindo para o aumento da reincidência criminal. Diante dessa impotência do sistema, novos modelos de punição começaram a emergir (MIRABETE, 1997).

Uma das primeiras penas alternativas surgiu na Rússia em 1926, com a implementação da "prestação de serviço à comunidade". Posteriormente, em 1960, o código penal russo estabeleceu a pena de "trabalhos correcionais", que não exigia privação de liberdade. Em 1953, a Alemanha adotou essa mesma pena para jovens infratores.

No ano de 1963, a Bélgica introduziu o "arresto de fim de semana", enquanto em 1967, o Principado de Mônaco implementou uma versão "fracionada" da pena privativa de liberdade. Finalmente, em 1972, a Inglaterra lançou a "prestação de serviços comunitários", que até hoje se destaca como a alternativa mais eficaz à prisão.

No começo da década de 1980, durante os últimos momentos da transição da ditadura para a democracia, começou a debate sobre a implementação de novas sanções, culminando na Reforma Penal de 1984, que introduziu penas alternativas aos crimes.

No Brasil, o direito positivo é sustentado por uma série de normativas que oferecem proteção ao prisioneiro, sendo a Constituição de 1988 sua principal referência. Este documento garante ao preso o respeito à dignidade humana e à integridade física.

Ademais, durante as etapas de investigação e julgamento, a Constituição garante fundamentos como o contraditório, a ampla defesa, o devido processo legal e a individualização da pena, entre outras garantias.

Em 1995, o Brasil esteve presente no Congresso da ONU realizado em Viena, um evento que se tornou fundamental para a elaboração das Leis nº 9.099/95 e nº 9.714/98.

Durante esse encontro, representantes brasileiros se comprometeram a investigar novas abordagens para lidar com infratores de crimes, visando aprimorar a eficácia do sistema jurídico.

Antes da implementação da Lei 9.099/95, os profissionais do sistema de justiça criminal careciam de confiança e eficiência na utilização de medidas alternativas à pena.

Contudo, com a criação dessa legislação, essa questão foi revisitada, uma vez que a lei trouxe como proposta central a adoção dos princípios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e rapidez, objetivando a rápida aplicação da justiça em casos de menor gravidade, conforme indicado no artigo 2° em conjunto com o artigo 60 da mesma legislação (GRINOVER, 1998).

Com a introdução da Lei 9.714/98, as penas alternativas adquiriram o status de sanções independentes e que podem substituir as penas de prisão. Esse modelo penal é visto como moderno, uma vez que renomados autores do Direito Penal, como Beccaria, Howard e Bentham, não tiveram conhecimento dessas medidas (GRINOVER, 1998).

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

A Lei 9.099/95, datada de 26 de setembro de 1995, trouxe mudanças significativas para o nosso sistema jurídico-penal. Atendendo a um mandato da Constituição (CF, art. 98, I), implementou-se um novo modelo de Justiça Criminal.

Essa mudança representa uma verdadeira revolução, tanto no aspecto jurídico quanto na forma de pensar, pois desmantelou a rigidez do tradicional princípio da obrigatoriedade da ação penal. No âmbito penal, surgiu um espaço para o consenso. Juntamente com o princípio clássico da verdade material, agora também é necessário reconhecer a verdade acordada (GRINOVER, 1998).

De acordo com HULSMAN (1984), "privar alguém de sua liberdade é algo significativo". Assim, a liberdade é um recurso extremamente precioso que deve ser considerado na avaliação de crimes de menor gravidade.

As sanções restritivas de direito constituem penalidades alternativas, não sendo passíveis de suspensão, de acordo com o artigo 80 do Código Penal, uma vez que representam uma modalidade de substituição às penas privativas de liberdade (BITENCOURT, 1999).

A imposição de sanções restritivas de direitos como alternativa à prisão preventiva estabelece uma série de pressupostos (ou condições) – alguns de natureza objetiva e outros subjetiva – que precisam existir ao mesmo tempo (BITENCOURT, 1999).

Os requisitos objetivos se dividem em certos critérios que precisam ser considerados. O primeiro deles diz respeito à duração da pena aplicada; ou seja, a pena não deve exceder 4 (quatro) anos de reclusão ou detenção, independentemente de ser resultante de um ato culposo ou doloso (BITENCOURT, 1999).

O tipo de crime perpetrado é considerado o segundo critério a ser avaliado. Nessa etapa, há uma preferência pelos delitos de natureza culposa, uma vez que, nessa categoria, não se considera a gravidade da pena privativa de liberdade imposta (BITENCOURT, 1999).

Entretanto, para crimes com pena superior a um ano de reclusão, ela deve ser trocada por uma pena restritiva de direitos e multa, ou por duas penas restritivas de direitos, devendo ser aplicada a mais apropriada à situação em questão (BITENCOURT, 1999).

Geralmente, isso resulta da falta de cuidados necessários na execução de uma ação que, em condições normais, é legal. Os indivíduos que cometem essas ações negligentes, que frequentemente geram um resultado comum, em sua maioria, não precisam passar por um processo de ressocialização (BITENCOURT, 1999).

Além disso, a aplicação de uma pena de prisão se mostra completamente desnecessária e não possui um propósito preventivo efetivo (BITENCOURT, 1999).

No que se refere aos critérios subjetivos, é pertinente considerar a eventual reincidência do acusado. A reincidência em delitos dolosos não será admitida, conforme estipulado no artigo 44, inciso II, do Código Penal.

Durante a vigência da Lei n° 7.209/84, a natureza dos crimes reincidentes não era levada em conta, ou seja, não havia distinção entre os tipos de delitos cometidos (BITENCOURT, 1999).

Contudo, com o advento da Lei 9.714/98, apenas o réu reincidente em crime doloso não pode ter a pena substituída, permitindo que todos os outros condenados possam ter essa possibilidade, o que amplia as chances de substituição da pena (BITENCOURT, 1999).

Finalmente, examina-se o critério relacionado à forma de execução, isto é, verifica-se se o autor da infração atuou com violência ou ameaça significativa à vítima.

Embora as penas restritivas de direitos funcionem como penas alternativas, elas são independentes e têm como objetivo principal favorecer o infrator que cometeu um ato ilegal em razão de fatores que não condizem com sua índole e valores éticos.

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

Portanto, um infrator que teve a intenção de matar ou que ameaçou seriamente a vítima antes de realizar o crime não apresenta as qualidades necessárias para usufruir do benefício da substituição da pena (BITENCOURT, 1999).

Pode-se dizer que a reintegração é uma simples humanização da punição aplicada. Por meio desse processo, o condenado tem a chance de demonstrar seu valor e a habilidade de se reintegrar à sociedade, cumprindo a pena relativa ao ato ilícito pelo qual foi responsabilizado. Assim, as penas alternativas funcionam como ferramentas que favorecem a realização desse potencial de ressocialização (BITENCOURT, 1999).

A aplicação de penas alternativas permite que o condenado mantenha seus laços familiares e sociais, garantindo seu sustento e proporcionando a possibilidade de reparar danos de maneira menos severa.

Essa abordagem representa uma inovação no campo do direito penal, que teve seu início, como já mencionado, com a promulgação da Lei 9.714/98.

A sociedade contemporânea tende a olhar com desconfiança para a aplicação de penas alternativas, uma vez que a escassez de informação e compreensão leva a uma crença generalizada de que apenas o encarceramento pode proporcionar a ressocialização do condenado.

É importante destacar que a pena de prestação de serviços à comunidade ou a instituições públicas é a mais vantajosa, pois, além de compensar um dano social provocado pelo infrator, pode proporcionar vantagens à coletividade.

Essa medida passou por modificações, já que antes era restrita a instituições assistenciais, hospitais, escolas, orfanatos e outras organizações semelhantes, atuando somente em programas comunitários.

A Constituição Federal menciona em seu texto as penas alternativas, como a prestação de serviços à comunidade ou a instituições públicas, conforme o disposto no artigo 5°, inciso XLVI, alínea d.

É importante destacar que o condenado não pode realizar sua pena através de ações de outras pessoas. O agente infrator de menor gravidade poderá se reabilitar e, de certa forma, compensar o ato ilegal cometido por meio de alternativas que não envolvam a pena de prisão.

Assim, ele será beneficiado, pois não será separado de seu ambiente social, nem ficará distante de sua convivência cotidiana com a família.

É razoável afirmar que a penalidade atribuída a um indivíduo que praticou um ato ilícito sem intenção, ou que não ameaçou a vítima de maneira severa, não seria adequada.

Isso se deve ao fato de que essa pessoa seria forçada a conviver com criminosos violentos, aqueles que têm a frieza para cometer assassinatos, roubos e outros delitos de maior gravidade.

Ao implementar penas alternativas, o Estado poderá usufruir de diversas vantagens, além de atingir sua meta fundamental, que é a reintegração social. Entre essas vantagens destaca-se a eliminação dos custos do sistema penal; ou seja, o indivíduo que cumpre sua pena por meio de trabalho comunitário, ao invés de gerar elevados gastos para o Estado, estará contribuindo para a sociedade e, ao mesmo tempo, adquirindo novas habilidades e se sentindo mais valorizado e respeitado.

Um benefício adicional seria a revogação da prisão, o que ajudaria a mitigar a questão da superlotação nas prisões e possibilitaria ao juiz ajustar a pena de acordo com a severidade dos delitos e as circunstâncias individuais do réu, sempre com o objetivo de diminuir a reincidência.

Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma análise qualitativa descritiva e bibliográfica, visando assuntos fundamentais ligados ao tema estudado, além de doutrinas e artigos publicados na internet.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central investigar, por meio de análises de doutrinas e da legislação, a implementação de penas alternativas, confrontando-a com o significativo problema da superlotação nos estabelecimentos prisionais.

Através deste estudo, é possível concluir que as sanções alternativas destinadas a delitos de menor gravidade são reflexos genuínos do objetivo de reintegrar o condenado. Isso oferece a ele a chance de se explicar à sociedade, além de proporcionar vantagens ao permitir que desempenhe um papel de cidadão respeitável e ético, evitando ser rotulado como criminoso.

O Estado tem a responsabilidade de supervisionar o trabalho realizado pelo condenado, assim como outras modalidades de sanções relacionadas às penas alternativas.

A pesquisa demonstrou que o sistema penal no Brasil enfrenta sérios desafios, e as alternativas penais se apresentam como uma opção válida para alcançar de maneira efetiva o objetivo de ressocialização promovido pelo Estado.

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

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Gilberto**, Aplicação da Pena,** Rio de Janeiro, Forense, 1995.

GRINOVER, **Ada Pellegrini.Bol**.IBCCrim, n.68, jul.1998.

HULSMAN, Louk & Bernat de CELIS, J. **Sistema Penal Y seguridad ciudadana: hacia una alternativa.** Barcelona, Ed. Ariel, 1984.

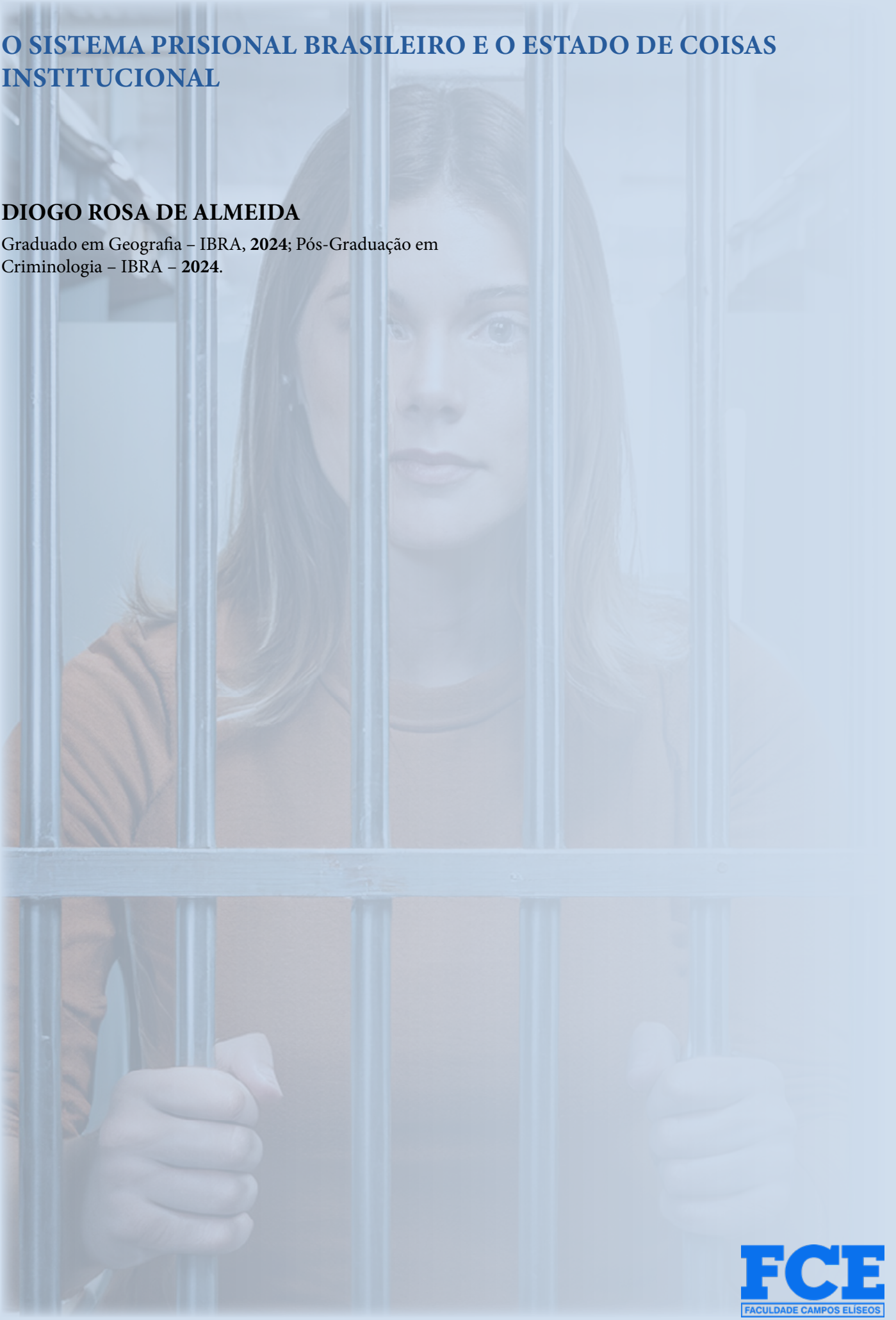
MACHADO, Nara Borgo Cypriano**. Crise no Sistema penitenciário Brasileiro: O Monitoramento Eletrônico como Medida de Execução Penal.** Disponível-em:http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2913.pdf. Acesso em:18 Outubro 2024.

MANDELA, Nelson. **Long Walk to Freedom,** Little Brown, Lourdes: 1994.

MIRABETE, Julio Fabbrini, **Código de Processo Penal Interpretado**, 5.ed., São Paulo, Atlas, 1997.

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

O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E O ESTADO DE COISAS INSTITUCIONAL



DIOGO ROSA DE ALMEIDA

Graduado em Geografia – IBRA, **2024**; Pós-Graduação em Criminologia – IBRA – **2024**.

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

RESUMO

Este artigo tem como objetivo examinar e criticar a situação atual das instituições prisionais, além de comparar os direitos fundamentais desde as primeiras Constituições, destacando sua evolução ao longo do tempo até os dias atuais. Será abordada a negligência por parte do Estado em relação aos direitos e garantias fundamentais, bem como a posição do Supremo Tribunal Federal sobre o conceito de Estado de Coisas Inconstitucional. A alteração constitucional, ocorrida através de emenda, que conferiu status legal ao agente prisional, que passou a ser designado como Polícia Penal e faz parte do sistema de Segurança Pública do Brasil, também foi considerada. O foco está em entender as ações do Estado para enfrentar o caos dentro do sistema carcerário, a gestão dos recursos destinados à população carcerária e a apatia e resistência dos três poderes em lidar com as complicações do sistema prisional. Serão analisadas as condições do cotidiano dos detentos, a legislação que protege seus direitos e as violações que ocorrem. Além disso, será debatida a implementação de políticas públicas nos estabelecimentos prisionais, visando a melhoria e a humanização das condições, para que todos possam concluir a pena de maneira efetiva e ressocializadora.

Palavras-chave: Constituições; Ressocializadora; Segurança Pública; Detentos.

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

INTRODUÇÃO

O assunto abordado neste artigo é de extrema relevância, pois atrai a atenção tanto de pesquisadores na área de execução penal quanto da sociedade em geral.

A crise que permeia o sistema penitenciário é uma questão que tem afetado o Brasil por um longo período, e as respostas para esse desafio continuam sendo amplamente debatidas.

Entre os diversos problemas enfrentados estão a superlotação, as rebeliões, as fugas e a violação dos direitos básicos, que ameaçam a segurança e a dignidade, tanto dos internos quanto dos profissionais que atuam na custódia dos encarcerados, representando o poder público.

Os direitos fundamentais fazem parte das constituições desde os primórdios. Em 1824, com a promulgação da primeira constituição, conhecida como Constituição Imperial, esses direitos começaram a ser formalizados, resultando na abolição das penas de tortura. Ao longo dos anos, essas garantias essenciais foram se desenvolvendo, assim como as sanções aplicadas.

Em 1984, foi criada a Lei de Execuções Penais, que complementava o Código Penal de 1940, o qual detalhou os direitos essenciais dos detentos e o procedimento a ser adotado para a execução das penas, ou seja, cada tipo de pena exigia um processo específico.

Com a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, os direitos e garantias fundamentais foram claramente definidos no artigo 5º e seus incisos, unificando essas normas para facilitar a reivindicação desses direitos.

Embora a Constituição de 1988 tenha sido elaborada após outras legislações, ela possui primazia em relação a todas as demais na hierarquia do ordenamento jurídico.

Dessa forma, os sistemas penitenciários evoluíram, já que, no passado, a prisão servia apenas para manter os indivíduos detidos até o cumprimento de suas penas, frequentemente desumanas, como a pena de morte, atualmente abolida no Brasil.

Com a implementação da Lei 7.210/84, surgiu o sistema de ressocialização, que tinha como objetivo investir na educação e no trabalho dos detentos, permitindo que, ao final de suas penas, pudessem reintegrar-se à sociedade e evitar a reincidência criminal.

Contudo, a realidade é outra, pois o Estado se tornou negligente nesse aspecto, e as prisões estão em estado de abandono, dominadas pela violência. A falta de higiene e a disseminação de doenças são recorrentes, principalmente devido à superlotação.

As condições alimentares são precárias e os direitos fundamentais dos detentos são desrespeitados, resultando em uma experiência que, ao invés de humanizar o preso, o leva a adotar comportamentos ainda piores do que aqueles que tinha ao ser encarcerado.

A penosa condição do sistema prisional no Brasil chegou ao Supremo Tribunal Federal, que declarou a situação como Estado de Coisa Inconstitucional, um conceito novo adotado no país, inspirado na Colômbia.

Essa declaração foi motivada pelas constantes violações de direitos básicos que ocorrem nas prisões, ambientes que não oferecem condições dignas para a vida humana.

Essa realidade exige uma mobilização dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, para que deixem a inação e busquem implementar projetos e melhorias que visem mudar a atual situação das penitenciárias.

É importante observar que, quanto mais o Poder Público ignora essa questão, mais grave se torna o sistema, e por isso este trabalho pretende analisar essa problemática.

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 SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E O ESTADO DE COISAS INSTITUCIONAL

Ao longo do tempo, a Constituição Federal do Brasil passou por diversas alterações, começando pela Constituição Imperial de 1824 e chegando até a Constituição Federal vigente de 1988.

Naquela época, os direitos e garantias fundamentais já estavam contemplados no sistema jurídico e tiveram um desenvolvimento significativo, especialmente com a incorporação desses direitos na constituição, como a liberdade de expressão, a liberdade religiosa e a proteção dos direitos civis e políticos, entre outros.

Um dos direitos consagrados nesta Constituição é o direito a celas limpas e ventiladas, além da proibição de punições como tortura e a aplicação de ferros em brasa.

A Constituição Imperial representou um grande avanço em relação aos direitos fundamentais e outras asseguraçõe, embora também tenha apresentado retrocessos entre as ideias liberais e absolutistas.

Ela é reconhecida como a primeira no mundo a oficializar e tornar tangíveis os direitos humanos. Nesse sentido, Paulo Bonavides e Paes de Andrade (1991, p.95):

> A Constituição, no entanto, teve um impacto inigualável, representando um símbolo de equilíbrio e compromisso entre a vertente liberal, inclinada a impulsionar o progresso, e a vertente conservadora, que tendia a apoiar a manutenção da situação existente e, se viável, a restringir indefinidamente as transformações e as reformas nas instituições (BONAVIDES; ANDRADE, 1991, p. 95).

Foi também chamada de Constituição que instituiu a separação dos três poderes, embora houvesse o Poder Moderador, atribuído ao Monarca, que detinha influência sobre os demais poderes.

A proteção da dignidade humana foi impulsionada pelos princípios liberais, levando a Constituição de 1824 a falhar em estabelecer mecanismos para a salvaguarda desses direitos.

Com a Proclamação da República em 1891, o Império chegou ao fim, e o poder moderador foi abolido, resultando na autonomia dos três poderes. A Constituição de 1891 se inspirou na Constituição dos Estados Unidos de 1787, refletindo ideias liberais.

É importante destacar que, nesse período, os privilégios de nascimento foram anulados, desvinculando-se de qualquer título nobiliárquico. Os direitos e garantias fundamentais foram preservados da constituição anterior. De acordo com Paulo Vargas Groff (2008, p. 110):

> Foram adicionados ao conjunto de direitos da Constituição de 1824 os seguintes direitos e garantias: a inclusão dos estrangeiros entre os beneficiários de direitos; a proclamada igualdade entre os cidadãos; a liberdade religiosa; a criação de casamentos civis gratuitos; a implementação de cemitérios não vinculados a nenhuma religião; a oferta de ensino laico nas escolas públicas; a separação entre religião e Estado; o reconhecimento dos direitos de reunião e de associação; o direito à ampla defesa; a possibilidade de perda de propriedade devido à desapropriação por motivos de necessidade e utilidade pública, com a condição de indenização prévia; a eliminação das penas de trabalhos forçados e do exílio judicial; a abolição da pena capital, exceto conforme estipulado pela legislação militar em situações de guerra; a garantia do habeas corpus; a proteção da propriedade intelectual e de marcas; e a criação do júri (GROFF (2008, p. 110).

Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição, que se fundamenta em aspectos da Constituição de 1891 e da de 1934, sendo esta última considerada uma Constituição social.

Uma das inovações desse período foi o princípio da ubiquidade, que estabelece que a lei não pode impedir a análise do poder judiciário em casos de violação de direitos individuais. Esta Constituição é a mais significativa, pois passou a assegurar a igualdade no tratamento das pessoas.

Com o Golpe Militar de 1964, o Brasil enfrentou várias transformações. Em 1967, uma nova Constituição foi implementada, sendo considerada ilegítima, uma vez que sustentava o regime autoritário e restringia muitos direitos, concedendo apenas os mais elementares.

Em conclusão, a Constituição de 1988, que atualmente está em vigor, é a que mais enfatiza os direitos e garantias fundamentais, incluindo a dignidade da pessoa humana.

Seu propósito foi assegurar uma maior efetividade a esses direitos, buscando o bem-estar e a igualdade entre os indivíduos, independentemente de suas condições, etnia ou gênero. Além disso, a evolução que trouxe alinhamento com os Direitos Humanos fez da valorização da dignidade humana um aspecto crucial.

O sistema penitenciário brasileiro passou por diversas mudanças ao longo do tempo, estabelecendo vínculos políticos e criando uma série de normas, direitos e princípios voltados tanto para aqueles que cumprem suas penas de acordo com o regime quanto para os que violam as regras impostas pelo Estado.

Durante séculos, as prisões eram locais de tortura e as penalidades eram severas e desumanas. Naquela época, a justiça frequentemente era feita de maneira informal, seguindo o princípio da Lei de Talião, que preconizava a retribuição "olho por olho, dente por dente". Não havia um Código Penal, pois a compreensão sobre a aplicação de punições era limitada, levando a castigos variados para os infratores das leis.

Nos estágios iniciais da civilização, não havia um Estado robusto o suficiente para conter os impulsos individualistas dos homens e estabelecer o direito acima das vontades individuais. Assim, não existia uma instituição governamental que, dotada de soberania e autoridade, assegura a observância das normas jurídicas, e ainda não se tinham leis, que são regras gerais e abstratas instituídas pelo Estado para os cidadãos (CINTRA, GRINOVER, DINAMARCO, 2009, p. 27).

Devido à falta de uma entidade responsável por regular essa área no que diz respeito às penalidades impostas, várias punições eram aplicadas de maneira excessiva e injusta. As autoridades deixavam os transgressores detidos apenas para impedir que escapassem até que fossem julgados. Com o tempo, o sistema de punição começou a se desenvolver, e, em 1940, foi implementado o Código Penal. A privação da liberdade do infrator passou a ser considerada um meio para que o indivíduo cumprisse sua pena e considerasse suas decisões que o levaram à detenção, embora ainda houvesse muitas sanções rigorosas.

É possível notar um claro progresso no sistema penal, especialmente no que se refere à personalização das punições. Nesse contexto, ao avaliar o delito de um indivíduo, o Estado considera de maneira singular as circunstâncias de cada caso antes de determinar a sanção apropriada. Em 1890, a pena capital foi abolida, e o sistema penitenciário passou a focar na reintegração do detento (MAGNABOSCO, 1998).

Assim, a Constituição Federal de 1988 incorporou diversas questões previamente definidas, especialmente ligadas ao princípio da dignidade humana, abolindo a aceitação de práticas de tortura contra os indivíduos e qualquer forma de desrespeito às suas integridades, sejam elas físicas ou morais.

Até o ano 2000, as prisões eram administradas por policiais civis e militares. Contudo, chegou-se à conclusão de que as instituições responsáveis pela detenção de indivíduos não deveriam também supervisionar o cumprimento da pena, pois isso poderia prejudicar o processo de ressocialização dos detentos. Assim, o Estado decidiu substituir os policiais por agentes de segurança, que são profissionais treinados e passaram por cursos específicos na área, e que têm autorização para portar armas.

A função de Agente de Segurança Prisional é fundamental para o Governo, uma vez que esses profissionais garantem a proteção dos presídios, atuando como representantes estatais que asseguram a aplicação das penalidades.

Dado que a Lei de Execução Penal tem como objetivos a reeducação, punição e correção dos detentos, esse papel é atribuído aos agentes. A carreira de agente prisional possui estrutura própria e suas secretarias, mas enfrenta uma forte desvalorização no contexto estatal. Como resultado, a quantidade de agentes é extremamente baixa no país, e raramente ocorrem processos seletivos nesta área.

Embora a função de agente penitenciário seja essencial, a sociedade ainda carrega preconceitos devido ao contato diário com os detentos. Como resultado, muitas pessoas acreditam que esses profissionais compartilham os mesmos comportamentos dos internos.

Os ASP, ao serem considerados como figuras desta instituição de maneira negativa, são frequentemente enxergados pela sociedade como análogos a prisioneiros, ou seja, pessoas duvidosas, marginalizadas, que têm sua credibilidade questionada e são excluídas (BARCINSKI et al, 2014; MORAES, 2013, s.p).

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

Com o passar do tempo, certos Estados optaram por não realizar concursos públicos para aumentar o número de agentes e fortalecer a equipe de servidores responsáveis pela segurança da área. Em vez disso, começaram a elaborar regulamentos administrativos que possibilitam a contratação temporária desses profissionais, permitindo que suas funções sejam exercidas em conjunto com a manutenção da ordem e segurança nas penitenciárias.

A Constituição Federal de 1988 permite à administração pública a contratação de servidores de forma temporária. Assim, por muito tempo, o governo utilizou essa possibilidade para efetuar contratações temporárias, optando por não realizar concursos públicos, já que os gastos com um servidor temporário são inferiores aos de um servidor concursado devido aos seus salários reduzidos. Embora a norma exija que a maioria dos servidores públicos seja admitida através de concurso, a Constituição permite a contratação temporária em situações excepcionais que visem o interesse público.

Os servidores públicos temporários constituem um grupo especial dentro da categoria mais ampla de servidores públicos. A existência dessa categoria diferenciada está prevista no inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal, que permite a sua contratação por um período determinado, visando atender a uma necessidade temporária de relevante interesse público. A interpretação do texto constitucional revela a natureza excepcional desses profissionais. No entanto, uma vez que sua admissão ocorra conforme a legislação, eles serão reconhecidos como parte da categoria geral dos servidores públicos (CARVALHO FILHO, 2010, p. 647).

O sistema prisional no Brasil lida com diversas crises desde sua criação. O Estado falha ao permitir, por um longo período, as condições inadequadas das penitenciárias, o que compromete o principal propósito da pena: preparar o indivíduo para reintegrar-se à sociedade após cumprir sua condenação. É responsabilidade do Estado assegurar que as instituições prisionais ofereçam um ambiente minimamente digno, independentemente do delito cometido. No entanto, a realidade é outra, já que muitos direitos fundamentais dos detentos são violados pelo Estado, especialmente no que tange à dignidade da pessoa humana.

Quando o juiz decide pela detenção de um indivíduo, cria-se a responsabilidade de garantir a ele os recursos essenciais para suprir suas necessidades diárias, envolvendo alimentação, vestuário, abrigo, educação, formação profissional, prática religiosa e outras que não entrem em conflito com a natureza da pena imposta. A prisão somente poderá promover a reintegração à liberdade se as condições de vida do detento forem adequadamente estruturadas para esse propósito.

As instituições prisionais tornaram-se ambientes onde os detentos são colocados sem o devido suporte ou atenção por parte do governo, recebendo uma alimentação inadequada e de baixa qualidade. Muitas vezes, os produtos de higiene são fornecidos exclusivamente por seus parentes. Aqueles que não têm familiares enfrentam condições desumanas, aumentando o risco de doenças devido à falta de higiene.

Além disso, a superlotação nas celas é um grave problema que afeta a maior parte dos presídios do país. É amplamente reconhecido que a superlotação pode ocasionar uma série de dificuldades, como rebeliões e conflitos entre os internos, podendo, em casos extremos, levar a mortes. Essa situação é prejudicial não apenas para os detentos, mas também para a sociedade, uma vez que a omissão do Estado em relação a essa realidade apenas agrava as condições dos presídios, reduzindo as chances de reintegração social dos encarcerados.

A garantia do direito ao mínimo existencial é um pré-requisito essencial para a vivência da liberdade. Mesmo aqueles direitos sociais que não possuem um caráter de fundamentalidade podem se transformar em direitos fundamentais dentro do contexto do mínimo existencial. Esse conceito abrange direitos relacionados a 'condições dignas de vida': apenas os direitos da pessoa humana, associados à sua existência em circunstâncias adequadas, formam o mínimo existencial. Em resumo, trata-se de um direito fundamental implícito, cujo conteúdo é definido pelo que 'se faz necessário para uma vida digna' (TORRES, 2009, p. 32).

O Estado tem total capacidade de assegurar a implementação dos direitos fundamentais, dos direitos humanos e suas proteções constitucionais, mas carece de vontade para investir nessa área, como por meio do desenvolvimento de iniciativas que utilizem o trabalho dos detentos para sua reabilitação e para a melhoria do próprio Estado.

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

Estabelecendo a possível relação terminológica entre 'direitos humanos' e 'direitos fundamentais', que reflete a importância histórica da consagração desses direitos nas constituições contemporâneas, pode-se observar que esses direitos constituem um conjunto de prerrogativas institucionais que, em cada período histórico, realizam as demandas por dignidade, liberdade e igualdade humana, as quais devem ser reconhecidas de forma positiva tanto em nível nacional quanto internacional (CAMPOS, 2016, p. 67).

A Constituição Federal de 1988 estabelece uma relação com a Lei de Execuções Penais, e embora a Constituição seja a norma superior e posterior à legislação que regulamenta a execução das penas, ambas visam assegurar os direitos e garantias dos detentos.

A Lei 7210/84, em seu Capítulo II, especifica os direitos que devem ser respeitados, incluindo alimentação, vestuário, higiene, assistência médica, jurídica, religiosa e educacional, além de assegurar o direito de assistência familiar. Também garante que o trabalho dos reeducandos seja remunerado, permitindo acesso aos benefícios da previdência social. Entretanto, muitos desses direitos fundamentais não são observados, resultando em numerosas rebeliões nas prisões do Brasil.

A questão da alimentação nas instituições prisionais é extremamente relevante, não apenas pelo fato de que os detentos têm o direito a uma dieta adequada e suficiente para garantir sua saúde, cuja ausência ou baixa qualidade pode prejudicar seu bem-estar, mas igualmente porque isso pode influenciar de maneira significativa, seja de forma positiva ou negativa, o sistema disciplinar das penitenciárias (CUNHA, 2016, p. 27).

O Estado de Coisas Inconstitucional é um conceito que surgiu na década de 1990, abordando crises no sistema prisional da Colômbia. No Brasil, esse tema veio à tona em 2015, quando um partido político apresentou ao Supremo Tribunal Federal uma Arguição de Descumprimento de Preceitos Fundamentais (ADPF) com a intenção de interromper a violação de direitos e garantias fundamentais por parte do Estado.

Baseando-me nas deliberações da Corte Constitucional e nas análises de juristas colombianos, caracterizo o ECI como um método de decisão que permite a cortes e juízes constitucionais, ao identificarem de maneira rigorosa um cenário de violações massivas e sistemáticas de direitos fundamentais resultantes de falhas estruturais do Estado, declararem a profunda incongruência entre os preceitos constitucionais e a realidade social. Nesse contexto, esses magistrados emitem ordens estruturais para que um abrangente grupo de órgãos e autoridades elabore e implemente políticas públicas destinadas a corrigir essa situação inconstitucional (CAMPOS, 2016, p. 21).

Assim, ao constatar a falta de investimentos no sistema penitenciário por parte dos Estados, a decisão da ADPF Nº 347 formalizou o reconhecimento da situação de inconstitucionalidade dessas instituições. Além disso, a decisão impossibilitou a intervenção do Executivo na destinação dos recursos relacionados ao Fundo, garantindo a liberação imediata do saldo acumulado. Também foi estipulado que os detidos em flagrante devem ser encaminhados ao Judiciário dentro do prazo de 24 horas para a realização da audiência de custódia.

Foi ressaltado que, à medida que o Estado se esquiva de sua obrigação de assegurar e promover os direitos básicos dos presos, a violência nas prisões aumenta. A insatisfação dos detentos é imensa e, ao invés de uma reintegração social, ao final de sua pena muitos saem "pior do que entraram".

Foi observado que as sanções impostas e a maneira como a execução penal está sendo conduzida são desumanas, devido à péssima estrutura das prisões. Os direitos humanos estão longe de serem respeitados nessas instituições, o que levou o Supremo Tribunal Federal a considerar a inclusão dos três poderes na solução dessa questão.

O Poder Judiciário encarregado de supervisionar a execução penal foi objeto de análise, revelando várias ações relacionadas às violações dos direitos fundamentais por parte desse poder. Um exemplo é o tempo que indivíduos em prisão provisória passam nas penitenciárias, aguardando uma decisão judicial, e que muitas vezes resulta em sua absolvição devido à lentidão dos processos.

A falta de consideração pela vida desses indivíduos é alarmante, pois o Estado não parece se empenhar em solucionar essas questões de maneira célere. Assim, se uma pessoa é inocente, o tempo que passa em condições tão degradantes pode levar a diversas consequências negativas para sua saúde mental e física.

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

Nesse contexto, verifica-se que, entre os direitos fundamentais dos detentos que são infringidos, o mais relevante é o acesso à assistência jurídica. Se houvesse eficácia nesse suporte, muitos não estariam enfrentando essas circunstâncias. O intuito de chamar a atenção dos três poderes para essa questão se deve à capacidade que cada um deles possui de contribuir, especialmente em relação à implementação de políticas públicas, investimento, apoio e supervisão. Campos (2015, p. 41) afirma que "a disposição política de um único órgão ou poder não será suficiente para resolver o cenário de inconstitucionalidades". Em vez disso, a solução exige remédios estruturais.

O Ministro Luís Roberto Barroso expressa sua opinião em relação à ADPF:

Esta ferramenta é adequada para assegurar a implementação de políticas públicas que, mesmo estando traçadas na Constituição Federal, sejam total ou parcialmente ignoradas pelos órgãos governamentais responsáveis. Dessa maneira, o Judiciário assumiria a função de salvaguardar a eficácia e a proteção dos direitos individuais e/ou coletivos, mesmo quando estes estiverem estabelecidos em diretrizes programáticas (BARROSOS, 2012, p. 346).

É fundamental destacar que a autoridade para reconhecer um Estado de Coisas Inconstitucional é do Supremo Tribunal Federal. Para que esse mecanismo seja acionado, é necessário que o caso atenda a certos critérios, como a ocorrência de ações inconstitucionais que possibilitem a propositura de uma ação para reivindicar um direito, a inação dos órgãos públicos, a efetiva violação dos direitos fundamentais e a ausência de ações administrativas e financeiras. Com esses elementos em consideração, o STF poderá decretar um Estado de Coisas Inconstitucional, como foi observado no contexto do sistema penitenciário brasileiro.

As instituições prisionais são frequentemente vistas como autênticos tormentos; a desordem e a brutalidade são predominantes há anos. Por esse motivo, foi imprescindível que ações fossem levadas ao Supremo Tribunal Federal, promovendo assim uma demanda por transformações nesse cenário. Isso gerou pressão sobre as autoridades para que implementassem ações imediatas em relação às prisões, à vida dos detentos e à sua proteção, beneficiando não apenas o Estado, mas toda a comunidade.

Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma análise qualitativa descritiva e bibliográfica, visando assuntos fundamentais ligados ao tema estudado, além de doutrinas e artigos publicados na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação inconstitucional, que já perdura há muitos anos, foi recentemente abordada no Brasil em virtude da falta de ação do Estado em relação ao sistema penitenciário. Esse cenário despertou a atenção da Suprema Corte durante a apreciação da ADPF apresentada por um partido político.

Foi preciso recorrer ao Judiciário para que este interviesse na Administração Pública em busca de uma solução para os problemas presentes nas prisões. Assim, conclui-se que a responsabilidade deve ser compartilhada entre os três poderes, e não apenas atribuída ao Executivo.

Foi observado que a forma mais eficaz de resolver as questões nos presídios é por meio da implementação de políticas públicas. Isso cria diversas oportunidades para introduzir iniciativas que auxiliem na reintegração dos detentos.

Com o suporte e investimento do governo, é possível realizar melhorias, como a ampliação das celas, oferta de educação, geração de empregos, assistência legal, além de garantir condições de higiene, alimentação adequada e o respeito a todos os direitos básicos.

A sociedade demanda que os criminosos respondam por seus atos, mas não compreende a dificuldade de viver em cárceres extremamente insalubres. É evidente que tratar o infrator de maneira cruel e deixá-lo à própria sorte apenas intensifica problemas ligados à reincidência.

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

Com a declaração de Estado de Coisas Inconstitucional emitida pelo Supremo Tribunal Federal, foi sugerido que a intervenção do Executivo em relação ao Funpen (Fundo Penitenciário Nacional) deveria ser suspensa, o que permitiria a liberação dos recursos arrecadados e o início de transformações nas instituições prisionais.

Considera-se que, ao trabalharem juntos os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, mudanças significativas poderão ocorrer, desde que cada um desempenhe suas funções de aplicar as leis, supervisionar e proteger os direitos essenciais. Dessa forma, o princípio da dignidade da pessoa humana será devidamente valorizado.

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

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Andrey. 2016- Disponível em: https://**ambitojuridico.com.br/cadernos/direitoconstitucional/estado-de-coisas-inconstitucional-uma-nova-formula-de-atuar-do-stf**/. Acesso em: 01 Março 2026.

BARROS, Allan Luiz Oliveira. **Estado de Coisas Inconstitucional e a efetividade dos direitos fundamentais.** Disponível em: https://jus.com.br/artigos/47078/estado-de-coisasinconstitucional-e a efetividade-dos-direitos-fundamentais/2. Acesso em: 22 Fevereiro 2026.

BARROSO, Luís Roberto. **O controle de constitucionalidade no direito brasileiro: exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência.** 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional.** 11.ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional do Ministério Público**. 2018.

_____. **Constituição Federal (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRITO, Alexis Couto. **Execução penal.** 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

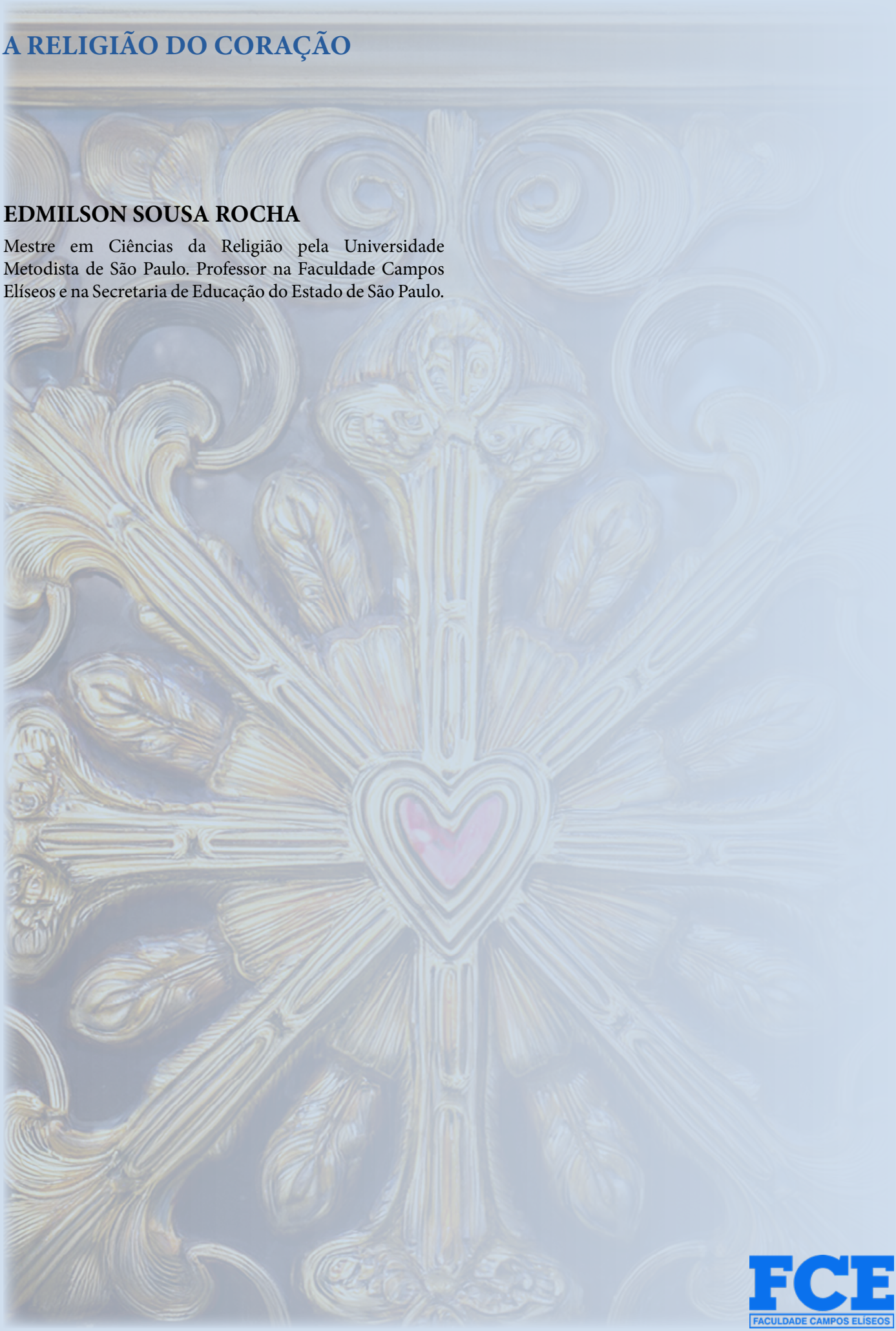
CAMPOS, Carlos Alexandre de Azevedo. **Estado de Coisas inconstitucional.** Salvador: JusPodivm, 2016.

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

A RELIGIÃO DO CORAÇÃO

EDMILSON SOUSA ROCHA

Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor na Faculdade Campos Elíseos e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.



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

RESUMO

Neste artigo aprofundaremos sobre "origens da religio cordis" e sua inserção no Brasil. Em primeiro momento, lançaremos nosso olhar na origem da Religio Cordis sua relação com a antropologia semita e cristã, seu desenvolvimento na religiosidade cristã, sobretudo a partir do século 13 com Gertrudes de Helfta. No segundo momento analisaremos as novas narrativas da religio cordis a partir das mudanças de perspectivas indicadas pelo Papa Pio XII na década de 1950 e confirmadas pelo Concílio Vaticano II (1965), e seus efeitos na cultura visual da religiosidade do coração presente até nossos dias. E por fim analisaremos o símbolo do coração como intermediação simbólica com sagrado tendo como referência o filósofo Ernst Cassirer e a sua Filosofia das Formas Simbólicas.

Palavras-chave: Religio Cordis; Religião; Coração; Espiritualidade.

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

INTRODUÇÃO

A origem da Religio Cordis

A religião do coração, vai ter sua origem propriamente dita na antropologia semita, onde o coração humano configura-se como centro das emoções e dos sentimentos. Em diversos momentos da história judaico-cristã a metáfora do coração sempre esteve presente, primeiramente na cultura semita como já foi dito, o coração humano era visto como a centralidade da pessoa humana além de uma dimensão íntima e pessoal, cujo acesso somente é possível mediante uma decisão responsável para aquele em que se confia e ama.

Já dentro da tradição cristã o coração além de manter o caráter de intimidade assume a dimensão do amor, na paixão de Cristo seu coração transpassado revela a radicalidade do amor de Deus que se entrega em holocausto em favor da humanidade e inaugura uma nova relação entre o ser humano e o transcendente, uma relação de amor,

> [...] a ferida do coração sacratíssimo de Jesus, morto já para esta vida mortal, tem sido a imagem viva daquele amor espontâneo com que Deus entregou seu Unigênito pela redenção dos homens, e com o qual Cristo nos amou a todos tão ardentemente que a si mesmo se imolou como hóstia cruenta no Calvário: "Cristo amou-nos e ofereceu-se a Deus em oblação e hóstia de odor suavíssimo" (Ef 5,2), (HAURIETIS AQUAS, 39).

Essa relação de amor desperta em primeiro momento a contemplação ao amor de Deus, simbolizado pelo divino Coração de Jesus inflamado de amor pelos homens e que na idade 3 média a partir desta contemplação vai surgir a mística unitiva do Coração de Jesus, partindo de Bernardo de Claraval e evidenciado pelas místicas Matilde de Hackeborn e Gertrudes de Helfta do século 13, na união de corações entre Jesus e as religiosas místicas, vivenciado também por Catarina de Sena no século 14 e por Santa Teresa de Jesus com a transverberação de seu coração no século 16. Essas experiências místicas têm em comum a compreensão do coração humano,

> [...] como lugar da presença inefável da graça e instância de encontro com Deus. Voltando-se ao seu coração, encontra Deus que ali habita misteriosamente. E voltando-se a Deus, encontra nele felicidade para seu coração humano. É uma relação de interioridade aberta, que acolhe e se dá, ao mesmo tempo: encontrar a Deus em si e encontrar a si mesma em Deus (MAÇANEIRO, 2002).

Essa experiência unitiva entre o amor divino e o amor humano, na interioridade do coração humano se aproxima do pensamento de Agostinho que considerava Deus o mais íntimo de meu íntimo, uma graça mística que modela o coração habitado por Jesus à semelhança de seu coração ardente de amor. Essa religião do coração, como afirma Renders, carrega desde seu início o imaginário da proximidade e intimidade entre Cristo e o fiel até a ideia de uma união mística com ele.

Ela parte de modelos do relacionamento não por obrigação, mas marcados pelo caráter amoroso, pela paixão e pela escolha livre. (Renders, 2011) No século 16 a religião do coração entra numa nova fase, a partir da Reforma Protestante e da Reforma Católica, é desenvolvido uma theologia cordis pelos Jesuítas presente inclusive nos Exercícios Espirituais elaborados por Inácio de Loyola, cujo objetivo é promover uma experiência espiritual com Deus a partir da meditação, contemplação e oração dos textos bíblicos, afim de ordenar a vida ao seguimento de Cristo, partindo do coração, da emoção para se chegar a ação, ou seja, o coração e a emoção são a chave para se chegar a elevação espiritual e a partir daí ordenar a ação.

Na theologia cordis jesuítica a imagética do coração apresenta-se de maneira retórica, o coração humano tem a necessidade de que seu interior seja limpo, iluminado e habitado por Jesus, que está a porta e deseja entrar no coração humano e nele habitar. A partir dos três passos da evolução mística elaborada por São Boaventura no século 13, a via purgativa, a via iluminativa e a via unitiva base dos exercícios espirituais de Loyola e assumida na espiritualidade do coração por toda Companhia de Jesus, que passa a ser a principal propagadora da religião do coração, a fim de promover a fé católica em toda Europa em nas terras de missão para onde são enviados, inclusive no Brasil.

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 novas narrativas visuais da Religio Cordis na segunda metade do século 20

No diferentes contextos da história a religio cordis foi relacionada ao amor divino pela humanidade, o coração transpassado de Jesus na cruz será símbolo desse amor, passando pelas experiências místicas da união espiritual ou troca de corações com a divindade, na defesa e promoção da fé católica frente às diversas transformações do pensamento religiosos e da sociedade como no combate ao jansenismo dos séculos 17 e 18, como no período ultramontano de romanização pós-concílio Vaticano I[1].

O que não foi diferente a partir da segunda metade do século 20, onde novamente a religião do coração vai apresentar uma nova perspectiva, onde vai ser acentuada a prática da misericórdia, da solidariedade e da reconciliação.

Essa mudança se dá a partir de 1956 quando o Papa Pio XII por meio da encíclica "Haurientis Aquas", escrita por ocasião do centenário da instituição da festa do Sagrado Coração de Jesus, vai apresentar o histórico da religião do coração em seus diferentes tempos e aspectos, ressaltando o sentimento do amor divino e humano, presente no Coração de Jesus e o relacionado às atitudes de misericórdia,

> O adorável coração de Jesus Cristo pulsa de amor ao mesmo tempo humano e divino desde que a virgem Maria pronunciou aquela palavra magnânima: "Fiat", e o Verbo de Deus, como nota o Apóstolo, "ao entrar no mundo disse: Não quiseste sacrifício nem oferenda, mas me apropriar um corpo; holocaustos pelo pecado não te agradaram. Então disse: Eis que venho: segundo está escrito de mim no princípio do livro, para cumprir, ó Deus, a tua vontade... Por esta vontade, pois, somos santificados pela oblação do corpo de Cristo feita uma só vez" (Hb 10,5-7.10). De maneira semelhante palpita de amor o seu coração, em perfeita harmonia com os afetos da sua vontade humana e com o seu amor divino... Esse mesmo tríplice amor movia o seu coração nas suas contínuas excursões apostólicas, quando realizava aqueles inúmeros milagres, quando ressuscitava os mortos ou restitui a saúde a toda sorte de enfermos, quando sofria aqueles trabalhos, suportava o suor, a fome e a sede; nas vigílias noturnas passadas em oração a seu Pai amado; e, finalmente, nos discursos que pronunciava e nas parábolas que propunha, especialmente naquelas que tratam da misericórdia, como a da dracma perdida, a da ovelha desgarrada e a do filho pródigo. Nessas palavras e nessas obras, como diz Gregório Magno, manifesta-se o próprio coração de Deus. "Conhece o coração de Deus nas palavras de Deus, para que com mais ardor suspires pelas coisas eternas" (HA, 30).

É a partir desse momento e principalmente logo após o encerramento do Concílio Vaticano II (1965) que promove um aggiornamento na Igreja Católica, que a religio cordis passa uma nova releitura, reafirmando o primado do amor de Deus pela humanidade representado no Coração de Jesus e que será um indicativo para que se pratique a misericórdia, a solidariedade e a reconciliação, consideradas como expressões do amor salvífico de Jesus. O Coração de Jesus dentro de uma reflexão teológica a luz do aggiornamento conciliar será entendido como centro de mediação entre o divino e humano e nesta perspectiva, teólogos como Karl Rahner, vão desenvolver uma teologia a partir do amor de Deus revelado na humanidade de Cristo.

Rahner ao falar sobre o culto ao Coração de Jesus, fala do culto do coração humano de Jesus, do coração que reúne o sentimento do amor divino e do amor humano, gerando uma relação participativa entre Deus e a sua criação, de modo que, o ser humano ao depara-se com o coração de Jesus, participe da obra redentora de Cristo. Rahner ainda afirma que a devoção ao Coração de Jesus leva o ser humano a praticar três movimentos distintos de espiritualidade, porém interligados.

O primeiro deles é o movimento de se afastar daquilo que é humano, dirigindo-se a Deus, na busca de um encontro pessoal e unitivo com divindade, representando uma fase mística, porém ao encontrar-se com Deus e unir-se com ele, surge um segundo movimento, o do envio, onde o ser humano enviado por Deus, regressa ao mundo, não mais numa atitude de fuga, mas de serviço a criatura revelando o amor misericordioso e solidário de Deus, no entanto há um terceiro movimento, o enxergar a presença divina na finitude humana, o grande no pequeno e vice-versa, onde o Coração de Jesus será o ponto de intermediação entre a realidade visível e a invisível, caso contrário a relação com Deus seria abstrata, distante e inalcançável,

> Abandonar a criatura e afastar-se dela é a primeira fase para nós pecadores, sempre nova do encontro com Deus. Mas só a primeira.O serviço a criatura regressando ao mundo enviado por Deus, poderia ser a segunda fase. Mas existe ainda outra: encontrar em Deus a criatura mesma na sua natureza própria e independência, encontrá-la no meio da inexorabilidade zelosamente solicitadora do ser divino, todo em todas as coisas (RAHNER, 1969, p. 54).

1 O Concílio Vaticano I (1869- 1870), foi convocado pelo Papa Pio IX onde se reafirmou a doutrina do Concílio de Trento e proclamou o dogma do primado e infalibilidade papal.

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

Essa teologia do Coração de Jesus, vai além das práticas de piedade, de devoção e de uma mística-contemplativa de caráter individual, a partir dela surge uma devoção mais encarnada, voltada a um olhar misericordioso a realidade humana, que tem origem no amor de Jesus que configura toda a sua vida e sua missão, a práxis divina de serviço e misericórdia torna-se também práxis humana, participante da obra redentora de Cristo.

Neste sentido a devoção ao Coração de Jesus passa de um rito de recitação de orações prescritas e práticas devocionais individuais, que visam reparar a indiferença humana ao amor de Jesus, para uma devoção que continua partindo do amor do Coração de Jesus mas que volta o olhar para a humanidade e as suas necessidades.

Dessa perspectiva, as narrativas visuais do Coração de Jesus até então focadas em atrair a simpatia de seus observadores e garantir as práticas devocionais (fig. 9), se concentra também em promover a empatia, de modo que incentive o observador a ir da contemplação a ação, na prática do amor por meio do cuidado, do serviço e da misericórdia em favor da humanidade.

Figura 9 (Sagrado Coração de Jesus) - ver Fonte: Fonte: cancaonova.com

Sobre esta representação artística, o coração de Jesus vai estar vinculado às imagens de Jesus relacionadas ao serviço e à misericórdia, como por exemplo na imagem do Bom Pastor (fig. 12), ou da representação do apóstolo João com a cabeça deitada sobre seu coração (fig. 13 - ver fonte: (br.pinterest.com).

Nestas representações se comparadas com representações da primeira metade do século 20 (fig. 10 e fig. 11) ver fonte: (vive evangelizando.com), se observa mudanças significativas na apresentação delas, desde a inserção da figura do coração de Jesus, na mudança das vestes e nos traços do Cristo que estarão mais próximo da realidade atual do ser humano como é percebido na figura 23, onde a imagem do apóstolo João encostando a cabeça sobre o coração de Jesus é atualizada de maneira que o observador seja envolvido se identifique com a imagem, não somente como uma narrativa bíblica mas também como prática cotidiana de acolhimento e serviço.

Essa nova teologia do Coração de Jesus e as indicativas do Concílio não só influenciaram as narrativas visuais da religio cordis, como também vão provocar uma releitura por parte dos movimentos religiosos ligados a devoção do Coração de Jesus como o Apostolado da Oração, e o surgimento de novos movimentos dirigidos e fundados por leigos e que promovem o serviço e atitudes misericórdia.

TRADIÇÕES DA RELIGIO CORDIS

A espiritualidade da Religio Cordis, remete a uma teologia jesuítica do séc 16, expressa num conjunto de imagens emblemáticas inspiradas no versículo bíblico: “Eis que estou à porta e bato: se alguém ouvir a minha voz e abrir a porta, entrarei em sua casa e cearei com ele, e ele comigo” (Ap 3.20). Um desses conjuntos de imagens, composto por 18 emblemas, era a obra Cor Iesv amanti sacrum, de Antônio Wierix, obra encomendada pelos jesuítas para descrever uma espiritualidade do coração (sobre a obra geral cf. RENDERS, 2015, p. 135-164; 2017, p. 239-362).

Essa obra é uma das primeiras obras católicas que comunica aspectos essenciais da fé cristã usando uma linguagem visual da theologia cordis.[2] Mas, fora do motivo em si, o coração, esse tipo de publicação também é importante por abordar um novo tipo de linguagem que, por um lado, combina elementos visuais e textuais e, por causa disso, envolve aqueles/as que usam esse tipo de obras devocionais, de uma forma nova.. Tecnicamente falando, um emblema é composto por três elementos: a inscriptio, ou a introdução, a pictura, ou a imagem e a subcriptio, uma texto que segue a pictura, por muito tempo ainda em forma de poesia.[3] Outros usam como designação motto, emblem, epigram. Na página da Universidade de Glasgow sobre emblemas encontramos a seguinte definição:

2 Entretanto, não é a primeira obra cristã. Esse privilégio pertence, provavelmente, a uma obra calvinista, com o nome Emblèmes ou devises chrestiennes editada por uma mulher, Georgette de Montenay (1540-1581), no ano 1561 (sobre a obra cf. também RENDERS, 2013, p. 129-150).

3 O primeiro livro com emblemas é a obra "Livret des Emblemas" de Andrea Alciato, criada em 1536.

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

> Um Emblema é uma imagem simbólica acompanhada de texto, de um tipo que se desenvolveu no século XVI e desfrutou de uma enorme popularidade nos próximos 200 anos, até mais, quando vários milhares de livros de emblemas saíram das imprensas em toda a Europa. Junto com dispositivos de impressão pessoais que expressam os valores ou as aspirações de um indivíduo em particular [...]. Comunicam valores morais, políticos ou religiosos de tal maneira que devem ser decodificadas pelo/a espectador/a. Os livros com emblemas exerceram uma enorme influência na literatura e nas artes visuais (S. N, 2022).

A novidade é que livros com emblemas ou cartazes devocionais cujas composições seguem a estrutura dos emblemas usados nesses livros envolvem as pessoas que as usam de uma forma nova, mais direta e intensiva. Essa composição ou estrutura básica vai influenciar muitos livros devocionais. Mais tarde, especialmente a parte da subscriptio foi aumentada por citações de pais da igreja, comentários de teólogos escolásticos, meditações e orações. Resumindo: a estrutura composicional de emblemas, criada por humanistas na primeira parte do século 16, foi acolhida pela arte cristã, em especial, pela arte religiosa dedicada a publicações devocionais. a partir do último terço do século 16, inclusive, tanto por protestantes como por católicos.[4]

Retornando para o livro de emblemas de Wierix: desses emblemas optamos em apresentar três deles, os quais segundo a nossa convicção melhor demonstram a influência contínua da religião do coração. Na primeira gravura, o coração humano é representado junto a uma porta, o menino Jesus batendo a porta, desejando entrar (figura 18) - ver Fonte (www.ngv.vic.gov.au).

O paralelo está na convicção de que para iniciar uma relação com o Espírito Santo dentro de uma perspectiva trinitária é preciso abrir a porta do coração para que Jesus possa entrar. Isso entendemos como possível o início de um processo de conversão, uma vez que Jesus entra encontra impurezas nesse coração que impedem uma relação íntima com Deus, por isso Jesus o limpa, varre as impurezas (figura 19) - ver Fonte (www.ngv.vic.gov.au).

neste processo o indivíduo deixa a divindade moldá-lo, ele se entrega a ela, deixa seus hábitos considerados impuros para novos hábitos mais coerente a sua vida espiritual, no terceiro emblema Jesus é apresentado coroado, sentado em um trono ornamentado onde reina no interior do coração (figura 20) - ver Fonte (www.ngv.vic.gov.au).

Nesta fase há uma transformação na vida do sujeito convertido, pois abriu seu coração e deixou Jesus entrar, morar e conduzir a sua vida. É o momento em que o indivíduo, por meio do sacramento do batismo e do crisma recebe o Espírito Santo e seus dons ordinários e as vezes extraordinários[5], que será um sinal externo de uma hierofania divina que ocorre no coração que se torna um local de relação entre o profano e o sagrado como afirma Eliade, ao referir-se a local sagrado: "O mundo profano é transcendido. [...] lá no recinto sagrado torna-se possível a comunicação com os deuses; [...] uma porta para o alto, por onde os deuses podem descer à Terra e o homem pode subir simbolicamente ao Céu (ELIADE, 2020, p. 29).

Observamos portanto que essa teologia jesuítica do coração do início da idade moderna está presente nas narrativas tanto do catolicismo quanto do protestantismo no Brasil, talvez por conta da influência dos padres jesuítas primeiros a chegar para evangelizar a colônia portuguesa.

Esse discurso querigmático da ênfase a figura do coração humano, e o coloca como elemento essencial para que haja a relação com o sagrado, favorecendo uma religiosidade emocional e subjetiva que além de recordar a teologia e a mística jesuítica do coração, que consiste numa espiritualidade de união ou de troca de corações com a divindade, uma matrimônio espiritual vivenciada misticamente por Gertrudes de Helfta, Catarina de Sena e Teresa de Ávila.

Além desse caráter espiritual da figura do coração, percebemos também um caráter político-religioso, fruto de um desdobramento da espiritualidade do coração do séc. 17, nascida a partir das revelações místicas da religiosa francesa Margarida Maria Alacoque (1647-1690) que aborda uma mística de reparação ao pecados cometidos contra o Coração de Jesus, num período da história em que se contestava politicamente o papel da Igreja na sociedade e se combatia internamente o rigorismo da doutrina Jansenista[6], a imagem do Coração de

4 Não é nosso tema aqui, mas, o intercâmbio de emblemas entre as confissões é significativo. Há casos de cópias de livros com emblemas evangélicos por católicos e de livros com emblemas católicos por protestantes.

5 O conceito "extraordinário" faz parte de uma classificação teológica dos chamados dons do Espírito Santo. Eles são divididos em duas categorias, os ordinários que se recebe pelo batismo sacramental classificados como fortaleza, sabedoria, ciência, conselho, entendimento, piedade e temor de Deus, e extraordinários dos quais são exemplos o dom das línguas (Glossolalia), profecia, cura, revelação entre outros.

6 O Jansenismo conjunto de princípios estabelecidos por Cornélio Jansênio 1585-1638, bispo de Ipres condenado como herege pela Igreja Católica, que

Jesus produzida de acordo com as revelações dada a religiosa serão utilizadas tanto para promover a piedade reparadora como será símbolo de defesa política da Igreja Católica, considerada esposa de Cristo e o Papa seu representante máximo. Como pode ser observado a Fig. 21 "Margarida Maria Alacoque" - ver Fonte (br.pinterest.com).

Dessa espiritualidade surge na França por intermédio dos padres jesuítas o Apostolado da Oração (AO) difundindo religio cordis pela piedade ao Sagrado Coração de Jesus, e se colocando a serviço da Igreja e a fidelidade ao Papa. No Brasil o AO vai chegar no final do séc. 19 é será um importante instrumento no processo de romanização7 da Igreja Católica brasileira até a primeira metade do séc. 20.

O ser humano como ser simbólico e o coração como símbolo poderoso

Aristóteles definiu o ser humano como um ser racional, diferente de outros animais que vivem somente por seus instintos naturais. O ser humano possui a capacidade de refletir, de emitir juízos, de dominar e modificar a natureza, projetar um futuro e elaborar conceitos e ideias, pode compreender a si mesmo e às coisas que o cercam, o que permite que altere conscientemente as circunstâncias da qual vive.

Dessa definição aristotélica compartilhada por quase todos os filósofos que argumentam sobre a racionalidade humana como uma das principais diferenças entre outros seres vivos. E é por meio essa racionalidade que em meados do séc. 20 o filósofo alemão Ernst Cassirer (1874-1945), vai defender a ideia de que é mais adequado definir o ser humano como um ser simbólico do que racional, pois diferente de outros seres vivos, o ser humano possui um sistema simbólico que é desenvolvido a pela sua racionalidade, criado por ele mesmo e que se interpõem entre ele e a sua relação com o mundo,

> Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive num universo simbólico. O homem não pode confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer frente a frente. Envolveu-se de tal modo em formas linguísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos que não consegue ver ou conhecer coisa alguma a não ser pela interposição desse meio artificial (CASSIRER, 2005, p. 48).

Portanto o ser humano vive e interage com o mundo mediado por diversas formas simbólicas que ele mesmo cria, atribui sentidos e significados e que o ajudam a estruturar sua vida, favorecendo uma visão objetiva e conceitual da realidade física e também espiritual.

Para Cassirer, as diversas formas simbólicas não são obstáculos que distanciam o ser humano de sua realidade, pelo contrário, as formas simbólicas possibilitam que o ser humano se relacione com o mundo físico, espiritual e sensível. Entre as diversas formas simbólicas criadas pelo ser humano, Cassirer elenca cinco delas que ele considera fundamentais na construção do conhecimento, são elas: o mito, a religião, a arte, a linguagem e a ciência. Segundo Fernandes cada forma simbólica possui,

> [...] a peculiaridade de tornar uma impressão sensorial em símbolo. A transformação de um dado sensível a um significado simbólico passa por um processo que pode ser descrito em uma tripla gradação de acordo com as funções: expressiva, de representação e de significação (FERNANDES, 2012, p. 30).

No entanto o mito e a religião estão muitos próximos, enquanto o mito tem a função subjetiva do sentimento religioso, cuja a realidade é percebida como expressões dos poderes divinos ou sobrenaturais, a religião tem a função de transcender o sentimento mítico utilizando-se da representação para dar sentido e significados às expressões míticas conformado-as com o mundo. Essas características percebemos na representação visual do coração quando relacionada a religio cordis, essas representações visuais reúne o sentimento mítico e a representação visual da experiência religiosa. A figura do coração evoca o íntimo da pessoa humana do qual somente ela, ou de quem ela deseja dar acesso, e que representa a totalidade do ser humano e local da experiência religiosa.

Portanto, por meio da figura do coração o ser humano confronta-se com um mundo espiritual (mítico), cuja imagem a religião representa como local da experiência religiosa, servindo para a mediação entre o ser humano e a divindade. Neste sentido a figura do coração humano transforma-se num símbolo chave para a ex-

enfatizam a predestinação, negam o livre-arbítrio e sustentam ser a natureza humana por si só incapaz do bem.

7 Romanização refere-se à reorganização institucional da Igreja Católica, baseada nas determinações da Cúria Romana, surgiu como desdobramento de uma política ultramontana de reação ao mundo moderno.

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

periência religiosa, dando acesso a uma realidade transcendente e representando funcionalmente o sentimento religioso para com sagrado.

Quanto a arte, esta como forma simbólica não precisa de significação, embora por meio dela seja possível expressar sentimentos, significados e pensamentos que envolvem o ser humano e o mundo do qual vive, segundo Cassirer o sentimento provocado pela arte não é,

> [...] uma qualidade emocional simples ou única. É o processo dinâmico da própria vida: a oscilação contínua entre pólos opostos, entre alegria e pesar, esperança e temor, exultação e desespero. Dar uma forma estética às nossas paixões é transformá-las em um estado livre e ativo. Na obra do artista, o papel da própria paixão foi transformado em um poder formativo (CASSIRER, 2005, p.244).

Para Cassirer a arte além de ter um caráter formativo ela é também, "um dos meios que leva a uma visão objetiva das coisas e da vida humana. Não é uma imitação, mas uma descoberta da realidade" (CASSIRER, 2005, p. 234). Enquanto outras formas simbólicas abrem e objetivam a realidade, a arte por sua vez, intensifica-a por meio da produção de emoções do qual o sujeito, no nosso caso o sujeito religioso, se depara ao objeto artístico. Cassirer afirma que,

> Quando estamos absortos na intuição de uma grande obra de arte, não sentimos uma separação entre os mundos subjetivos e objetivos. Não vivemos na nossa realidade simples e corriqueira das coisas físicas, nem vivemos integralmente individual. Além dessas duas esferas detectamos um novo domínio, o domínio das formas plásticas, musicais, poéticas; e estas têm uma universalidade real (CASSIRER, 2005, p. 238).

Ao situar a figura do coração, como elemento artístico da cultura da Religião do Coração, percebemos que de fato, ela intensifica e une o sentimento religioso da realidade espiritual que é subjetiva, a realidade concreta onde o sujeito religioso vê expresso aquilo que sente. A arte além de reunir estas duas realidades (subjetiva e concreta), tem também como finalidade a formação, pois pelas expressões artísticas da figura do coração se indica o local onde se realiza a experiência religiosa.

Essas expressões artísticas da figura do coração são muito importantes pois elas penetram a essência das emoções, reativa a experiência religiosa e mantém o sujeito religioso ativo na sua religiosidade. A figura do coração ao ser expressa por meio da arte, insere o sujeito religioso num mundo de imaginação, do qual ele transita de um mundo real para um mundo ideal, expressado pelo artista, o possibilita que "vejamos as coisas corriqueiras em sua verdadeira forma e sob sua luz verdadeira" (CASSIRER, 2005, p. 257).

A figura do coração dentro do contexto da religio cordis além de apresentar características da mediação simbólica entre o ser humano e a divindade como apresentado acima, apresenta ainda uma característica hierofânica, onde o sagrado se estabelece no coração humano e se comunica com ele. Neste sentido o coração humano se torna o lugar da hierofania onde o sagrado se manifesta e também onde acontece a relação entre a divindade e o sujeito religioso, conforme afirma Croatto,

> [...] o sagrado enquanto realidade transcendente, mostra-se (hierofania) e, ao mostrar-se, limita-se. Mas, dessa maneira, ao revestir um objeto ou uma pessoa de sacralidade, torna possível ao ser humano comunicar-se com o transcendente, o sagrado em sua forma absoluta, o divino. O símbolo religioso está localizado em primeiro lugar, "entre" o totalmente Outro e o sujeito humano que o experimenta (CROATTO, 2010, p. 83).

Essa manifestação do sagrado no coração humano, o reveste de sacralidade e torna possível a relação direta entre o humano e o divino, independentemente de um local físico específico ou de uma mediação realizada por outros atores religiosos. Ela se dá de maneira subjetiva e individual.

Essa hierofania no coração humano tem como marco fundante a realização da iniciação que no cristianismo se dá pelo Batismo, onde a divindade passa a habitar no coração do sujeito religioso transformando sua visão de mundo passando a enxergar sua existência pela ótica da religião e influenciando consequentemente sua relação como mundo físico e a realidade da qual vive.

Portanto a figura do coração se torna um símbolo poderoso, pois ele é o ponto central da experiência religiosa com o sagrado, é um modo afetivo e efetivo que abre ao sujeito religioso a possibilidade da relação com o transcendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos por meio deste artigo ainda que de maneira reduzida trazer um panorama da Religião do Coração presente na espiritualidade cristã, de modo mais particular Igreja Católica, seu desenvolvimento e transformações no decorrer do tempo e sobretudo após o Concílio Vaticano II que concilia uma espiritualidade pós-moderna a tradição cristã.

A Religião do Coração trazida e desenvolvida no Brasil por diversas ordens e congregações religiosas que desembarcaram no Brasil a partir da sua colonização tendo como principal difusor dessa espiritualidade os padres jesuítas imprimiram na cultura religiosa brasileira uma Theologia Cordis aos moldes de Inácio de Loyola o que nos faz perceber que a Igreja Católica no Brasil em seus diversos movimentos e pastorais é ainda em nossos dias é promotora da religião do coração.

Partindo das origens da religio cordis, lançamos um olhar panorâmico no desenvolvimento da espiritualidade do coração, que no decorrer da história passou por diversas fases, da união mística e troca de corações a transverberação do coração, vivenciados por Gertrudes de Helfta, Matilde de Hackeborn, Catarina de Sena e Teresa de Ávila, até o desenvolvimento de uma devoção iniciada por João Eudes no século 16 e vivenciada misticamente por Margarida Maria Alacoque na propagação de uma devoção de reparação aos pecados cometidos ao coração de Jesus.

Além de aproximarmos a iconografia do coração ao conceito de hierofania e de centro de Mircea Eliade e ao conceito simbólico e de intermediação de Ernst Cassirer. Nosso principal objetivo é gerar uma discussão em torno do símbolo do coração percorrendo sua tradição histórica a pós-modernidade e os novos enfoques dados à Religião do Coração por novos movimentos de espiritualidade, de maneira a contribuir na compreensão do ser humano e a religião.

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

REFERÊNCIAS

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem**: **Introdução a uma filosofia da cultura humana.** Tradução: Tomás Rosa Bueno. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CROATTO, José Severino**. As Linguagens da Experiência Religiosa**: **Uma introdução à fenomenologia da religião.** 3ª edição. São Paulo: Paulinas, 2010.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**: A essência das religiões. Tradução: Rogério Fernandes. 4ª edição. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2020.

FERNANDES, Vladimir**. Filosofia, Ética e Educação na Perspectiva de Ernst Cassirer.** Orientador: Nílson José Machado. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIO XII, Papa. **Carta Encíclica Haurietis Aquas**: **sobre o culto ao Sagrado Coração de Jesus.** 15 de maio de 1956. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_15051956_haurietis-aquas.html. Acesso em: 20.jan.2026.

MAÇANEIRO, Marcial. **O desvelamento do Coração:dez fragmentos sobre Santa Gertrudes de Helfta (Alemanha, 1256-1302).** Dehoniana, Taubaté-SP. n. 3. 2002. p. 49-66.

RAHNER, Karl. **Teologia e Antropologia**. São Paulo. Paulinas, 1969. p. 43-59.

_____. **Raízes, projetos, mentalidades e perspectivas da religião "cordial" do Brasil**: uma viagem em busca da alma brasileira. Orientador: Zwinglio Mota Dias. 2011.274 f. Trabalho de conclusão de curso (pós-doutorado em Ciências da Religião) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

_____. "**Deus, o ser humano e um mundo nas linguagens imagéticas da religião do coração: códigos e projetos"** Pistis & Práxis. Curitiba, vol. 1 n. 2.p. 373-413, jul/dez. 2009.

_____. **"A obra Cor Iesv amanti sacrvm de Antônio Wierix: a religio cordis jesuíta no início da reforma católica e a promoção da via mística tripla"**. In: Imago: Revista para Emblemática y Cultura Visual. Valência, Espanha, vol. 7, 2015. p. 135-164.

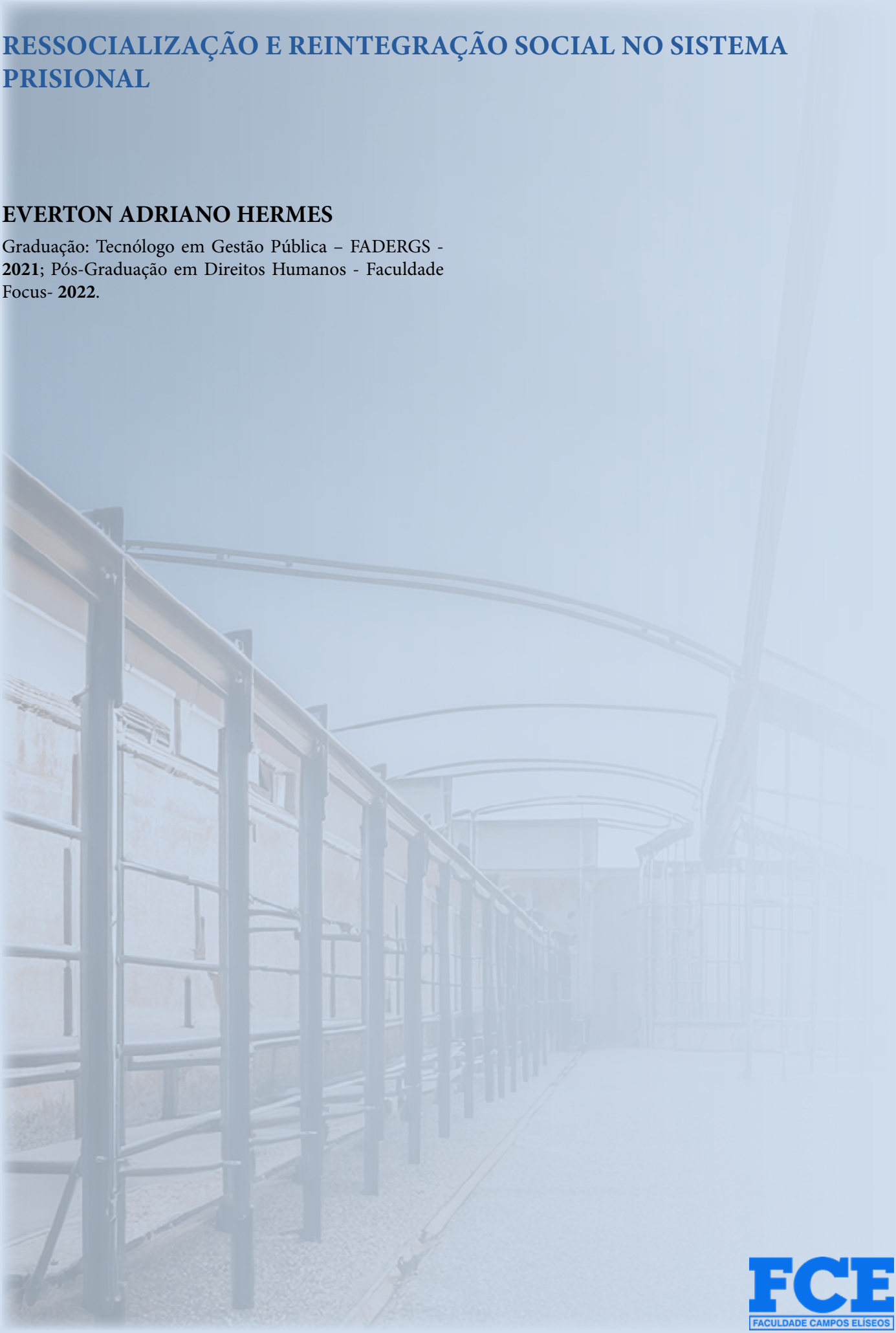
S.N. **"Folhinha do Sagrado Coração de Jesus celebra 80 anos",** 2019. In: Página de internet **Franciscanos**. Disponível em: < https://franciscanos.org.br/noticias/folhinha-do-sagrado-celebra-80-anos-em-2019.html#gsc.tab=0 >. Acesso em 20 abr. 2022.

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

RESSOCIALIZAÇÃO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL

EVERTON ADRIANO HERMES

Graduação: Tecnólogo em Gestão Pública – FADERGS - **2021**; Pós-Graduação em Direitos Humanos - Faculdade Focus- **2022**.



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 ressocialização refere-se ao esforço do sistema penal para educar e capacitar o indivíduo a se reintegrar à sociedade, respeitando as normas e valores que a regem. Por outro lado, a reintegração social é o ato de reintroduzir ex-detentos na vida comunitária, proporcionando-lhes condições para recomeçar suas vidas com dignidade, autonomia e respeito. Dentro desse contexto, este estudo visa analisar como o sistema prisional brasileiro impacta os processos de ressocialização e reintegração social. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura, utilizando artigos científicos, livros, revistas acadêmicas e a legislação pertinente. Os resultados mostraram que fatores como superlotação, condições insalubres, violência e a escassez de recursos nas prisões dificultam a implementação eficaz de programas de ressocialização. Essas circunstâncias muitas vezes ampliam a marginalização e o sentimento de exclusão dos detentos. Além disso, o sistema tende a ser punitivo, priorizando o encarceramento em vez de proporcionar chances concretas de reabilitação.

Palavras-chave: Ressocialização; Sociedade; Sistema Penal; Legislação.

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

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o sistema prisional brasileiro tem ganhado cada vez mais destaque no cenário jurídico e social, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de promover a ressocialização e reintegração de indivíduos privados de liberdade.

Em uma sociedade democrática, espera-se que a pena privativa de liberdade não apenas puna, mas também ofereça meios para que o apenado se reconstrua enquanto cidadão. Nesse sentido, os conceitos de ressocialização e reintegração social assumem papel central no debate sobre o verdadeiro papel da pena e da instituição carcerária.

A ressocialização pode ser compreendida como o esforço institucional de educar, capacitar e orientar o recluso para que este possa, ao cumprir sua pena, retornar ao convívio social de forma produtiva e respeitosa às normas legais e éticas.

Já a reintegração social trata do momento posterior, no qual o ex-detento é reintroduzido na comunidade, necessitando de apoio estrutural, emocional e econômico para reconstruir sua vida e evitar a reincidência criminal. Ambas as etapas são fundamentais para que a justiça penal cumpra sua função transformadora.

No entanto, na prática, o sistema prisional brasileiro enfrenta sérios obstáculos que dificultam a concretização desses objetivos. Problemas como a superlotação, as condições insalubres das celas, a violência institucional e a precariedade nos programas de educação e trabalho dentro das unidades prisionais são amplamente documentados.

Este estudo propõe-se a analisar, a partir de revisão bibliográfica, como esses elementos estruturais e institucionais impactam negativamente os processos de ressocialização e reintegração social no país. Para tanto, foram utilizados artigos científicos, publicações acadêmicas, livros especializados e a legislação vigente sobre a execução penal.

Com essa abordagem, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a necessidade de reformular políticas públicas que envolvam a execução da pena, enfatizando o papel social da prisão e a importância de se oferecer aos apenados reais oportunidades de reabilitação, rompendo o ciclo da criminalidade e da exclusão.

RESSOCIALIZAÇÃO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PRISIONAL

Antes de mergulhar no principal assunto deste estudo, é fundamental fornecer uma visão geral da realidade das prisões no Brasil. Nesse contexto, Souza e Pereira (2019, p. 15) constatam que a situação dos estabelecimentos prisionais no país permanece preocupante e é um reflexo de "questões estruturais que se arrastam por décadas".

Apesar de algumas iniciativas de reforma, o sistema penitenciário continua a ser caracterizado por superlotação, violência, condições precárias e influência do crime organizado. Um dos principais problemas a ser destacado é a superlotação, que há décadas aflige o sistema prisional brasileiro. Em 2024, aproximadamente 663.906 indivíduos estão encarcerados, enquanto há apenas 482.900 vagas disponíveis (SILVA, 2024).

Conforme apontado por Silva (2024), essa carência de mais de 166 mil lugares agrava as condições adversas, incluindo a ausência de higiene, má nutrição e atendimento médico insuficiente. Ademais, a superpopulação nas unidades prisionais contribui para o fortalecimento de grupos criminosos e prejudica a segurança dos próprios profissionais que atuam no sistema penitenciário.

De acordo com Machado (2023), a partir da década de 1990, observou-se um crescimento expressivo na população carcerária, impulsionado pela implementação de políticas de "tolerância zero". O autor também argumenta que a Lei de Drogas de 2006 desempenhou um papel crucial no aumento do encarceramento em massa, especialmente ao ampliar o número de detidos por tráfico de pequenas quantidades. Assim, embora o sistema prisional tenha se expandido, não conseguiu acompanhar a elevação no número de detentos, resultando em um colapso estrutural.

Apoiando a afirmação do autor mencionado, Lacerda (2022) aponta que a legislação sobre drogas de 2006 endureceu as sanções para o tráfico e elevou a quantidade de indivíduos presos por infrações ligadas a substâncias entorpecentes. A ausência de critérios claros resulta na confusão entre usuários e traficantes, o que contribui para a sobrecarga do sistema prisional.

Ao abordar as causas da superlotação, Alves (2024) menciona a lentidão do Sistema Judiciário. Um elevado número de detentos permanece aguardando seu julgamento por longos períodos, o que representa cerca de 30% da população prisional. Essa demora nos processos judiciais leva muitas pessoas a ficarem em detenção sem uma condenação formal.

O juiz admitiu em sua sentença que a Penitenciária de Santa Inês está lidando com questões de superlotação, conforme relatado pela Superintendência de Administração dos Sistemas Penais do Maranhão. Dessa forma, a permanência do apelante nessa instalação poderia agravar o problema e prejudicar a administração das vagas.

É fundamental ressaltar, nesse contexto, a questão da desigualdade social e a criminalização da pobreza. Nesse aspecto, Corrêa (2022) aponta que a maior parte da população carcerária é formada por indivíduos negros, de baixa renda e com pouco nível educacional. A falta de acesso a oportunidades educativas e econômicas leva muitos jovens a optar pela criminalidade, resultando em um aumento nas taxas de prisão.

Alves (2024) traz à tona o conceito de populismo penal. Em suas considerações, ele define esse fenômeno como a adoção de políticas punitivas que buscam combater a criminalidade por meio do agravamento das penas, diminuição dos direitos dos detentos e intensificação da atuação policial.

Dessa forma, a prioridade se afastou da reintegração dos prisioneiros e passou a ser a imposição de penas mais longas. Iniciativas voltadas para educação, emprego e formação profissional nas prisões foram diminuídas. Assim, embora o populismo penal possa criar uma impressão de segurança imediata, ele não resolve a questão da criminalidade e agrava a desordem no sistema carcerário (ALVES, 2024).

As informações apresentadas anteriormente evidenciam que o sistema prisional não é eficaz. Dorneles (2022), ao analisar essa questão, levanta as seguintes perguntas: "Os cidadãos se sentem mais seguros no Brasil? Não. Há uma redução no uso de drogas? Não. Está mais complicado obter drogas? Não.".

"A criminalidade está em queda? Não". Pantoja (2022) argumenta que as dificuldades identificadas evidenciam a urgente necessidade de uma reforma abrangente no sistema penitenciário do Brasil, que abranja a criação de mais vagas, a melhoria das condições para os presos, além de investimentos em alternativas à prisão e estratégias de reintegração social. Sem intervenções planejadas e eficientes, o sistema persistirá em perpetuar desigualdades e falhará em sua missão de promover a ressocialização.

Diante das questões relacionadas ao sistema penitenciário no Brasil, destacam-se os conceitos de ressocialização e reintegração social. Segundo Jesus (2023), a ressocialização envolve um processo em que as instituições prisionais tentam reeducar e capacitar os indivíduos para que possam reintegrar-se à sociedade, cumprindo normas e valores estabelecidos. O propósito é modificar comportamentos, posturas e visões de mundo dos apenados, propiciando uma mudança interna que os distancie da criminalidade.

De acordo com Dick (2021), a ressocialização refere-se ao processo que um condenado enfrenta para se reintegrar à sociedade, visando evitar a prática de novos crimes. Trata-se de um tipo de socialização, que implica em reaprender a conviver de forma harmoniosa em grupo. O autor também observa que o termo ressocialização é formado pela combinação do prefixo "Re" (que indica repetição) com "Socialização" (o ato de socializar).

A fundamentação legal para a ressocialização está na Lei de Execução Penal (LEP), criada pela Lei nº 7.210/1984. Essa legislação estabelece as medidas ressocializadoras que auxiliarão o condenado em sua reintegração à sociedade. É por meio dessa lei que se definem os princípios e orientações que o Estado deve seguir para assegurar a efetividade do processo de ressocialização.

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

Formação Profissional: Disponibilização de cursos e atividades laborais dentro da prisão para desenvolver competências valiosas para o período pós-liberdade. Educação: Garantir acesso ao ensino básico, médio e até superior para aumentar as chances de reintegração.

Apoio Psicológico e Social: Assistência para lidar com traumas, dependência de substâncias e distúrbios que podem ter contribuído para a infração. Sistema Progressivo de Penas: Facilitar a passagem do regime fechado para o semiaberto e aberto, preparando assim o retorno gradual à sociedade. Suporte Após a Prisão: Iniciativas que ajudam o ex-interno a conseguir emprego, combater a discriminação e reestruturar sua vida.

O artigo 1º desta legislação aborda o objetivo da Execução Penal, que consiste em dar cumprimento às determinações de uma sentença ou decisão judicial penal, além de estabelecer bases robustas para a reintegração social do indivíduo condenado e do internado (BRASIL, 1984).

A LEP tem como objetivo assegurar que todos os detentos vejam seus direitos e garantias respeitados durante o cumprimento da pena, além de proporcionar as condições necessárias para que a reintegração social ocorra de maneira digna e respeitosa (MARQUES; GRECHINSKI, 2020, p. 10).

Segundo Lima (2022), a reintegração social é o procedimento que visa preparar, apoiar e inserir ex-prisioneiros no convívio social após o cumprimento de sua condenação. Esse processo abrange a restauração de vínculos familiares, a inserção no mercado de trabalho, oportunidades educacionais e assistência psicológica, assegurando que esses indivíduos possam construir uma vida afastada da criminalidade.

Bourdon e Martins (2020) afirmam que a união entre ressocialização e reintegração social é fundamental para cumprir a função humanitária e reabilitadora do sistema penitenciário, de acordo com a legislação vigente no Brasil e os acordos internacionais de direitos humanos. Essas abordagens beneficiam não apenas aqueles que estão em privação de liberdade, mas também ajudam a promover a segurança pública e a justiça social.

Conforme discutido nos tópicos anteriores, a realidade das instituições prisionais é realmente alarmante. Devido aos diversos desafios identificados, o processo eficaz de ressocialização e reintegração à sociedade é severamente afetado.

Nesse sentido, Ribeiro (2023) aponta que a ineficácia do sistema penitenciário em promover a ressocialização colabora para a perpetuação da criminalidade, resultando em um número significativo de ex-detentos que recaem em atividades ilícitas. A escassez de oportunidades e o preconceito social agravam o processo de reintegração.

Conforme Lima (2022), a situação das penitenciárias no Brasil afeta de maneira significativa os processos de reintegração e ressocialização dos encarcerados. Ao invés de proporcionar oportunidades para que os apenados transformem suas vidas, a estrutura prisional frequentemente intensifica a marginalização social, a criminalidade e a reincidência.

Segundo a perspectiva de Cunha (2019, p. 10), "um sistema que falha na ressocialização intensifica a violência e a insegurança social, mantendo um ciclo contínuo de marginalização". Ademais, o sistema penitenciário não apenas reflete, mas também intensifica as desigualdades sociais, impactando de maneira desproporcional comunidades vulneráveis.

Ao analisar essa situação, Fiorillo e Santos (2021, p. 8) destacam que "o sistema penitenciário costuma etiquetar os detentos como 'irrecuperáveis', o que intensifica a exclusão social e torna mais complicada a sua reintegração após o cumprimento da pena".

A falta de programas adequadamente organizados e a carência de recursos financeiros no sistema carcerário prejudicam o acesso à educação, ao emprego e à saúde nas penitenciárias. Muitas vezes, o sistema não proporciona o auxílio necessário para que o indivíduo retorne à sociedade, tornando-o suscetível à reincidência (NASCIMENTO, 2022).

Sobre o último aspecto, Corrêa (2022) menciona que, embora tenham ocorrido melhorias, como o crescimento das atividades educacionais e profissionais dentro do sistema prisional, a ressocialização conti-

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

nua a ser insuficiente. Segundo o autor, aproximadamente 42% dos que saem do sistema acabam voltando ao crime, principalmente devido à escassez de oportunidades de trabalho e aos estigmas enfrentados ao tentar reintegrar-se à sociedade.

As condições precárias e a agressão nas penitenciárias intensificam essa situação, prejudicando as iniciativas de reintegração e fomentando uma cultura de sobrevivência que se sustenta na violência e em normas não oficiais ditadas por grupos organizados (CORRÊA, 2022).

Conforme aponta Silva (2023), a incapacidade do Estado em gerir o sistema penitenciário resulta no domínio de facções criminosas dentro das prisões, que pressionam novos detentos a se unirem ao crime organizado. Aqueles que ingressam por delitos menores acabam sendo cooptados e saem mais envolvidos em ações ilícitas. Ao serem liberados, muitos mantêm vínculos com essas facções, tornando a reintegração à sociedade um desafio ainda maior.

De maneira similar, Dick (2021) aponta que detentos que deixam a prisão ainda associados a facções têm grande dificuldade em se reintegrar à sociedade. Muitos acabam perpetuando novos delitos devido à pressão exercida pela facção ou à falta de alternativas para sua sobrevivência. Esse ciclo perpetua a reincidência criminal e agrava ainda mais a situação do sistema penitenciário.

Da mesma forma, Dick (2021) argumenta que detentos que deixam a prisão ainda ligados a organizações criminosas enfrentam grandes dificuldades para se reintegrar à sociedade. Muitos acabam perpetuando novos delitos devido à pressão exercida pela facção ou pela falta de alternativas para se sustentar a si mesmos. Esse fenômeno contribui para elevar os índices de reincidência criminal e agrava a situação do sistema penitenciário.

Resplandes e Santos (2022) apontam que uma grande parte dos detentos é originária de delitos de menor gravidade e, pela ausência de proteção por parte do Estado, são compelidos a se unir a grupos de facções para assegurar sua segurança no ambiente prisional. Aqueles que se inserem nessas organizações frequentemente enfrentam dificuldade para se desvincular, uma vez que as facções estabelecem normas estritas e penalidades rigorosas.

Em várias penitenciárias, as organizações criminosas assumem o papel do Estado no gerenciamento das celas, estabelecendo normas e aplicando punições aos presos que desobedecem suas determinações. Essa situação prejudica a implementação de iniciativas de reintegração social, uma vez que os internos permanecem subordinados à mentalidade das atividades ilícitas.

Embora existam desafios, é viável identificar algumas iniciativas de aprimoramento e resolução. Nascimento (2022), ao abordar esse tema, menciona a importância de expandir os programas de educação e formação profissional nas instituições prisionais. Além disso, destaca-se a necessidade de desenvolver estratégias de suporte para os ex-detentos, incluindo incentivos para as empresas que decidirem contratá-los.

Na área educacional, Nicoletti (2023) enfatiza que a educação contribui para a formação de competências tanto cognitivas quanto emocionais, auxiliando as pessoas a compreenderem mais efetivamente o ambiente em que vivem e a gerenciarem suas emoções e ações. Esse processo pode ser fundamental para distanciar os indivíduos de atividades ilegais e capacitá-los para uma existência mais produtiva.

Diante disso, há iniciativas educacionais dentro de instituições prisionais que buscam implementar os princípios da ressocialização de maneira mais eficaz. Um exemplo disso é a pesquisa conduzida por Vasquez et al. (2024), que examinou as práticas de leitura associadas ao Projeto Uni Cárcere em Ação Extensionista (PUAE) e ao Projeto Remição pela Leitura (PRL), realizados entre 2019 e 2024 pela Universidade Federal do Amapá e pelo Instituto de Administração Penitenciária do Amapá.

Os achados indicam que pessoas que participam de programas educativos apresentam uma probabilidade reduzida de reincidência criminal, uma vez que a educação oferece alternativas à violência e ao comportamento delituoso, cultivando uma perspectiva mais pacífica e colaborativa na sociedade.

Além da Educação, o Trabalho é fundamental e eficaz no processo de reintegração e ressocialização. De acordo com Fuchs (2022), a atividade laboral oferece aos indivíduos uma fonte de renda legítima, diminuindo

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

a inclinação a se envolver em atividades criminosas para garantir a subsistência. Isso gera uma maior segurança financeira e melhora a qualidade de vida.

Segundo Ribeiro (2024), ao se engajar no trabalho, o indivíduo desenvolve novas competências tanto técnicas quanto comportamentais, o que amplia suas chances de atuação no mercado laboral. Dentre essas habilidades, destacam-se a disciplina, a responsabilidade, a capacidade de trabalhar em equipe e a habilidade de solucionar problemas. Ademais, o emprego pode ser crucial na transformação da visão de futuro de uma pessoa, permitindo que ela visualize novas possibilidades e construa uma nova identidade social, distanciando-se de comportamentos prejudiciais.

No Tocantins, com o objetivo de adotar uma abordagem mais humana em relação às penas e de assegurar os direitos e a cidadania das pessoas encarceradas, o Governo do Estado, através da Superintendência de Administração dos Sistemas Penitenciário e Prisional da Secretaria de Estado da Cidadania e Justiça (Seciju), promoveu, nesta semana de 2024, um mutirão de apoio a detentos em quatro estabelecimentos prisionais na área do Bico do Papagaio.

Ao longo das atividades, foram realizados serviços de saúde, assistência jurídica, apoio espiritual e a abertura de parlatórios, ambientes para audiências, uma brinquedoteca para promover visitas mais acolhedoras a famílias e crianças, além de espaços voltados para saúde e odontologia (ROSA, 2024).

No atual contexto do Estado, é relevante destacar que os detentos que cumprem pena em Palmas, a capital, terão duas novas opções para reduzir sua condenação: uma através de atividades religiosas e a outra por meio de práticas esportivas. A portaria nº 2920/2024 reconhece como válidas as ações de pregação, aconselhamento e evangelização pastoral, executadas pelos próprios internos. Segundo Ferreira (2024), foi levado em conta, entre outros aspectos, que as atividades religiosas contribuem para o desenvolvimento cultural e a reintegração social dos reeducandos.

A cada três dias dedicados a atividades religiosas, o detento terá direito a reduzir um dia da sua pena. Esta norma se aplica àqueles que estão sob custódia na Unidade Penal Regional de Palmas (BRASIL, 2024).

Diante do que foi apresentado, é evidente que a educação e o emprego são elementos essenciais na ressocialização, especialmente para aqueles que estiveram encarcerados ou se encontram em condições de vulnerabilidade social. Essas duas dimensões atuam de maneira sinérgica na formação da identidade, na reintegração social e na redução das chances de recaída no crime.

Kuchnir, Macêdo e Tormin (2022) defendem que a junção da educação com o trabalho no processo de reintegração social resulta em desfechos ainda mais positivos. A formação educacional capacita o indivíduo a adentrar no mercado de trabalho, enquanto o emprego proporciona a vivência prática e a segurança essenciais para uma vida digna.

Entretanto, de acordo com a análise de Dorneles (2022), para que essa iniciativa tenha sucesso, é essencial que o governo, o setor privado e a comunidade se dediquem a implementar políticas públicas que promovam a educação dentro das prisões, cursos de capacitação profissional e iniciativas de inserção no mercado de trabalho para os ex-detentos. Assim, é viável assegurar uma reintegração social eficaz e contribuir para a formação de uma sociedade mais equitativa e acolhedora.

Luz, Braga e Souza (2024) afirmam que aprimorar as condições nos presídios, como saúde, alimentação e infraestrutura apropriada, é essencial. Além disso, a utilização de penas alternativas para delitos menos severos pode ajudar a reduzir os efeitos adversos da superlotação.

Para aprofundar a discussão, torna-se essencial compreender o papel da sociedade e da mídia na construção da imagem do egresso do sistema prisional. Conforme destaca Ribeiro (2023), o estigma social é uma das maiores barreiras enfrentadas por ex-detentos ao tentarem se reinserir no mercado de trabalho e na vida comunitária.

Muitas vezes, a desconfiança e o preconceito dificultam a concessão de oportunidades, mesmo quando o indivíduo demonstra disposição para mudar e seguir um novo caminho. Essa rejeição social colabora para que muitos retornem ao crime por não encontrarem meios legais de sustento.

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

Nesse contexto, a atuação de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) torna-se fundamental. Muitas dessas instituições desenvolvem projetos que visam oferecer formação, suporte psicossocial e orientação profissional a egressos. Segundo Silva e Barbosa (2021), a colaboração entre Estado, iniciativa privada e OSCs pode gerar uma rede de apoio eficaz, garantindo não apenas a reinserção formal, mas também um acompanhamento mais humanizado do processo de transição da prisão para a liberdade.

Outro ponto que merece destaque é a adoção de tecnologias no acompanhamento de penas alternativas e na gestão de processos de ressocialização. Com a digitalização de serviços e o uso de plataformas eletrônicas, surgem oportunidades para monitorar e orientar apenados de maneira mais eficaz e segura.

Programas de educação a distância, por exemplo, permitem que detentos e ex-detentos acessem conteúdos de forma flexível e adaptada às suas realidades. Conforme dados do CNJ (2023), o uso dessas ferramentas está em expansão e tem mostrado resultados promissores na capacitação e redução da reincidência.

Ademais, é importante considerar as políticas de incentivo fiscal e de responsabilidade social para empresas que contratam ex-detentos. Experiências como a da Lei Estadual nº 14.453/2023, em Minas Gerais, que oferece incentivos para empresas que empregam egressos do sistema penal, mostram que é possível promover a inclusão produtiva sem prejuízo à segurança. Tais medidas podem estimular o setor privado a participar ativamente da reintegração social, reduzindo estigmas e ampliando a diversidade no ambiente de trabalho.

Por fim, é essencial compreender que a ressocialização bem-sucedida exige mudanças estruturais, mas também culturais. Combater o preconceito, promover a empatia e garantir que os direitos humanos sejam respeitados mesmo em contextos de privação de liberdade são condições fundamentais para que o sistema prisional deixe de ser um reprodutor de desigualdades e passe a ser um agente de transformação social. A ressocialização não é um desafio apenas institucional, mas também coletivo, que exige a participação ativa de toda a sociedade.

Além disso, é fundamental destacar o papel da educação como agente de transformação individual e social. Quando os apenados têm acesso a conteúdos educativos, desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais que os preparam melhor para o retorno à vida em liberdade. A educação, nesse contexto, torna-se um direito é uma ferramenta essencial para romper o ciclo da criminalidade. Como afirmam Souza e Andrade (2023), o conhecimento amplia horizontes e fortalece o senso de pertencimento dos indivíduos à sociedade.

O acesso à cultura também pode desempenhar um papel significativo na ressocialização. Atividades artísticas como teatro, música, literatura e artes visuais ajudam os detentos a expressarem suas emoções, refletirem sobre suas trajetórias e se reconectarem com valores humanos essenciais. Programas como o "Teatro nas Prisões" e "Poesia Liberta" têm mostrado resultados positivos em diversos estados, contribuindo para a autoestima e o desenvolvimento emocional dos participantes.

Outro fator que merece atenção é o fortalecimento dos vínculos familiares durante e após o cumprimento da pena. A presença e o apoio da família são fatores decisivos para a reintegração bem-sucedida do indivíduo. Por isso, políticas que facilitem as visitas, promovam o contato contínuo e ofereçam suporte psicológico às famílias dos detentos são fundamentais. Segundo pesquisa do IPEA (2022), detentos que mantêm laços familiares ativos têm 45% menos chances de reincidir.

Por fim, deve-se destacar a importância da atuação do Poder Judiciário e dos Conselhos da Comunidade na fiscalização e no acompanhamento da execução penal. Esses órgãos têm a responsabilidade de garantir que os direitos dos presos sejam respeitados e que as medidas ressocializadoras previstas na legislação sejam efetivamente implementadas. A atuação vigilante e propositiva dessas instâncias pode fazer a diferença na construção de um sistema penal mais justo, eficaz e comprometido com a dignidade humana.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento do uso de substâncias ilícitas na sociedade atual, especialmente no início do século XXI, gerou um sério desafio de saúde pública que somente recentemente passou a ser abordado de forma adequada pelo governo.

As drogas estão integradas à vida cotidiana na sociedade moderna, seja pela ingestão direta de substâncias psicoativas, pela convivência com dependentes ou pela exposição constante a notícias sobre a violência associada ao tráfico e às ações de repressão realizadas pelas forças policiais.

É frequente ver reportagens sobre a apreensão de entorpecentes, a detenção de indivíduos ligados ao tráfico, além de mortes de tanto réus como vítimas inocentes. Apesar disso, o uso de drogas continua a crescer, assim como os lucros de certas facções criminosas que atuam nesse mercado.

Como foi mencionado, as drogas continuam a ser um dos maiores danos sociais, ocasionando diversos impactos negativos para o indivíduo, à coletividade, ao governo e à segurança pública. Essa questão, que tem se expandido ao longo de várias décadas no Brasil, ainda não encontrou uma solução eficaz.

Embora ainda não exista uma solução adequada para essa situação, é evidente que tanto o governo quanto a sociedade têm se empenhado consideravelmente no enfrentamento do abuso de substâncias. Esse é um desafio que impacta não apenas os usuários, mas toda a comunidade.

Durante a realização deste estudo, ficou evidente que não se pode atribuir o crescimento da violência unicamente às ações de repressão, pois esta não seria a forma mais eficiente de diminuir os índices criminais.

Além disso, compreende-se que o consumo de substâncias ilícitas é um problema social que vai além das questões de saúde dos consumidores, apresentando-se como uma grave questão criminal. Isso ocorre porque, devido às ações implementadas para enfrentar o tráfico ilegal, a violência reverbera na comunidade, que acaba sendo afetada por viver em áreas dominadas pela criminalidade.

A permanência dos índices, mesmo após muitos anos desde a implementação da legislação sobre drogas, sugeriria a necessidade de revisão das estratégias de enfrentamento ao narcotráfico. É essencial tratar a questão do tráfico de drogas de forma integral, integrando ações de prevenção, fiscalização e reabilitação para enfrentar de maneira eficaz esse problema complexo.

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

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago Gois Portella**. A (não) ressocialização do detento durante a fase de execução de pena e como isso afeta em sua reincidência**. 2024. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

CORRÊA, M. **Ressocialização e reintegração: breve debate.** Temáticas, Campinas, SP, v. 30, n. 59, 2022. p. 337–362.

DICK, Cássio Samuel. **Ressocialização do preso: uma revisão bibliográfica.** Revista Ibero-americana De Humanidades, Ciências E Educação, 7(1), 2021. p. 518–528.

DORNELES, Tiago Felipe Bernardes. **A ressocialização dos internos em presídios capixabas: um estudo a partir da política de encarceramento e de superlotação.** Anais da III Jornada Científica do Grupo Educacional FAVENI. v. 4, n. 1, 2022. p. 1-15.

_____. **A ressocialização dos internos em presídios capixabas: um estudo a partir da política de encarceramento e de superlotação.** Anais da III Jornada Científica do Grupo Educacional FAVENI. v. 4, n. 1, 2022. p. 1-15.

FIORILLO, Francisco; SANTOS, Juliana. **Políticas públicas de ressocialização no Brasil: uma análise crítica.** Revista de Sociologia e Política. v. 25, n. 3, 2021. p. 102-120.

FUCHS, Leandro Zamberlan. **O trabalho prisional como forma de ressocialização dos apenados.** Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, 8(7). 2022. p. 340–352.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F. **Remição de pena pela leitura no Brasil: O direito à educação em disputa.** São Paulo: Paco, 2022.

JESUS, Everaldo Antônio de. **Os benefícios da saída temporária para a ressocialização dos apenados.** Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação. 1(2), 2023. p. 397-404.

LACERDA, Vitor Gabriel Santana. **Ressocialização do preso frente aos desafios enfrentados no sistema prisional.** Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Direito do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio. Juazeiro do Norte, 2022.

MACHADO, Elaine Drumond. **Estado x Ressocialização: o grito de dor dos apenados e a violação dos direitos humanos**. Revista Processus Multidisciplinar. 4(8), 2023, p.32 - 41.

MARQUES, Leonardo Adami; GRECHINSKI, Silvia Turra. **Análise do sistema carcerário sob os direitos fundamentais e os conceitos de ressocialização.** International Journal of Digital Law (IJDL), v.1, n.2, Ed. Especial, 2020.

PANTOJA, Luciana de Freitas. **O ensino aprendizagem de adolescentes em regime de semiliberdade: elemento indissociável ao processo de ressocialização e reintegração social**. Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA. 1(12), 2022. p. 1-15.

SILVA, Izabel Maria Rodrigues**. A ineficácia do sistema penitenciário brasileiro na ressocialização dos apenados.** Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Direito do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio. Juazeiro do Norte, 2023.

SILVA, Rayane Eduarda Vieira. **O trabalho como ferramenta de ressocialização e reintegração do apenado do sistema penal goiano**. Artigo Científico apresentado à disciplina Trabalho de Curso II, da Escola de Direito, Negócios e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2024.

SOUZA, Mariana; PEREIRA, Carlos. **O papel da sociedade na reintegração de egressos do sistema prisional.** Revista de Estudos Criminais. v. 16, n. 2, 2019, p. 125-140.

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

O DEVIDO PROCESSO LEGAL E A LICITUDE DE PROVAS

FLÁVIA GUERRA GOMES

Bacharel em Direito pela Centro Universitário Salesiano de São Paulo (**2001**); Especialista em Direitos Humanos pela Faculdade Campos Gerais/ Curso CEI (**2021**); Especialista em Advocacia Extrajudicial pela Faculdade Legale (**2020**), Especialista em Direito Previdenciário pela Faculdade Legale (**2021**), Especialista em Direito da Mulher e Advocacia Feminista pela Faculdade Legale (**2021**), Especialista em Jurisprudencia pela Faculdade CERS/ CURSO CEI (**2025**). Mestranda em Direitos fundamentais pela UNIFIEO (**2026**). Advogada (**2003**).

MARISA CESARINA GABALDO GARROUX

Mestranda em Direito Humanos Fundamentais pela UNIFIEO. Pós-Graduada em Direito e Processo do Trabalho. Pós-Graduada em Direito Digital. Pós-Graduada em Direito Constitucional. Graduada em Direito pela PUC/ SP. Professora Universitária em Direito Digital na FAGH. Coordenadora Acadêmica do Curso de Direito na FAGH. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1485107119818954. E-mail: marisa.garroux93@gmail.com

RAFAEL FELIPPE BACCARO

Tecnólogo em Administração Pública pela Universidade do Sul de Santa Catarina (**2010**). Bacharel em Administração pela Universidade do Sul de Santa Catarina (**2012**). Graduação em Direito pelo Centro Universitário Padre Anchieta (**2018**). Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade Legale (**2024**). Especialista em Direitos Humanos e Segurança Pública pela Academia da Polícia Civil do Estado de São Paulo (**2024**). Mestrando em Direito pelo Centro Universitário FIEO (Unifieo).

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

RESUMO

Este artigo traz uma abordagem sobre o princípio do devido processo legal no âmbito do processo penal, bem como sobre a importância da observância da cadeia de custódia e colheita de provas na etapa investigativa e os seus reflexos no processo penal. O artigo também traz os entendimentos doutrinários e jurisprudenciais sobre o inquérito policial e o devido processo legal e a licitude de provas no âmbito penal.

Palavras-chave: Processo Legal; Licitude; Provas; Cadeia; Custódia.

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 versa sobre o princípio do devido processo legal e a licitude das provas com foco no processo penal. Será analisado o entendimento doutrinário e jurisprudencial sobre o respectivo princípio, bem como seu contexto histórico, surgimento e evolução até os dias atuais.

Serão verificados, também, aspectos sobre as novas abordagens doutrinárias relativamente à natureza jurídica do inquérito policial; a legalidade das provas no processo penal; bem como sobre a possível invalidação e ilicitude de provas por derivação.

Por fim, será analisada a importância do respeito ao devido processo legal e às etapas da cadeia de custódia durante as investigações criminais e seus impactos no processo penal.

O PRINCÍPIO DO DEVIDO PROCESSO LEGAL

O princípio do devido processo legal surgiu na Inglaterra do século XIII com a Magna Carta de 1215, visando à proteção do direito à vida, à liberdade e à propriedade, bem como limitar o poder real e estabelecer a necessidade de um julgamento justo. Conforme previsto em seu art. 39:

> Nenhum homem livre será detido ou aprisionado, ou privado de seus direitos ou bens, ou declarado fora da lei, ou exilado, ou despojado, de algum modo, de sua condição; nem procederemos com força contra ele, ou mandaremos outros fazê-lo, a não ser mediante o legítimo julgamento de seus iguais e de acordo com a lei da terra (Art. 39).

O rei da Inglaterra, João Sem Terra, viu-se obrigado a concordar com os termos da Magna Carta, apresentada pelos barões da época, que se insurgiram contra o poder absoluto do rei.

Posteriormente, aproximadamente no século XIX, a Suprema Corte Americana passaria a utilizar tal princípio como forma de controle de constitucionalidade e apreciação da razoabilidade e proporcionalidade das leis.

A Constituição Federal de 1988 também trouxe a previsão em seu art. 5º, LIV: "ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal". Trata-se, portanto, de um princípio constitucional.

Desdobramento do devido processo legal são os princípios do contraditório e ampla defesa, também previstos na CF 88: Art. 5, LV: "aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes".

Embora na maioria das vezes sejam utilizados conjuntamente, existem certas diferenças entre ambos. Pelo princípio da ampla defesa, o réu pode utilizar-se de todas as formas possíveis para se defender da acusação sofrida. Não basta, portanto, dar ao acusado ciência das acusações se não lhe forem dados instrumentos para se defender daquelas.

Já o princípio do contraditório prevê que qualquer prova apresentada ou alegada por uma das partes pode ser contraditada pela outra, de forma a garantir a paridade de armas dentro de um processo.

Deste modo, aos litigantes e acusados em geral é assegurado o direito de contradizer os argumentos e provas trazidos pela parte contrária. Ainda em relação ao devido processo legal e as alterações legislativas no âmbito processual penal, Mendes (2014, p. 476) destaca que:

> Com o advento da Lei n. 12.403 / 2011, a prisão em flagrante passou a ostentar, claramente, a natureza de medida pré-cautelar, não mais subsistindo como hipótese autônoma de prisão cautelar. Assim que comunicada ao juiz, deverá ser convertida em prisão preventiva, mediante decisão fundamentada em que demonstrada concretamente a necessidade do encarceramento, bem assim o não cabimento das medidas cautelares alternativas indicadas no art. 319 do CPP. Não havendo essa conversão, a prisão em flagrante não mais se sustenta por si só (MENDES, 2014, p. 476).

Dessa forma, as prisões em flagrante ostentam, atualmente, natureza pré-cautelar, que deverá ser convertida em liberdade provisória (com ou sem fiança) ou em prisão preventiva a critério da autoridade judicial, sendo ilegal e desrespeitando.

Portanto, o princípio constitucional do devido processo legal a manutenção do preso em flagrante pelo prazo superior a 24 horas, no qual deverá ocorrer a audiência de custódia, conforme previsto no art. 3º-B, §1º, do Código de Processo Penal:

> **§ 1º** O preso em flagrante ou por força de mandado de prisão provisória será encaminhado à presença do juiz de garantias no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, momento em que se realizará audiência com a presença do Ministério Público e da Defensoria Pública ou de advogado constituído, vedado o emprego de videoconferência.

Nesse sentido, Oliveira (2004, p.491),

> A prisão cautelar é utilizada, e somente aí se legitima, como instrumento de garantia de eficácia da persecução penal, diante de situações de risco real devidamente previstas em lei. Se a sua aplicação pudesse trazer consequências mais graves que o provimento final buscado na ação penal, ela perderia a sua justificação, passando a desempenhar função exclusivamente punitiva (OLIVEIRA, 2004, p. 491).

Portanto, um devido processo legal é o respeito às normas e garantias constitucionais, estando assegurados o contraditório e ampla defesa, bem como a paridade de armas e divisão de funções, na qual uma parte acusa, a outra se defende e um terceiro imparcial (o juiz) julga.

Retirando a sua base da própria Constituição Federal de 1988 o princípio do devido processo legal também é corolário ao Princípio da Separação dos Poderes, que também está previsto na CF 88 (*Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário*), sendo considerado uma cláusula pétrea.

Este princípio, proposto por Montesquieu em sua obra "O Espírito das Leis" de 1748, destacava a divisão de poderes ou funções políticas do Estado (Legislativo, Executivo e Judiciário) como forma de equilíbrio e distribuição do poder, para que determinadas competências e atribuições não ficassem concentrados em um só poder ou uma única pessoa, à época na figura do rei.

No entendimento de Barros (2009, p. 22),

> Um devido processo legal é aquele que se desenvolve segundo o modelo constitucional de processo, obedecendo estritamente sua base principiológica uníssona integrada pelo contraditório, ampla argumentação, existência do terceiro imparcial e da fundamentação das decisões (BARROS, 2009, p. 22).

A doutrina ainda subclassifica o princípio do devido processo legal em sentido formal e material. Em sentido formal, o devido processo legal ocorre quando da observância e obediência ao rito previsto na Lei Processual, bem como às demais regras estabelecidas para aquele processo.

Em sentido material, entende-se que o devido processo legal só é efetivamente respeitado quando o Estado age de maneira razoável, proporcional e adequada na tutela dos interesses da sociedade e do acusado.

Nas palavras de Nucci (2010, p. 96),

> Deve-se analisar o princípio do devido processo legal em dois aspectos: material e processual. No aspecto material esse princípio está ligado ao Direito Penal que prevê que ninguém será processado senão por crime anteriormente previsto e expresso em lei. No aspecto processual, esse princípio garante ao réu uma gama de possibilidades legais de demonstrar ao juiz que é inocente e garante ao promotor de justiça a possibilidade de demonstrar, também por meios legais, que o réu é culpado (NUCCI, 2010, p. 96).

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 (I) LICITUDE DAS PROVAS

Antes de iniciar o tema sobre a (i) licitude das provas, é interessante fazer uma diferenciação entre provas e elementos informativos, sobretudo no processo penal.

A doutrina classifica como provas aquelas produzidas durante o processo, seja civil, administrativo ou penal, por exemplo. Pois é durante o processo judicial que haverá o completo contraditório e a ampla defesa ao acusado, requisitos indispensáveis para a validade das provas e respeito ao devido processo legal.

Já os elementos informativos, no bojo do direito processual penal, seriam aqueles colhidos durante o inquérito policial e que, poderão ou não, tornarem-se provas quando da apreciação pelo Poder Judiciário na fase processual.

No entanto, existem algumas exceções em relação à colheita de provas que não podem aguardar a fase processual, sob pena de perecimento, são elas: provas cautelares, provas irrepetíveis e provas antecipadas. Previstas no art. 155 do Código de Processo Penal (CPP): "O juiz formará sua convicção pela livre apreciação da prova produzida em contraditório judicial, não podendo fundamentar sua decisão exclusivamente nos elementos informativos colhidos na investigação, ressalvadas as provas cautelares, não repetíveis e antecipadas".

Em resumo, provas cautelares são aquelas em que há um risco de desaparecimento do objeto da prova em razão do decurso do tempo, ex.: interceptação telefônica; provas irrepetíveis são aquelas que, uma vez produzidas não podem ser novamente coletadas, em virtude do desaparecimento da fonte probatória, ex.: exame de corpo de delito.

Por fim, as provas antecipadas são aquelas produzidas com observância do contraditório real perante a autoridade judicial, porém em momento anterior ao legalmente previsto, ou seja, anterior ao início do processo, em virtude de uma situação de urgência, ex.: depoimento de uma pessoa internada em estado terminal.

Dito isto, cabe ressaltar que os elementos informativos colhidos na etapa investigativa, ainda que necessitem ser validados posteriormente perante a autoridade judicial, caso tenham sido obtidos por meios ilegais podem vir a invalidar as provas do processo penal.

No âmbito processual penal, a doutrina moderna entende que o inquérito policial é um procedimento apuratório e não inquisitivo como tradicionalmente classificado, pois ainda que sejam mitigados, os princípios do contraditório e ampla defesa se fazem presentes quando, por exemplo, o investigado possui o direito de contradizer, perante a autoridade policial, sobre o crime que está sendo acusado e também poderá requerer diligências à autoridade policial, que decidirá a respeito.

Conforme previsto no art. 14 do CPP: "O ofendido, ou seu representante legal, e o indiciado poderão requerer qualquer diligência, que será realizada, ou não, a juízo da autoridade."

Nas palavras de Hoffmann (2017, p. 3),

> Ocorre que o termo *inquisitivo*, comumente utilizado para designar essa característica, é mais apropriado para diferenciar a fase processual, e não a investigação preliminar. Aliás, utilizando esse critério para caracterizar o inquérito policial, ele se aproxima mais do sistema acusatório do que do inquisitório, pois não concentra funções numa única autoridade nem ignora direitos do investigado (como integridade física, informação e defesa). Além disso, a palavra *inquisitivo* remete à abusiva Santa Inquisição, que concebia o imputado como mero objeto, e não sujeito de direitos. Portanto, o vocábulo que melhor indica essa característica é *apuratório*, por indicar que se trata de apuração criminal que compatibiliza sigilo inicial, imparcialidade e dignidade da pessoa humana (HOFFMANN, 2017, p. 3).

Feita esta breve introdução, passemos a falar sobre a licitude de provas no processo penal. A doutrina faz uma breve diferenciação entre provas ilícitas e ilegítimas. Para Moura (2013, p.26), "A prova ilegal é gênero da qual é espécie: a prova ilegítima, àquela obtida após a violação de uma regra de direito processual penal, ou seja, no momento de produção; e a prova ilícita, àquela admitida por violação às regras de direito material ou constitucional".

Provas ilícitas, portanto, seriam aquelas obtidas mediante violação de regras de direito material ou constitucional, tendo por consequência a sua inadmissibilidade e o seu desentranhamento do processo, um exemplo seria uma prova obtida mediante tortura.

Trata-se de previsão constitucional: Art. 5º, LVI, CF 88: "são inadmissíveis, no processo, as provas obtidas por meios ilícitos". Também prevista no art. 157 do CPP: "São inadmissíveis, devendo ser desentranhadas do processo, as provas ilícitas, assim entendidas as obtidas em violação a normas constitucionais ou legais".

Nas palavras do Ministro do Supremo Tribunal Federal Celso de Mello,

> A Constituição da República, em norma revestida de conteúdo vedatório (CF, art. 5º, LVI), desautoriza, por incompatível com os postulados que regem uma sociedade fundada em bases democráticas (CF, art. 1º), qualquer prova cuja obtenção, pelo Poder Público, derive de transgressão a cláusulas de ordem constitucional, repelindo, por isso mesmo, quaisquer elementos probatórios que resultem de violação do direito material (ou, até mesmo, do direito processual), não prevalecendo, em consequência, no ordenamento normativo brasileiro, em matéria de atividade probatória, a fórmula autoritária do 'male captum, bene retentum' (STF).

Já as provas ilegítimas seriam aquelas que violam regras de direito processual, tendo por consequência a sua declaração de nulidade, podendo esta ser nulidade absoluta ou relativa a depender do caso concreto. Na nulidade absoluta o prejuízo às partes é presumido, já na relativa o prejuízo deverá ser comprovado para que a prova seja considerada nula.

Um exemplo de prova que violaria uma regra de direito processual seria a elaboração de laudo pericial por apenas uma pessoa idônea, quando da ausência de perito oficial (neste caso a exigência é de duas pessoas idôneas), conforme previsão no CPP:

> Art. 159, § 1º ,Na falta de perito oficial, o exame será realizado por 2 (duas) pessoas idôneas, portadoras de diploma de curso superior preferencialmente na área específica, dentre as que tiverem habilitação técnica relacionada com a natureza do exame (CPP).

Ainda sobre a licitude de provas, Grinover, Fernandes e Gomes Filho (2001, p.12) argumentam que:

> O direito à produção de provas para a comprovação de um fato, submetidas à percepção do Juiz, está assegurado nos princípios do contraditório e da ampla defesa estampados no inciso LV do artigo 5º da Carta Magna. No entanto, há limites para o exercício dessa prerrogativa. Isso porque, apesar de o direito à prova ser protegido constitucionalmente, tal direito deve conviver harmonicamente com outros também de mesma ordem, de maneira que nenhum deles seja irregularmente exercido, sacrificando a ordem pública e direito de terceiros (GOMES FILHO, 2001, p. 12).

Deste modo, percebe-se a importância de se observar o procedimento probatório desde a colheita de elementos informativos na fase investigativa do inquérito policial, como também durante o processo judicial, sob pena de ter todo o trabalho de produção probatória tornado sem efeito pela invalidação das mesmas.

Embora a regra seja a invalidação e desconsideração das provas ilícitas, devendo as mesmas serem desentranhadas do processo, existe uma situação no Brasil em que tais provas são admitidas pela doutrina e também pelo Supremo Tribunal Federal.

Com lastro no Princípio da Proporcionalidade, a doutrina e a jurisprudência do STF têm admitido, em alguns casos, a utilização de provas ilícitas para absolvição do réu.

Isso ocorre quando a prova, embora obtida ilicitamente e com violação de regras de direito material, seja o único meio de provar a inocência do réu. Nestes casos, a proibição da prova ilícita é relativizada para evitar a condenação de um inocente.

Para Capez (2012, p.182),

> A prova, se imprescindível, deve ser aceita e admitida, a despeito de ilícita, por adoção do princípio da proporcionalidade, que deve ser empregada pelo reo ou por societate. Ressalvamos apenas a prática de tortura, que, por afrontar normas de direito natural, anteriores e superiores às próprias Constituições, jamais pode ser admitida, seja para que fim for (CAPEZ, 2012, p.182).

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

Na Reclamação nº 33.711/SP, o STF também admite essa possibilidade: "Na verdade, o uso de eventual prova ilícita em favor do réu constitui a única exceção à regra estabelecida no artigo 5º, LVI, da CF/88 (são inadmissíveis, no processo, as provas obtidas por meios ilícitos)".

Dessa forma, somente nos casos de absolvição do réu é que provas ilícitas poderão ser utilizadas num processo penal, pois em que pesem terem sido obtidas mediante violação de regras de direito material/constitucional, existem outros princípios constitucionais que devem ser ponderados na análise do caso concreto, como o da Proporcionalidade, Dignidade da Pessoa Humana e Presunção de Inocência.

PROVAS ILÍCITAS POR DERIVAÇÃO E A CADEIA DE CUSTÓDIA

As provas ilícitas por derivação são aquelas que embora sejam lícitas em sua essência, derivam de uma prova ilícita. Trata-se da aplicação da teoria norte americana "*fruits of the poisonous tree*", ou seja, a teoria dos frutos da árvore envenenada, na qual prevê que o fato de uma árvore estar envenenada necessariamente os seus frutos também estarão envenenados.

Esta teoria já vinha sendo adotada pela jurisprudência brasileira e em 2008 foi positivada no art. 157 do Código de Processo Penal:

> São inadmissíveis, devendo ser desentranhadas do processo, as provas ilícitas, assim entendidas as obtidas em violação a normas constitucionais ou legais. § 1º São também inadmissíveis as provas derivadas das ilícitas, salvo quando não evidenciado o nexo de causalidade entre umas e outras, ou quando as derivadas puderem ser obtidas por uma fonte independente das primeiras. § 2º Considera-se fonte independente aquela que por si só, seguindo os trâmites típicos e de praxe, próprios da investigação ou instrução criminal, seria capaz de conduzir ao fato objeto da prova (Art. 157).

Percebe-se que para ser classificada como prova ilícita por derivação, esta deverá possuir relação de causalidade com a prova originariamente ilícita. Caso não haja esta relação de causa/efeito, ou seja, se a prova derivada puder ser obtida por outras fontes independentes, então será considerada uma prova lícita.

Para exemplificar, digamos que uma prova lícita "X" tenha sido obtida em decorrência de uma prova ilícita "Y", nesta situação, a prova "X" deverá ser considerada ilícita por derivação. No entanto, se a prova "X" puder ser obtida de forma independente da prova "Y", então será considerada prova lícita.

No julgamento do HC 80.949/RJ o STF considerou ilícita uma gravação clandestina de conversa informal feita por policiais que não advertiram o indiciado sobre o direito ao silêncio, considerando ilícita a confissão do acusado pelo princípio da não auto-incriminação "*nemo tenetur se detegere*":

> 3. Ilicitude decorrente - quando não da evidência de estar o suspeito, na ocasião, ilegalmente preso ou da falta de prova idônea do seu assentimento à gravação ambiental - de constituir, dita "conversa informal", modalidade de "interrogatório" sub reptício, o qual - além de realizar-se sem as formalidades legais do interrogatório no inquérito policial (C.Pr. Pen., art. 6º, V) -, se faz sem que o indiciado seja advertido do seu direito ao silêncio. 4. O privilégio contra a autoincriminação - nem tenetur se detegere -, erigido em garantia fundamental pela Constituição - além da inconstitucionalidade superveniente da parte final do art. 186 C.Pr.Pen. - importou compelir o inquiridor, na polícia ou em juízo, ao dever de advertir o interrogado do seu direito ao silêncio: a falta da advertência - e da sua documentação formal Regis Seção de R a STE. 102 (12 RGOTOGEL STE 10212 HC 80949-9 RJ Supremo Tribunal Federal 1146 faz ilícita a prova que, contra si mesmo, forneça o indiciado ou acusado no interrogatório formal e, com mais razão, em "conversa informal" gravada, clandestinamente ou não (HC 80.949/RJ o STF).

Nesse sentido, entramos num relevante assunto que é a cadeia de custódia e sua preservação, visando à licitude e validade das provas colhidas durante uma investigação, por exemplo. De acordo com o art. 158-A do CPP:

> Considera-se cadeia de custódia o conjunto de todos os procedimentos utilizados para manter e documentar a história cronológica do vestígio coletado em locais ou em vítimas de crimes, para rastrear sua posse e manuseio a partir de seu reconhecimento até o descarte (Art. 158-A - CPP).

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

Nas palavras de Cunha (2020, p.174),

> Cadeia de custódia é um conjunto de procedimentos que tem por objetivo preservar o valor probatório da prova, em especial sua autenticidade. Serve para assegurar a preservação dos vestígios desde o primeiro contato até o descarte dos materiais coletados, garantindo-se a sua qualidade por meio da documentação cronológica de todos os atos realizados, conforme determinam as normas técnicas previstas nas etapas da cadeia de custódia (CUNHA, 2020, p.174).

Deste modo, a cadeia de custódia corresponde a toda etapa de produção probatória, desde o início da coleta de vestígios num local de crime, até o seu acondicionamento, transporte, análise laboratorial e posterior armazenamento para contraprova se for o caso. A cadeia de custódia, tal qual prevista no art. 158-B do CPP possui dez etapas, quais sejam:

I - **reconhecimento**: ato de distinguir um elemento como de potencial interesse para a produção da prova pericial;

II - **isolamento**: ato de evitar que se altere o estado das coisas, devendo isolar e preservar o ambiente imediato, mediato e relacionado aos vestígios e local de crime;

III - **fixação**: descrição detalhada do vestígio conforme se encontra no local de crime ou no corpo de delito, e a sua posição na área de exames, podendo ser ilustrada por fotografias, filmagens ou croqui, sendo indispensável a sua descrição no laudo pericial produzido pelo perito responsável pelo atendimento;

IV - **coleta**: ato de recolher o vestígio que será submetido à análise pericial, respeitando suas características e natureza;

V - **acondicionamento:** procedimento por meio do qual cada vestígio coletado é embalado de forma individualizada, de acordo com suas características físicas, químicas e biológicas, para posterior análise, com anotação da data, hora e nome de quem realizou a coleta e o acondicionamento;

VI - **transporte**: ato de transferir o vestígio de um local para o outro, utilizando as condições adequadas (embalagens, veículos, temperatura, entre outras), de modo a garantir a manutenção de suas características originais, bem como o controle de sua posse;

VII - **recebimento**: ato formal de transferência da posse do vestígio, que deve ser documentado com, no mínimo, informações referentes ao número de procedimento e unidade de polícia judiciária relacionada, local de origem, nome de quem transportou o vestígio, código de rastreamento, natureza do exame, tipo do vestígio, protocolo, assinatura e identificação de quem o recebeu;

VIII - **processamento**: exame pericial em si, manipulação do vestígio de acordo com a metodologia adequada às suas características biológicas, físicas e químicas, a fim de se obter o resultado desejado, que deverá ser formalizado em laudo produzido por perito;

IX - **armazenamento:** procedimento referente à guarda, em condições adequadas, do material a ser processado, guardado para realização de contraprova, descartado ou transportado, com vinculação ao número do laudo correspondente;

X - **descarte**: procedimento referente à liberação do vestígio, respeitando a legislação vigente e, quando pertinente, mediante autorização judicial.

Interessante salientar que, qualquer desrespeito às etapas da cadeia de custódia poderá resultar no que é conhecido como "quebra da cadeia de custódia", ensejando a invalidação da prova, conforme observado na jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça (STJ) em decisão no RHC 77.836/PA:

> 7. A quebra da cadeia de custódia tem como objetivo garantir a todos os acusados o devido processo legal e os recursos a ele inerentes, como a ampla defesa, o contraditório e principalmente o direito à prova lícita. O instituto abrange todo o caminho que deve ser percorrido pela prova até sua análise pelo magistrado, sendo certo que qualquer interferência durante o trâmite processual pode resultar na sua imprestabilidade (77.836/PA).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, verificou-se a importância do respeito ao princípio do devido processo legal para a validade das provas, seja no âmbito processual ou na etapa investigativa, e que o respectivo princípio é muito antigo, tendo o seu surgimento na Inglaterra do século XIII com a Magna Carta.

Constatou-se que tanto a doutrina quanto a jurisprudência dos tribunais superiores (STF e STJ) consideram o devido processo legal um elemento indispensável para a validação e licitude das provas, podendo haver anulação de todo o processo caso aquele princípio não seja respeitado.

Analisou-se os diferentes termos jurídicos e classificações utilizados pela doutrina, como a distinção entre provas e elementos informativos; entre provas ilícitas e provas ilegítimas; e o atual entendimento sobre a natureza jurídica do Inquérito Policial, passando de inquisitivo para um procedimento apuratório.

Por fim, verificou-se que uma prova ilícita pode "contaminar" outras provas a depender da fonte a qual as últimas foram coletadas, em adesão à Teoria dos Frutos da Árvore Envenenada pela jurisprudência e pelo Legislador ao positivá-la no Código de Processo Penal; e também a importância do respeito às etapas da Cadeia de Custódia para que os elementos colhidos durante uma investigação criminal tenham validade e possam ser utilizados como prova num eventual processo penal.

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

REFERÊNCIAS

BARROS, Flaviane de Magalhães. **(Re)forma do Processo Penal.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

_____. **Código de Processo Penal.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em 15 jul. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal - Recurso em Habeas Corpus: RHC 90376** RJ. Celso de Mello. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/14729128. Acesso em 20 jul. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal.** Rlc. 33.711/SP, min. relator: Gilmar Mendes, Segunda Turma. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5652757. Acesso em 18 jul. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Habeas corpus nº 80.949-9.** RIO DE JANEIRO 30/10/2001 https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC & docID=78579. Acesso em 18 jul. 2025.

STJ. **Superior Tribunal de Justiça. Recurso em habeas corpus nº 77.836/PA.** Disponível em: https://processo.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1788420 & num_registro=201602865444 & data=20190212 & formato=. Acesso em 17 jul. 2025.

CAPEZ, Fernando. **Curso de processo penal.** 19º ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, Rogério Sanches. **Pacote Anticrime – Lei 13.964/2019: Comentários às alterações no CP, CPP e LEP**. Salvador: JusPodivm, 2020.

GRINOVER, Ada Pellegrini; FERNANDES, Antônio Scarance; GOMES FILHO,

Antônio Magalhães. **As nulidades do processo penal.** 7º ed. rev. e atual. São

Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

HOFFMANN, Henrique. A**cademia de Polícia - Inquérito Policial tem sido Conceituado de Forma Equivocada.** Disponível em: https://www.conjur.com.br/2017-fev-21/academia-policia-inquerito-policial-sido-conceituado-forma-equivocada/. Acesso em 22 jul. 2025.

MAGNA CARTA **(Magna Charta Libertatum).** Disponível em: https://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/Normas_Direitos_Humanos/MAGNA%20CARTA%20-%20PORTUGU%C3%8AS.pdf

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional.** 9º Ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MOURA, Maria Thereza de Assis de. **Ilicitude na Obtenção da Prova e sua Aferição.** São Paulo: RT, 2013.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Processo Penal e Execução Penal.** 6.ª Ed. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais, 2010.

OLIVEIRA, Eugênio Pacelli de. **Curso de Processo Penal.** 3º Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

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

LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DISCURSO DE ÓDIO: DIGNIDADE E OS DESAFIOS ÉTICO-JURÍDICOS

JORGE DOMINGOS DE JESUS ROCHA

Mestrando em Direitos Humanos - UNIFIEO, Especialista em Direito Processual Penal - EPM (**2024**), LLM em Direito Tributário - INSPER (**2022**) Especialista em Direito Tributário - EPD (**2021**), Bacharel em Direito pela Universidade Brasil (**2019**). 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

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

RESUMO

A liberdade de expressão é um dos pilares de qualquer sociedade democrática, pois permite a livre articulação de ideias, opiniões e informações por e para pessoas sem interferência ou supressão arbitrária que as mantenha longe do público. Tais direitos, no entanto, são limitados por problemas reais quanto ao que constitui discurso de ódio, onde preconceito, intolerância e violência contra indivíduos ou grupos com base em raça, religião ou preferências sexuais se tornam indistintos. O que vem a seguir é um exercício para desembaraçar essa intrincada relação entre liberdade de expressão e discurso de ódio, observando, de um ponto de vista ético e legal, qual limitação deve ser formulada para garantir tanto o pluralismo em uma sociedade que é democrática por natureza quanto a dignidade humana. De forma dedutivo-analítica, este artigo examina por meio de uma delimitação de sistemas jurídicos nacionais e supranacionais a questão em consideração, focando dimensões normativas no equilíbrio da liberdade de expressão e luta contra o discurso de ódio. Este artigo também enquadra as respostas online ao discurso de ódio dentro de questionamentos sob os quais ele pergunta o que os algoritmos podem realizar e o que as empresas de tecnologia exigem deles em relação à moderação de conteúdo. Este artigo também discute medidas legais e educacionais a serem implementadas como parte de uma intervenção política mais ampla para promover uma atmosfera onde os direitos humanos sejam respeitados sem considerar a liberdade de expressão um sacrifício custoso.

Palavras-chave: Liberdade; Expressão; Discurso; Ódio; Direitos Humanos; Democracia; Regulação Digital; Ética Jurídica.

INTRODUÇÃO

A liberdade de expressão está entre os valores básicos de qualquer sociedade democrática e é sempre necessária para o aprimoramento do pluralismo e o desenvolvimento de uma esfera pública inclusiva.

Esse direito permite que uma pessoa diga o que pensa, permitindo o livre fluxo de ideias, opiniões e informações sem censura ou medo de retribuição arbitrária. A liberdade de expressão deve ser diferenciada de outros direitos humanos fundamentais, como dignidade humana, igualdade e santidade de indivíduos e grupos, uma vez que não goza de imunidade total.

O discurso de ódio foi identificado como talvez uma ameaça contemporânea mais prevalente à liberdade de expressão no mundo, e isso é exacerbado com a introdução da tecnologia no cenário. É qualquer manifestação que espalhe preconceito, intolerância e violência contra outros com base em, mas não se limitando à raça, religião, gênero ou orientação sexual.

Esses discursos não apenas colocam em risco o respeito e a segurança dos indivíduos que os recebem, mas também podem representar um movimento em direção à desvalorização dos valores democráticos ao normalizar discursos excludentes e desumanizadoras.

A amplificação desse conhecimento por plataformas digitais na ausência de regulamentação clara intensifica ainda mais o problema e criou um nó ético e legal para estados e sociedade. Nesse contexto, a questão central abordada neste artigo é a seguinte: como é possível controlar o discurso de ódio sem infringir o direito à liberdade de expressão?

Essa questão exige uma revisão rigorosa dos limites legais e éticos ao discurso de ódio, padrões nacionais e internacionais de direitos humanos. Além disso, é pertinente sondar o lugar das plataformas digitais na difusão desse conteúdo e dos papéis das empresas de tecnologia na moderação e controle dos efeitos adversos do discurso de ódio.

Assim, o principal objetivo desta pesquisa é traçar a contingência da liberdade de expressão por meio de um exame do discurso de ódio, abordando as dificuldades e oportunidades para controlar esse comportamento na era da internet. A metodologia de pesquisa a ser utilizada é uma abordagem lógico-dedutiva e interdisciplinar que reúne análises jurídicas, filosóficas e tecnológicas.

O objetivo é apresentar recomendações que equilibrem a proteção da dignidade humana com o respeito à liberdade de expressão como uma contribuição aos debates jurídico-filosóficos e éticos sobre o assunto.

A estrutura do artigo é altamente estruturada de tal forma que permite ao leitor ter uma compreensão sistemática do assunto. O primeiro deles fornece os fundamentos teóricos básicos sobre a liberdade de expressão e discurso de ódio, com foco em definições, origens, bem como implicações e aplicações.

Em seguida, é seguido pelo que é chamado de proibição legal imposta contra o discurso de ódio, em que a discussão realiza uma comparação entre diferentes culturas jurídicas sobre a proibição do discurso de ódio e seus resultados.

Por fim, examinamos a questão das plataformas digitais e compartilhamos os papéis e responsabilidades entre governo e empresas para criar um ambiente digital mais seguro e democrático.

Ao fazê-lo, ele se propõe a sondar não apenas os limites do discurso contemporâneo, mas também a apresentar reflexões e recomendações que contribuam para uma sociedade mais justa e inclusiva que tenha capacidade para a liberdade de expressão sem exposição ao ódio e à discriminação.

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 Relação entre Liberdade de Expressão e Discurso de Ódio: Perspectivas Filosóficas e Jurídicas

A liberdade de expressão pode ser uma forma de ação divisível, juntamente com a fala que aborda o ódio, e essas divisões aparecem quando examinadas filosoficamente e, consequentemente, em termos de lei.

Qualquer observador casual concordaria que as expressões não servem a nenhum propósito útil, enquanto para o orador ou seu público, são tentativas mansas de humor.

A liberdade de expressão pode ser confusa, mas o ponto principal é trancá-la bem para que muitas vozes possam ser ouvidas claramente. Se for organizada, então não é liberdade de expressão.

São separadas, mas coexistem com os próprios valores, como a fala e a liberdade de expressão, cujo comprometimento com os fins de sua retórica eles consideram mais repugnante. Isso também demonstra a possibilidade de tolerância, mesmo em casos em que o que deve ser tolerado diz que ele não retribuirá o favor.

A liberdade de expressão é frequentemente considerada o mais estimado de todos os direitos humanos e um pré-requisito essencial para as democracias e a realização de outros direitos humanos. Com base em tradições argumentativas como Mill e Kant, esse direito é fundado na crença de que discussões livres são necessárias para o progresso social, autonomia individual e envolvimento ativo em discussões públicas.

Nas palavras de Bobbio, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 58. a liberdade de expressão não é sem limitações. Quando o conteúdo da expressão ultrapassa os limites éticos e legais, tornando-se discurso de ódio, a proteção da liberdade individual entra em conflito agudo com a proteção da dignidade humana e da igualdade.[1]

Segundo o Decreto nº 592/1992. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Art. 20, §2º Discurso de ódio é qualquer comunicação que provoque discriminação, hostilidade ou violência contra qualquer pessoa ou pessoas com base na identidade, como raça, religião, nacionalidade, etnia, gênero ou orientação sexual.[2] Esse discurso viola os valores fundamentais da dignidade humana porque não respeita os ideais fundamentais articulados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Além disso, perpetua desigualdades estruturais e, em casos extremos, incita violência em massa e conflitos sociais, um fenômeno que a história atesta por meio de casos de genocídio e perseguição.

A liberdade de expressão é protegida, uma disposição que, na maioria das vezes, encontra restrições relacionadas à luta contra o discurso de ódio. Isso gerou um debate acalorado que atravessa os círculos acadêmicos e jurídicos.

Em diferentes tradições jurídicas, o mesmo problema é abordado de forma diferente no campo jurídico. Nos EUA, a Primeira Emenda da Constituição dá proteção bastante substancial à liberdade de expressão; uma delas é o discurso ofensivo, desde que não implique ação ilegal iminente ou provoque outros a cometer tal ação.

Essa abordagem de não intervenção em relação à expressão contrasta diretamente com o ponto de vista europeu, conforme visto pela Convenção Europeia dos Direitos Humanos. O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos reconheceu o nível em que a liberdade de expressão pode ser considerada uma ofensa, desde que a dignidade e a ordem pública de um país sejam mantidas. Referiu-se ao caso Handyside v. Reino Unido* (1976) como paradigmático, pois a liberdade de expressão pode incorporar ideias que "ofendem, chocam ou perturbam", mas não discursos que incitam ódio ou violência.

Mais uma questão que precisa ser analisada profundamente é como as plataformas online ajudam a aumentar o discurso de ódio. Redes sociais digitais como Facebook, Twitter e YouTube oferecem espaço sem precedentes para a insistência de ideias, mas são criticadas por não terem controle efetivo sobre conteúdo abusivo.

A viralização do discurso de ódio em tais ambientes se deve, em parte, a algoritmos que promovem conteúdo controverso na tentativa de aumentar o engajamento a qualquer custo social. Portanto, o debate sobre o papel das empresas que criam essas tecnologias, na moderação desse conteúdo contra o discurso de

1 Bobbio, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 58.
2 BRASIL. Decreto nº 592/1992. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Art. 20, §2º

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

ódio, tem que se tornar urgente. Alguns países até mesmo foram adiante e promulgaram leis específicas onde responsabilizam essas plataformas elas exigem a remoção de conteúdo ilegal em prazos muito curtos.

A questão da coexistência da liberdade de expressão com o discurso de ódio é uma questão de ética. É possível dizer que o primeiro silenciaria minorias e legitimaria objeções ao poder ser muito controle fosse entregue ao sistema. O outro lado da história é que a violência simbólica é aplicada dentro da sociedade por meio da proferição dessas palavras.

Tal situação não afeta apenas diretamente as pessoas envolvidas, mas também enfraquece as estruturas de uma sociedade legal. Segue-se, então, que encontrar o meio-termo deve oferecer liberdade para falar, sem permitir que seja usado como um instrumento de opressão e exclusão.

Esta análise revela que a conexão entre liberdade de expressão e discurso de ódio não é de causalidade direta. É uma questão muito mais complexa e requer uma abordagem holística para entender o contexto dentro dos direitos individuais e obrigações coletivas.

É, portanto, bastante óbvio que a preservação da dignidade humana e a prevenção e interrupção do ódio vêm como questões nas listas de prioridades, especialmente agora que a informação digital se tornou tão abundante. O artigo convence que o controle do discurso de ódio, mesmo que pareça assustador, é uma necessidade para garantir a coexistência democrática e civilizada, na qual a liberdade de expressão não destrua os próprios valores que deveria proteger.

Liberdade de Expressão e os Desafios do Discurso de Ódio: Ponderação e Limites Jurídicos

De acordo com Alexy (2002), a liberdade de expressão é um dos privilégios humanos mais estimados em uma comunidade liberal, permitindo discussão geral, a transmissão de pensamentos ou potencialmente análise social que são elementos essenciais para a ocultação de uma boa solicitação política. Não obstante, tal liberdade é naturalmente restritiva e chega a limites quando entra em conflito com outros direitos humanos fundamentais, em particular, respeito e segurança contra jogo sujo e dissimilaridades.

Assim, para o autor (2002) a Teoría de los derechos fundamentales, referente ao Discurso de ódio "denota aquelas declarações que provocam ressentimento, hostilidade ou violência contra indivíduos ou grupos com base em raça, religião, gênero, preferência sexual e semelhantes" representa uma questão legal e ética sólida na defesa e demarcação da liberdade de expressão.

Robert Alexy[3] fornece também outra solução teórica para esse quebra-cabeça em sua obra The Theory of Constitutional Rights, argumentando que os direitos fundamentais devem ser entendidos como princípios para ser mais precisa razões por tanto.[4]

Quanto à explicação da proporcionalidade, ela é composta por adequação, necessidade e proporcionalidade em termos próprios ou stricto sensu, que é uma técnica final e eficiente de comparação de direitos, especialmente nos casos de segurança. Em palavras simples, adequação significa controlar o quanto mais limitação à liberdade de expressão é benéfica para a proteção da dignidade da vítima do discurso de ódio e da sociedade contra danos gerais causados por tal discurso.

A necessidade requer a seleção de meios que tenham o mínimo de repercussões na liberdade de expressão e a proporcionalidade stricto sensu examina se as vantagens decorrentes da limitação superam os danos aos direitos individuais e à discussão pública causados pela censura do discurso de ódio. Carlos Alberto Bittar[5], em Os Direitos da Personalidade, completa esta análise ressaltando que a dignidade é a base ética e legal dos direitos vinculados à personalidade, como honra, imagem e integridade moral. Para BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015., o discurso de ódio é incompatível com os valores fundamentais de uma sociedade democrática, pois desumaniza e marginaliza certos grupos ao infringir sua dignidade e impedir sua plena capacidade de participação na vida pública. Considera que o exercício da liberdade de expressão precisa estar em equilíbrio com os direitos da personalidade e caberia então ao processo legal estabelecer limites claros para não transformar

3 ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. 3. ed., páginas 80 a 110, Madrid: CEPC, 2002.
4 ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. 3. ed. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002, p. 111
5 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.

esse mesmo direito em uma ferramenta de exclusão e opressão. É de fato importante que essas teorias sejam colocadas em prática regulando o discurso de ódio de forma proporcional e judiciosa, ao mesmo tempo em que se garante a liberdade de expressão sem comprometer os direitos fundamentais da vítima. A consideração de Alexy e a ênfase de Bittar na dignidade humana trazem um embasamento teórico muito forte necessário para orientar decisões judiciais e políticas públicas a esse respeito.

Propostas para Enfrentar o Discurso de Ódio: Regulação Jurídica, Educação e Responsabilidade Digital

Com essa visão em mente, o seguinte pode ser apresentado para consideração na criação de uma abordagem equilibrada e eficaz ao discurso de ódio. Primeiramente, na forma de um projeto de lei que seja transparente e objetivo quanto ao que constitui discurso de ódio, com critérios específicos para a identificação de tais manifestações e a imposição de sanções proporcionais. Tais critérios devem, conforme Alexy, levar em conta o princípio da proporcionalidade e garantir que a dignidade das vítimas seja respeitada sem deixar de lado, de forma injustificada, a liberdade de expressão.

Embora sejam as maiores saídas para discurso de ódio, as plataformas digitais continuam sendo essenciais nessa batalha. Para BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.[6]. Essas entidades corporativas devem ser consideradas como principais com obrigações éticas e legais em relação à proteção dos direitos de personalidade de seus usuários. Segundo a carta Organização das Nações Unidas. Guiding Principles on Business and Human Rights. 2011, Princípio 11.

Algumas das sugestões incluem impor obrigações legais sobre transparência sobre critérios para moderação de conteúdo, multas por não remover discursos específicos e desenvolver algoritmos mais éticos focados na identificação de conteúdo abusivo mesmo que isso não torne o debate legítimo impossível.[7]

Igualmente válida é a formulação de políticas para promover programas educacionais que informem os cidadãos sobre os efeitos do discurso de ódio e incentivem uma comunicação mais responsável e respeitosa. Campanhas e programas de serviço público em cidadania digital poderiam ajudá-los a entender as consequências morais de suas ações, enquanto se a ética digital e o respeito à diversidade fossem infundidos nos currículos em níveis escolares, isso prepararia os futuros cidadãos digitais para modos mais construtivos de engajamento.

Finalmente, remédios adequados para vítimas de discurso de ódio são essenciais. Isso inclui processos civis que lhes dariam direito a indenização por danos morais e materiais, bem como compensações simbólicas na forma de representações públicas e iniciativas de distinção para integração e valorização dos grupos em questão.

Para Bittar[8], essas medidas são indispensáveis para restabelecer a dignidade das vítimas e reabilitar os valores morais que sustentam a coexistência em ambiente democrático. Seguindo as teorias de Alexy e Bittar, oferece uma maneira de se posicionar contra o discurso de ódio sem ferir os valores fundamentais subjacentes das liberdades de expressão. Uma abordagem integrada envolvendo regulamentações legais, responsabilidade digital e educação constitui o alicerce final no desenvolvimento de uma sociedade justa e inclusiva, na qual a liberdade de expressão respeita a integridade de todos os direitos humanos e a dignidade de todos os indivíduos.

Liberdade de expressão e o impacto social do discurso de ódio

O discurso de ódio é, em outras palavras, a expressão de ideias que classificam pessoas ou grupos como aqueles que não merecem consideração humana e despertam animosidade que prejudica os interesses finais das vítimas, bem como as instituições democráticas modernas, mas também prejudicam as bases éticas e sociais de qualquer democracia moderna.

6 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.
7 Organização das Nações Unidas. Guiding Principles on Business and Human Rights. 2011, Princípio 11.
8

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

Para BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015[9] (em The Rights of Personality) sustenta que o valor central da dignidade humana justifica proteção especial contra os ataques, especialmente contra a honra, a imagem e a integridade moral. Nesse sentido, o discurso de ódio não é apenas uma violação em nível individual, mas um ataque à coesão social e ao pluralismo democrático.

Por outro lado, o equilíbrio está, para ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. 3ªed., páginas 80 a 110, Madrid: CEPC, 2002[10], dentro da estrutura de conflitos de direitos fundamentais no cerne de sua teoria dos direitos. A importância do equilíbrio é retratada como um parâmetro para estabelecer em que ponto um direito pode ser restringido em relação a outro.

Especificamente, a liberdade de expressão referente ao discurso de ódio é julgada por seu impacto social em relação à perpetuação da desigualdade e à marginalização dos grupos vulneráveis no país específico. Essa visão geralmente mantém a proibição do discurso de ódio não como uma contribuição para qualquer discussão pública razoável, mas como uma eliminação de vozes que devem ser ouvidas em uma sociedade democrática pluralista.

Na esfera social, o discurso de ódio é uma nova desigualdade estrutural que dificulta o acesso dos marginalizados aos espaços de participação pública. A abordagem de Alexy e Bittar nos equipa com ferramentas teóricas para medidas adequadas que limitem o discurso de ódio como uma forma de promover a igualdade material e a inclusão social. Sugestões para a criação de políticas públicas que incentivem campanhas educacionais sobre os efeitos do discurso de ódio e debates inclusivos trabalham para reduzir os danos sociais que emanam dessas manifestações.

A Era Digital e Novos Desafios para a Liberdade de Expressão

Na era digital, a velocidade e o volume na disseminação do discurso de ódio cresceram enormemente. Isso torna ainda mais complicado para os sistemas legais ajustarem suas medidas regulatórias em um sistema fluido e aberto.

Ao mesmo tempo, as plataformas digitais assumiram uma posição central neste discurso ao permitir que determinado conteúdo se tornasse viral. De acordo com BITTAR, Carlos Alberto.

Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015[11]. Os deveres das plataformas para salvaguardar os direitos de personalidade de seus usuários não podem ser ignorados, principalmente olhando para o efeito do discurso de ódio na honra e dignidade das vítimas.

Ele argumenta que, por meio do equilíbrio dos direitos fundamentais, uma gradação de escalas e escores de danos pode ser definida para constituir uma resposta ao discurso de ódio online. A proporcionalidade equilibra então as dimensões da natureza específica do ambiente digital ao exigir, por exemplo, que medidas para a remoção sistemática de conteúdo e moderação do discurso sejam projetadas de modo a não prejudicar a dignidade humana mais do que o necessário para atingir seu nível pretendido de liberdade de expressão.

Sugestões a esse respeito incluem aumentar os deveres que recaem sobre as plataformas digitais, estipular uma transparência mais significativa nos critérios de moderação e aplicar deliberações proporcionais para dissuadir a remoção do discurso de ódio. Além disso, promover a educação digital ética como uma forma de aumentar a conscientização do usuário sobre os efeitos do discurso de ódio seria outra iniciativa necessária para fomentar uma cultura de diálogo e respeito no domínio digital.

Outra sugestão importante é a formação de uma autoridade reguladora internacional para estabelecer normas comuns para moderação de conteúdo, tendo em mente as especificidades culturais e legais dos países. Isso ajudará a alinhar a prática das plataformas digitais com o princípio da proporcionalidade proposto por Alexy e a proteção da dignidade humana defendida por Bittar, garantindo assim uma regulamentação mais uniforme e eficaz sobre o discurso de ódio na era digital.

As abordagens destacam a necessidade de adaptar a teoria e a prática jurídicas aos novos desafios do ambiente online para que a liberdade de expressão seja usada de forma responsável e os direitos fundamentais permaneçam protegidos neste mundo conectado em constante crescimento.

9 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.
10 ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. 3ª ed., páginas 80 a 110, Madrid: CEPC, 2002.
11 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.

Liberdade de expressão e discurso de ódio: o choque da dignidade humana com o pluralismo democrático

A liberdade de expressão é uma das liberdades centrais necessárias para sustentar o pluralismo democrático, assuntos políticos livres e controlar aqueles no poder. Mas os princípios aduzidos do discurso de ódio que rebaixam ou desdenham determinados segmentos da sociedade parecem qualificar essa liberdade, particularmente quando a violação representa uma afronta profissional, não pessoal, à dignidade humana, uma virtude fundamental das democracias constitucionais modernas.

O conflito entre esses fatores é remediado de forma teórica por Robert Alexy em sua Teoria dos Direitos Fundamentais, sublinhando que os direitos nunca são "puros", mas sempre relativos e que o conflito entre eles deve então ser decidido "proporcionalmente" por meio do "equilíbrio". Como esse direito infinitivo é, por assim dizer, refutável, um princípio de prioridade não seria diretamente apropriado.

Na área do discurso de ódio, no entanto, Alexy alegou que, dentro do escopo do direito à dignidade das vítimas, o direito à igualdade e o direito à proteção contra a violência estrutural e simbólica. O princípio da proporcionalidade, incluindo adequação, necessidade e estrita proporcionalidade, sustenta que as restrições ao discurso de ódio devem funcionar, devem ser os meios menos restritivos e devem pesar os benefícios de sua existência contra seus custos na área da liberdade de expressão.

Carlos Alberto Bittar aprofunda essa reflexão em Os Direitos da Personalidade, destacando que a dignidade humana constitui o substrato ético-jurídico dos direitos da personalidade, entre os quais se incluem a honra, a imagem e a integridade moral. Em sua visão, atos de ódio infringem direta e gravemente esses direitos, produzindo exclusões sociais e atingindo o próprio cerne da convivência democrática. Em sua visão, o sistema legal é obrigado a definir limites claros para a liberdade de expressão que protejam as pessoas de manifestações que ataquem sua dignidade e valor intrínseco.

Na balança real, é o contexto social e cultural que finalmente pesa na balança da liberdade de expressão vis-à-vis o discurso de ódio. Em sociedades sobrecarregadas tanto pela desigualdade quanto pela discriminação estrutural, a permissão concedida para tal discurso apenas sustenta novas exclusões - que, por sua vez, perpetuam uma forma antidemocrática de pluralismo democrático. Portanto, contra o discurso de ódio, a regulamentação não deve ser considerada uma limitação arbitrária à liberdade de expressão, mas simplesmente uma medida necessária e devida para o respeito às vozes e vidas que compõem o discurso público.

Plataformas Digitais e a Responsabilidade de Moderar sendo a Próxima Fronteira para a Proteção dos Direitos Fundamentais

O discurso de ódio se agravou bem antes de ganhar hoje amplitude e velocidade sem precedentes com a era digital, que facilmente transformou as plataformas online em arenas centrais para sua distribuição. Isso também coloca as empresas que administram essas plataformas no epicentro do debate sobre liberdade de expressão versus proteção contra discurso de ódio.

Todos os provedores de plataformas online têm, na visão de Carlos Alberto Bittar, uma obrigação ética e legal de proteger os direitos de personalidade de seus usuários, incluindo sua dignidade e integridade moral. O conteúdo detalhado que circula em seus espaços, se não for devidamente moderado, equivale a uma violação indireta desses direitos.

As respostas a esse desafio incluem impor deveres legais às plataformas para derrubar discursos de ódio dentro de prazos definidos, desenvolver algoritmos éticos para identificar e suprimir a disseminação de discursos de ódio e estabelecer reguladores independentes para moderação de discursos de ódio. Educar os usuários sobre as dimensões éticas do engajamento digital pareceria, então, apontar para uma cultura de conversação orientada pelo respeito. No entanto, as plataformas digitais não são capazes de agir sozinhas.

Elas devem ser capazes de trabalhar com todos os governos, órgãos internacionais e empresas para desenvolver princípios nacionais de harmonização do respeito pela dignidade humana com a liberdade de expressão.

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

Desenvolver um órgão regulador internacional que possa definir as normas para moderação de conteúdo será um passo significativo porque isso abordará a questão dessas plataformas digitais transcendendo fronteiras.

As abordagens de Alexy e Bittar indicam que o dever das plataformas digitais em relação ao discurso de ódio não é apenas derrubar tais conteúdos. É algo mais do que isso, um compromisso maior em promover um espaço seguro e inclusivo na plataforma digital onde, em primeiro lugar, a liberdade de expressão seja acomodada com a segurança dos direitos fundamentais.

Estas, juntamente com políticas públicas e campanhas de conscientização, são soluções necessárias para os desafios éticos e legais da sociedade digital, para que a tecnologia possa ser usada para aprimorar, e não eliminar, os valores democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liberdade de expressão, um dos direitos democráticos, continua a ocupar um segmento principal para promover uma esfera pública aberta e acolhedora a todas as formas de debate de opinião.

No entanto, na prática, especialmente no contexto atual, com uma explosão de discurso de ódio e o aumento da influência das plataformas digitais, o direito apresenta desafios formidáveis na aplicação e salvaguarda.

O nível de equilíbrio que atinge ao manter a liberdade de expressão contra o discurso de ódio é exigido por uma sensibilidade complexa e grau de nuance informados por certos valores constitucionais de dignidade humana, igualdade e pluralismo democrático.

É de se notar nas análises definidas por Robert Alexy e Carlos Alberto Bittar que, apesar de sua essência, a liberdade de expressão não é um direito absoluto, mas sim um valor a ser equilibrado com outros princípios. Insistindo em sua versão na aplicação do princípio da proporcionalidade na resolução de conflitos entre direitos fundamentais, por uma análise de adequação, necessidade e senso estrito de proporção para qualquer limitação colocada à liberdade de expressão.

Bittar ressalta que o discurso de ódio infringe direitos pessoais, como honra e dignidade, e não apenas direitos individuais como vítimas, mas valores éticos e sociais que apoiam a coabitação democrática.

A interação entre liberdade de expressão e discurso de ódio implica remédios que estão além da mera regulamentação legal. Embora leis claras e objetivas sejam uma condição sine qua non para estabelecer os parâmetros do discurso permissível, a mudança cultural que coloca empatia, respeito e diálogo construtivo é igualmente importante.

No centro disso tem que estar a educação, onde podemos capacitar adequadamente as gerações futuras para terem a capacidade de lidar com todas as dimensões da ética e implicações sociais do discurso, especialmente no ambiente digital.

A importância disso no debate atual não pode ser enfatizada o suficiente. Como as plataformas digitais são os principais canais onde o discurso de ódio é propagado, elas têm a obrigação moral e legal de restringir qualquer conteúdo prejudicial que infrinja os direitos de seus usuários.

A transparência na avaliação de suas comunicações, dando ao órgão de apelação tais capacidades, é uma maneira de fazer com que as ações das plataformas estejam em sintonia com esses ideais. A cooperação internacional entre estados, empresas privadas e organizações não governamentais é necessária em todas essas questões para que uma abordagem coerente e mutuamente aceitável seja desenvolvida para responder aos desafios da era digital. Essa abordagem deve considerar simultaneamente as particularidades culturais e legais de cada país do mundo.

Uma limitação arbitrária à liberdade de expressão não é, no entanto, o controle do discurso de ódio, mas uma reafirmação de seu papel na construção de uma esfera pública democrática.

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

O sistema legal, por meio de restrições proporcionais e razoáveis, reforça a dignidade e a igualdade para acabar com o uso indevido da liberdade de expressão para atos de exclusão e opressão e, em vez disso, usá-la para instrumentar o empoderamento do debate público.

A tarefa de responder aos problemas éticos e legais do discurso de ódio no mundo digital é algo a ser feito por meio de esforços coletivos e concertados. Deve ser definido como a inter-relação entre regulamentação legal, responsabilidade digital e educação pode tornar o mundo melhor, com a liberdade de expressão usada com respeito e sabedoria em uma sociedade democrática e inclusiva, que deve incorporar certos valores básicos de dignidade e respeito.

Pois essa abordagem, mais uma vez, assegura os direitos das vítimas. Mas, mais do que isso, também traz à tona as próprias arquiteturas das democracias modernas, porque é uma reafirmação do compromisso com os direitos humanos e a coexistência plural.

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

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoría de los derechos fundamentales**. 3ªed., Madrid: CEPC, 2002.

AZEVEDO, Álvaro Villaça. **Curso de direito civil. Teoria geral do direito civil: parte geral.** 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 2019.

BITTAR, Carlos Alberto. **Os direitos da personalidade**. 8ª ed., revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.

BOBBIO, Noberto. **O futuro da democracia.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 592/1992. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e PolíticOS.**

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

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR NO DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS

KATIA ALVES DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (**2020**); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – no CEU EMEI Prof. Paulo Freire.

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

O estudo aborda a conscientização do descarte correto dos resíduos na Educação Básica, considerando a escola como espaço formador de valores e atitudes voltadas para a sustentabilidade. A temática apresenta relevância significativa, uma vez que o acúmulo de resíduos sólidos e o descarte inadequado configuram problemas ambientais e sociais de escala global, discutidos amplamente pelas Nações Unidas e inseridos nas metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A reflexão proposta evidencia que a Educação Básica, por ser o período de formação inicial de hábitos e comportamentos, constitui terreno fértil para a construção de práticas conscientes relacionadas ao meio ambiente. O objetivo geral consiste em analisar a importância da inserção de projetos pedagógicos que promovam o descarte adequado dos resíduos, estimulando a responsabilidade coletiva e a cidadania ambiental. Espera-se que tais práticas contribuam para o desenvolvimento de sujeitos críticos e comprometidos com a preservação do planeta, capazes de disseminar valores sustentáveis em seus diferentes espaços de convivência. Os resultados esperados incluem a ampliação da consciência ambiental entre estudantes, a valorização da pedagogia como abordagem educativa voltada para o futuro e o fortalecimento da integração entre escola e comunidade. Dessa forma, a Educação Básica é compreendida como espaço privilegiado para a formação de cidadãos responsáveis, preparados para enfrentar os desafios ecológicos contemporâneos.

Palavras-chave: Educação Básica; Sustentabilidade; Resíduos Sólidos; Conscientização Ambiental; Ecopedagogia.

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

INTRODUÇÃO

Constitui-se o descarte inadequado dos resíduos sólidos como um dos maiores desafios ambientais da atualidade, exigindo reflexão crítica sobre práticas de consumo e destinação de materiais.

Conforme apontado por Garcez e Garcez (2010, p. 5), "o lixo produzido pela sociedade é um dos maiores problemas ambientais da atualidade", evidenciando-se a necessidade de repensar hábitos cotidianos e promover alternativas sustentáveis. Reconhece-se, nesse contexto, a escola como espaço estratégico de formação de valores e atitudes, capaz de estimular a conscientização e consolidar práticas que se estendem para diferentes esferas sociais.

Apresenta-se a reciclagem como uma das principais soluções, trazendo benefícios ambientais e sociais relevantes. A reutilização de papel, metais e vidro contribui para a preservação de recursos naturais, a redução da poluição e a melhoria da qualidade dos espaços urbanos e escolares.

Além de gerar oportunidades de trabalho e renda. Verifica-se, paralelamente, o aproveitamento de resíduos orgânicos em setores como o agronegócio, por meio da produção de biogás, reforçando-se a necessidade de compreender os resíduos não apenas como descartes, mas como recursos passíveis de reinserção em ciclos produtivos.

Objetiva-se, neste artigo, analisar a importância da reciclagem e do descarte adequado dos resíduos sólidos, destacando-se o papel da educação escolar na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Justifica-se a pesquisa pela intensificação da crise ambiental e pela necessidade de práticas pedagógicas que sensibilizem a sociedade para a responsabilidade coletiva. Problematiza-se, assim, de que maneira a escola pode contribuir para transformar a percepção dos resíduos, promovendo uma cultura voltada para o reaproveitamento e a preservação ambiental.

Organiza-se o trabalho em seções que abordam: a contextualização histórica e conceitual dos resíduos sólidos; os impactos ambientais e sociais do descarte inadequado; os benefícios e desafios da reciclagem; (iv) experiências e práticas pedagógicas voltadas à conscientização ambiental; e considerações finais que sintetizam os resultados e apontam perspectivas futuras.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS CURRICULARES E TEÓRICOS

A Base Nacional Comum Curricular (2017), estabelece que a educação ambiental deve ser trabalhada como tema contemporâneo transversal, presente em todas as etapas da Educação Básica e orienta que os estudantes desenvolvam competências voltadas para o exercício da cidadania, a responsabilidade socioambiental e o consumo consciente.

Entre as competências gerais, destaca-se a necessidade de agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, considerando os impactos das ações individuais e coletivas no meio ambiente e na sociedade.

Os Objetivos de aprendizagem, no Ensino Fundamental, a BNCC (2017), propõe que os estudantes sejam capazes de:

- Reconhecer a importância da preservação ambiental e compreender os impactos da ação humana sobre os ecossistemas.
- Identificar práticas de descarte e reaproveitamento de resíduos, relacionando-as com a sustentabilidade e com a qualidade de vida.
- Desenvolver atitudes de respeito e cuidado com o ambiente escolar e comunitário, valorizando o trabalho coletivo e a corresponsabilidade.
- Participar de projetos e ações de intervenção pedagógica que promovam a redução da produção de resíduos e incentivem a reciclagem (BNCC, 2017).

Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Ambiental

O Currículo da Cidade de São Paulo (2023) reforça que uma escola sustentável deve ser espaço de pesquisa, diagnóstico, monitoramento e compartilhamento de conhecimentos, envolvendo toda a comunidade escolar em práticas socioambientais.

A proposta curricular destaca que a educação ambiental deve ser interdisciplinar e contínua, articulando conteúdos de Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa, além de projetos coletivos que transformem o espaço físico em lugar de educador.

Ecopedagogia e Cidadania Planetária

A perspectiva da Ecopedagogia, inaugurada por Gutiérrez e Prado e aprofundada por Gadotti (2000), amplia a educação ambiental para uma dimensão planetária.

Essa abordagem propõe uma pedagogia voltada para o futuro, que integra aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais, formando cidadãos conscientes de sua responsabilidade coletiva diante da crise ecológica.

Relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Esta seção dialoga diretamente com o ODS 12 – Consumo e Produção Sustentáveis, que estabelece como meta reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, reciclagem e reuso até 2030.

Essa diretriz evidencia a necessidade de repensar padrões de consumo e de produção, promovendo práticas que conciliam desenvolvimento econômico, preservação ambiental e justiça social.

A educação ambiental insere-se nesse contexto como ferramenta essencial para que os estudantes desenvolvam práticas de consumo consciente e se tornem agentes de transformação social.

Conforme Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser entendida como processo contínuo e permanente, capaz de mobilizar valores, atitudes e comportamentos voltados para a sustentabilidade.

Além do ODS 12, observa-se que a temática dos resíduos sólidos dialoga com outros objetivos da Agenda 2030:

- ODS 4 – Educação de Qualidade: ao promover metodologias pedagógicas que incentivem a consciência ambiental, garante-se uma formação integral e cidadã.
- ODS 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis: práticas de reciclagem e reaproveitamento contribuem para a melhoria da qualidade de vida nos espaços urbanos, reduzindo poluição e favorecendo ambientes mais limpos e saudáveis.
- ODS 13 – Ação contra a Mudança Global do Clima: a redução da geração de resíduos e o reaproveitamento de materiais diminuem as emissões de gases de efeito estufa, colaborando para mitigar os impactos das mudanças climáticas (JACOBI, 2003).

Segundo Morin (2000), a educação deve preparar para a complexidade, integrando saberes e estimulando a consciência planetária. Nesse sentido, trabalhar os ODS em sala de aula significa inserir os estudantes em uma perspectiva global, mostrando que suas ações locais — como separar o lixo ou reduzir o consumo de descartáveis — possuem impacto direto na sustentabilidade do planeta.

A UNESCO (2017) reforça que a Agenda 2030 só será efetiva se houver engajamento da educação, pois é na escola que se formam valores e atitudes que orientam práticas sociais.

Assim, ao relacionar o tema dos resíduos sólidos com os ODS, fortalece-se a ideia de que a escola não apenas transmite conhecimento, mas também forma cidadãos conscientes da responsabilidade coletiva diante da crise ambiental.

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

Sustentabilidade e Desafios Ambientais Contemporâneos

Os problemas ambientais da atualidade, como o excesso de lixo produzido pela sociedade, representam uma ameaça significativa ao equilíbrio ecológico e à saúde pública. A produção descontrolada de resíduos compromete o solo, a água e o ar, exigindo soluções urgentes e eficazes.

Entre as estratégias de enfrentamento, a reciclagem de materiais como papel, vidro e metais surge como prática essencial para a preservação dos recursos naturais e para a redução da poluição.

O reaproveitamento de resíduos orgânicos, por meio da compostagem, já demonstra potencial econômico e energético, especialmente em setores como o agronegócio. Além dos benefícios ambientais, tais práticas possuem uma dimensão social e econômica relevante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacam que o consumo responsável e a reciclagem podem gerar renda, inclusão social e novas oportunidades de trabalho. O ODS 12 – Consumo e Produção Sustentáveis – estabelece como meta reduzir substancialmente a geração de resíduos até 2030, reforçando a necessidade de mudanças estruturais nos padrões de produção e consumo (JACOBI, 2003).

METODOLOGIAS DE SENSIBILIZAÇÃO

O trabalho pedagógico voltado à sensibilização ambiental na Educação Básica encontra respaldo em diferentes correntes teóricas que defendem a formação integral do sujeito.

Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve ser problematizadora, estimulando o estudante a refletir criticamente sobre sua realidade e a agir de forma transformadora. Nesse sentido, rodas de conversa, debates e projetos coletivos sobre resíduos sólidos configuram-se como práticas que favorecem o diálogo e a construção de consciência crítica.

Vygotsky (1991), ao enfatizar a importância da interação social no processo de aprendizagem, reforça que atividades colaborativas — como competições entre ciclos escolares ou projetos interdisciplinares — ampliam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo que os estudantes internalizam valores e atitudes relacionados ao cuidado ambiental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta que competências socioambientais sejam trabalhadas de forma interdisciplinar, articulando áreas como Ciências, Geografia e Língua Portuguesa.

Essa perspectiva dialoga com a proposta de Edgar Morin (2000), que defende uma educação voltada para a complexidade, capaz de integrar saberes e preparar os indivíduos para enfrentar os desafios globais, entre eles a crise ambiental.

Leff (2001) contribui ao destacar a necessidade de uma racionalidade ambiental, que ultrapasse a visão meramente técnica e econômica dos resíduos, propondo uma abordagem pedagógica que valorize a sustentabilidade como princípio ético e cultural.

Portanto, metodologias de sensibilização como vídeos, leitura de livros, oficinas de reciclagem e projetos de compostagem escolar não apenas transmitem informações, mas também promovem vivências significativas. Essas práticas possibilitam que os estudantes compreendam os impactos do descarte inadequado e desenvolvam atitudes responsáveis, consolidando uma educação voltada para a cidadania ambiental.

Formação de Multiplicadores

A criação de grupos de monitores multiplicadores entre os estudantes constitui estratégia pedagógica que potencializa a disseminação de práticas sustentáveis, ampliando o alcance da conscientização para além dos muros da escola.

Essa proposta dialoga com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que valoriza o protagonismo estudantil e o gerenciamento participativo, estimulando os alunos a assumirem papéis ativos na transformação de sua realidade.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação libertadora pressupõe que os sujeitos sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem, capazes de problematizar e intervir no mundo.

Nesse sentido, os multiplicadores atuam como mediadores entre o conhecimento escolar e a comunidade, promovendo práticas de coleta seletiva, oficinas de reaproveitamento de materiais e campanhas de sensibilização.

A perspectiva de Vygotsky (1991) também reforça a importância da interação social e da aprendizagem colaborativa. Ao formar grupos de monitores, cria-se um ambiente em que os estudantes aprendem uns com os outros, desenvolvendo competências socioemocionais e fortalecendo valores de cooperação e responsabilidade coletiva.

Morin (2000) defende que a educação deve preparar para a complexidade, integrando saberes e estimulando a consciência planetária. Os multiplicadores, nesse contexto, tornam-se agentes de mudança, capazes de articular práticas locais com reflexões globais sobre sustentabilidade.

Aula no Centro de mídias de São Paulo - CMSP sobre Reciclagem

O Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Ambiental (2023) apresenta propostas de aulas que incentivam a investigação do ciclo dos resíduos sólidos. Em uma dessas atividades, os estudantes são orientados a observar os diferentes tipos de lixo produzidos no ambiente escolar, registrando em tabelas a quantidade de materiais como papel, plástico, vidro e orgânicos. Posteriormente, discutem em grupos o destino adequado de cada tipo de resíduo, relacionando com os impactos ambientais de sua decomposição.

Na etapa seguinte, a atividade prevê a elaboração de cartazes e campanhas internas, incentivando o uso correto das lixeiras de coleta seletiva. Como produto final, os estudantes apresentam suas conclusões em roda de conversa, destacando como pequenas mudanças de hábito podem contribuir para a redução da poluição e para a preservação dos recursos naturais.

Essa prática dialoga diretamente com o ODS 12 – Consumo e Produção Sustentáveis, que estabelece como meta reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, reciclagem e reuso até 2030.

A gestão pedagógica da proposta deve considerar não apenas a continuidade das ações ao longo do ano letivo, mas também a análise crítica das fragilidades observadas no ambiente escolar.

Entre os principais pontos identificados, destacam-se: a ausência de conscientização dos educandos quanto ao descarte correto dos resíduos, a inexistência de metodologias consistentes de proteção ao meio ambiente, o excesso de lixo produzido pela comunidade escolar e a falta de respeito à equipe de limpeza.

Diante desse diagnóstico, algumas ações podem ser sugeridas como parte da gestão e acompanhamento da proposta: oportunizar momentos em que o professor informe e oriente sobre o descarte adequado nas diferentes dependências da escola, utilizando recursos como vídeos, fotos, rodas de conversa e leitura de livros; promover competições entre os ciclos escolares como estratégia lúdica de engajamento; formar grupos de monitores multiplicadores entre os estudantes, capazes de conscientizar colegas e familiares sobre a importância da reciclagem e do reaproveitamento dos resíduos; estimular a redução da geração de lixo dentro da unidade escolar e na comunidade do entorno, destacando a possibilidade de transformar resíduos em fonte de renda; e, por fim, promover a conscientização sobre o trabalho da equipe de limpeza, valorizando sua função e fortalecendo o respeito coletivo.

Essas ações, quando incorporadas à gestão pedagógica e articuladas em espaços formativos como a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e o Projeto Especial de Ação (PEA), podem contribuir para que a escola se torne referência em práticas de sustentabilidade, consolidando a educação ambiental como processo contínuo e transformador.

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

Ao longo da história, o desenvolvimento humano esteve associado ao domínio e à exploração da natureza, frequentemente sem considerar os limites dos recursos naturais e as consequências ambientais decorrentes.

A educação ambiental surge como contraponto a essa lógica, ao desconstruir a visão de exploração ilimitada e propor novas formas de relação com o meio. Nesse contexto, o presente trabalho aborda a conscientização sobre o descarte correto dos resíduos na Educação Básica.

As discussões sobre a crise ambiental intensificaram-se a partir da década de 1960, quando Marcuse (1964, p. 65) destacou a contradição entre o crescimento sem limites e a finitude dos recursos planetários.

Nos anos 1990, a pedagogia introduziu a Ecopedagogia, também denominada Pedagogia da Terra, inaugurada por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, que propuseram uma educação voltada para a sustentabilidade. Gadotti (2000, p. 48) reforça que "o futuro não é o aniquilamento do passado, mas a sua superação", indicando a necessidade de uma pedagogia que integre memória histórica e responsabilidade ambiental.

A ECO-92 consolidou debates sobre problemas ambientais e evidenciou a necessidade de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável, mais abrangente que a educação ambiental tradicional. Gadotti (2000, p. 96-97) observa que a educação sustentável não se limita à relação saudável com o meio ambiente, mas envolve o sentido profundo das práticas humanas na vida cotidiana.

O tema insere-se também nas metas globais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente na meta 12, que trata do consumo e da produção responsáveis, e no item 12.5, que estabelece a redução substancial da geração de resíduos por meio da prevenção, reciclagem e reuso até 2030.

Gadotti (2000), apoiado em Gutierrez, alerta para o risco de autodestruição humana, retomando Schmied-Kowarzik (1999, p. 6), ao afirmar que "a possibilidade da autodestruição nunca mais desaparecerá da história da humanidade".

A Ecopedagogia propõe uma educação que transcende a pedagogia tradicional centrada no homem, articulando dimensões sociais, culturais, econômicas e planetárias.

Trata-se de uma educação voltada para o futuro, que exige do pedagogo preparo para atuar em uma perspectiva de cidadania planetária, compreendendo que não se trata apenas da transmissão de conhecimento, mas da formação contínua de sujeitos conscientes de sua responsabilidade coletiva diante da crise ambiental,

> Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado dos seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica uma revisão de nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. Educar, então, não seria como dizia Émile Durkheim, a transmissão de cultura "de uma geração para outra", mas a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca (GADOTTI, 2000).

Conforme o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Ambiental (2023, p. 65), uma escola sustentável e resiliente é aquela que busca caminhos coletivos para que cada unidade educacional se torne espaço de pesquisa, diagnóstico, monitoramento, construção e compartilhamento de conhecimentos.

Esse processo envolve pensar coletivamente as questões relativas ao espaço físico, transformando-o em lugar educador, além de envolver comunidade, professores, alunos, funcionários e gestão no gerenciamento participativo das questões socioambientais da escola e do entorno.

O documento também destaca a importância de potencializar temas geradores locais a partir do currículo, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

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

RESULTADOS ESPERADOS

O trabalho desenvolvido pretende contribuir para a mudança da percepção das crianças em relação ao lixo, compreendendo-o não apenas como resíduo, mas como recurso capaz de se tornar fonte de renda, energia e transformação social.

Espera-se a redução substancial do lixo descartado inadequadamente nos diferentes ambientes escolares, bem como a diminuição da produção de resíduos pela comunidade, estimulando a manutenção da limpeza e o respeito ao trabalho dos profissionais responsáveis pela conservação.

A proposta inclui a realização de cursos e palestras sobre o descarte correto dos resíduos e suas consequências para o planeta, em consonância com as metas estabelecidas pelas Nações Unidas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Destaca-se, em especial, o objetivo 12 – Consumo e Produção Responsáveis – e o item 12.5, que prevê a redução significativa da geração de resíduos por meio da prevenção, reciclagem e reuso até 2030.

O tema pode ser abordado também a partir do conhecimento prévio dos educadores e das crianças, tornando toda a equipe da unidade escolar corresponsável pelo processo, incluindo gestores, professores, grupos de apoio e equipes terceirizadas.

Os educandos, nesse contexto, assumem papel de disseminadores e fiscais das práticas de descarte correto. A proposta pode ser implementada ao longo do ano letivo, sob a coordenação pedagógica, nos grupos de formação, garantindo continuidade e efetividade das ações.

CRONOGRAMA DE AÇÕES

O cronograma organiza as etapas de implementação das propostas de conscientização e práticas de sustentabilidade na unidade escolar, distribuídas em periodicidade semanal ou mensal conforme a natureza das atividades.

3.5.1 Aulas de conscientização sobre o descarte correto dos resíduos

- Ação: Realização de aulas voltadas para a sensibilização dos estudantes.
- Estratégia: Instalação de lixeiras em diferentes ambientes escolares.
- Periodicidade: Mensal.

Apresentação do projeto de conscientização

- Ações: Exposição sobre descarte e manuseio correto dos resíduos, tipos de lixo e seus impactos.
- Separação dos resíduos da unidade escolar (cozinha, limpeza e material de escritório), incluindo resíduos das residências da comunidade escolar.
- Periodicidade: Semanal (separação dos resíduos) e mensal (palestras e formações).

O aluno como protagonista

- A BNCC orienta que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo autonomia e responsabilidade socioambiental. Nesse sentido, propõe-se que os educandos atuem como pesquisadores, realizando levantamentos sobre a produção de resíduos na escola e na comunidade. Essa prática dialoga com a perspectiva da ecopedagogia (GADOTTI, 2000; GUTIERREZ; PRADO, 1999), que defende uma educação voltada para a cidadania planetária.

Trabalho em grupo e interdisciplinaridade

O Currículo da Cidade de São Paulo (2023) enfatiza o caráter interdisciplinar da educação ambiental. Projetos coletivos podem envolver diferentes áreas do conhecimento:

- Ciências: estudo do tempo de decomposição dos materiais.
- Matemática: quantificação dos resíduos e elaboração de gráficos.
- Língua Portuguesa: produção de textos informativos e cartazes.
- Artes: oficinas de papel reciclado e criação de murais.
- História e Geografia: análise dos impactos sociais e ambientais do lixo.
- Essa integração fortalece a compreensão sistêmica dos problemas ambientais e promove o trabalho colaborativo.

Produção de cartazes e campanhas internas

A elaboração de cartazes, murais informativos e campanhas internas sobre o descarte correto dos resíduos e o tempo de decomposição dos materiais constitui prática pedagógica de sensibilização que vai além da simples transmissão de informações. Trata-se de uma ação que mobiliza os estudantes em processos criativos e comunicativos, estimulando a capacidade de síntese, a expressão visual e a consciência crítica.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser dialógica e problematizadora, permitindo que os sujeitos expressem sua visão de mundo e reflitam sobre sua realidade. Nesse sentido, os cartazes e murais funcionam como instrumentos de diálogo coletivo, transformando o espaço escolar em lugar educador e em ambiente de circulação de saberes.

Vygotsky (1991), destaca que a aprendizagem é potencializada pela interação social. A produção colaborativa de cartazes e campanhas promove cooperação entre os estudantes, fortalecendo valores de co-responsabilidade e cidadania ambiental.

Oficinas com papéis reciclados

As oficinas de produção de papel reciclado representam uma prática pedagógica que alia teoria e prática, permitindo que os estudantes compreendam de forma concreta o processo de reaproveitamento de materiais. Essa atividade promove a criatividade, reduz resíduos e exemplifica a possibilidade de transformar o lixo em recurso útil, conforme defendem Garcez e Garcez (2010).

De acordo com Leff (2001), a racionalidade ambiental exige que se reconheça o valor dos resíduos como recursos, e não apenas como descartes. Ao vivenciar o processo de reciclagem do papel, os estudantes internalizam essa perspectiva, desenvolvendo uma consciência ecológica que se traduz em atitudes cotidianas.

A prática favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como paciência, cooperação e senso de responsabilidade, ao mesmo tempo em que estimula habilidades manuais e artísticas. A oficina, portanto, não apenas ensina técnicas de reciclagem, mas também contribui para a formação integral do sujeito.

Apresentação de trabalhos e amostra cultural

A organização de uma amostra cultural aberta à comunidade escolar possibilita a socialização dos conhecimentos adquiridos e fortalece o vínculo entre escola e sociedade. Exposições de trabalhos, oficinas e palestras sobre sustentabilidade ampliam o alcance das ações e consolidam a corresponsabilidade entre diferentes atores sociais.

Essa prática está em consonância com o ODS 12 – Consumo e Produção Sustentáveis (ONU, 2015), ao estimular a reflexão sobre hábitos de consumo e a valorização de práticas de reaproveitamento. Além disso, dialoga com o ODS 4 – Educação de Qualidade, ao promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Segundo Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser entendida como processo contínuo e permanente, capaz de mobilizar diferentes setores da sociedade. A amostra cultural, nesse sentido, funciona como espaço de diálogo e de construção coletiva, em que estudantes, professores, famílias e comunidade compartilham saberes e experiências.

Essa socialização amplia o impacto das práticas pedagógicas, transformando-as em instrumentos de mudança cultural e social. Ao valorizar o protagonismo estudantil e a participação comunitária, a escola reafirma seu papel como agente de transformação e como espaço estratégico para a construção da cidadania ambiental.

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

Tempo de decomposição dos materiais

A pesquisa sobre o tempo de decomposição de diferentes resíduos (plástico, vidro, papel, alumínio, orgânicos) pode ser sistematizada em tabelas e gráficos. Essa atividade evidencia a durabilidade dos materiais no planeta e reforça a necessidade de práticas de redução, reciclagem e reuso.

O aluno pesquisador

A pesquisa qualitativa, conforme Gerhardt e Silveira (2009), aproxima os estudantes da realidade social. Nesse contexto, os educandos podem realizar entrevistas com familiares e comunidade sobre hábitos de descarte e reciclagem, sistematizando os dados em relatórios e apresentações. Essa prática fortalece o protagonismo estudantil e a integração escola e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, compreende-se que a Ecopedagogia, articulada à Educação Ambiental, constitui caminho necessário para enfrentar a crise ecológica e social contemporânea.

A pedagogia da práxis, conforme defendida por Paulo Freire, revela-se essencial para promover reflexão crítica e ação transformadora, possibilitando a diminuição ou reversão dos impactos ambientais causados pela ação humana ao longo da história.

A ausência de conscientização das crianças e jovens sobre a necessidade de mudança global compromete o futuro das próximas gerações, que poderão enfrentar consequências irreversíveis, como já ocorreu com espécies extintas.

Nesse sentido, torna-se urgente a construção de uma educação voltada para o futuro, capaz de formar cidadãos planetários, conscientes de sua responsabilidade coletiva.

A BNCC (2017) reforça que a educação ambiental deve ser trabalhada como tema transversal em todas as etapas da Educação Básica, promovendo competências relacionadas ao consumo responsável e à sustentabilidade.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2023) complementa essa perspectiva ao propor que a escola seja espaço de pesquisa, diagnóstico e compartilhamento de saberes, envolvendo toda a comunidade escolar em práticas socioambientais.

Autores como Gadotti (2000) e Gutiérrez & Prado (1999) destacam que a ecopedagogia amplia a educação tradicional, integrando dimensões sociais, culturais, econômicas e ambientais, e propondo uma pedagogia voltada para a cidadania planetária. Essa visão dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 12, que estabelece como meta reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, reciclagem e reuso até 2030.

A consolidação de práticas pedagógicas que envolvam protagonismo estudantil, interdisciplinaridade, oficinas de reciclagem, campanhas internas e amostras culturais abertas à comunidade representa não apenas estratégias educativas, mas também compromissos éticos com a preservação da vida e com a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCEZ, Maria de Lourdes; GARCEZ, José Carlos. **Lixo: um problema ambiental**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): Agenda 2030**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 12 nov. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Ambiental**. São Paulo: SME, 2023. Disponível em: https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br />. Acesso em: 10 nov. 2025.

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

TITULARIDADES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS: DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS MORTOS E EMBRIÕES

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO
Mestrando em direito constitucional na UNIFIEO.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA
Mestrando em direito constitucional na UNIFIEO.

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

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

RESUMO

Os próprios conceitos da medicina passam por um desafio de entregar para a 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 . pois o mesmo traz uma referência ao direito à vida baseado nos direitos humanos. Assim sendo podemos finalizar o contexto fazendo um paralelo com as questões sociológicas e 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.

INTRODUÇÃO

A dignidade da pessoa humana constitui o epicentro do ordenamento jurídico contemporâneo, irradiando seus efeitos para além das fronteiras tradicionais da personalidade civil.

A compreensão clássica de que a personalidade se inicia estritamente com o nascimento com vida e se encerra com a morte cerebral tem sido desafiada pelas novas complexidades bioéticas e sociais. O Direito, enquanto ciência social aplicada, necessita revisitar seus dogmas para abrigar situações jurídicas de sujeitos que não possuem capacidade plena ou existência biológica autônoma (SARLET, 2015).

Nesse cenário, a titularidade de direitos fundamentais não pode mais ser vista sob uma ótica puramente formalista, exigindo uma leitura que contemple a proteção da vida em potencial e da memória daquele que já partiu.

A Constituição Federal brasileira, ao consagrar a inviolabilidade do direito à vida, não estabelece balizas temporais rígidas que excluam categoricamente o nascituro ou a proteção post mortem da tutela jurídica. Essa abertura hermenêutica permite a construção de uma teoria dos direitos fundamentais mais inclusiva e protetiva (MORAES, 2009).

A figura do nascituro, e mais recentemente do embrião in vitro, coloca em xeque a teoria natalista estrita, que condiciona a aquisição de direitos ao nascimento com vida. O avanço das tecnologias reprodutivas e a possibilidade de manipulação genética trouxeram à tona a necessidade de definir o estatuto jurídico do embrião. A discussão gira em torno de reconhecê-lo como um sujeito de direito ou como um objeto especial de proteção, dotado de dignidade intrínseca (ALMEIDA, 2000).

Paralelamente, o fim da vida biológica não significa o desaparecimento automático de todos os interesses juridicamente protegidos, especialmente no que tange aos direitos da personalidade. A tutela da imagem, da honra e da memória do de cujus representa uma extensão da dignidade da pessoa humana para além da morte física. O respeito aos mortos não é apenas uma questão religiosa ou moral, mas um imperativo jurídico que reflete a cultura e os valores de uma sociedade (BITTAR, 2015).

A doutrina civilista contemporânea tem se esforçado para harmonizar as regras do Código Civil com os preceitos constitucionais, buscando superar a dicotomia entre sujeito e objeto. No caso dos embriões, a proteção recai sobre a potencialidade de vida e a identidade genética, impedindo a coisificação do ser humano em seus estágios iniciais de desenvolvimento. Essa proteção é fundamental para garantir que o ser humano não seja tratado como mero produto (TARTUCE, 2021).

Já no âmbito dos direitos post mortem, observa-se que a lesão à memória do falecido atinge reflexamente seus familiares, mas também fere o patrimônio moral do próprio morto. A construção jurisprudencial tem admitido a legitimidade dos sucessores para pleitear a defesa desses direitos, reconhecendo que certos atributos da personalidade sobrevivem à morte. Trata-se de uma tutela que visa preservar a identidade histórica e social do indivíduo (SCHREIBER, 2014).

Contudo, essa extensão de direitos enfrenta resistência em setores que defendem uma interpretação literal da legislação infraconstitucional, gerando insegurança jurídica. A falta de um consenso sobre o marco inicial e final da personalidade jurídica cria zonas de penumbra onde a violação de direitos fundamentais pode ocorrer sem a devida sanção. É necessário, portanto, um diálogo entre as fontes do direito para preencher essas lacunas (ROSENVALD; CHAVES, 2021).

A análise sociológica do direito sugere que as categorias jurídicas devem evoluir para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, evitando o anacronismo. A proteção dos vulneráveis, conceito que pode ser estendido tanto ao embrião indefeso quanto à memória do morto, exige uma postura ativa do Estado e dos operadores do direito. A ética biocêntrica, por exemplo, oferece subsídios para repensar a posição do ser humano e de suas formas de vida no ordenamento jurídico (GUDYNAS, 2020).

Além disso, a consideração dos direitos culturais e da memória coletiva reforça a importância de proteger a imagem dos que já faleceram como parte do patrimônio imaterial da sociedade. A preservação da ver-

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

dade biográfica e o respeito ao luto são componentes essenciais de uma sociedade que valoriza a dignidade em todas as suas dimensões temporais. O esquecimento ou o desrespeito ao morto representam uma violação da própria coesão social (CUNHA FILHO, 2021).

Por fim, a temática da titularidade dos direitos fundamentais nesses extremos da vida revela a necessidade de uma teoria geral dos direitos da personalidade mais robusta. O reconhecimento desses direitos não implica equiparação total aos direitos dos vivos, mas sim a garantia de um núcleo essencial de proteção. É sobre essa base que se deve estruturar a análise da legitimidade e da extensão dessa tutela jurídica (SARLET, 2015).

Ademais, questiona-se em que medida a teoria natalista do Código Civil colide com o princípio da dignidade da pessoa humana ao deixar desprotegido o nascituro em diversas situações. A insegurança jurídica gerada por decisões judiciais contraditórias evidencia a falta de critérios objetivos para a aplicação dos direitos fundamentais nessas situações limite. O problema se agrava diante das novas biotecnologias que desafiam os conceitos de vida e morte (ALMEIDA, 2000).

Por fim, indaga-se quais são os limites éticos e jurídicos para a disposição do corpo e da imagem após a morte, bem como para o descarte ou uso de embriões. O problema da pesquisa busca identificar se existe um "direito ao futuro" para o embrião é um "direito ao passado" para o morto que sejam oponíveis erga omnes. A resposta a essa indagação é vital para a coerência do sistema de direitos fundamentais (ROSENVALD; CHAVES, 2021).

A justificativa para este estudo baseia-se, primeiramente, na necessidade premente de segurança jurídica nas relações que envolvem o início e o fim da vida humana. A indefinição sobre o status jurídico do embrião gera incertezas em áreas que vão desde o direito sucessório até a responsabilidade civil médica e a bioética. Da mesma forma, a ausência de diretrizes claras sobre os direitos post mortem fomenta litígios familiares (MORAES, 2009).

A relevância também se encontra na proteção das minorias e dos vulneráveis, categorias nas quais se podem incluir, metaforicamente, os que não têm voz para defender seus próprios interesses. A ética do cuidado e a responsabilidade intergeracional exigem que o Direito tutela aqueles que ainda não nasceram e aqueles que já partiram. Essa abordagem humanista é essencial para a construção de uma sociedade justa e solidária (SODRÉ, 2005).

Ademais, a pesquisa se justifica pela interface necessária com outras áreas do saber, promovendo uma visão interdisciplinar que considera inclusive pactos sociais de exclusão e inclusão. O Direito não pode se isolar em seus conceitos puros, devendo dialogar com a realidade fática e as estruturas de poder. A complexidade do mundo moderno exige soluções jurídicas complexas e integradas (BENTO, 2022).

Por último, justifica-se o tema pela defesa da dignidade humana como valor intrínseco, enfrentando os problemas estruturais do Estado em garantir essa proteção. A afirmação desses direitos é um mecanismo de resistência contra a mercantilização da vida e a banalização da morte. O fortalecimento dessa tutela é um imperativo do Estado Democrático de Direito (OFFE, 1984).

O objetivo geral deste trabalho é analisar a titularidade e a extensão dos direitos fundamentais aplicáveis aos embriões e às pessoas falecidas no ordenamento jurídico brasileiro. Pretende-se demonstrar que a personalidade jurídica, em uma leitura constitucional, deve ser compreendida de forma ampliada para garantir a proteção da dignidade humana. A pesquisa busca sintetizar os principais argumentos doutrinários sobre o tema (SARLET, 2015).

Como objetivo específico, busca-se examinar as teorias natalista, da personalidade condicional e concepcionista, avaliando qual delas melhor se coaduna com a Constituição Federal. A intenção é verificar como os tribunais superiores têm aplicado essas teorias em casos concretos envolvendo direitos do nascituro. Essa análise crítica é essencial para compreender o status atual da proteção pré-natal (ALMEIDA, 2000).

Outro objetivo específico é investigar o fundamento jurídico da proteção dos direitos da personalidade post mortem, identificando os bens jurídicos tutelados, como a honra e a imagem. Almeja-se delimitar quem

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

são os legitimados para defender esses direitos e qual a duração dessa proteção no tempo. A distinção entre direito próprio dos herdeiros e direito do falecido será abordada (BITTAR, 2015).

Também constitui objetivo específico discutir as implicações éticas e jurídicas das novas tecnologias, observando crimes contra a vida em potencial e o meio ambiente. A pesquisa visa debater a constitucionalidade das leis que permitem o descarte ou o uso de embriões em pesquisas, sob a ótica de uma criminologia moderna e bioética. A colisão entre o direito à vida e o progresso científico será objeto de reflexão (BORGES, 2022).

Finalmente, propõe-se a sistematização de critérios interpretativos que possam orientar a solução de conflitos envolvendo a colisão de direitos fundamentais nessas situações. O objetivo é contribuir para a formação de uma jurisprudência mais estável e coerente com os valores humanísticos e culturais. A harmonização entre liberdade e dignidade humana é o fim último desta análise (CUNHA FILHO, 2021).

TITULARIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

A análise da titularidade dos direitos fundamentais exige, preliminarmente, a compreensão de que a personalidade jurídica não é um conceito estanque, mas uma construção histórica e política.

O reconhecimento de quem é sujeito de direito passa necessariamente pelo filtro do poder estatal e das estruturas sociais vigentes. Sob a ótica da teoria crítica do Estado, as estruturas jurídicas não são neutras; elas refletem as correlações de força na sociedade, o que implica que a definição de "vida" e "morte" para fins de proteção jurídica pode sofrer influências econômicas e políticas, exigindo uma vigilância constante para que a dignidade humana não seja suplantada por interesses de mercado ou utilitaristas (POULANTZAS, 1977).

Nesse sentido, a dignidade da pessoa humana, fundamento da República Federativa do Brasil, atua como um vetor interpretativo máximo, impedindo a coisificação do ser humano. A proteção dos direitos fundamentais deve ser compreendida em uma perspectiva existencialista, onde o ser humano é protegido não apenas em sua realidade biológica imediata, mas em sua potencialidade e em sua memória. A leitura civil-constitucional dos danos à pessoa humana demonstra que a lesão a atributos da personalidade independe da consciência atual da vítima, alcançando, portanto, entes que não podem manifestar vontade, como o embrião e o morto (MORAES, 2009).

A discussão sobre o início da personalidade jurídica no Direito Brasileiro é marcada pelo embate entre as teorias natalista, da personalidade condicional e concepcionista. Enquanto a letra fria do Código Civil sugere que a personalidade civil começa do nascimento com vida, a ressalva dos direitos do nascituro abre espaço para a teoria concepcionista.

Esta corrente defende que o embrião já possui personalidade jurídica formal, sendo titular de direitos da personalidade desde a concepção. Essa visão é reforçada pela necessidade de impor limites éticos à manipulação da vida, evitando que o embrião seja tratado como subproduto de processos industriais ou laboratoriais (TARTUCE, 2021).

Ao dialogar com a sociologia do trabalho, percebe-se que a lógica do capital tende a transformar tudo em mercadoria, inclusive a vida humana em seus estágios iniciais. A centralidade do trabalho e a metamorfose do mundo produtivo alertam para os perigos de uma racionalidade puramente instrumental que poderia justificar o descarte de embriões ou a manipulação genética com fins eugênicos. O Direito, portanto, deve atuar como barreira a essa "coisificação", garantindo que a vida, mesmo em potência, seja tratada com a sacralidade da vida, longe da lógica do lucro e da eficiência produtiva (ANTUNES, 1995).

A proteção do embrião também encontra eco na ética biocêntrica, que propõe uma mudança de paradigma na relação entre o ser humano e a natureza. Se hoje reconhecemos direitos à natureza e aos animais não humanos, com muito mais razão deve-se reconhecer a titularidade de direitos fundamentais ao ser humano em formação.

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

A visão de que apenas a vida "autônoma" merece proteção é um resquício antropocêntrico que ignora a interdependência de todas as formas de vida. A tutela do embrião insere-se, assim, em um contexto maior de respeito à vida em todas as suas manifestações e potencialidades (GUDYNAS, 2020).

No que tange aos embriões excedentários ou criopreservados, a problemática se agrava diante da possibilidade de descarte. A "criminologia verde" e os estudos sobre ecocídio nos ensinam que a destruição da vida, quando institucionalizada, reflete uma falha moral grave da sociedade. Embora o descarte de embriões não se configure como ecocídio, a lógica de descarte da vida biológica "inútil" partilha da mesma raiz utilitarista que devasta ecossistemas. O Direito Constitucional deve, portanto, dialogar com essas correntes para frear a banalização da interrupção da vida em laboratório (BORGES, 2022).

Ainda sobre o nascituro, a questão dos alimentos gravídicos e do direito à vida intrauterina demonstra que o ordenamento jurídico já reconhece, na prática, a titularidade de direitos antes do nascimento. A efetividade desses direitos, contudo, esbarra muitas vezes na burocracia estatal e na falta de políticas públicas de saúde adequadas. A viabilidade de um sistema de proteção à vida depende não apenas de leis, mas de um aparato de seguridade social que garanta à gestante e ao nascituro as condições materiais de existência, provando que o direito à vida é indissociável das políticas de bem-estar social (VIANNA, 2015).

Avançando para o outro extremo da existência, a proteção dos direitos fundamentais post mortem desafia a lógica de que a morte encerra a personalidade. A teoria dos direitos da personalidade evoluiu para reconhecer que certos atributos, como a honra, a imagem e a autoria intelectual, projetam-se para além da vida biológica. O indivíduo constrói, ao longo da vida, um patrimônio moral que não se desfaz com o óbito. A tutela jurídica da memória do morto é, essencialmente, a tutela da dignidade humana em sua dimensão histórica e perpétua (SCHREIBER, 2014).

A legitimidade dos herdeiros para pleitear reparação por danos à imagem do falecido não se confunde com um direito próprio dos familiares, mas sim com a legitimação extraordinária para defender um direito alheio. A doutrina aponta que o morto, embora não seja sujeito de direitos patrimoniais (pois não pode contrair obrigações), permanece como ponto de referência de direitos extrapatrimoniais. O respeito ao de cujus é um imperativo de ordem pública, refletindo os valores de solidariedade e respeito que fundamentam o tecido social (BITTAR, 2015).

A questão racial também atravessa a titularidade de direitos, tanto no início quanto no fim da vida. O "pacto da branquitude" muitas vezes inviabiliza a morte e a memória de populações marginalizadas, cujos direitos post mortem são frequentemente negligenciados pelo sistema judiciário. Reconhecer a titularidade de direitos fundamentais aos mortos exige também um olhar crítico sobre quais mortos são chorados e protegidos juridicamente e quais são tratados como indigentes simbólicos. A isonomia constitucional exige que a proteção à memória seja aplicada sem distinção de raça ou classe (BENTO, 2022).

A voz das minorias, muitas vezes silenciada em vida, corre o risco de ser apagada na morte se não houver mecanismos jurídicos robustos de proteção da memória. O conceito de minoria não é apenas numérico, mas político; refere-se a grupos com menor poder de influência. Garantir o respeito à imagem e à história dos mortos pertencentes a grupos vulneráveis é uma forma de justiça histórica e de comunicação contra-hegemônica, impedindo que a narrativa oficial sufoque as identidades plurais que formam a nação (SODRÉ, 2005).

A análise das políticas públicas de saúde e seguridade social revela que o Estado brasileiro muitas vezes falha na proteção da vida em seus momentos mais frágeis. A "americanização perversa" da seguridade social, focada na privatização e no individualismo, enfraquece a rede de proteção que deveria amparar tanto a gestação (protegendo o nascituro) quanto o fim da vida e o luto digno. O direito fundamental à saúde e à dignidade depende de um Estado forte e comprometido com o bem-estar social, e não apenas de declarações formais de direitos (VIANNA, 1998).

No contexto da Previdência Social, as reformas recentes e o discurso da "catástrofe" financeira muitas vezes desumanizam o debate sobre o fim da vida. A proteção previdenciária, ao garantir a pensão por morte, é uma forma de reconhecimento jurídico da importância do falecido para o núcleo familiar. O desmonte desses direitos, sob a justificativa de austeridade, atinge diretamente a dignidade do trabalhador e sua capacidade de deixar amparo aos seus sucessores, ferindo o princípio da solidariedade intergeracional (VIANNA, 2017).

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 responsabilidade civil por danos causados ao nascituro ou ao morto baseia-se na teoria do risco e na necessidade de reparação integral. Se um embrião sofre danos devido a erro médico ou exposição a agentes tóxicos, nasce com sequelas que o acompanharão por toda a vida, configurando uma violação de sua integridade física pré-natal. A jurisprudência tem avançado para reconhecer o direito do nascituro de pleitear indenização por danos morais e materiais sofridos ainda no ventre, consolidando sua posição como sujeito de direitos (ALMEIDA, 2000).

Da mesma forma, o uso não autorizado da imagem de pessoa falecida para fins comerciais configura enriquecimento sem causa e lesão aos direitos da personalidade. O consentimento dado em vida não pode ser presumido para usos posteriores não previstos, especialmente aqueles que ferem o decoro ou a honra do falecido. O Direito Civil impõe limites à autonomia privada e à liberdade de expressão quando estas colidem com a dignidade da pessoa humana, que permanece irradiando efeitos após a morte biológica (ROSENVALD; CHAVES, 2021).

A intersecção entre biotecnologia e direito sucessório traz novos desafios, como a inseminação post mortem. A possibilidade de gerar um filho com o material genético de um falecido levanta questões complexas sobre a titularidade de direitos sucessórios desse novo ser. O ordenamento jurídico precisa equilibrar o desejo de prole, a autonomia do falecido (expressa em testamento ou diretiva antecipada) e os direitos patrimoniais dos herdeiros já existentes. A falta de regulamentação clara gera insegurança e litígios (TARTUCE, 2021).

A dignidade da pessoa humana também impõe limites à pesquisa científica com embriões. Embora o Supremo Tribunal Federal tenha declarado a constitucionalidade das pesquisas com células-tronco embrionárias, estabeleceu condicionantes éticas rigorosas. Isso demonstra que o embrião, mesmo quando inviável para reprodução, não é uma "coisa" passível de apropriação irrestrita. Há um dever fundamental de proteção que emana da Constituição, exigindo que o progresso científico não atropele a ética da vida (SARLET, 2015).

A teoria do "direito ao esquecimento", embora polêmica e com recentes reveses no STF, dialoga diretamente com os direitos post mortem. A ideia de que fatos passados, especialmente os desabonadores, não devem ser eternamente rememorados, visa proteger a paz dos sobreviventes e a memória do falecido. Contudo, esse direito deve ser ponderado com o direito à informação e à verdade histórica, criando uma tensão dialética que o jurista deve resolver caso a caso, sempre com base na proporcionalidade (SCHREIBER, 2014).

Em última análise, a titularidade de direitos fundamentais por embriões e mortos revela a natureza transindividual e atemporal da dignidade humana. O ser humano é um elo em uma corrente geracional; proteger quem ainda vai nascer e respeitar quem já morreu é garantir a continuidade da civilização. O Direito não pode ser um instrumento do presenteísmo, focado apenas nos interesses imediatos dos vivos aptos e produtivos (GUDYNAS, 2020).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se, quanto à sua natureza, como um estudo de abordagem qualitativa, uma vez que não se pretendeu mensurar numericamente fenômenos, mas sim interpretar e compreender a complexidade das relações jurídicas que envolvem a titularidade de direitos fundamentais em situações fronteiriças da vida humana.

A abordagem qualitativa permitiu uma imersão profunda nos significados sociais, éticos e normativos atribuídos ao embrião e à memória dos mortos, superando a superficialidade da análise puramente dogmática. Buscou-se entender como as estruturas de poder e as desigualdades sociais influenciam a concessão ou negação desses direitos, exigindo uma leitura crítica da realidade que vai além da letra fria da lei (SOUZA, 2006).

Quanto aos fins, a investigação classifica-se como exploratória e descritiva, tendo em vista a necessidade de aprofundar o debate sobre temas que, embora presentes na legislação, ainda carecem de consenso doutrinário e jurisprudencial, como é o caso do estatuto jurídico do embrião excedentário.

O caráter descritivo manifestou-se na análise detalhada dos institutos jurídicos vigentes e das teorias explicativas (natalista, concepcionista e da personalidade condicional), permitindo mapear o estado da arte da questão no Brasil. A pesquisa exploratória foi fundamental para conectar o Direito a outras áreas do saber,

como a bioética e a sociologia, desvelando problemas estruturais que o formalismo jurídico tende a ocultar (OFFE, 1984).

O universo da pesquisa delimitou-se ao ordenamento jurídico brasileiro, considerando, contudo, as influências do direito comparado e dos tratados internacionais de direitos humanos na formação da nossa cultura jurídica.

A especificidade da população pesquisada – neste caso, sujeitos de direito em potencial (embriões) ou pretéritos (mortos) – exigiu um recorte epistemológico que considerasse a dignidade da pessoa humana como valor supralegal. Analisou-se como o Estado brasileiro, através de suas políticas públicas e decisões judiciais, trata aqueles que não possuem voz ativa na esfera política, revelando as lacunas de proteção existentes (SARLET, 2015).

Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica de fichamento e análise de conteúdo de obras selecionadas, buscando identificar as categorias centrais de "personalidade", "capacidade" e "dignidade" nas diferentes fontes consultadas. A seleção dos textos obedeceu a critérios de relevância temática e atualidade, priorizando autores que dialogam com a perspectiva crítica dos direitos fundamentais. A leitura transversal das obras permitiu identificar contradições e convergências entre o discurso jurídico oficial e a realidade social, especialmente no que tange à proteção das minorias e dos vulneráveis (SODRÉ, 2005).

A análise dos resultados pautou-se pelo método hipotético-dedutivo, partindo das premissas constitucionais de proteção à vida e à dignidade para verificar se as normas infraconstitucionais e as práticas sociais são compatíveis com esses mandamentos maiores. Buscou-se testar a hipótese de que a teoria dos direitos da personalidade precisa ser ampliada para abarcar situações de vida latente e de memória póstuma. Esse método permitiu uma argumentação lógica e estruturada, capaz de sustentar a tese da titularidade de direitos fundamentais para além da existência biológica autônoma (ROSENVALD; CHAVES, 2021).

Ademais, a interpretação dos dados foi enriquecida pela perspectiva dialética, confrontando a tese da proteção integral com a antítese da autonomia privada e da liberdade científica. Ao analisar o choque entre o direito à vida do embrião e o direito ao planejamento familiar, ou entre o direito à imagem do morto e a liberdade de imprensa, a dialética permitiu encontrar sínteses que buscam o equilíbrio e a proporcionalidade. Essa abordagem evitou dogmatismos e permitiu reconhecer a complexidade dos conflitos bioéticos e sociais contemporâneos (POULANTZAS, 1977).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados levantados confirma, primeiramente, que a legislação brasileira vive uma tensão latente entre o positivismo jurídico do Código Civil e o principialismo da Constituição Federal. Os resultados demonstram que, embora o Código Civil adote predominantemente a teoria natalista (exigindo o nascimento com vida para a personalidade plena), a jurisprudência dos tribunais superiores têm avançado consistentemente para uma tutela efetiva dos direitos do nascituro e do embrião. Essa "mutação constitucional" silenciosa reflete a necessidade de adaptar o Direito às novas realidades biotecnológicas, onde a vida pode ser gerada e mantida fora do útero materno, exigindo uma proteção que independe da autonomia biológica (ALMEIDA, 2000).

No tocante aos embriões in vitro, os resultados apontam para uma perigosa tendência de mercantilização da vida, impulsionada pela lógica do capital que transforma a reprodução humana em um nicho de mercado lucrativo. A ausência de uma legislação mais rígida sobre o destino dos embriões excedentários permite que clínicas de fertilização operem em uma zona cinzenta, onde o embrião ora é tratado como "paciente", ora como "produto". Essa constatação corrobora a tese de que as metamorfoses do mundo do trabalho e da produção invadiram a esfera da reprodução biológica, exigindo barreiras éticas firmes (ANTUNES, 1995).

A pesquisa identificou também que a proteção dos direitos post mortem está intrinsecamente ligada à preservação dos direitos culturais e da identidade coletiva. Quando se protege a memória de uma personalidade pública ou de um líder comunitário, está-se protegendo, por extensão, a história e a cultura do grupo ao qual ele pertencia. A violação desses direitos, portanto, não é apenas um agravo individual, mas um ataque ao

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

patrimônio cultural imaterial da sociedade. Os dados mostram que o sistema jurídico ainda é tímido em reconhecer essa dimensão coletiva dos direitos da personalidade do morto (CUNHA FILHO, 2021).

Em relação às políticas públicas de saúde, a análise evidenciou que a viabilidade de um sistema universal de saúde no Brasil é peça-chave para a efetividade dos direitos do nascituro. O acompanhamento pré-natal de qualidade, o acesso a tecnologias reprodutivas e o suporte à gestante são formas concretas de tutelar a vida em formação. Entretanto, o subfinanciamento crônico do SUS e a lógica de privatização da saúde criam um abismo entre o direito formalmente garantido e a realidade vivida pela maioria da população, onde o "direito à vida" muitas vezes depende do poder aquisitivo (VIANNA, 2015).

A análise dos documentos legislativos sobre biossegurança revelou que o Estado brasileiro adota uma postura utilitarista em relação aos embriões inviáveis, permitindo seu uso para pesquisas com células-tronco. Embora justificada pelo "progresso da ciência", essa permissão levanta questionamentos éticos profundos sobre os limites da instrumentalização da vida humana. A pesquisa sugere que essa visão reflete uma ética antropocêntrica que vê a natureza e a vida biológica como recursos a serem explorados, em vez de bens intrínsecos a serem preservados, contrastando com a ética biocêntrica emergente (GUDYNAS, 2020).

Os resultados também apontam para a insuficiência dos mecanismos clássicos de responsabilidade civil para reparar danos transgeracionais ou danos à memória. A quantificação do "dano moral" em casos de violação de sepultura ou uso indevido da imagem de mortos carece de critérios objetivos, resultando em indenizações irrisórias que não cumprem sua função pedagógica. A doutrina especializada sugere a necessidade de adotar o conceito de "danos à pessoa humana" em sentido amplo, focando na gravidade da violação à dignidade e não apenas na dor subjetiva dos familiares sobreviventes (MORAES, 2009).

Identificou-se, ainda, um vácuo normativo preocupante no que diz respeito à "herança digital" e ao destino dos dados pessoais após a morte. As plataformas digitais, operando sob regras próprias e transnacionais, muitas vezes desrespeitam a vontade do falecido ou os interesses da família, mantendo perfis ativos ou excluindo memórias arbitrariamente. Esse cenário demonstra como os problemas estruturais do Estado capitalista, incapaz de regular eficazmente as grandes corporações tecnológicas, afetam diretamente a esfera mais íntima dos direitos da personalidade (OFFE, 1984).

A pesquisa corroborou a ideia de que a categoria de "minoria" deve ser aplicada também aos mortos e embriões, entendidos aqui como grupos vulneráveis e sem voz política. A comunicação e a cultura das minorias exigem que o Direito atue como um amplificador dessas vozes silenciadas, garantindo que seus direitos não sejam atropelados pelos interesses da maioria ou do mercado. A proteção jurídica, neste caso, funciona como um mecanismo de contra-poder, essencial para a manutenção da pluralidade democrática (SODRÉ, 2005).

No âmbito da Previdência Social, a análise dos dados sobre pensão por morte revelou que as reformas recentes, focadas na austeridade fiscal, fragilizaram a proteção da família e da memória do segurado. A redução dos valores e a imposição de carências mais rígidas desconsideram o caráter alimentar e social do benefício, tratando a morte do trabalhador apenas como um "custo" para o sistema. Essa lógica contábil desumaniza as relações previdenciárias e ignora o princípio da solidariedade que deveria reger a seguridade social (VIANNA, 2017).

A investigação sobre a titularidade de direitos do embrião trouxe à tona a discussão sobre o "direito ao não nascimento" ou "wrongful life", ainda incipiente no Brasil. A possibilidade de um indivíduo processar seus genitores ou médicos por ter nascido com graves deficiências previsíveis toca no cerne da dignidade e da autonomia reprodutiva. Os resultados indicam que o Judiciário brasileiro tende a rejeitar essa tese, reafirmando que a vida, mesmo com limitações, é sempre um bem jurídico tutelado, afastando a ideia de que o "não ser" poderia ser preferível ao "ser" (SCHREIBER, 2014).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho dedicou-se a investigar a complexa temática da titularidade dos direitos fundamentais nos extremos da existência humana, buscando responder se o ordenamento jurídico brasileiro oferece proteção suficiente e adequada aos embriões e à memória dos mortos.

Após a análise detida da literatura especializada, da legislação e da realidade social, conclui-se que a hipótese inicial foi confirmada: existe um reconhecimento jurídico da titularidade desses direitos, porém, sua efetividade é constantemente ameaçada por uma visão patrimonialista e utilitarista da vida, bem como por desigualdades estruturais. A pesquisa demonstrou que a dignidade da pessoa humana não se encerra nas fronteiras biológicas do nascimento e da morte (SARLET, 2015).

Os objetivos gerais e específicos traçados no início da investigação foram alcançados, na medida em que se conseguiu sistematizar as teorias sobre o início da personalidade, evidenciando a prevalência da teoria concepcionista no âmbito dos direitos extrapatrimoniais. Ficou claro que o nascituro e o embrião são sujeitos de direitos fundamentais, merecedores de tutela contra a manipulação genética indiscriminada e o descarte arbitrário. A análise crítica permitiu desvelar que a "coisificação" do embrião é um reflexo da lógica de mercado que permeia as relações sociais contemporâneas (TARTUCE, 2021).

No que tange aos direitos post mortem, a pesquisa elucidou que a proteção da memória, da imagem e da honra do falecido é um imperativo ético e jurídico que serve à coesão social e à preservação da identidade cultural. A legitimidade dos familiares para a defesa desses direitos não exclui a existência de um direito autônomo do de cujus ao respeito, que deve ser garantido pelo Estado. A discussão sobre a herança digital e os novos desafios tecnológicos mostrou-se urgente, apontando para a necessidade de novas regulações (BITTAR, 2015).

A metodologia utilizada, que aliou a dogmática jurídica à crítica sociológica, revelou-se adequada para compreender os fenômenos em sua totalidade. Foi possível perceber que as violações aos direitos dos mortos e dos embriões não ocorrem no vácuo, mas são influenciadas por questões de raça, classe e poder econômico. O "pacto da branquitude" e a "americanização perversa" das políticas sociais apareceram como fatores que limitam o acesso à justiça e à dignidade para parcelas significativas da população, inclusive após a morte (BENTO, 2022; VIANNA, 1998).

Diante do exposto, posicionamo-nos pela necessidade de uma reforma legislativa que explicite o estatuto jurídico do embrião e regule de forma detalhada os direitos da personalidade post mortem, incluindo a gestão do legado digital. É fundamental que o Código Civil seja relido à luz da Constituição, abandonando o formalismo natalista estrito em favor de uma proteção integral da vida e da memória. A segurança jurídica exige regras claras, mas também sensibilidade para os casos concretos (ROSENVALD; CHAVES, 2021).

Recomenda-se, para estudos futuros, o aprofundamento da análise sobre a responsabilidade civil por danos genéticos e a investigação empírica sobre como os tribunais de primeira instância têm aplicado esses conceitos em litígios de famílias de baixa renda. A lacuna entre a teoria dos tribunais superiores e a prática cotidiana da justiça ainda é um campo vasto a ser explorado. Sugere-se também um maior diálogo entre o Direito e a Bioética para enfrentar os dilemas da edição genética (CRISPR) e da reprodução assistida (ALMEIDA, 2000).

Além disso, é imperativo que o Estado brasileiro fortaleça as políticas públicas de saúde e previdência, entendendo-as como garantidoras materiais dos direitos fundamentais aqui discutidos. A proteção do nascituro passa pelo fortalecimento do SUS, e a proteção da memória passa por uma previdência social justa e solidária. O Direito não opera milagres sozinho; ele precisa de um substrato material e institucional para se concretizar na vida das pessoas (VIANNA, 2015).

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

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silmara Chinellato e. **Tutela civil do nascituro**. São Paulo: Saraiva, 2000.

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.

BITTAR, Carlos Alberto. **Os direitos da personalidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

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, 2021.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

MORAES, Maria Celina Bodin de. **Danos à pessoa humana**: uma leitura civil-constitucional dos danos morais. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

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.

ROSENVALD, Nelson; CHAVES, Cristiano. **Curso de direito civil**: parte geral e lindb. 19. ed. Salvador: Juspodivm, 2021.

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

SCHREIBER, Anderson. **Direitos da personalidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

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, jul./dez. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605. Acesso em: 28 dez. 2025.

TARTUCE, Flávio. **Manual de direito civil**: volume único. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2021.

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.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. **A viabilidade de um sistema universal de saúde no Brasil**. [S. l.]: Plataforma de Política Social, 2015. Disponível em: https://plataformapoliticasocial.com.br/a-viabilidade-de-um-sistema-universal-de-saude-no-brasil/. Acesso em: 28 dez. 2025.

_____. **Reforma da Previdência**: contexto atual, pós-verdade e catástrofe (íntegra). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo. Publicado pelo canal VideoSaúde Distribuidora 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

A FALÊNCIA DE UMA EMPRESA BASEADA EM DÉBITOS TRABALHISTAS NA FASE EXECUTÓRIA

PATRÍCIA COSTA BELLO

Mestranda em Direito Constitucional na UNIFIEO.

SIDNEY COSTA DE ARRUDA

Mestrando em Direito Constitucional na UNIFIEO. Graduado em Direito pela Universidade Bandeirante de São Paulo, Pós-Graduado pelo Centro Universitário UNIFIEO em Direito Empresarial; Advogado e Mestrando em Direito pelo Centro Universitário UNIFIEO. Atuante nas áreas de Direito Penal, Direito Constitucional, Direito Empresarial e Filosofia do Direito.

RUI MIGUEL ZEFERINO FERREIRA

Co-autor Prof. Doutor do 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

Este artigo explora a possibilidade jurídica e os fundamentos constitucionais que poderiam sustentar o pedido de falência de uma empresa com base em débitos trabalhistas em fase executória. Neste trabalho, serão abordados os princípios constitucionais em confronto, a dignidade da pessoa humana, a proteção do trabalho e ao trabalhador, a importância da função social da empresa, a lei de falências e a exclusão dos créditos trabalhistas como fundamento da falência, a questão relativa à possibilidade de realizar uma interpretação constitucional mais extensiva, bem como a convolação de uma execução trabalhista em falência, quais seriam os direitos e garantias fundamentais dos envolvidos, como vem decidindo o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, o Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal, em relação aos direitos fundamentais, sejam pelas Empresas, sejam pelos exequentes, no âmbito do Direito Processual do Trabalho. A questão relativa aos Direitos Fundamentais e a Proteção ao Crédito Trabalhista, qual a função social da Empresa e Preservação Econômica.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais; Execução Trabalhista; Direitos Trabalhistas.

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

É sabido que no Brasil, a Lei de Falências e Recuperação Judicial (Lei nº 11.101/2005) exclui os créditos trabalhistas como fundamento direto para requerer a falência, em consonância com os princípios da preservação da empresa e da função social.

No entanto, a inadimplência trabalhista recorrente e a insolvência podem justificar a revisão dessa norma, considerando a dignidade da pessoa humana e a proteção ao trabalhador. Assim, este artigo debate os limites e as possibilidades de interpretação da legislação para atender ao direito de subsistência dos trabalhadores credores e a proteção dos direitos fundamentais envolvidos.

E, a falência é um mecanismo jurídico voltado para a liquidação ordenada de uma empresa insolvente, distribuindo seu patrimônio entre os credores de forma igualitária e priorizando determinadas classes de crédito.

A Lei nº 11.101/2005 regula os processos de falência e recuperação judicial no Brasil, estabelecendo, entre outras disposições, que os créditos trabalhistas gozam de prioridade, mas não constituem base exclusiva para a instauração do processo falimentar. Entretanto, considerando os princípios constitucionais e os direitos fundamentais, levanta-se a questão: seria possível requerer a falência de uma empresa apenas com base em débitos trabalhistas em fase de execução?

O artigo 97 da Lei 11.101/2005 demonstra com maestria, quais seriam as pessoas que poderiam requerer a falência ou recuperação judicial, com destaque no inciso IV, que aponta "qualquer credor",

Art. 97. Podem requerer a falência do devedor: I – o próprio devedor, na forma do disposto nos arts. 105 a 107 desta Lei; II – o cônjuge sobrevivente, qualquer herdeiro do devedor ou o inventariante; III – o cotista ou o acionista do devedor na forma da lei ou do ato constitutivo da sociedade; IV – qualquer credor.

PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS EM CONFRONTO: Dignidade da Pessoa Humana

O princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, III, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), é um pilar do ordenamento jurídico brasileiro. Em casos de inadimplência trabalhista, o sustento do trabalhador e de suas famílias fica comprometido, o que fere diretamente a dignidade dos envolvidos.

Assim, permitir que uma empresa mantenha dívidas trabalhistas elevadas sem uma solução efetiva põe em risco esse princípio. Infelizmente, as decisões pretorianas dos Tribunais Brasileiros destacam que um pedido de Falência, realizado no nascedouro de um procedimento executório trabalhista, seria considerado como medida extrema, na qual poderia abalar ainda mais as questões financeiras da parte executada, pessoa jurídica.

O que se percebe, nitidamente, com todas as vênias, as decisões brasileiras, a falta de sopesamento com os princípios fundamentais, visto que o exequente, na referida relação, é considerado a parte mais frágil, nos termos do artigo 28 do Código de Proteção e Defesa do Consumidor:

Art. 28. O juiz poderá desconsiderar a personalidade jurídica da sociedade quando, em detrimento do consumidor, houver abuso de direito, excesso de poder, infração da lei, fato ou ato ilícito ou violação dos estatutos ou contrato social. A desconsideração também será efetivada quando houver falência, estado de insolvência, encerramento ou inatividade da pessoa jurídica provocados por má administração.

Logo, não seria crível e nem permitido tratar o referido procedimento judicial, como um "indivíduo isolado". Robert Alexy, em sua obra, Teoria dos Direitos Fundamentais, nos ensina que:

[...] essa objeção dirige-se sobretudo contra duas características do direito geral de liberdade: em primeiro lugar, contra seu suporte fático ilimitado, e em segundo contra o fato de ser um direito negativo, no sentido já exposto. De fato, o direito geral de liberdade tem essas características, mas elas não conduzem às consequências temidas. O fato de o suporte fático do direito geral de liberdade ser ilimitado é algo que, em vista de sua cláusula restritiva, não significa muita coisa. Decisivo para a posição do indivíduo é aquilo que é protegido definitivamente. Mas aquilo que é definitivamente protegido é tudo, menos ilimitado. É o resultado

de sopesamentos contra princípios colidentes, que existem em grande quantidade. Decisivos são os pesos que a eles são conferidos [...] (ALEXY, p.377).

Como se vê, não há plausibilidade para destacar, em primeiro plano, que os Direitos Fundamentais de uma empresa devem sobrepor aos Direitos Fundamentais de um Trabalhador, que durante todo o tempo de sua vida, deixou de receber o que lhe era devido e garantido constitucionalmente, por um princípio basilar de superproteção empresarial.

PROTEÇÃO AO TRABALHO E AO TRABALHADOR

O art. 7º da CF/88 estabelece uma série de direitos que protegem o trabalhador. Essa proteção inclui o direito a receber os salários e as indenizações em caso de desligamento, fundamentais para a sobrevivência do empregado.

A Justiça do Trabalho prioriza o cumprimento desses direitos, mas, em casos de inadimplência, a execução dos créditos trabalhistas pode ser insuficiente, abrindo caminho para a busca de outros mecanismos de cobrança, como a falência, sobretudo, a questão quanto à prescrição intercorrente prevista no artigo 11 A da CLT.

FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA

Público, quanto à importância do fomento empresarial. A função social da empresa, prevista nos arts. 5º, XXIII, e 170, III, da CF/88, exige que a empresa cumpra um papel econômico e social na sociedade, incluindo a geração de empregos e o pagamento de suas obrigações.

Quando uma empresa deixa de cumprir suas obrigações trabalhistas de forma reiterada e se torna insolvente, ela não cumpre sua função social, o que pode justificar a perda da proteção conferida pela preservação da atividade empresarial.

A LEI DE FALÊNCIAS E A EXCLUSÃO DOS CRÉDITOS TRABALHISTAS COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA A FALÊNCIA

A Lei nº 11.101/2005 estipula que os créditos trabalhistas possuem prioridade na ordem de pagamento em caso de falência, conforme o art. 83, I, mas não estabelece que estes créditos possam fundamentar, por si sós, um pedido de falência.

Desse modo, o objetivo dessa norma é preservar a empresa e a continuidade de suas atividades, evitando que a economia e os empregos sejam diretamente impactados pela abertura de falências baseadas exclusivamente em dívidas trabalhistas.

Porém, em casos de insolvência comprovada e execução frustrada de créditos trabalhistas, (sisba jud, Renajud e Arisp prejudicados, atrelado a desconsideração da personalidade jurídica inofensiva), o impedimento legal para a instauração da falência com base nesses créditos torna-se um ponto de questionamento.

Esse cenário abre espaço para discussões jurisprudenciais e interpretações constitucionais que ponderam a dignidade dos trabalhadores frente à função social da empresa.

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 POSSIBILIDADE DE INTERPRETAÇÃO CONSTITUCIONAL E A CONVOLAÇÃO DA EXECUÇÃO TRABALHISTA EM FALÊNCIA

A partir de uma interpretação sistemática e principiológica da Constituição e da Lei de Falências, argumenta-se que, em casos extremos de inadimplência e insolvência da empresa, seria possível convolar a execução trabalhista em falência, mesmo que a legislação atual não preveja essa possibilidade de maneira explícita.

A jurisprudência trabalhista já começou a considerar essa possibilidade em algumas decisões, entendendo que a insolvência da empresa, associada à continuidade da inadimplência trabalhista, desvirtua sua função social, justificando a busca pela falência para garantir o pagamento dos trabalhadores.

Essa interpretação busca equilibrar o direito fundamental ao recebimento dos créditos trabalhistas com a preservação da empresa. No entanto, trata-se de uma medida que deve ser adotada em última instância, após esgotados todos os meios de execução no processo trabalhista, visando respeitar a ordem econômica e social.

DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS DOS ENVOLVIDOS

O tema envolve direitos fundamentais de ambas as partes. De um lado, o trabalhador tem o direito de receber pelos serviços prestados, o que se vincula diretamente ao seu sustento e ao de sua família, um direito fundamental de caráter alimentar. De outro, o empresário ou sócio da empresa executada possui direitos patrimoniais que, em tese, também merecem proteção. Contudo, a natureza alimentar dos créditos trabalhistas confere-lhes uma prioridade superior em relação aos créditos comuns e patrimoniais do devedor.

POSICIONAMENTO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. PROTEÇÃO À VIDA EMPRESARIAL

O Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) analisa os pedidos de falência em contexto de débitos trabalhistas sob uma ótica de proteção aos direitos fundamentais do trabalhador, mas com grande cautela. O entendimento do TJSP geralmente reconhece que a legislação atual, especialmente a Lei de Falências (Lei nº 11.101/2005), não considera os créditos trabalhistas como fundamento direto e exclusivo para requerer a falência.

Segundo a corte, a falência só se justifica em casos de inadimplência absoluta de outras dívidas e desde que a empresa esteja efetivamente insolvente. São extremamente criteriosos, em relação aos pedidos de desconsideração da personalidade jurídica, como bem discorreu na principal decisão:

> Pedido de falência por execução frustrada (art. 94, II, da Lei 11.101/2005). Sentença de extinção, sem resolução de mérito. Apelação da autora. Inexistência de prova efetiva de desistência ou de suspensão da execução. "O credor não poderá cumular, entretanto, dois modos de cobrança de seu título executivo, sob pena de bis in idem. Não poderá, simultaneamente, exigir o cumprimento na execução individual e a falência no procedimento específico. Desse modo, deverá o credor demonstrar, por ocasião de seu pedido de falência, que a execução individual que movia em face do devedor está suspensa ou foi extinta" (MARCELO BARBOSA SACRAMONE). Súmula 48 deste TJSP. Arquivamento da execução, após o ajuizamento do pedido de falência, que não supre tal exigência. Manutenção da sentença recorrida. Apelação desprovida. (TJ-SP - AC: 10174546120158260224 SP 1017454-61.2015.8.26.0224, Relator: Cesar CIAMPOLINI, Data de Julgamento: 09/04/2020, 1ª Câmara Reservada de Direito Empresarial, Data de Publicação: 09/04/2020)

Nessa mesma entoada, em pesquisa a um renomado site jurídico em https://www.migalhas.com.br/depeso/377222/a-utilizacao-do-pedido-de-falencia-como-meio-coercitivo-de-cobranca, destacou que em igual sentido é o julgado abaixo selecionado pelas Câmaras de Direito Privado e Direito Empresarial do Tribunal de Justiça de São Paulo e compiladas pelo Grupo de Apoio ao Direito Privado:

APELAÇÃO - Pedido de falência - Sentença de improcedência - Juízo de origem que considerou que o pedido foi utilizado como instrumento de coação para a cobrança da dívida e que deve prevalecer o princípio da preservação da empresa, especialmente com a crise advinda da pandemia - Insurgência da autora - Cabimento - Inaplicabilidade do art. 60 da lei 11.101/05, que trata apenas de hipóteses que envolvem plano de recuperação judicial e alienação judicial de filiais ou de unidades produtivas isoladas do devedor, o que não é o caso dos autos, não se confundindo com o princípio da preservação da empresa - Faculdade do credor de

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

ajuizamento de execução singular ou coletiva (pedido de falência), sendo desnecessária a demonstração de insolvência do devedor - Inteligência das Súmulas 42 e 43 do E. TJSP - Situação excepcional decorrente de pandemia que assolou o mundo que não pode servir de pretexto para afastamento dos requisitos legais para decretação de falência, ante o inadimplemento dos compromissos assumidos pela devedora, e uma vez preenchidos os requisitos da lei - Inaplicabilidade da suposta elevação do valor mínimo a embasar o pedido de falência para R$100.000,00 (Projeto de lei 1.397/20) - Projeto de lei que ainda não teve sua aprovação e, consequentemente, não há que se falar em seus possíveis efeitos, prevalecendo a disposição legal de 40 salários-mínimos (art. 94, inciso I, da lei 11.101/05) - Projeto que pretende apenas a alteração, em caráter transitório, do regime jurídico dos institutos da recuperação judicial, recuperação extrajudicial e falência - Isolamento social e restrições das atividades comerciais impostas pelo Governo do Estado de São Paulo que já foram flexibilizados, com o retorno gradativo do comércio - Regularidade formal do pedido de falência, com comprovada impontualidade e higidez do protesto da duplicata, nos termos da Súmula 52 deste E. Tribunal - Sentença reformada para o fim de decretar a falência da ré - Determinação de que as providências previstas no art. 99 da lei 11.101/05 sejam tomadas pelo douto Juízo "a quo" - Descabimento quanto à pretensão de inversão do ônus sucumbencial, uma vez que a sentença de quebra não fixa verba de sucumbência. RECURSO PARCIALMENTE PROVIDO (APELAÇÃO CÍVEL nº 1001813-46.2021.8.26.0572, Rel. Jorge Tosta, j. 15/08/22).

O que se busca nas referidas execuções, ou em qualquer procedimento previsto na Legislação Processual, é o recebimento do que é devido, reconhecendo, nesse viés, cada caso, e sopesando os direitos e deveres.

O Tribunal, ao indeferir mecanismos elementares e previstos em legislação, estar-se-ia infringindo princípios basilares dos exequentes trabalhistas, tais como, o princípio a dignidade da pessoa Humana, prevista no artigo 1º, III, da CF, o Princípio da Efetividade da Justiça e da Proteção ao Trabalho, prevista no artigo 5º, inciso XXXV e artigo 7º da CF, o Princípio da Função Social da Empresa, previsto no artigo 170, III, da CF, e também o princípio da isonomia, prevista no artigo 5º, caput, da CF.

Desse modo, Alexy propõe a ponderação de direitos fundamentais, enquanto Friedrich Müller acredita que as normas devem ser concretizadas com base na realidade fática. A conciliação entre essas abordagens propõe que o núcleo essencial dos direitos seja protegido não apenas de forma teórica, mas com base nas circunstâncias reais de cada caso.

Logo, a questão de utilização de mecanismos menos gravosos em desfavor da pessoa jurídica ilíquida, anda na contramão aos Princípios basilares aqui invocados. No entanto, em casos de execuções trabalhistas frustradas — onde a empresa demonstra conduta abusiva, ocultação de patrimônio, ou uma reiterada impossibilidade de saldar suas obrigações — alguns julgados recentes do TJSP indicam que a proteção ao direito do trabalhador pode prevalecer. Nesses casos, o tribunal observa a função social da empresa e a dignidade do trabalhador como razões justificáveis para uma reavaliação das práticas empresariais.

Ao considerar a falência, o TJSP equilibra a preservação do empreendimento com a necessidade de garantir os créditos trabalhistas, fundamentais à subsistência do trabalhador.

O tribunal entende que uma execução frustrada pode ser um indício relevante para a verificação de insolvência, mas a decisão de convocar uma execução trabalhista em falência deve passar pela análise de todos os princípios constitucionais e pelos impactos na economia e na continuidade da atividade empresarial.

POSICIONAMENTO DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, EM RELAÇÃO AO PEDIDO DE FALÊNCIA, LASTREADO EM EXECUÇÃO TRABALHISTA FRUSTRADA

O Superior Tribunal de Justiça (STJ) tem abordado o pedido de falência decorrente de uma execução trabalhista frustrada com cautela e em consideração ao equilíbrio entre a preservação da atividade empresarial e a efetivação dos direitos trabalhistas.

O tribunal compreende que, embora os créditos trabalhistas sejam prioritários e possuam natureza alimentar, o pedido de falência não é uma medida diretamente aplicável apenas em razão da inadimplência de obrigações trabalhistas, conforme prevê a Lei de Falências e Recuperação Judicial (Lei nº 11.101/2005), como

bem destacado no acórdão abaixo , que também se utiliza de um discurso no qual, deve ser utilizado mecanismos menos gravosos, ignorando ser um título executivo líquido, certo e exigível:

AGRAVO INTERNO EM RECURSO ESPECIAL. PEDIDO DE FALÊNCIA. USADO COM SUCEDÂNEO DE COBRANÇA DE TÍTULO EXECUTIVO. EXISTÊNCIA DE MEIO MENOS GRAVOSO. 1. Não é cabível a utilização de pedido de falência como sucedâneo de cobrança de título executivo, se o único objetivo da parte requerente é obter seu crédito e se possui outros meios menos gravosos e adequados para tanto. 2. Agravo interno não provido. (STJ - AgInt no REsp: 1936044 SC 2021/0131234-0, Relator: Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, Data de Julgamento: 14/12/2021, T4 - QUARTA TURMA, Data de Publicação: DJe 01/02/2022)

Nos casos de execução frustrada, o STJ entende que a falência não deve ser utilizada de forma automática como um meio coercitivo de cobrança de créditos trabalhistas.

A Corte aponta que, para requerer a falência, é necessário haver a configuração da insolvência da empresa, associada a uma situação de crise econômico-financeira comprovada, e que tal medida deve ser excepcional, sendo avaliada caso a caso.

Segundo o STJ, a falência deve ser vista como último recurso, aplicável somente quando todos os meios de execução tenham sido exauridos e a empresa não demonstrar capacidade de reverter sua situação financeira para honrar suas dívidas trabalhistas.

Além disso, o STJ se preocupa com o respeito à função social da empresa e a manutenção dos empregos, evitando a falência em casos em que isso poderia causar mais prejuízos sociais. Em suma, o entendimento predominante do STJ é que a falência não pode ser requerida exclusivamente com base na inadimplência trabalhista e que tal pedido deve estar fundamentado em uma análise ampla da situação econômico-financeira da empresa, resguardando o interesse dos credores, dos trabalhadores e da sociedade toda.

O POSICIONAMENTO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL EM RELAÇÃO AO PEDIDO DE FALÊNCIA ORIGINADO DE EXECUÇÃO TRABALHISTA

O Supremo Tribunal Federal (STF) tem abordado o tema da proteção dos créditos trabalhistas dentro do contexto da execução e recuperação de empresas, ressaltando a relevância dos direitos fundamentais do trabalhador e a função social das empresas.

Embora não haja um posicionamento direto e específico sobre convocar uma execução trabalhista em falência, as decisões do STF em temas correlatos indicam um equilíbrio entre a proteção dos direitos dos trabalhadores e a preservação das atividades empresariais.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E PROTEÇÃO AO CRÉDITO TRABALHISTA

Para o STF, os créditos trabalhistas possuem natureza alimentar e são protegidos pela Constituição, especialmente em função do princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF) e da valorização do trabalho (art. 7º).

Essa prioridade é reiterada quando o STF trata da execução de dívidas trabalhistas em processos de recuperação e falência, considerando que os direitos dos trabalhadores devem ser resguardados diante da essencialidade desse crédito para sua subsistência.

FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA E PRESERVAÇÃO ECONÔMICA

O STF, no entanto, também valoriza o princípio da função social da empresa (art. 170, III, da CF) e a preservação da atividade econômica como meios de assegurar empregos e o desenvolvimento econômico.

No entendimento da Corte, a preservação das empresas é de interesse coletivo, pois contribui para a estabilidade econômica, social e para a própria garantia de empregos.

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

Assim, o STF pondera que a convolução de execuções trabalhistas em pedidos de falência deve ocorrer de modo a não comprometer esses princípios, devendo ser uma medida excepcional.

CONVERSÃO DA EXECUÇÃO EM FALÊNCIA

Embora não haja uma jurisprudência consolidada no STF sobre a convolução de execuções trabalhistas frustradas em falência, a Corte já reconheceu, de modo indireto, que a proteção constitucional dos trabalhadores deve ser efetivada, mas sem que se desvirtue o equilíbrio necessário para a preservação econômica.

Ou seja, ainda que o trabalhador tenha prioridade no recebimento dos créditos, a falência da empresa deve ser considerada apenas após o esgotamento das alternativas de execução e em condições excepcionais, quando a empresa não cumpre sua função social e reiteradamente descumpre suas obrigações trabalhistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos princípios constitucionais e das disposições da Lei de Falências, argumenta-se que, em situações excepcionais de inadimplência reiterada e insolvência empresarial, há uma possibilidade jurídica de convolação da execução trabalhista em falência.

Essa interpretação, embora não prevista explicitamente na legislação, pode ser fundamentada com base nos princípios da dignidade da pessoa humana, proteção ao trabalhador e função social da empresa.

A medida, no entanto, deve ser usada de forma cautelosa, considerando os impactos econômicos e sociais da falência e buscando sempre um equilíbrio entre os direitos do trabalhador e a preservação da atividade empresarial.

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

REFERÊNCIAS

ALEXY. Robert – **Teoria dos Direitos Fundamentais**: Tradução: Virgílio Afonso da Silva. 3ª Edição: Editora Malheiros. [s/d].

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 227.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 5º,** inciso XXXV.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 7º** da CF.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 170** da CF.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 1** da CF.

MG.https://www.migalhas.com.br/depeso/377222/a-**utilizacao-do-pedido-de-falencia-como-meio-coercitivo-de-cobranca pesquisa**. 2026.

MÜLLER, Friedrich. **O novo paradigma do direito: introdução à teoria e metódica estruturantes**. 3. Ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

STJ - **AgInt no REsp: 1936044 SC 2021/0131234-0**, Relator: Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, Data de Julgamento: 14/12/2021, T4 - QUARTA TURMA, Data de Publicação: DJe 01/02/2022.

_____. **Lei de Falências e Recuperação Judicial** (Lei nº 11.101/2005),

_____. **Apelação Cível nº 1001813-46.2021.8.26.0572**, Rel. Jorge Tosta, j. 15/08/22.

_____. **AC: 10174546120158260224 SP 1017454-61.2015.8.26.0224**, Relator: Cesar Ciampolini, Data de Julgamento: 09/04/2020, 1ª Câmara Reservada de Direito Empresarial, Data de Publicação: 09/04/2020.

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

A PRÁTICA DO LETRAMENTO EM LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

RAFAEL ALBUQUERQUE SANTOS

Graduado em Educação Física com Licenciatura Plena pela Faculdade FIG UNIMESP (**2015**); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade UNINOVE (**2019**); Graduação em Artes Visuais Licenciatura Plena UNICV (**2025**); Especialista em Metodologia da Educação Física pela Faculdade Campos Elíseos (**2016**); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (**2017**); Especialista em Educação inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (**2017**); Especialista em Gestão escolar pela Faculdade Campos Elíseos (**2017**); Especialista em Supervisão escolar pela Faculdade Campos Elíseos (**2020**); Especialista em Formação desportiva pela Faculdade Campos Elíseos (**2020**); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (**2020**); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (**2022**); Especialista em Intervenção Psicossocial no contexto das Políticas Públicas pela Faculdade Campos Elíseos (**2022**); Especialista em Educação a Distância pela Faculdade Campos Elíseos (**2025**); Professor Efetivo pela Prefeitura de São Paulo na modalidade de Ensino Ensino Fundamental II - Educação Física, na EMEF Jardim Fontalis , Professor efetivo pela Prefeitura de Guarulhos na modalidade de Ensino Fundamental I - Educação Física pela Secretaria Municipal de Educação.

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 prática do letramento em Libras no Ensino Fundamental é fundamental para assegurar o direito linguístico dos estudantes surdos na perspectiva da educação bilíngue. Considerando a natureza visual-espacial da Libras, o letramento não se restringe à aprendizagem de sinais, mas envolve a participação em práticas discursivas próprias da cultura surda, promovendo desenvolvimento cognitivo, social e identitário. Autores como Ronice Müller de Quadros, Lodenir Becker Karnopp, Eulalia Fernandes e Karin Strobel destacam que a língua de sinais é essencial para a estruturação do pensamento e para o acesso pleno ao conhecimento escolar, sendo base para a construção da identidade surda. No contexto do Ensino Fundamental, o domínio da Libras como primeira língua possibilita ao estudante surdo compreender conteúdos curriculares, ampliar práticas discursivas e participar das interações escolares com maior autonomia e equidade. Contudo, persistem desafios como a insuficiente formação continuada de professores, a carência de materiais didáticos bilíngues e fragilidades na articulação entre professor regente, docente de Libras, intérprete e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por outro lado, a integração de tecnologias digitais, metodologias visuais e práticas de multiletramentos amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo estratégias mais inclusivas e significativas. Assim, fortalecer o letramento em Libras no Ensino Fundamental é condição indispensável para consolidar a educação bilíngue, garantindo participação ativa, aprendizagem significativa e respeito às singularidades linguísticas dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Libras; Letramento; Inclusão.

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

INTRODUÇÃO

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar a prática do letramento em Libras no Ensino Fundamental, investigando como essa prática contribui para a aprendizagem, o desenvolvimento linguístico e a inclusão do estudante surdo.

Para isso, busca-se compreender os fundamentos teóricos que sustentam o conceito de letramento em Libras, articulando-o às dimensões sociais, culturais e identitárias que constituem a experiência surda.

Ao mesmo tempo, pretende-se discutir de que maneira língua, cultura e identidade se entrelaçam no processo de escolarização, revelando a importância da Libras como mediadora da construção do conhecimento.

O estudo também procura analisar o papel desempenhado pelo professor regente, pelo professor de Libras, pelo intérprete educacional e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando sua atuação conjunta na efetivação de práticas pedagógicas bilíngues.

Além disso, busca-se identificar os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano escolar para a implementação de um letramento em Libras que seja de fato significativo. Por fim, objetiva-se propor caminhos e estratégias pedagógicas capazes de fortalecer práticas bilíngues que promovam equidade, participação e acesso ao currículo por parte dos estudantes surdos.

LETRAMENTO, LÍNGUA E IDENTIDADE SURDA

O conceito de letramento em Libras exige uma compreensão mais ampla do que seja linguagem para o sujeito surdo. Conforme Vygotsky (1989), a língua é a principal mediadora no processo de desenvolvimento humano.

Se a língua é impedida ou limitada, todo o desenvolvimento se fragiliza. Nesse sentido, Fernandes (2006) afirma que a ausência de um ambiente linguístico visual na infância pode gerar atrasos linguísticos significativos, dificultando a aprendizagem escolar.

A identidade surda, concebida como construção histórica, cultural e social, depende profundamente do acesso à Libras. Strobel (2013) ressalta que a língua de sinais não é apenas um instrumento, mas "o lugar onde a comunidade surda produz sua própria visão de mundo". Assim, o letramento em Libras não é meramente técnico, mas envolve pertencimento, subjetividade e reconhecimento cultural.

CULTURA SURDA COMO ESPAÇO DISCURSIVO

A cultura surda é marcada por produções discursivas que valorizam a visualidade: contos narrados em Libras, poesia sinalizada, piadas visuais, performances teatrais e textos multimodais. Perlin (2005) explica que essas produções constituem um repertório essencial para o desenvolvimento identitário das crianças surdas, pois permitem que elas vejam a si mesmas como sujeitos completos.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E BILINGUISMO

Apesar dos avanços legais, Lodi (2016) chama atenção para a necessidade urgente de políticas linguísticas que assegurem espaço real para a Libras na escola. Muitas instituições ainda tratam a Libras como conteúdo complementar, quando deveria ocupar o centro da proposta pedagógica bilíngue. O letramento, portanto, precisa estar articulado às políticas de inclusão, formação docente e ao currículo escolar.

O LETRAMENTO EM LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental representa uma etapa crucial na formação do estudante surdo, pois é onde se consolidam habilidades discursivas complexas. Para Quadros e Schmiedt (2006), a aquisição da Libras como primeira língua deve ocorrer de forma contextualizada e interacional, em situações naturais de comunicação.

DIMENSÕES DO LETRAMENTO VISUAL-ESPACIAL

O ensino de Libras apresenta características que influenciam diretamente as práticas de letramento: Iconicidade, Classificadores, Expressões não manuais, Uso do espaço. Assim, Libras, como língua visual-espacial, possui estruturas linguísticas que interferem de maneira decisiva na forma como se desenvolvem as práticas de leitura, compreensão e produção textual.

Diferentemente das línguas orais-auditivas, cujos elementos se organizam linearmente, a língua de sinais opera em uma lógica simultânea e tridimensional. Essa natureza multimodal implica que o letramento em Libras se constrói a partir de dimensões próprias da modalidade gestual-visual, exigindo abordagens pedagógicas específicas. Entre esses elementos distintivos destacam-se a iconicidade, os classificadores, as expressões não manuais e o uso do espaço discursivo.

A iconicidade refere-se ao fato de que muitos sinais estabelecem uma relação visual ou imagética com o referente representado. Embora nem todos os sinais sejam icônicos, a iconicidade desempenha papel fundamental no processo de aquisição e letramento, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo Taub (2001), a iconicidade facilita a compreensão inicial do significado, mas não elimina a necessidade de aprender convenções linguísticas complexas que vão além da mera semelhança visual. No contexto pedagógico, essa característica favorece a criação de narrativas sinalizadas, o uso de imagens e a aproximação intuitiva entre signo e significado, contribuindo para a construção de sentidos.

Os classificadores, por sua vez, constituem estruturas morfossintáticas altamente produtivas que representam classes de objetos de acordo com sua forma, função, posição ou movimento. Mais do que simples sinais, os classificadores operam como morfemas que permitem descrever cenas, ações, percursos e relações espaciais com precisão.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), os classificadores são essenciais para a organização da sintaxe da Libras, especialmente na construção de textos narrativos e descritivos. No letramento, eles possibilitam a criação de discursos complexos, permitindo ao estudante manipular elementos visuais para representar conceitos abstratos, relações topológicas e eventos simultâneos.

As expressões não manuais — como movimentos do tronco, sobrancelhas, olhos e boca — são fundamentais para a construção de significados gramaticais e discursivos. Elas funcionam como marcadores de tempo, aspecto, negação, dúvidas, emoções e modalidades.

Em muitos casos, uma mudança mínima no padrão não manual altera completamente o significado de um sinal ou de uma frase. Para Liddell (2003), as expressões não manuais equivalem a operadores sintáticos e semânticos, desempenhando funções semelhantes às entonações das línguas orais. No letramento, isso significa que a leitura de vídeos, a interpretação de narrativas sinalizadas e a produção textual exigem atenção à expressividade do corpo inteiro, e não apenas às mãos.

Por fim, o uso do espaço na Libras é fundamental para garantir a coesão e a coerência textual. A língua utiliza o espaço à frente do sinalizante como um campo gramatical, no qual são estabelecidos referenciais, pontos de concordância, direcionalidade verbal e estruturas argumentais.

Esse espaço discursivo permite que a língua articule simultaneamente relações sintáticas e semânticas, o que torna a construção de textos em Libras um processo tridimensional.

De acordo com Neidle (2000), o uso do espaço possibilita uma organização textual que não é possível em línguas orais, permitindo ao sinalizante construir mapas mentais e narrativos visualmente acessíveis. Nas práticas de letramento, essa característica exige estratégias que envolvam visualização espacial, produção de vídeos, diagramas e organização do corpo no espaço de sinalização.

Assim, compreender esses elementos estruturais da Libras é fundamental para o desenvolvimento do letramento no Ensino Fundamental. Ao contrário da escrita alfabética, que se baseia em símbolos lineares, o letramento em Libras depende do domínio de movimentos, expressões e relações espaciais complexas.

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

Por isso, práticas pedagógicas em Libras devem considerar esses aspectos, integrando vídeos, performances, narrativas sinalizadas e estudo linguístico, garantindo assim um processo de aprendizagem coerente com a natureza visual-espacial da língua.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RECOMENDADAS

Para Karnopp (2010), o letramento em Libras deve envolver um conjunto de práticas pedagógicas que contemplem a natureza visual-espacial da língua e as especificidades culturais da comunidade surda. Isso significa que as atividades propostas precisam favorecer a produção discursiva espontânea, permitindo que o estudante surdo se expresse de forma autêntica e significativa em sua primeira língua.

Da mesma forma, é fundamental que o trabalho pedagógico valorize a literatura surda, incorporando histórias, performances narrativas, poesias sinalizadas e produções artísticas que constituem parte essencial da identidade linguística e cultural dessa comunidade.

Outro elemento apontado pela autora é o uso intencional de vídeos educativos e materiais multimídia, uma vez que a modalidade gestual-visual da Libras exige recursos que possibilitem a observação detalhada de movimentos, expressões não manuais e relações espaciais. Além disso, o processo de letramento deve estimular a criação de narrativas, recontos sinalizados e demais práticas discursivas que promovam autonomia e autoria do estudante.

Por fim, Karnopp ressalta a importância de incluir momentos de análise linguística e semiótica da Libras, de modo que o aluno compreenda as estruturas gramaticais, os mecanismos discursivos e os aspectos simbólicos que constituem essa língua, consolidando, assim, um letramento crítico e plenamente alinhado às características da modalidade visual. Essas práticas ampliam a competência comunicativa e fortalecem o pensamento visual-espacial.

PROFESSOR REGENTE: O MEDIADOR DO CONHECIMENTO

Para Goldfeld (1997), a dificuldade do estudante surdo não reside em aspectos cognitivos, mas na ausência de acesso adequado à linguagem, especialmente durante os primeiros anos de vida.

A autora argumenta que o desenvolvimento intelectual da criança surda é plenamente capaz de ocorrer de modo equivalente ao da criança ouvinte, desde que ela tenha contato precoce e contínuo com uma língua natural — no caso, a Libras.

Quando esse acesso não é garantido, surgem impactos que não são de ordem cognitiva, mas sim linguística, afetando diretamente a capacidade de compreender conceitos, organizar informações, estruturar o pensamento e interagir socialmente. Goldfeld enfatiza que é a privação linguística, e não a surdez, que provoca atrasos no desenvolvimento acadêmico e comunicativo, uma vez que a língua é o instrumento central de mediação para todas as formas de aprendizagem.

PROFESSOR DE LIBRAS

Para Goldfeld (1997), a dificuldade do estudante surdo não reside em aspectos cognitivos, mas na ausência de acesso adequado à linguagem, especialmente durante os primeiros anos de vida.

A autora argumenta que o desenvolvimento intelectual da criança surda é plenamente capaz de ocorrer de modo equivalente ao da criança ouvinte, desde que ela tenha contato precoce e contínuo com uma língua natural — no caso, a Libras.

Quando esse acesso não é garantido, surgem impactos que não são de ordem cognitiva, mas sim linguística, afetando diretamente a capacidade de compreender conceitos, organizar informações, estruturar o pensamento e interagir socialmente. Goldfeld enfatiza que é a privação linguística, e não a surdez, que provoca atrasos no desenvolvimento acadêmico e comunicativo, uma vez que a língua é o instrumento central de mediação para todas as formas de aprendizagem.

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

Nesse sentido, a autora destaca que o papel do professor não é "simplificar" conteúdos, mas garantir acessibilidade linguística plena, assegurando que o estudante surdo possa construir conhecimentos a partir de sua primeira língua. Isso implica ofertar ambientes visuais ricos, adaptar práticas pedagógicas, utilizar recursos multimodais, produzir materiais bilíngues e organizar o espaço da sala de aula de forma a favorecer a interação em Libras.

A perspectiva de Goldfeld contribui para romper com visões equivocadas que associavam, historicamente, a surdez à incapacidade intelectual, mostrando que o que compromete o desempenho escolar não é a condição sensorial, mas a falta de acesso à língua adequada.

INTÉRPRETE DE LIBRAS

O intérprete garante a mediação linguística, porém não é responsável pelo ensino. Segundo Quadros (2004), sua atuação deve ser vista como parte de um ecossistema educativo, e não como solução isolada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com natureza descritiva e exploratória.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais que discutem o letramento em Libras, a identidade surda e as políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue.

Segundo Lev Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação da linguagem, princípio que sustenta teoricamente a centralidade da Libras no processo de escolarização do estudante surdo.

A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos linguísticos, culturais e educacionais relacionados à experiência escolar da pessoa surda, considerando a língua como elemento estruturante do pensamento e da identidade.

A natureza descritiva permitiu sistematizar conceitos fundamentais sobre letramento visual-espacial, enquanto o caráter exploratório possibilitou aprofundar discussões sobre práticas pedagógicas e políticas linguísticas no contexto do Ensino Fundamental.

Aportes Teórico-Metodológicos

A fundamentação teórico-metodológica deste estudo apoia-se principalmente nos seguintes autores:

- Fernandes (2006), que problematiza os impactos da privação linguística na infância e suas consequências para a aprendizagem escolar da criança surda;
- Strobel (2013), que analisa a constituição histórica, cultural e identitária da comunidade surda, destacando a Libras como espaço de produção de sentidos;
- Quadros e Karnopp (2004), que apresentam a estrutura linguística da Libras e suas especificidades morfossintáticas, fundamentais para compreender o letramento visual-espacial;
- Goldfeld (1997), que evidencia que as dificuldades acadêmicas do estudante surdo decorrem da ausência de acesso linguístico e não de limitações cognitivas;
- Karnopp (2010), que propõe práticas pedagógicas alinhadas à natureza visual-espacial da Libras e à valorização da literatura surda.

Esses referenciais teóricos permitiram estruturar a análise em quatro eixos centrais: (1) letramento em Libras, (2) identidade e cultura surda, (3) políticas linguísticas e bilinguismo, e (4) práticas pedagógicas no Ensino Fundamental.

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

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico em bases acadêmicas, livros especializados e documentos normativos relacionados à educação bilíngue para surdos.

O material selecionado foi submetido a leitura exploratória, leitura analítica e fichamento temático, possibilitando a organização das categorias de análise. A interpretação dos dados foi realizada à luz da perspectiva histórico-cultural, considerando a linguagem como mediadora do desenvolvimento humano e elemento constitutivo da identidade.

PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta pesquisa foram analisados livros, artigos científicos, capítulos de obras organizadas, dissertações e documentos normativos que discutem o letramento em Libras, a identidade surda e as políticas linguísticas na educação bilíngue. O corpus teórico foi constituído, principalmente, a partir dos trabalhos de Fernandes (2006), Strobel (2013), Quadros e Karnopp (2004), Goldfeld (1997) e Karnopp (2010), além de contribuições fundamentadas na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1989).

A análise do material ocorreu em três etapas:

1. Leitura exploratória, com o objetivo de identificar obras e produções científicas relevantes à temática;
2. Leitura analítica e fichamento, visando destacar conceitos centrais, categorias teóricas e contribuições específicas dos autores;
3. Organização temática, estruturando os dados em eixos de análise previamente definidos:

A interpretação dos dados foi realizada sob abordagem qualitativa, considerando a linguagem como elemento mediador do desenvolvimento humano e da constituição identitária.

RESULTADOS DA ANÁLISE

Os resultados evidenciam que o letramento em Libras não pode ser compreendido apenas como domínio técnico da língua de sinais, mas como processo amplo que envolve dimensões linguísticas, culturais, identitárias e pedagógicas. A partir da análise dos referenciais teóricos, identificaram-se os seguintes achados:

Centralidade da Libras no desenvolvimento cognitivo: Conforme Goldfeld (1997) e Fernandes (2006), as dificuldades acadêmicas do estudante surdo decorrem da privação linguística e não de limitações intelectuais.

Relação entre língua e identidade: Strobel (2013) e Perlin (2005) demonstram que a Libras é espaço de produção cultural e de fortalecimento da identidade surda. Especificidade estrutural da Libras: Quadros e Karnopp (2004) evidenciam que a natureza visual-espacial da língua exige práticas pedagógicas diferenciadas, considerando iconicidade, classificadores, expressões não manuais e uso do espaço discursivo. Necessidade de políticas linguísticas efetivas: Lodi (2016) aponta que a Libras ainda é tratada, em muitos contextos escolares, como complemento, quando deveria ocupar posição central na proposta bilíngue. Importância de práticas pedagógicas visuais e interacionais: Karnopp (2010) destaca a relevância da literatura surda, da produção discursiva espontânea e do uso de vídeos educativos como estratégias fundamentais para o letramento.

Assim, conclui-se que o letramento em Libras constitui um direito linguístico e educacional, sendo elemento estruturante para o desenvolvimento acadêmico, social e identitário do estudante surdo.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que o letramento em Libras no Ensino Fundamental é condição indispensável para promover uma educação verdadeiramente bilíngue, inclusiva e equitativa aos estudantes surdos.

Ao compreender a Libras como primeira língua e como mediadora da construção do pensamento, torna-se claro que o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social desses estudantes depende diretamente do acesso pleno, contínuo e qualificado a práticas discursivas em língua de sinais.

Autores como Goldfeld (1997) e Vygotsky (1989) demonstram que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes surdos não decorrem de limitações cognitivas, mas de barreiras linguísticas impostas pela ausência de oferta adequada de linguagem.

O estudo evidenciou que as características estruturais da Libras — como iconicidade, classificadores, expressões não manuais e uso do espaço — influenciam profundamente as práticas de leitura, compreensão e produção textual, exigindo metodologias específicas que valorizem a natureza visual-espacial dessa língua.

Assim, práticas pedagógicas baseadas em narrativas sinalizadas, literatura surda, vídeos educativos, análise linguística e uso de tecnologias digitais revelam-se fundamentais para fortalecer a aprendizagem significativa e o protagonismo do estudante surdo, conforme apontam Quadros e Karnopp (2004), Strobel (2013) e Lodi (2016).

A construção de ambientes bilíngues, no entanto, demanda a atuação integrada de diferentes profissionais, como o professor regente, o professor de Libras, o professor surdo, o intérprete educacional e o Atendimento Educacional Especializado.

É essa articulação que garante acessibilidade linguística, condições de aprendizagem e respeito à singularidade comunicativa dos estudantes. Os desafios ainda presentes, como a formação insuficiente de professores, a escassez de materiais pedagógicos bilíngues e a falta de políticas linguísticas consistentes, indicam a necessidade de investimentos contínuos na consolidação do modelo bilíngue previsto em lei.

Conclui-se que fortalecer o letramento em Libras no Ensino Fundamental é fortalecer o direito à educação, à identidade surda, à participação social e ao acesso pleno ao currículo.

Trata-se de uma ação ética, política e pedagógica, que reafirma o compromisso com a equidade e com a construção de uma escola que reconhece e valoriza a diferença linguística como riqueza, e não como obstáculo. O avanço desse processo depende do engajamento dos profissionais da educação, da produção de políticas públicas eficazes e da valorização da Libras como língua plena, legítima e indispensável para o desenvolvimento dos estudantes surdos.

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

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. São Paulo: Edusp, 2012.

CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. E. M**. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31. 2008, Caxambu. **Anais[**...]. Rio de Janeiro: Anped, 2008, v. 1.

FERNANDES, Eulália. **Educação de surdos: construindo sentidos. Porto Alegre: Mediação**, 2006.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição**. São Paulo: Plexus, 1997.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais e letramento**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIDDELL, Scott K. Grammar, **Gesture, and Meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e políticas linguísticas no Brasil**. São Paulo: Harmonia, 2016.

NEIDLE, Carol et al. **The Syntax of American Sign Language: Functional Categories and Hierarchical Structure**. Cambridge: MIT Press, 2000.

PERLIN, Gladis**. Identidades surdas**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro na cultura surda**. Petrópolis: Arara Azul, 2013.

TAUB, Sarah F. **Language from the Body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

O papel da Pedagogia Social e da Educação Social na Educação e na Socialização dos Povos

REGINALDO FRANCO DE JESUS

Graduado em Filosofia. Especialização em Jogos, Recreação e Lazer na Educação pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (**2025**).

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

RESUMO

O presente artigo, embasado em pesquisa bibliográfica, tem como finalidade conceituar a Pedagogia Social e a Educação Social, fazer uma reflexão a partir da análise histórica de cada uma delas, discutir as suas construções enquanto campo de conhecimento e de atuação, considerando as ideias e as influências de teóricos que participaram de suas origens na segunda metade do Século XIX e de teóricos que as influenciaram posteriormente, como Paul Natorp e Paulo Freire respectivamente. Outro aspecto importante que será tratado aqui são os marcos legais que surgiram a partir da relação entre a Educação Social e as políticas públicas de Estado para o bem-estar social, o que conduzirá à discussão da necessidade de uma Educação Social que esteja em todos os espaços educativos da sociedade, a fim de que os sujeitos privados de direitos e que estão à margem da sociedade sejam educados para o convívio social.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Educação Social; Adaptação Social.

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

Sobre a Pedagogia Social e a Educação Social há uma ideia que afirma que é no ponto de confluência entre o educativo e o social que se estabelecem a Pedagogia Social e a Educação Social, de maneira que não se podem compreender as suas origens e as suas historiografias fora dessa perspectiva (DÍAZ, 2006).

Essa ideia é importante porque nos impele a pensar a relação entre a educação e o social e, mais que isso, nos leva a pensar que essa é uma relação necessária no contexto de uma sociedade em que as diferenças de oportunidades, sobretudo educacionais, são imperativas e determinam os privilégios de uma classe em detrimento de outras.

Para que as críticas e as contribuições tecidas a partir desse pensamento sejam criteriosas e relevantes, é importante refletir sobre o que são a Pedagogia Social e a Educação Social, sobre qual é o campo e a perspectiva de atuação de cada uma delas e as suas contribuições para os grupos sociais que não são alcançados pela educação escolar, que é estruturada a partir de referenciais europeus, no interior do sistema capitalista.

CONCEITO E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA SOCIAL

A Pedagogia Social, é uma área do conhecimento que podemos denominar de ciência pedagógica. Segundo Diaz (2006, p. 92) é definida como:

> A Pedagogia Social é uma ciência pedagógica, de carácter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva normalizada como de situações especiais (inadaptação social), assim como aos aspectos educativos do trabalho social. Implica o conhecimento e a ação sobre os seres humanos, em situação normalizada como em situação de conflito ou necessidade. O conceito de Pedagogia Social mais generalizado é o que faz referência à ciência da Educação Social das pessoas e grupos, por um lado, e, por outro, como ajuda, a partir de uma vertente educativa, às necessidades humanas que convocam o trabalho social, assim como ao estudo da inadaptação social (DIAZ, 2006, p.92).

O conceito elaborado por Diaz (2006) apresenta-nos várias ideias e provocações importantes a respeito do tema pedagogia social. A primeira delas é que a Pedagogia Social é uma ciência pedagógica e como tal, devemos considerar que possui métodos de investigação definidos, é criteriosa e possui rigor em suas análises de maneira que atribui credibilidade aos conhecimentos por ela construídos.

A respeito de seu caráter teórico-prático, o que se apresenta é que ela se ocupa e se preocupa não só em desenvolver conhecimento teórico, mas também em intervir na realidade objetiva do sujeito quanto à sua socialização, em duas situações importantes, a primeira refere-se a situações de normalidade, quando o sujeito está adaptado e segue as normas que a sociedade lhes apresenta e a segunda, denominada por Díaz (2006) de situações especiais, quando o sujeito não está vivendo em conformidade com as normas da sociedade em que está inserido.

O uso do termo provocações no início do parágrafo anterior, está vinculado principalmente aos aspectos educativos e à realidade social. Provocações, no sentido de que nos faz pensar que o grupo de sujeitos ou o sujeito em separado, necessita de ferramentas que promovam a sua humanização, permitindo-lhe, por meio da inserção social, usufruir dos bens materiais, culturais e espirituais produzidos pela sociedade da qual faz parte.

Sendo assim, faz-se necessário a compreensão da realidade social específica e a investigação das causas da inadaptação social do sujeito, para que seja possível provocar a sua mudança de perspectiva e a sua adaptação social como resultado do trabalho social.

As primeiras intenções acerca da Pedagogia Social na sua gênese diferem do que ela se tornou no percurso de sua própria história. A intenção primeira estava direcionada para discussões teóricas acerca da aprendizagem do indivíduo e do debate sobre educação. Segundo Hamalainen (2003, apud Graciani, 2015, p. 81),

> Os fundadores da Pedagogia Social não pretendiam criar um novo grupo de profissionais chamados pedagogos sociais. O termo foi usado inicialmente para referir-se às teorias da Educação e/ou a uma determinada área da ciência da Educação. O conceito deu lugar a ideias emergidas da oposição às abordagens individualistas referentes à investigação do conhecimento. Assim, a Pedagogia Social, como conceito da teoria educacional e como campo de estudo, originou-se como uma crítica à Educação focada no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana (HAMALAINEN, 2003 apud GRACIANI, 2015, p. 81).

Embora as influências da Pedagogia Social remontem ao período da filosofia clássica grega, o seu surgimento se deu apenas na segunda metade do século XIX. Díaz (2006, p. 93) afirma que,

> A expressão Pedagogia Social parece ter sido usada pela primeira vez por Diesterweg no seu livro Bibliografia para a Formação dos Professores Alemães (1850). Este termo será utilizado sem nenhuma intenção epistemológica e apenas no contexto de uma tarefa classificativa de um determinado género de bibliografia pedagógica. Foi também este autor quem primeiro utilizou a expressão educação social, ainda que não tenha voltado a repeti-la em nenhum dos seus escritos, pelo que é legítimo pensar-se que o seu uso foi casual e sem mais valor atual que o puramente anedótico (DÍAZ, 2006, p. 93).

Embora Diesterweg (1850) tenha sido o primeiro a utilizar o termo Pedagogia Social, a sua criação propriamente dita é atribuída àquele que é considerado o seu teórico mais importante, o filósofo alemão chamado Paul Natorp (1824 - 1924). A radicalidade em suas ideias é um fator importante para se pensar o tema em questão, essa radicalidade é percebida ao considerar que toda pedagogia deve ser social.

O termo radicalidade está sendo empregado aqui no sentido de propor que toda pedagogia deve estar voltada para tratar das fragilidades sociais a que os indivíduos estão submetidos, em outras palavras, a pedagogia, para ele, deve ter uma finalidade prática que se encontra no social. Nessa mesma perspectiva, outra ideia importante de Natorp é considerar que a comunidade se encontra como parte constituinte do indivíduo, sendo assim, todo homem é uma abstração (DÍAZ, 2006).

O filósofo alemão e pedagogo que contribuiu para o desenvolvimento da Pedagogia Social enquanto ciência foi Herman Nohl (1879 – 1960). Segundo Graciani (2015, p. 82),

> Foi a partir dessa raiz paradigmática, que a tradição alemã de Pedagogia Social desenvolveu-se de acordo com o marco conceitual da ciência educacional. Um passo crucial para a construção de uma teoria geral da Educação Social voltada para o uso profissional do conceito foi dado pela Pedagogia Social alemã, principalmente pelos estudos realizados por Herman Nohl (1935) e por seus colegas, que consideraram suas dimensões teóricas e práticas. Foram eles os responsáveis pelo estabelecimento da Pedagogia Social como uma disciplina que trata da assistência prática. De acordo com Nohl (1935), a tarefa da Pedagogia Social como uma disciplina é esclarecer esse processo e fazê-lo compreensível. Esta tarefa somente pode ser cumprida por meio de uma aproximação holística, baseada na epistemologia e na metodologia hermenêutica (GRACIANI, 2015, p. 82).

Influências epistemológicas foram sofridas pela Pedagogia Social de Nohl (1935), no final da primeira metade do século XX. As principais influências epistemológicas apontadas foram da hermenêutica crítica e da teoria crítica. Os principais teóricos reconhecidos por dar continuidade à proposta de Nohl (1935) e mencionados como influenciadores de sua Pedagogia Social são Mollenhauer (1996 e 1978) e Hans Thiersch (1986, 1992) (GRACIANI, 2015).

Pouco a pouco a Pedagogia Social foi ganhando status de ciência social, como resultado natural da sua investigação e preocupação com os problemas da vida do povo, da sua missão de encontrar o ponto de intersecção entre o social e o educacional.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Pedagogia Social expandiu-se da Alemanha para diversos países, sendo utilizada para refletir e buscar soluções para os mais distintos problemas que afligiam países com realidades específicas. Os problemas eram múltiplos e de ordem diversa, tais como econômica, política, social, religiosa, dentre outras.

No Brasil, as ideias de Paulo Freire (1921 – 1997) trouxeram contribuições importantes para a Pedagogia Social, a ponto de alguns estudiosos utilizarem o termo Pedagogia Social Freiriana, para distingui-la daquela formulada a partir dos pressupostos elaborados por teóricos europeus da segunda metade do século XIX. A Pedagogia Social Freiriana ganhou importância de tal modo que passou a ser utilizada por outros países

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

como ferramenta para pensar seus problemas sociais. Quanto a isso, Roberto da Silva (2018, p. 314) editor da Coleção Pedagogia Social[1], afirma,

> Não são poucos os países, inclusive do chamado primeiro mundo – Estados Unidos, França, Itália, Japão, Finlândia, etc – que recorrem à Educação Popular de base freireana para lidar com seus conflitos internos decorrentes das desigualdades sociais, da má distribuição de renda e da imigração (SILVA, 2018, p. 314).

A pesquisa, a análise e a reflexão sobre as diversas práticas de educação popular, comunitária e social, surgidas a partir dos movimentos sociais e populares, foram enriquecidas pelas ideias pedagógicas de Paulo Freire, uma vez que careciam de fundamentação teórica, as produções eram fragmentadas e sem organicidade teórica ou conceitual, o que as colocavam à margem nas academias (SILVA, 2018).

Embora a Pedagogia Social no Brasil seja referência para outros países, ela ainda se encontra em construção e há um esforço grande de um grupo de professores pesquisadores de universidades privadas e públicas que estão à frente da luta por esta construção. Nas palavras de Graciani (2015, p. 84),

> No Brasil a Pedagogia Social é uma área em construção que vem se consolidando como um campo de ensino, de pesquisa e de formação profissional. O movimento que acontece no Brasil é liderado por Maria Stela Santos Graciani, Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto, Sueli Maria Pessagno Caro e Rogério Moura e a extensão desta possui articulação com pesquisadores de diversos países como a Alemanha (Hans-Uwe Otto e Bernd Fichtner), Finlândia (Jüha Hamalainen e Sanna Ryynanen), Itália (Geraldo Caliman), Portugal (Isabel Baptista, Manuel Loureiro e Steven Casteleiro), Cuba (Justo Luis Pereda Rodrigues e Eva Sanchez Garcia), Espanha (Caride Gomes, Xavier Úcar, Glória Perez Serrano e Susana Torío López). Este grupo de professores-autores, acrescidos de muitos outros colaboradores, vem se reunindo periodicamente desde 2006, em jornadas e Congresso Internacionais de Pedagogia Social (CIPS), a fim de sistematizar o conhecimento teórico e prático produzido neste novo campo da Educação (GRACIANI, 2015, p. 84).

O trabalho desse grupo de professores configura-se como uma ação importante e contribui enormemente para o desenvolvimento da Pedagogia Social no Brasil. As fragilidades econômicas e sociais brasileiras requerem que a Pedagogia Social esteja em todos os espaços educativos formais e não formais, retomando aqui a ideia de Natorp (1824 - 1924), de que toda pedagogia tem que ser social, sendo assim, entende-se que, sobretudo, a pedagogia escolar deve ser social. Sobre a importância de se adotar a Pedagogia Social em nossa prática de ensino Silva (2018, p. 314-315) afirma,

> Adotar os fundamentos da Pedagogia Social em nossas práxis é inevitavelmente questionar a epistemologia, as ciências e o currículo eurocêntrico que durante séculos têm sido legitimados por uma cultura pretensamente hegemônica. Comprometer-se com as bases da Pedagogia Social é romper com as omissões sobre a verdadeira história da civilização humana e com o silêncio sobre a história dos povos indígenas, africanos e asiáticos e sua relação com os países colonizadores; é mudar significativamente a educação escolar, promovendo a valorização do patrimônio cultural e científico nativo por via da inclusão nos currículos e nas práticas da escola vozes desses povos que durante anos estiveram excluídos; é possibilitar, por meio dessas práticas, que os educandos e suas famílias tenham um novo olhar sobre a sua história e sobre a constituição de suas identidades (SILVA, 2018, p. 314-315).

A formação do sujeito para viver em sociedade de maneira autônoma, protagonista, solidária e ética, sendo cidadão possuidor de direitos e de deveres, exige da escola um esforço no sentido de que suas ações pedagógicas sejam sociais, só assim, os mais desfavorecidos de nossa sociedade serão retirados do lugar de subserviência, exploração e de invisibilidade que lhes foram legados pela história colonialista.

1 Mais informações em https://www.editoraexpressaoearte.com.br/pagina/29447/pedagogia-social

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 Educação Social: definições, fundamentação e perspectivas

O vínculo das funções da Educação Social com as políticas sociais do Estado é estreito e a define. As ações que estão sob os seus domínios são realizadas em uma relação dialógica de causa e efeito com o que o Estado proporciona aos seus cidadãos, no que diz respeito aos direitos sociais, políticos e civis.

Para a compreensão da história e da constituição da Educação Social é necessário conhecer essa relação e os impactos das políticas sociais em sua configuração.

É importante considerar que a Educação Social não tem como pretensão insurgir-se contra o modelo de governo ou o modelo econômico, mas sim questioná-lo a partir de ações que devem levar o sujeito ou grupos sociais a reorganizar sua vida e suas relações com a sociedade de maneira a conquistar o bem-estar social.

O conceito de Estado providência é importante para a discussão do tema Educação Social, visto que é função do Estado cuidar dos seus cidadãos e prover o bem-estar social. A respeito do Estado providência e sua responsabilidade acerca da qualidade de vida do conjunto de seus indivíduos, Díaz (2006, p. 96) discorre,

> Podemos definir o Estado providência como aquele no qual predomina a ação estatal, de tal maneira que, sem romper com as estruturas capitalistas, procura a otimização das condições de vida para todos os cidadãos. Neste modelo, o Estado tende a produzir e distribuir bens e serviços nos sectores não cindíveis ou de pouco interesse para o capital privado: educação, saúde, cultura, habitação, etc. Converte-se, assim, no primeiro empresário do país, e tudo isto com o objectivo de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. Se o pós-guerra da primeira confrontação mundial foi uma ocasião propícia para a pedagogia social, mais ainda o foi o pós-guerra da segunda. A ideia liberal de sociedade, apresentada como um "conjunto de indivíduos", vai mudando e vão-se afirmando novas correntes como as teorias sociais-democratas, as teorias neomarxistas, as teorias do Estado providência, etc., nas quais o ideal do homem é viver em sociedade, e cujas regras de convivência são reguladas por um Estado protetor que deve estar ao serviço de todos os cidadãos (DÍAZ, 2006, p. 96).

O autor cita o pós Segunda Guerra Mundial como o período que reuniu as condições propícias para a Pedagogia Social e para a afirmação das teorias do Estado providência. Cabe aqui refletir sobre que condições são essas. É sabido que a Segunda Guerra foi uma catástrofe atingindo todos os âmbitos das sociedades no mundo, sobretudo, para a sociedade europeia, sendo esta devastada economicamente e socialmente. São acrescentados à Segunda Guerra Mundial três outros acontecimentos também de proporções mundiais que impactaram e impulsionaram a Educação Social, sendo eles o Crash da Bolsa de Nova Iorque (1929), a publicação, em 1936, da Teoria Geral, de Keynes, e o Plano Marshall (DÍAZ, 2006).

Para a autora (2006 p. 96 – 97):

> O crash da Bolsa de Nova Iorque (1929), provocou a queda das bolsas do resto do mundo, o que produziu grandes massas de desempregados. Nos EUA, passou-se de quatro milhões de desempregados, em 1930, para quase treze milhões, em 1932 e, como um efeito dominó, este problema também afetou a Europa, com o consequente aumento dos problemas sociais. O economista Keynes publica a obra "Teoria geral", no ano de 1936. Nela argumenta que o Estado deve levar a efeito uma doutrina económica baseada numa maior intervenção, com o objectivo de distribuir mais a riqueza pela população. Estes pressupostos e teorias implicaram uma ruptura com a linha de pensamento económico imposta pela tradição liberal e trouxeram ares renovados para a criação de uma nova sociedade mais compensada. No final da Segunda Guerra Mundial, o Plano Marshall foi um pacto dos EUA com os países democráticos da Europa Ocidental, destinado a ajudá-los política e economicamente. Os Estados Unidos ofereceram até 20 mil milhões de dólares para apoiar, mas apenas se as nações europeias fossem capazes de se unir e traçar um plano racional sobre como usar a ajuda. Pela primeira vez, teriam de atuar como uma entidade econômica única (DÍAZ, 2006, p.96-97).

Na última década da primeira metade do século XX e no início dos anos 50, a Educação Social foi forjada, os eventos apresentados anteriormente contribuíram para a reconstrução das sociedades europeias e para a conscientização dos políticos acerca da necessidade dos Estados cuidarem do bem-estar de sua população (DÍAZ, 2006).

É importante considerar que cada país como possuidor de realidades sociais distintas, construí estruturas para lidar com suas fragilidades sociais, uma dessas estruturas são as fundamentações legais que são igualmente distintas. Em adição aos marcos legais de cada país, em nível mundial há documentos que constitui normativas legislativas a serem consideradas tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração dos Direitos da Criança aprovada pela ONU EM 1959 e a Convenção dos Direitos da Infância aprovada pelas Nações Unidas em 1989.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura a todo ser humano direito à segurança social, à moradia, ao trabalho, à remuneração, às liberdades, ao patrimônio, à instrução, a participar da vida cultural da comunidade e usufruir das artes, participar do progresso científico e de seus benefícios etc. (ONU, 1948).

No âmbito nacional há diversos marcos legais que definem a responsabilidade do Estado para com a segurança social dos cidadãos brasileiros, tais como a Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, sendo ela o documento maior que protege e dá garantias legais em relação ao tema em questão, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, criado para garantir o bem estar e a proteção deste público que infelizmente é acometido por diferentes males dentro casa e fora de casa, o Estatuto do Idoso, de 2003, além desses documentos aqui citados há muitos outros que defendem a existência e a garantia de direitos para a população encarcerada, para os deficientes, para a população negra, para as mulheres, entre outros grupos chamados de minoritários.

Segundo a Constituição Federal no seu Art. 5º (BRASIL, 2016), "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]".

Embora na prática muitos direitos sejam violados e haja muitas situações de vulnerabilidade e sofrimento de cidadãos que precisam ser tipificados em lei, a Constituição Federal (1998) trouxe alento e avanços significativos que precisam ser levados em consideração.

Porém, as lutas de diferentes grupos são importantes para o avanço legal, seja no âmbito universitário com pesquisas, seja no judiciário e no campo político reivindicando e propondo aprovações e sanções de leis, no campo da militância social utilizando mecanismos de pressão e no campo do trabalho social.

No concernente ao conceito de Educação Social, há muitas divergências pela complexidade apresentada em função deste depender de suas relações com os diferentes aspectos que constitui uma determinada sociedade. As características próprias de cada sociedade também se apresentam como influenciadoras para o estabelecimento do conceito de Educação Social.

São aspectos determinantes, os modelos políticos e econômicos, a cultura, o campo educacional, o campo jurídico e todos os tipos de impedimentos impostos aos sujeitos para que não gozem plenamente de seus direitos e não exerçam seus deveres. A partir destas considerações depreende-se que as concepções de Educação Social são múltiplas e diversas e as suas interpretações são igualmente distintas (DÍAZ, 2006).

A Educação Social se alimenta da Pedagogia Social enquanto ciência que supre as suas necessidades epistemológicas, metodológicas, organizacionais e investigativas, desta maneira, a Educação Social desenvolve o seu aspecto prático ancorado em fundamentos que lhes confere rigorosidade científica sem ser ciência.

Dentre os muitos significados da Educação Social, encontra-se a ideia de que a educação deve ter como objetivo formar o sujeito para a sociabilidade, nesse sentido, faz-se necessário questionar o como realizar esta tarefa, a própria Educação Social apresenta o autoconhecimento do sujeito e o conhecimento do mundo como sendo o caminho para a convivência em sociedade. Esse conhecimento permite ao indivíduo desenvolver a si mesmo e atuar na sua realidade. Esse mesmo mecanismo é válido para as comunidades e para os povos em geral.

Os indivíduos são inacabados e como tal, estão em processo contínuo de construção, pelo fato de que as comunidades e as sociedades como um todo são formadas por indivíduos, esse por fazer estende-se a elas.

A respeito do homem inconcluso, Freire (2021, p. 101 – 102), ao falar da educação bancária escreve,

> A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sentem inacabados. Tem consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanentemente, em razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade (FREIRE, 2021, p. 101-102).

A Educação Social, na sua missão de formador para a sociabilidade, também é problematizadora, compreende o homem e a sociedade como sendo um devir permanente. Além de ser formadora, possui em seu

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

horizonte a perspectiva de provocar no homem essa consciência do inacabado. Por isso, a Educação Escolar também deve ser social. Freire (1921-1997) acrescenta justamente esse aspecto à Educação Escolar, à medida que cobra dela que a sua educação seja problematizadora e libertadora, que se relacione com a realidade onde os estudantes constroem suas experiências de vida.

A educação deve ser social em todos os tempos e espaços, desde a Educação Infantil até a Educação Universitária, na família, na Igreja, na escola e em todos os espaços em que o sujeito convive.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz no seu compromisso com a educação integral, a dimensão de educar para a convivência e para se relacionar com um mundo que é efêmero, tecnológico e desafiador. Nesse sentido a BNCC (2018) atende, textualmente, à ideia defendida pela Educação Social de que o indivíduo deve desenvolver intelectual, social e culturalmente para se adaptar à realidade e conviver. Segundo Petrus (1998, apud DÍAZ, 2006, p. 101),

> Como prevenção e controle social: a educação social, entendida como prevenção e controle social, supõe um conjunto de procedimentos por meio dos quais se procura que os membros de uma sociedade cumpram as normas consideradas necessárias para conseguir a ordem social. No Estado-providência todo o processo educativo transporta consigo controle social, moral e cultural. O controle é também uma prevenção dos desvios e, por isso, a Educação Social implica uma função preventiva do desvio social. A relação entre política social e Educação Social é clara, porém, a primeira não deve exercer um controle severo, determinismo ou intrusismo nos princípios pedagógicos desta. A Educação Social alcançará o seu verdadeiro espaço quando conseguir melhorar a convivência entre os cidadãos. Se o trabalho socioeducativo é uma atividade que surge da própria necessidade da vida em convivência, a relação entre educação, prevenção e controle parece evidente (PETRUS, 1998 apud DÍAZ, 2006, p. 101).

Em seu texto a BNCC (2018, p. 14) defende que,

> A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p. 14).

Embora compreenda-se a necessidade de avanços no sentido de que a educação escolar seja efetivamente social, há parâmetros estabelecidos que podem servir de ferramentas para a construção da educação almejada.

A Educação Social é uma atividade, sobretudo, educativa, nesse sentido não deve ser assentada na perspectiva puramente assistencial. O seu caráter educativo é que trará como resultado a transformação do indivíduo e por consequência a transformação da sociedade. Pelo fato do trabalho social conter a educação social, ele deve buscar respaldo e fundamentações teóricas e epistemológicas que garantam uma educação efetiva.

A Educação Social atua em duas perspectivas, a primeira que é a educação para a socialização do indivíduo e a segunda que é a intervenção para aliviar as necessidades que essa socialização pode trazer, para tanto, é necessária uma rede de apoio com profissionais da área da saúde (psicólogos), da área social (sociólogos) etc. Essa interdisciplinaridade exigida pela Educação Social é extremamente necessária e pertinente para o processo de inclusão e permanência daqueles que foram excluídos pelo modelo de sociedade vigente.

Quando a escola e os demais espaços educativos tem uma ação educativa social, promove a socialização e ao mesmo tempo previne a exclusão social, dessa forma, a responsabilidade e a necessidade da existência de uma Educação Social é urgente em uma sociedade com fragilidades como a brasileira.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias, reflexões e provocações apresentadas neste artigo levam-nos à compreensão de que a Pedagogia Social e a Educação Social encontram-se em campos complementares.

A primeira enquanto ciência busca a produção de conhecimento, a aplicação de métodos investigativos, a sistematização, a observação e a análise criteriosa, porém, possui um caráter prático quando serve de fundamentação epistemológica e conceitual para o desenvolvimento de trabalhos sociais ou para a elaboração de leis de proteção às populações socialmente vulneráveis, a segunda, por sua vez, situa-se mais no campo prático, por estar diretamente associada às ações educativas nos espaços sociais em que os indivíduos se encontram.

Tanto a Pedagogia Social, quanto a Educação Social é necessária em todos os tempos e lugares, visto que os problemas de vulnerabilidade social e os conflitos atingem as sociedades mais carentes social e economicamente, assim como, as sociedades mais ricas, estas possuem outras necessidades sociais, diferentes daquelas, mas igualmente importantes.

Há exemplos de problemas sociais atuais, nos países considerados ricos da Europa e da América do Norte, como a onda migratória de pessoas que fogem de seus países de origem por conflitos e vulnerabilidades das mais diversas ordens, há problemas econômicos e de mercado gerados por envolvimento em guerras que ocorrem fora de seus países e por má gestão de recursos naturais e econômicos.

Avanços sociais foram alcançados graças ao desenvolvimento e atuação desses dois campos de saberes. O esforço incessante de intelectuais, políticos, juristas e trabalhadores sociais levarão a outras conquistas urgentes e necessárias.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 2022 – 11 – 15.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 2022.

DÍAZ, Andrés Soriano. **Uma Aproximação à Pedagogia**. **Educação Social.** Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 91-104. V.1. p. 162.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GRACIANI, Graziela Dantas. **A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-133113/pt-br.php. Acesso em: 2022-11-11.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org Acesso em: 2022 – 11 – 15.

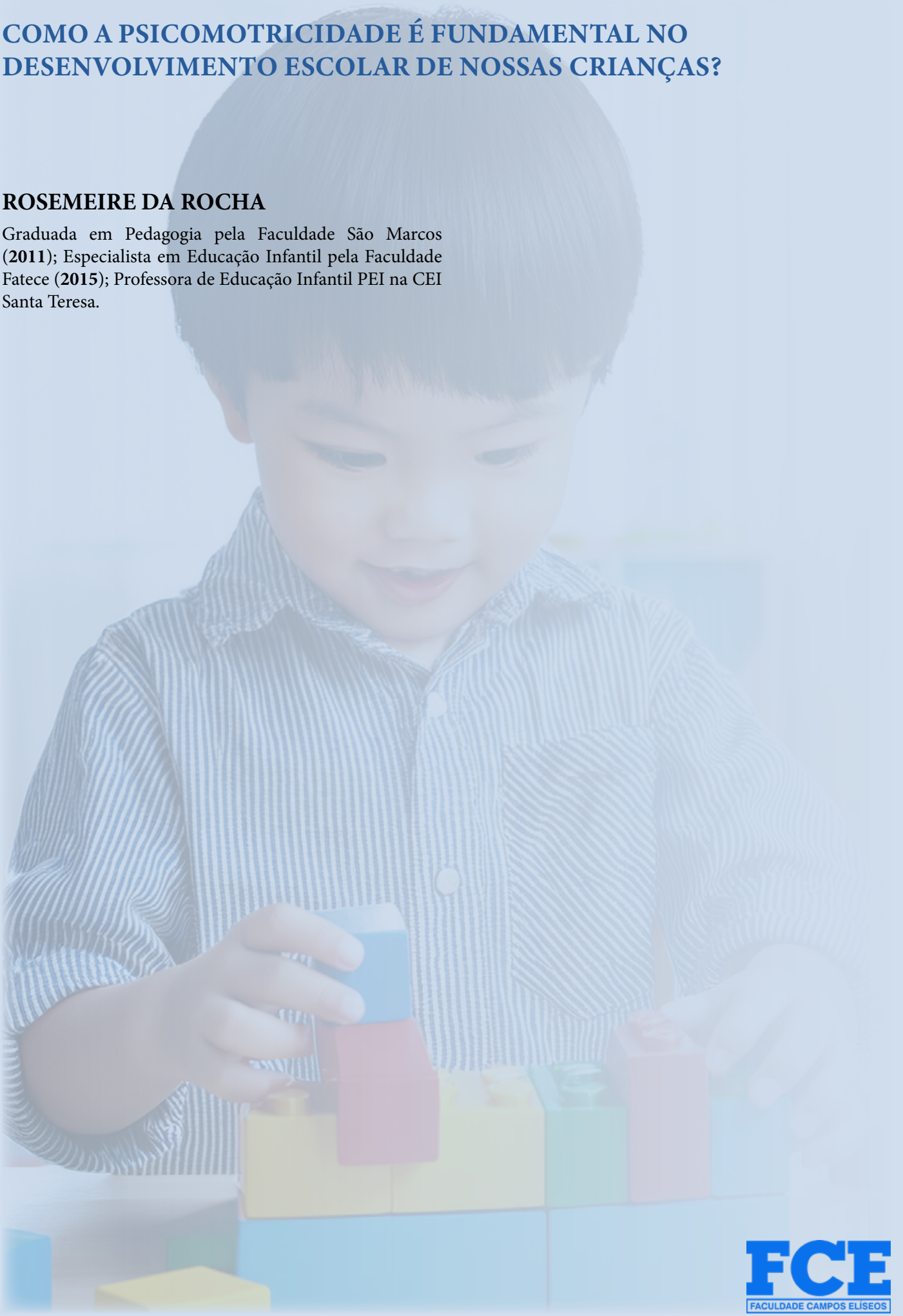
SILVA, Roberto da. **Outras educações possíveis**. In GADOTTI, Moacir e CARNOY, Martin et al. Reinventando Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education, 2018.

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

COMO A PSICOMOTRICIDADE É FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE NOSSAS CRIANÇAS?

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

O presente trabalho evidencia o desenvolvimento infantil e a psicomotricidade e como essa ciência é fundamental no desenvolvimento escolar de nossas crianças. Muitas vezes professores se deparam em sala de aula com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e esses problemas afetam o desempenho escolar dos mesmos, mas nem sempre isso está ligado a fatores neurológicos, a falta de experiência motora também prejudica o aprendizado. Pode-se afirmar que os jogos, as brincadeiras e o movimento são ferramentas essenciais para a aprendizagem, pois propiciam um desenvolvimento físico, intelectual e uma maior compreensão do esquema corporal, elementos importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente significativa tornando possível a interação social com o mundo e com a cultura vigente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Educação; Psicomotricidade.

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

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar os benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento infantil e na escola, sendo esta um objeto colaborador indispensável na aprendizagem dos alunos.

No cotidiano das salas de aula, os professores buscam formas para tornar o ensino mais estimulante e, consequentemente, mais eficaz. Uma das alternativas encontradas pelos profissionais que lidam diretamente com a educação, em especial as séries iniciais, é a contribuição da Psicomotricidade, ciência que integra corpo e mente de maneira global.

Nas escolas, as dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligadas ao desenvolvimento motor, devido a isso, a educação psicomotora é tão recomendada pelos educadores da atualidade.

Os professores podem se questionar a respeito dessas aprendizagens que normalmente são vistas como de responsabilidade das aulas de Educação Física, quando na verdade devem ser trabalhadas também do ponto de vista da sala de aula por meio de jogos, brincadeiras, jogos dramáticos, ou seja, o movimento precisa ganhar o seu espaço também dentro da sala de aula, sobretudo nas séries iniciais, pois é na instituição escolar onde as crianças passam uma boa parte do seu tempo.

Acreditamos que a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhadas ao serviço de orientação educacional, sala de recursos outros profissionais ou clínicas especializadas seria bem menor se os professores conhecessem a importância da realização de atividades psicomotoras como instrumentos capazes de sanar muitas dessas dificuldades.

A Psicomotricidade está presente no simples ato de brincar e quando a criança brinca, ela aprende, se desenvolve, cresce, se socializa, aprende a respeitar os limites, assimila e incorpora dados da sua própria cultura. Brincar é coisa séria, por isso é importante o aprofundamento do papel de todos os elementos que compõem o brincar, de forma clara e consciente.

Sendo o corpo, o principal canal de conhecimento e de leitura do mundo, o desenvolvimento psicomotor é o ponto de referência para que o professor saiba avaliar qualquer atraso na motricidade, que poderá comprometer todo o desempenho escolar da criança.

Cabe salientar que uma atividade bem planejada e intencional almeja não só o envolvimento do cérebro, mas dos músculos que se influenciam juntamente com a mente.

Torna-se essencial o redirecionamento da prática educativa voltada para esse olhar de vincular o trabalho escolar ao movimento, envolvendo raciocínio e ações cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Este estudo é dirigido a alunos da pré-escola e séries iniciais do 1º segmento de Escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. O mesmo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de alguns autores como Piaget, Le Boulch, Vítor da Fonseca, Fátima Alves, Carlos Alberto Matos Ferreira, entre outros que abordam brilhantemente o assunto.

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 PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Antes da aquisição da fala, a criança se utiliza de gestos, movimentos e expressões corporais para se comunicar, se relacionar e explorar o meio no qual ela vive.

O presente estudo pretende fazer um breve levantamento histórico da psicomotricidade e sua real importância no processo de ensino aprendizagem

A Psicomotricidade é uma ciência originária da França, os primeiros estudos iniciaram no final do século XIX. O termo foi estudado inicialmente pelos médicos neurologistas que despertaram o desejo de explicar determinados fenômenos clínicos ganhando força a partir da exploração da neurofisiologia.

A partir desses estudos concluiu-se que a Psicomotricidade averigua as associações e influências entre a motricidade e o psiquismo. A respeito da ligação entre a motricidade e o psiquismo, Damasceno (1997, p.14) ressalta que "no sentido estrito, não há motricidade pura de todo elemento corporal objetivo e, por outro lado, não há pensamento sem corpo, sem atitudes e sem movimentos, pois todo movimento, no nível de execução, implica uma certa vivência mental", enfatizando desta forma a origem do termo que é dividido em duas palavras: de origem grega a palavra "Psique" significa fenômenos da mente (sensações, percepção, etc.) a outra palavra de origem latina "Moto" ou "Motriz" tem por definição, força que dá movimento,

> O psiquismo [...] é entendido como sendo constituído pelo conjunto do funcionamento mental, ou seja, integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceptualizações, as ideias, as construções mentais, etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais. A motricidade [...] é entendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo funções tônicas, posturais, somato gnósicas e práticas que suportam e sustentam as funções psíquicas. Com base neste pressuposto, a motricidade não pode ser compreendida apenas nos seus efeitos extra somáticos, [...] uma vez que ela depende de motivações, significações internas e fins que a justificam, não sendo possível, portanto, separá-la dos processos psicológicos que a integram, representam [...] (FONSECA, 2008).

Como vimos anteriormente, a Psicomotricidade teve início e está incorporado à medicina, porém após estudos realizados, tornou-se impossível associar o movimento apenas a "um prisma puramente anatômico e mecanicista" Mello (2005), o autor ressalta ainda a importância da medicina no "[...] diagnóstico de inúmeras perturbações das funções nervosas, os mecanismos dos sistemas piramidal, extrapiramidal e cerebelar [...]", porém segundo Mello apenas esses não completam todos os questionamentos acerca da "execução de movimentos" e dos "distúrbios psicomotores."

Dessa forma, podemos entender que a Psicomotricidade estuda as relações e as influências entre psiquismo e motricidade. Todas as sensações, os afetos, as emoções, as representações e os simbolismos estão dentro deste psiquismo.

Assim, também como os processos relacionais e sociais. A Associação Brasileira de Psicomotricidade acrescenta que "a psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. "

Analisando o conceito de Psicomotricidade percebemos que o Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação descreve a Psicomotricidade como "[...] uma neurociência que expressa o pensamento através do ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado".

Para (Loureiro apud ISPE-GAE) "A Psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psico-cognitivo funcionais, sujeitos às leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano"

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade,

> Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (ABP).

Outros autores que marcaram a história da Psicomotricidade com suas contribuições foram Piaget, Wallon, Freud entre outros.

Responsável por redefinir o conceito de debilidade motora e por determinar de forma inteligível os transtornos psicomotores, Julian de Ajuriaguerra é dos estudiosos mais importantes nos estudos de psicomotricidade, ele define a psicomotricidade como "ciência da saúde e da educação, pois indiferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutivas, genéticas, etc. Ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo" (AJURIAGUERRA apud ISPE-GAE)

Através dessas definições podemos entender a psicomotricidade uma ciência relativamente nova que vem evoluindo ao passo que seus estudiosos vão explorando a área. Ela compila outras áreas e não só a médica como destacado no trecho acima, sua evolução foi gradativa.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade ao descrever em seu site a história da Psicomotricidade, destaca a importância da Dupré, médico, que foi o primeiro a explorar a debilidade motora, o neuropsiquiatria de importância inigualável no campo psicomotor realizou estudos sobre a debilidade mental e seu entrelaçamento com os movimento, Dupré é o responsável por afirmar que "a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico." Destaca também a importância de Edouard Guilmain que em 1935 desenvolveu o exame psicomotor que realizava diagnóstico de "indicação da terapêutica e de prognóstico"

Conduzido pela escola francesa, que no período do século XX mais precisamente nas décadas iniciais também influenciaram a psiquiatria infantil e outras ciências ligadas ao desenvolvimento e conhecimento do ser humano, a Psicomotricidade no Brasil foi tomando sua forma.

A partir da década de 50 (cinquenta) a Psicomotricidade passou a ser estudada de forma aprofundada permitindo que seus fundamentos causassem intervenções em diversas áreas principalmente na educação e na saúde. Sua influência surgiu inicialmente nas escolas especiais, como um instrumento pedagógico, corrigindo os distúrbios psicomotores de crianças com deficiências.

No ano de 1979 houve a primeira edição do Encontro Nacional de Psicomotricidade, encontro no qual pôde-se discutir posicionamentos teóricos e avanços nos estudos dos pesquisadores brasileiros. Diversos profissionais estrangeiros vieram para o Brasil com a finalidade de expandir a Psicomotricidade no país e desta forma aproximadamente em 1980 iniciou a formação de profissionais no âmbito da Psicomotricidade e desta forma essa ciência se tornou influente no Brasil, nos dias atuais diversas escolas oferecem cursos, especializações e a área é amplamente difundida tanto no campo da educação quanto no da saúde,

> Atualmente, no Brasil, diversas Universidades oferecem cursos de pós-graduação, e em 29 de maio de 1989, pelo Decreto Lei nº 97.782 foi autorizado no Rio de Janeiro o primeiro curso de graduação em Psicomotricidade. Existem também diversos núcleos de formação, habilitando e formando profissionais em práticas psicomotoras específicas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE).

Visto brevemente os conceitos, os avanços e conquistas alcançadas pelos estudiosos desta ciência podemos observar os possíveis benefícios apresentados em forma de teoria, nos capítulos posteriores explicaremos como a Psicomotricidade é aplicada na educação escolar e como sua aplicação pode influenciar no desenvolvimento infantil.

As crianças mesmo antes de nascerem se movimentam no útero. Já na infância crianças são sinônimos de movimento. Primeiros passos, andar, correr, pular, agachar etc., são habilidades básicas aprendidas e adquiridas na infância. São movimentos construídos de acordo com as necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, esses movimentos tornam-se parte dos comportamentos, formando assim uma cultura corporal de movimento.

Na vida intrauterina o feto já se movimenta, mas na vida extra uterina as crianças começam a movimentar-se, adquirindo aos poucos maior controle sobre seu próprio corpo, se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (BARRETO, 2000).

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

O movimento permite à criança vivenciar o mundo e a si mesma. Descobrir-se enquanto indivíduo no mundo, a partir de experiências concretas através do seu corpo e de seus movimentos, que geraram habilidades básicas essenciais para o desenvolvimento intelectual.

Segundo Vayer (1984), a criança reconhece o mundo em que vive através de seu corpo e para isso, é importante que ela tenha consciência e controle do mesmo.

Pois é através da coordenação de seus movimentos e capacidade de deslocamento que a criança se coloca para explorar o mundo e estabelecer os seus conhecimentos.

O enfoque agora não é apenas no corpo em movimento, mas num sujeito com seu corpo em movimento. [...] O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade e com seus gestos [...] (LEVIN, 1995, p.42).

Segundo Ajuriaguerra (s.d. apud. GONÇALVES, 1983, p. 21), "A psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso". Assim, a psicomotricidade estabelece o equilíbrio desse ser, oferecendo-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte.

Movimentar-se é parte integral do ser humano. Já na infância tudo passa pela descoberta do ser, do fazer, do conseguir. O período da primeira infância é o tempo das descobertas sobre si e sobre o mundo, e grande parte dessas descobertas são feitas a partir do próprio corpo,

> Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais (VAYER, 1984, p. 30).

Vayer ainda afirma que:

> A criança toma consciência, trava conhecimento e adquire progressivamente o domínio dos elementos que constituem o mundo dos objetos, graças a seus deslocamentos e à coordenação de seus movimentos, isto é, graças a um uso cada vez mais diferenciado e cada vez mais preciso do próprio corpo" (p. 21, 1984).

A brincadeira é parte vital e crucial de uma infância saudável e feliz. E além do mais é um importante fator no desenvolvimento infantil, agregando na constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança. É através da brincadeira que a criança recria momentos, situações, aprende a solucionar situações problema, aumenta a capacidade imaginativa, adquire comportamentos voluntários, desenvolve habilidades físicas essenciais, supre necessidades e apropria-se do mundo que a cerca.

Brincar é algo universal no mundo infantil, através dos tempos e das culturas, nota-se que a criança sempre brincou independente da época ou das estruturas econômicas e de civilização.

O jogo é um exercício preparatório para a vida adulta, algo extremamente prazeroso que desenvolve potencialidades essenciais para toda a vida.

O jogo tem inúmeros benefícios para as crianças como, por exemplo: trabalhar a ansiedade, afirmação de limites, autoconfiança, autonomia, o estímulo a coordenação motora, desenvolvimento da organização espacial, agilizando o raciocínio lógico, verbal, numérico, visual e abstrato, aumenta e desenvolve a concentração e a atenção, desenvolve também a antecipação e a estratégia, e é claro, a consciência de equipe, entre outros. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca (1998, p.27).

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

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

Negrine (1995, p. 43) ressalta que "Trabalhar no âmbito da psicomotricidade significa pensar que mais importante que a criança "saber fazer" ou "saber fazer bem" alguma coisa é a "tentativa de fazer", e mais, é a oportunidade de vivenciar diferentes experiências".

A psicomotricidade infantil tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Um dos intuitos da psicomotricidade é fomentar a base para a educação, daquelas capacidades indispensáveis à aprendizagem escolar, evitando dificuldades tão frequentes quanto à alfabetização.

Desse modo, a criança é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao meio, isto é, a educação deve ser feita em função da idade e dos interesses das crianças: "O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações" (FONSECA, 2004, p.19).

A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças. Dos primeiros anos de vida até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz.

Tudo, o conhecimento e a aprendizagem, centram-se na ação da criança sobre o meio, os demais e as experiências através de sua ação e movimento. Através da psicomotricidade consegue-se estimular e reeducar os movimentos da criança, através de um trabalho orientado à atividade motriz e brincadeiras.

Segundo Lê Boulch (1987), é de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança. De acordo com Lê Boulch (1987),

> [...] na educação infantil, a educação psicomotora possui um papel relevante na prevenção das dificuldades escolares, ou seja, ela promove um desenvolvimento total do indivíduo. Nessa etapa da vida escolar, exercícios corporais e atividade psicomotora asseguram a noção espacial, o domínio corporal, permitindo que a criança satisfaça sua necessidade do movimento (LÊ BOULCH, 1987).

Pois sendo o corpo a origem das habilidades cognitivas, a estimulação do desenvolvimento psicomotor torna-se indispensável no processo global de aprendizagem. Isso origina habilidades necessárias para o jogo e a brincadeira à criança.

Ainda sobre esse assunto, Le Boulch destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola desde as séries iniciais:

> A educação psicomotora deve ser enfatizada é iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo desenvolvendo a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Conforme afirma Negrine (1995, p. 20) um dos argumentos que justificam a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a clareza sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Uma vez que é durante esse período que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada.

É o momento em que a criança constrói os principais instrumentos internos cujos servem primeiramente de maneira inconsciente e depois conscientemente para interagir-se com a sua realidade externa. Assim, através da interação com o meio, a criança descobre, inventa, resiste, pergunta, argumenta e socializa-se.

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

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos acadêmicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária.

Existem alguns pré-requisitos para as crianças, do ponto de vista psicomotor, para uma aprendizagem significativa em sala de aula:

- Coordenação global - noções de localização, lateralidade, dominância e, consequentemente, orientação espaço-temporal.
- Coordenação fina - bom domínio do gesto e do instrumento
- Orientação espacial - noções de tempo, duração de intervalos, sequência, ordenação e ritmo.
- Acuidade auditiva e visual, mas só é possível propiciar estes estímulos se eles estiverem integrados e bem orientados (LE BOULCH, 1987).

A falta ou a deficiência em algum ou em todos esses aspectos gerará dificuldades na aprendizagem, e por vezes a criança começa a demonstrar através de:

- Desinteresse, irresponsabilidade, agressividade;
- Hiperatividade, baixo nível de atenção, dificuldade para seguir instruções;
- Imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade;
- Fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, entre outros (LE BOULCH, 1987).

Por conta disso, o professor tem um papel fundamental na construção do processo de aprendizagem dos alunos, e têm ainda mais ênfase quando se trata da educação infantil, pois nesse período é através do vínculo aluno-professor que se dá a aprendizagem, que acontece especialmente no campo emocional.

E o professor tem diversas estratégias para cooperar neste processo para que não se torne algo doloroso e sofrido para as crianças. Através de uma investigação minuciosa de como cada criança se apropria do conhecimento, procurando descobrir as potencialidades e limitações, habilidades e fraquezas de cada um, sob todos os aspectos que envolvem este intrincado processo, que é o do aprendizado.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula, em parceria com a educação física, e com o auxílio e dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educandos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade (LE BOULCH, 1987).

Podemos concordar com Lê Boulch com sua literatura bastante coerente ainda para os dias atuais quando diz que, a criança em idade pré-escolar precisa de uma educação voltada para o corpo, ou seja, ela não pode apenas ser uma mera expectadora da aprendizagem, nem pode aprender somente através de atos mecânicos.

Uma educação voltada para o movimento corporal, relacionada com a brincadeira e os jogos, todos com uma intencionalidade, permite que a criança adquira gradativamente habilidades que a levem a uma educação que não separa corpo e mente, mas que a vê de um modo global (LE BOULCH, 1987).

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são usados com frequência, sendo importantes para que a criança aprenda a associar noções de tempo e espaço, conceitos, ou seja, adquira conhecimentos: “Para a maioria das crianças que passam por dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe a que chegaram, mas bem antes, no nível das bases” (DE MEUR, A. STAES, 1989).

Uma dificuldade em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando barreiras. A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras DE MEUR, A. STAES, 1989).

Entendendo que a má formação psicomotora pode acarretar problemas na aprendizagem qual seria, então, o papel da escola na prevenção desse quadro?

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente porque a educação psicomotora deve ser trabalhada nas séries iniciais. Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal DE MEUR, A. STAES, 1989).

Baseando-se em Quirós e Schrager, Negrine enfatiza que a lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Pois uma criança cuja lateralidade não é bem definida, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro. Possui dificuldades de descriminação visual por apresentar problemas de noção espacial, não nota diferença de esquerda e direita e, muitas vezes, é incapaz de seguir a diferença gráfica, ou seja, leitura iniciada pela esquerda (MEUR; STAES, 1991).

Há alterações psicomotoras que interferem nas tarefas escolares, com reflexos diretos na escrita, dentre os quais podem ser citados:

- Falta de maturidade motora, a qual se manifesta através de uma debilidade motora na realização dos movimentos gráficos, na lentidão e na dificuldade de maneira geral;

- Tonicidade alterada para menos ou para excesso: as crianças hipotônicas fazem traço débil e letras mal-acabadas ou incompletas, e as crianças hipertônicas realizam o traço com demasiada pressão, sendo frequentes as sinestesias e os movimentos espasmódicos;

- Falta de coordenações psicomotoras que, isoladas ou juntamente com as alterações neurológicas ou emocionais, se manifestam através de dificuldades mais ou menos graves, em alguns casos, para segurar o lápis e controlar os movimentos.

Assim, cada capacidade psicomotora mal constituída traz seus prejuízos para a criança em desenvolvimento. Como podemos observar abaixo:

- Esquema corporal: quando mal instituído, a criança não coordena bem os movimentos. Vê-se que é atrasada quando se despe que as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola a caligrafia é feia e a leitura expressiva, não harmoniosa: o gesto vem após a palavra, a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra (L. PICQ; P. VAYER, 1977).

- Orientação temporal e espacial: de acordo com L. Nascimento, M. Machado (1986), "os problemas quanto à orientação temporal e orientação espacial, como, por exemplo, com a noção antes - depois, acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. A criança sente dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical um quebra-cabeça para ela".

- Má organização espacial ou temporal acarreta fracasso em matemática. Com efeito, para calcular a criança deve ter pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de fileira, de coluna, deve conseguir combinar as formas para fazer construções geométricas (LÊ BOULCH, 1982).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar neste trabalho, a psicomotricidade na infância estimulada corretamente na escola traz inúmeros benefícios para a aprendizagem, e também traz malefícios quando negligenciada, prejudicando o processo de aprendizagem e de alfabetização no futuro.

Tivemos a descrição e explanação sobre as definições e conceitos sobre psicomotricidade, ajudando-nos a entender como surgiu, e também compreender e assimilar a que a psicomotricidade se refere e seus principais objetivos. A partir disso pudemos com clareza, começar a perceber a sua utilidade na educação infantil.

Começamos a ter detalhes sobre a psicomotricidade na infância, entendemos porque o movimento é uma parte tão essencial no desenvolvimento infantil. Observamos como é feita a aprendizagem na infância.

Pois bem, através de experiências: experiências corporais, sociais e afetivas. Dessa forma, a criança assimila aprendizados, cria e recria situações imaginativas ou não, usa e abusa de sua criatividade, aprendendo de forma concreta por uma das melhores maneiras que existem: brincando.

Nos foi descrita a psicomotricidade na escola. Mostrando-nos que o brincar, intencionalmente direcionado pelos professores tanto de sala quanto de educação física, ajuda a criança a formar habilidades que lhe serão a base para um bom desempenho e desenvolvimento escolar. Uma educação voltada para o movimento corporal, também através de brincadeiras e jogos (todos com uma intencionalidade), dá subsídios para que a criança adquira gradativamente habilidades que permitirão uma educação plena, que a desenvolverá por inteiro. Onde a criança não será mera expectadora e sim parte ativa da sua educação através do corpo, um ensino global onde não se separa corpo e mente.

Ainda ressaltamos como o trabalho voltado à psicomotricidade é estruturado, podendo observar a descrição de suas características, sendo algumas delas: a lateralidade, a estruturação espacial, o esquema corporal, a orientação temporal, entre outros, de igual importância. Notamos as incidências da psicomotricidade sobre a escolaridade, e a gravidade dos déficits quando não é bem trabalhada e estimulada na primeira infância.

Todos os objetivos específicos foram alcançados, trazendo-nos as informações desejadas e que foram citadas no início do trabalho. Também o objetivo geral foi alcançado, através da bibliografia encontrada, mostrando-nos o quão benéfico é o trabalho baseado nos princípios da psicomotricidade na educação infantil.

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

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Histórico da Psicomotricidade.** Disponível em: < http://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/ >

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

_____. **O lugar do corpo na Universidade**. Blumenau: Acadêmica, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol. 1.

DAMASCENO, Leonardo Graffius. **Natação, Psicomotricidade E Desenvolvimento.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

DALILA COSTALLAT, Marilda Maluf Sanseverino. **Psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

DE MEUR, A. STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1991.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO, GRUPO DE ATIVIDADES ESPECIALIZADAS **(ISPE-GAE).** Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/homepage/inserir_homepage>

FONSECA, V. **Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 371. 1995.

_____. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Fátima. Do **andar ao escrever um caminho psicomotor**. Cajamar, SP: Cultural, 1983. KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, Brinquedo e Educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas 1984.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. **Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional.** Edeportes.com, ano 13, n.126, nov, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htm>.

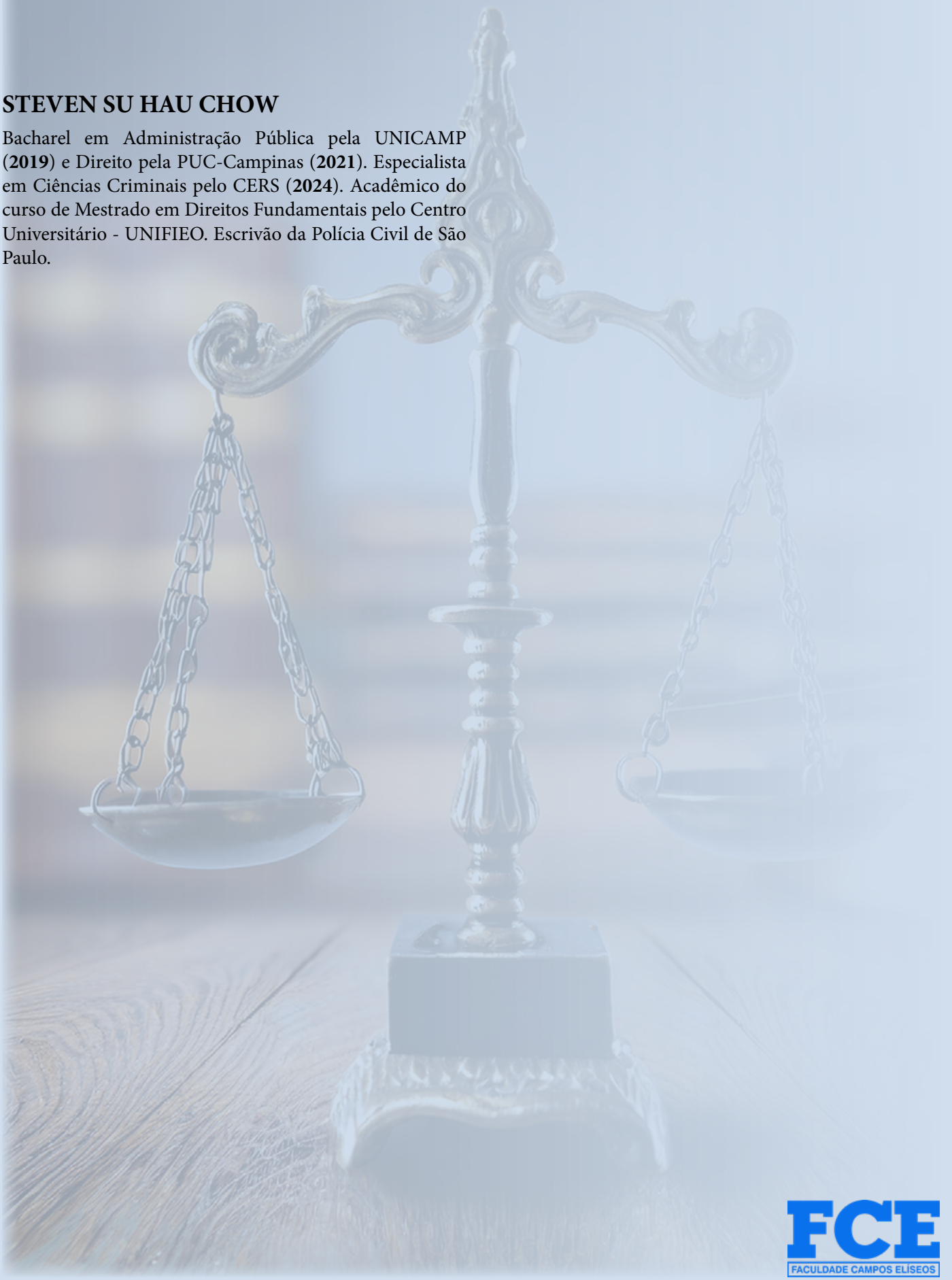
MELLO, Alexandre Moraes **Psicomotricidade, educação e jogos infantis.** São Paulo: IBRASA, 2005.

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

FALTA DE DIREITO À AUTOINCRIMINAÇÃO E SUA APLICAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

STEVEN SU HAU CHOW

Bacharel em Administração Pública pela UNICAMP (**2019**) e Direito pela PUC-Campinas (**2021**). Especialista em Ciências Criminais pelo CERS (**2024**). Acadêmico do curso de Mestrado em Direitos Fundamentais pelo Centro Universitário - UNIFIEO. Escrivão da Polícia Civil de São Paulo.



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 falta de direito à autoincriminação é um princípio fundamental do ordenamento jurídico brasileiro, assegurado pelo artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal. Este estudo teve como objetivo analisar seus fundamentos, natureza jurídica e interpretação na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. A problemática investigada consistiu em identificar os limites e implicações da aplicação desse direito no processo penal. A pesquisa utilizou fontes doutrinárias e jurisprudenciais obtidas por meio das bases Google Scholar e SciELO. Metodologicamente, trata-se de uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, seguindo os critérios metodológicos da pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciaram que a não autoincriminação é essencial para garantir o devido processo legal e a presunção de inocência, além de representar um limite ao poder punitivo estatal. A análise demonstrou que, apesar da sua consolidação normativa, sua aplicação ainda enfrenta desafios interpretativos na jurisprudência nacional.

Palavras-chave: Direito; Autoincriminação; Processo Legal. Presunção; Inocência; Produção de Provas.

INTRODUÇÃO

A falta de direito à autoincriminação constitui um dos princípios fundamentais do ordenamento jurídico, sendo reconhecido como um mecanismo de proteção dos indivíduos diante do poder estatal. Nesse contexto, pontua-se que esse direito, previsto no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal de 1988, estabelece que o acusado não pode ser compelido a produzir provas contra si próprio, sendo resguardado pelo devido processo legal.

No contexto internacional, a proteção contra a autoincriminação encontra respaldo em tratados de direitos humanos, como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, que reafirmam sua importância na preservação da dignidade humana e das garantias processuais. Assim, a justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender os limites e alcances desse direito no cenário jurídico contemporâneo, considerando a evolução da jurisprudência e os desafios impostos pela dinâmica processual.

A interseção entre o princípio da não autoincriminação e a persecução penal levanta questionamentos sobre a compatibilidade de determinadas práticas investigativas com as garantias constitucionais. Dessa forma, a presente investigação se propõe a analisar os fundamentos, a natureza jurídica e as perspectivas da aplicação desse direito no Brasil, com ênfase na interpretação conferida pelos tribunais superiores.

Nessa perspectiva, a problemática que norteia este estudo consiste na seguinte indagação: quais são os fundamentos e as implicações do direito à não autoincriminação no ordenamento jurídico brasileiro e na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal? A partir desse questionamento, pretende-se examinar as bases teóricas que sustentam esse princípio e a forma como tem sido interpretado pelas instâncias judiciais.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o direito à não autoincriminação, com foco nos fundamentos jurídicos, na sua natureza normativa e na jurisprudência nacional. Especificamente, pretende-se: (i) apresentar os fundamentos, natureza jurídica e perspectivas na jurisprudência relacionados ao direito à não autoincriminação; (ii) discutir sobre a proteção contra a autoincriminação como garantia fundamental no Estado Democrático de Direito; e (iii) apresentar a interpretação dos tribunais sobre a não autoincriminação, com foco no consentimento e direito ao silêncio.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura, definida por Gil (2002) como um estudo baseado na análise de material já publicado, permitindo a construção de conhecimento a partir de fontes secundárias. A revisão de literatura tem como finalidade identificar, avaliar e sintetizar informações relevantes sobre o tema, contribuindo para a compreensão do objeto de estudo sem a realização de experimentos ou coleta de dados primários.

De acordo com Marconi e Lakatos (2008), esse tipo de pesquisa possibilita uma visão abrangente do estado da arte sobre um determinado assunto, fundamentando-se na sistematização do conhecimento disponível na literatura científica.A pesquisa bibliográfica seguiu os procedimentos metodológicos estabelecidos por Marconi e Lakatos (2008), incluindo a definição do tema, a seleção de descritores, a busca em bases de dados e a análise do material coletado.

As fontes utilizadas para a obtenção dos artigos foram o Google Scholar e a base de dados SciELO, priorizando estudos publicados majoritariamente nos últimos dez anos. Os descritores empregados na busca foram: “não autoincriminação”, “direitos fundamentais”, “Supremo Tribunal Federal” e “processo penal”. Como critérios de inclusão, consideraram-se textos publicados em português, de acesso gratuito, e aqueles que abordam o tema com relevância jurídica. Foram incluídos, excepcionalmente, estudos considerados basilares para a compreensão do tema, independentemente da data de publicação.

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

FALTA DE DIREITO À AUTOINCRIMINAÇÃO: FUNDAMENTOS, NATUREZA JURÍDICA E PERSPECTIVAS NA JURISPRUDÊNCIA

Esta seção tratará da falta de direito à autoincriminação, abordando seus elementos caracterizadores, fundamentais para a compreensão do instituto e sua aplicação. Em seguida, será analisada a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF), destacando como o tema tem sido interpretado no âmbito jurídico nacional. Além disso, a natureza jurídica do direito à não autoincriminação será brevemente discutida no contexto da sua fundamentação teórica e prática.

A PROTEÇÃO CONTRA A AUTOINCRIMINAÇÃO: FUNDAMENTOS JURÍDICOS, PERSPECTIVA INTERNACIONAL E APLICAÇÃO NO BRASIL

O princípio da não autoincriminação, que ocupa o centro desta investigação, é reconhecido como um valor essencial por diversas sociedades, sendo contemplado em inúmeros tratados internacionais de direitos humanos, bem como em constituições contemporâneas[12]. No Brasil, essa garantia encontra-se prevista no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal, assegurando ao indivíduo detido o direito de ser informado sobre suas garantias fundamentais, incluindo a faculdade de permanecer em silêncio, além da garantia de assistência familiar e advocatícia[34].

Todavia, essa proteção ao acusado representou um marco na superação do antigo princípio da busca irrestrita pela verdade real no direito processual penal[5]. Tal avanço permitiu que o réu não fosse obrigado a se manifestar em qualquer fase processual e o protege contra medidas coercitivas que possam levá-lo a produzir provas contra si mesmo6. Assim, destaca-se que a participação do acusado só pode ocorrer em situações excepcionais, previstas expressamente em lei e condicionadas à preservação dos seus direitos fundamentais[7].

No mesmo sentido, Matsushita argumenta que a aplicabilidade de determinados direitos independe de sua formalização expressa, sendo possível sua invocação mesmo sem uma previsão normativa específica[8]. Adicionalmente, Sen ilustra essa questão com um exemplo ligado à esfera ética: o direito de pessoas gagas de não sofrerem constrangimentos em eventos públicos[9]. Embora esse direito exija proteção, sua efetividade não deve ser necessariamente assegurada por meio de sanções penais[10].

Assim, seria mais adequado recorrer a mecanismos como educação e debates públicos para garantir esse respeito[11].A salvaguarda contra a autoincriminação, conforme explica Maria Elizabeth Queijo[12], tem como propósito central evitar abusos cometidos pelo Estado no âmbito da persecução penal, abrangendo a proteção do indivíduo contra práticas coercitivas e intimidadoras que possam forçá-lo a contribuir para a obtenção de provas.

Carlos Henrique Borlido Haddad ressalta que essa prerrogativa visa garantir tanto a liberdade de escolha quanto os efeitos dessa decisão, permitindo que o acusado opte por não adotar condutas que possam servir como prova em seu desfavor, sem que a sua passividade seja interpretada como confissão de culpa[13]. Dessa maneira, pode-se compreender esse direito sob duas perspectivas fundamentais: a liberdade do acusado em se manifestar e a impossibilidade de exigir sua cooperação na obtenção de provas de natureza incriminatória.

1 MATSUSHITA, Thiago Lopes. O jus-humanismo normativo: expressão do princípio absoluto. 2012. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. p. 120.
2 MAGALHÃES, Tiago Carneiro. Direito à não autoincriminação: panorama histórico e contornos constitucionais contemporâneos. 2022. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. p. 9.
3 SEN, Amartya. A ideia de justiça. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 399-400.
4 PEREZ FILHO, Augusto Martinez; NAVES, Raul; PEREZ, Augusto Martinez. Reflexões sobre o alcance do direito ao silêncio e não autoincriminação. Revista Brasileira Multidisciplinar, v. 26, n. 1, p. 44-61, 2023. p. 47.
5 OLIVEIRA, Eugênio Pacelli de. Curso de processo penal. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 41.
6 MAGALHÃES, op. cit., p. 8.
7 CESCA, Brenno Gimenes. Aspectos processuais penais da garantia da não autoincriminação nas Convenções Americana e Europeia de Direitos Humanos. Revista de Informação Legislativa, v. 60, n. 239, p. 207-234, 2023. p. 229.
8 MATSUSHITA, op. cit., p. 120.
9 SEN, 2011, op. cit., p. 400.
10 CESCA, 2023, op. cit., 229.
11 SEN, 2011, op. cit., p. 400.
12 QUEIJO, Maria Elizabeth. O direito de não produzir prova contra si mesmo: o princípio nemo tenetur se detegere e suas decorrências no processo. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 77.
13 HADDAD, Carlos Henrique Borlido. Conteúdo e contornos do princípio contra a autoincriminação. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. p. 299-300.

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

Essa proteção está solidificada em tratados internacionais de direitos humanos. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos, no artigo 8º, item 2, alínea "g", ao tratar das garantias processuais, estabelece que nenhuma pessoa acusada pode ser compelida a testemunhar contra si própria ou a admitir sua culpa.No mesmo sentido, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, em seu artigo [14], item 3, alínea "g", assegura que qualquer indivíduo sob acusação criminal, independentemente de sua condição ou circunstância, tem direito à igualdade de tratamento perante a lei e à prerrogativa de não ser forçado a se incriminar ou a declarar-se culpado14.

Nos Estados Unidos, a proteção contra a autoincriminação é assegurada pela Quinta Emenda da Constituição, a qual estabelece que nenhum cidadão pode ser forçado, no âmbito de um processo penal, a prestar depoimento que possa resultar em sua própria condenação[15]. Ademais, no contexto europeu, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem não inclui uma cláusula específica que garanta esse direito de forma expressa. No entanto, mesmo que seu artigo 6º não o mencione de maneira direta, o compromisso com um julgamento justo e imparcial levou a Corte Europeia de Direitos Humanos a reconhecer implicitamente a proibição de obrigar qualquer pessoa a produzir provas contra si mesma[16].

Dessa perspectiva, a não autoincriminação pode ser compreendida a partir de cinco aspectos essenciais: (i) conceder ao acusado o direito de se manter em silêncio ao longo de toda a tramitação do processo; (ii) impedir que qualquer indivíduo seja forçado a apresentar elementos probatórios que possam prejudicá-lo; (iii) garantir proteção contra medidas coercitivas, sejam elas físicas ou psicológicas, que visem obrigá-lo a contribuir para a produção de provas; (iv) impedir que sua opção pela inércia seja interpretada em seu desfavor; e (v) atribuir exclusivamente à acusação a responsabilidade pela produção das provas necessárias à condenação[17].

Dessa forma, ao assegurar que o ônus da prova recai exclusivamente sobre a acusação, evita-se qualquer interpretação que transforme o silêncio ou a recusa em colaborar do acusado em indício de culpa. Nesse contexto, o Supremo Tribunal Federal tem consolidado entendimentos fundamentais sobre a aplicação do direito à não autoincriminação no Brasil. As decisões da Corte reforçam a impossibilidade de compelir o indivíduo a produzir elementos probatórios que possam prejudicá-lo, garantindo a observância desse princípio nos mais diversos cenários processuais.

A GARANTIA CONTRA A AUTOINCRIMINAÇÃO NA JURISPRUDÊNCIA DO STF: ALCANCE, APLICAÇÃO E IMPLICAÇÕES PROCESSUAIS

De acordo com a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, a garantia contra a autoincriminação configura um direito público subjetivo[18], assegurado tanto pelo artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal, quanto pelo Pacto de São José da Costa Rica[19]. Essa prerrogativa não se restringe às pessoas que já se encontram privadas de liberdade, mas pode ser exercida também por aqueles que figuram como suspeitos, indiciados ou réus em investigações criminais[20].

Além disso, testemunhas, inclusive aquelas convocadas por Comissões Parlamentares de Inquérito, podem invocar essa proteção sempre que as perguntas dirigidas a elas tenham o potencial de levá-las a se incriminar[21]. Caso contrário, prevalece o dever de colaborar com a Justiça[22]. Em algumas decisões, a abrangência desse direito foi ampliada, estendendo-se a qualquer indivíduo, conforme prevê expressamente o Pacto de São José da Costa Rica[23].

14 BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 7 jul. 1992, p. 8.716. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

15 Emenda V da Constituição dos Estados Unidos - "Nenhuma pessoa poderá ser obrigada, em qualquer processo criminal, a testemunhar contra si própria". Disponível em: http://www.braziliantranslated.com/euacon01.html. Acesso em: 18 fev. 2025.

16 CONSELHO DA EUROPA. Convenção Europeia dos Direitos do Homem. Art. 6º. Disponível em: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

17 Ibidem, ver nota 14.

18 STF – HC 79.812/SP; STF – HC 79.589/DF, Min. Octavio Gallotti; STF – HC 68.929/SP; STF – HC 73.035/DF, Min. Celso de Mello.

19 STF – HC 102.556/DF, Rel. Min. Eros Grau; STF – HC 79.244/DF, Min. Sepúlveda Pertence.

20 STF – HC 101.909/MG, Rel. Min. Ayres Britto.

21 STF – HC 93.916/PA, Rel. Min. Cármen Lúcia; STF – HC 69.026/DF, Rel. Min. Celso de Mello; STF – HC 77.135/SP, Rel. Min. Ilmar Galvão; STF – HC 102.019/PB, Rel. Min. Ricardo Lewandowski.

22 STF – HC 73.035/DF, Rel. Min. Celso de Mello; STF – HC 94.016/SP, Rel. Min. Sepúlveda Pertence; STF – RE 435.266/SP, Rel. Min. Sepúlveda Pertence; STF – HC 100.200/DF, Rel. Min. Joaquim Barbosa.

23 Pacto de San José da Costa Rica: "Artigo 8 - Garantias judiciais [...] 2. [...] Durante o processo, toda pessoa tem direito, em plena igualdade, às seguintes garantias mínimas: [...] g) direito de não ser obrigada a depor contra si mesma, nem a confessar-se culpada". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/anexo/and678-92.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025; STF – HC 94.016/SP, Rel. Min. Celso de Mello.

A invocação da garantia contra a autoincriminação deve partir do próprio interessado que se sente prejudicado pela violação[24]. Em regra, esse direito não se estende a terceiros e pode ser oposto contra qualquer autoridade estatal, independentemente de o procedimento ser penal ou administrativo[25]. Além disso, sua aplicação se dá em qualquer fase da persecução penal, desde a fase inquisitorial até o curso do processo, sem que seja necessária qualquer decisão judicial para validá-lo[26].

A falta de direito à autoincriminação é um conceito amplo, dentro do qual o direito ao silêncio se configura como uma de suas expressões mais conhecidas. Assim, sua proteção não se limita à possibilidade de o investigado ou réu optar por não responder a perguntas das autoridades.

Ela também impede que sejam obrigados a produzir qualquer tipo de prova que possa ser usada contra si. Nesse sentido, cabe ao Estado, por meio de seus órgãos persecutórios, reunir os elementos probatórios necessários à comprovação de responsabilidade penal, sem que o indivíduo seja compelido a contribuir para sua própria condenação.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E A GARANTIA DA NÃO AUTOINCRIMINAÇÃO: ASPECTOS NORMATIVOS, JURISPRUDENCIAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A Constituição Federal de 1988 consolidou os direitos e garantias fundamentais ao longo de cinco capítulos, que abrangem os artigos 5º a 17, estabelecendo um arcabouço normativo destinado a garantir sua plena efetivação no ordenamento jurídico brasileiro[50]. Essa estrutura se divide entre direitos individuais e coletivos (Capítulo I), direitos sociais (Capítulo II), regras sobre nacionalidade (Capítulo III), direitos políticos (Capítulo IV) e disposições referentes aos partidos políticos (Capítulo V).

No contexto teórico, distingue-se freqüentemente o conceito de direitos fundamentais daquele de garantias fundamentais. Enquanto os direitos conferem ao indivíduo determinadas prerrogativas, as garantias funcionam como mecanismos institucionais que asseguram a proteção e aplicação efetiva desses direitos. Nesse sentido, Jorge Miranda esclarece que os direitos, por si sós, expressam determinados bens jurídicos, ao passo que as garantias são dispositivos destinados a viabilizar seu usufruto[27].

O autor acrescenta que os direitos são a base essencial, enquanto as garantias desempenham um papel complementar, funcionando como meios processuais ou normativos que conferem aplicabilidade aos direitos previstos constitucionalmente[50]. Embora se reconheça essa distinção teórica, a separação entre direitos e garantias não é sempre clara. José Afonso da Silva argumenta que a Constituição não estabelece uma diferenciação rígida entre esses conceitos, pois, em alguns casos, normas garantidoras também assumem um caráter declaratório[28].

Para ele, afirmar que os direitos são meramente expressivos e que as garantias apenas os protegem pode ser uma simplificação excessiva, já que algumas garantias são proclamadas da mesma forma que os direitos fundamentais[51].Para ilustrar essa relação, André Ramos Tavares menciona a ação popular como exemplo dessa interdependência. Segundo ele, esse instrumento constitucional, tradicionalmente classificado como uma garantia processual, também reflete um direito político fundamental[29].

Isso ocorre porque, além de assegurar a participação ativa dos cidadãos na fiscalização dos atos administrativos, a ação popular também protege direitos coletivos, sendo uma manifestação de controle social exercida diretamente pelo povo. Assim, o mesmo dispositivo constitucional que institui esse meio assecuratório também confere um direito de natureza política. Diante dessas considerações, parte da doutrina sustenta que a não autoincriminação deve ser interpretada como uma garantia fundamental.

24 STF – HC 80.949/RJ, Rel. Min. Sepúlveda Pertence.
25 STF – HC 94.016/SP; STF – HC 79.812/SP, Rel. Min. Celso de Mello; STF – HC 80.584/PA, Rel. Min. Néri da Silveira.
26 STF – HC 100.200/DF, Rel. Min. Joaquim Barbosa; STF – HC 82.354/PR, Rel. Min. Sepúlveda Pertence.
27 MIRANDA, Jorge. Manual de direito constitucional: direitos fundamentais. Coimbra: Coimbra Editora, 2000. p. 95.
28 SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 189.
29 TAVARES, André Ramos. Curso de direito constitucional. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 898.

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

Marcelo Schirmer Albuquerque argumenta que essa prerrogativa não atribui um valor positivo ao silêncio ou à recusa de colaborar com a investigação, mas reconhece sua importância na salvaguarda dos direitos individuais. O autor, em sua análise, enfatiza que essa garantia surgiu como um instrumento de proteção contra abusos que comprometam a integridade física e moral, a liberdade ou a dignidade do indivíduo. Portanto, seu propósito está diretamente vinculado à preservação dos direitos fundamentais[30].

O princípio da não autoincriminação, consolidado no ordenamento jurídico brasileiro e internacional, não se desenvolveu linearmente ao longo da história. Afonso explica que esse direito surgiu como resposta ao modelo inquisitorial, que impunha ao acusado o dever de contribuir com sua própria condenação[31]. Esse princípio evoluiu, especialmente no direito anglo-saxão, consolidando-se na Quinta Emenda da Constituição dos Estados Unidos, enquanto na Europa o Tribunal Europeu de Direitos Humanos tem relativizado sua aplicação em certas situações[32].

Assim, admitem-se exceções quando a integridade da investigação está em risco. Dessa forma, cumpre salientar que, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 positivou essa garantia no artigo 5º, inciso LXIII, impedindo que qualquer pessoa seja obrigada a produzir provas contra si mesma[33]. Entretanto, cita-se que Carvalho, Nogueira e Santos analisam, em seu estudo, como essa prerrogativa tem sido questionada no contexto do Acordo de Não Persecução Penal (ANPP), introduzido pela Lei nº 13.964/2019[34].

O artigo 28-A do Código de Processo Penal exige a confissão formal e circunstanciada como requisito para celebrar o acordo, o que parece entrar em conflito com o direito constitucional de permanecer em silêncio. Isso coloca o investigado diante de um dilema: ou se incrimina para obter o benefício do acordo ou enfrenta um processo penal sem essa alternativa. Assim, frisa-se que a confissão exigida no ANPP não viola necessariamente o direito à não autoincriminação, pois sua função seria apenas formal, sem impacto direto na formação da culpa[35].

No entanto, permanece o risco de que uma confissão extrajudicial possa influenciar subjetivamente o magistrado, afetando a imparcialidade da decisão judicial. Além disso, a retratação da confissão é permitida em qualquer fase, mas não impede que seu conteúdo seja avaliado conforme o livre convencimento do juiz. Contudo, frisa-se que, no âmbito das investigações corporativas, há que se examinar o direito à não autoincriminação em investigações internas realizadas por empresas[36].

Com a ampliação dos programas de compliance, empregadores realizam averiguações internas para identificar irregularidades, muitas vezes compartilhando informações com as autoridades estatais. Esse cenário levanta questionamentos sobre se declarações obtidas em investigações internas podem ser usadas em processos criminais. Há, assim, a adoção de avisos prévios aos investigados, como o Upjohn Warning e o "Miranda empresarial", para garantir que tenham ciência de seus direitos antes de prestar declarações que possam ser usadas contra eles[37].

Nessa perspectiva, a proteção contra a autoincriminação deve ser constantemente reavaliada à luz das mudanças normativas e das novas dinâmicas investigativas, tanto no setor público quanto no privado. O grande desafio do ordenamento jurídico brasileiro consiste em equilibrar a proteção do indivíduo contra abusos estatais e empresariais com a necessidade de eficiência na persecução penal e na responsabilização por ilícitos.

30 ALBUQUERQUE, Marcelo Schirmer. A garantia de não auto-incriminação: extensão e limites. Belo Horizonte: Del Rey, 2008. p. 36.

31 AFONSO, Marcelo Santiago de Morais. A origem, desenvolvimento e consolidação do direito à não autoincriminação: um retorno ao passado para se pensar o futuro. Revista Jurídica da Seção Judiciária de Pernambuco, n. 9, p. 157-186, 2017. p. 163.

32 CARVALHO, Daniela Meira; NOGUEIRA, Fernanda Rodrigues Martins; SANTOS, Joyce Raissa Ribeiro dos. A confissão como pressuposto ao acordo de não persecução penal à luz do direito à não autoincriminação. Revista Científica Doctum Direito, v. 1, n. 10, p. 1-21, 2024. p. 5.

33 BECK, Francis Rafael; RITTER, Ruiz. A coleta de perfil genético no âmbito da Lei nº 12.654/2012 e o direito à não autoincriminação: uma necessária análise. Revista da Ajuris, v. 42, n. 137, p. 321-342, 2015. p. 327.

34 CARVALHO; NOGUEIRA, op. cit., p. 13.

35 CESCA, 2023, p. 209.

36 AFONSO, 2017, op. cit., p. 173.

37 AZEVEDO, Marcello Lorenzo Ottobelli. O direito à não autoincriminação nas investigações internas. Revista Científica do CPJM, v. 3, n. 11, p. 261-276, 2024. p. 269.

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 PROTEÇÃO CONTRA A AUTOINCRIMINAÇÃO COMO GARANTIA FUNDAMENTAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Esta seção discute a inter-relação entre a garantia contra a autoincriminação e princípios fundamentais do ordenamento jurídico. Serão analisadas as bases conceituais que sustentam essa proteção, sua conexão com o devido processo legal e sua importância na preservação dos direitos individuais. Além disso, será examinada a sua vinculação com valores essenciais à dignidade da pessoa humana, reforçando seu papel como mecanismo de limitação do poder estatal e salvaguarda da justiça.

A PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E A NÃO AUTOINCRIMINAÇÃO: FUNDAMENTOS, ÔNUS DA PROVA E GARANTIA DA IMPARCIALIDADE PROCESSUAL

O princípio da presunção de inocência está assegurado no artigo 5º, inciso LVII, da Constituição Federal, estabelecendo que nenhuma pessoa pode ser considerada culpada antes que sua condenação transitada em julgado[38]. Essa norma reflete um dos fundamentos essenciais do Estado Democrático de Direito, garantindo que a responsabilidade de provar a culpa do acusado recaia sobre o órgão acusador e não sobre o réu[39].

Sobre essa questão, Guilherme de Souza Nucci enfatiza que a inocência é a condição natural de qualquer indivíduo ao nascer, cabendo ao Estado demonstrar, por meio de provas suficientes, a culpabilidade do réu. Para o autor, a regra da presunção de inocência impede que o acusado seja tratado como culpado antes da comprovação da infração penal, exigindo que o Estado-apontador forneça elementos probatórios convincentes ao Estado-julgador para justificar uma eventual condenação[40].

No mesmo sentido, Luigi Ferrajoli ressalta que, sendo a inocência um pressuposto legalmente presumido, não cabe ao acusado o ônus de provar que não cometeu o crime, mas sim à acusação demonstrar, de forma inequívoca, a sua culpa[41]. Esse entendimento reforça a lógica garantista do direito penal, impedindo que qualquer pessoa seja coagida a produzir provas contra si própria e assegurando um julgamento imparcial e equilibrado.

Eugênio Pacelli de Oliveira, ao tratar dessa temática, distingue dois aspectos fundamentais da presunção de inocência: um relativo ao tratamento conferido ao réu durante o processo e outro de ordem probatória. No primeiro caso, argumenta que nenhuma restrição pode ser imposta ao acusado unicamente com base na possibilidade de condenação futura. No que se refere à prova, destaca que a responsabilidade de demonstrar a existência do crime e sua autoria cabe exclusivamente à acusação, não sendo permitido inverter esse ônus em desfavor do investigado[42].

O princípio da presunção de inocência também se relaciona diretamente com o direito à não autoincriminação, uma vez que ambos impedem que o réu seja compelido a contribuir para sua própria condenação. Antônio Magalhães Gomes Filho reforça essa perspectiva ao afirmar que esse princípio exclui qualquer obrigação do acusado de cooperar com a investigação dos fatos[43]. Essa proteção se estende não apenas ao direito de permanecer em silêncio, mas também à recusa de produzir provas que possam ser utilizadas contra ele.

Diante disso, Eugênio Pacelli de Oliveira argumenta que o direito ao silêncio encontra fundamento no princípio da presunção de inocência, pois sua aplicação prática impede que o Estado atribua ao investigado a obrigação de se defender por meio da produção de provas em seu desfavor. Assim, ao garantir que a ausência de colaboração do acusado não possa ser interpretada como um indício de culpa, reforça-se a exigência de que o processo penal se baseie exclusivamente em provas apresentadas pelo Ministério Público ou pelo autor da ação penal[44].

38 SOUZA, Sérgio Ricardo. Manual da prova penal constitucional: pós-reforma de 2008. Curitiba: Juruá, 2008. p. 156.
39 FERNANDES, Antônio Scarance. Processo penal constitucional. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. p. 278.
40 NUCCI, Guilherme de Souza. Manual de processo penal e execução penal. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006. p. 78.
41 FERRAJOLI, Luigi. Direito e razão: teoria do garantismo penal. Tradução de Ana Paula Zomer et al. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. p. 589.
42 OLIVEIRA, 2012, op. cit., p. 48.
43 GOMES FILHO, Antônio Magalhães. Presunção de inocência e prisão cautelar. São Paulo: Saraiva, 1991. p. 40.
44 OLIVEIRA, Eugênio Pacelli de. Processo e hermenêutica na tutela penal dos direitos fundamentais. Belo Horizonte: Del Rey, 2004. p. 208.

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

O DEVIDO PROCESSO LEGAL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, GARANTIAS FUNDAMENTAIS E SUA RELAÇÃO COM A NÃO AUTOINCRIMINAÇÃO

O devido processo legal tem suas origens na Inglaterra, sendo introduzido na Magna Carta de 1215, assinada por João Sem-Terra. Esse documento estabeleceu limites ao poder monárquico e, em seu artigo 39, determinou que nenhum indivíduo poderia ser detido, encarcerado, privado de seus bens ou punido de qualquer forma sem um julgamento conduzido por seus pares ou conforme a legislação vigente[45].

Essa garantia também foi reafirmada no âmbito internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 11, item 1, dispõe que toda pessoa acusada de um delito deve ser presumida inocente até que se prove sua culpabilidade em um julgamento público, no qual sejam assegurados todos os meios necessários para sua defesa[46].No Brasil, a Constituição Federal de 1988 incorporou essa salvaguarda em seu artigo 5º, inciso LIV, estabelecendo que nenhum cidadão poderá ser privado de sua liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal[68].

Esse princípio garante uma proteção dupla ao indivíduo, operando tanto no aspecto material quanto no formal. Antônio Scarance Fernandes argumenta que o devido processo legal ultrapassa sua concepção estritamente processual, assumindo também um caráter substancial. Isso significa que não basta a existência de um procedimento estabelecido, mas sim que as normas aplicadas sejam razoáveis, justas e previamente definidas, assegurando a previsibilidade e a legalidade das restrições impostas pelo Estado[66].

Ainda que seu aspecto substancial seja relevante, é no campo processual que essa garantia se revela em sua plenitude, uma vez que abarca uma série de direitos fundamentais, como a prerrogativa de ser julgado por um juiz imparcial, a vedação ao uso de provas ilícitas, e a exigência de que detenções apenas sejam realizadas por autoridades competentes[47].Além disso, o devido processo legal é uma garantia de natureza ampla e subsidiária, servindo de fundamento para outras salvaguardas individuais.

Por esse motivo, não raramente os tribunais recorrem a essa cláusula geral para fundamentar decisões que poderiam ser justificadas por garantias mais específicas[48].Sua relação com o direito à não autoincriminação também é evidente. Carlos Henrique Borlido Haddad destaca que, mesmo que o direito ao silêncio não estivesse expressamente previsto na Constituição, ele poderia ser inferido da própria essência do devido processo legal. Isso ocorre porque um processo legítimo e justo não pode impor ao acusado o dever de contribuir para a própria condenação[49].

Assim, o desrespeito a essa garantia se concretiza sempre que medidas coercitivas são aplicadas sem respaldo legal ou sem a devida necessidade para a investigação criminal. Como exemplo, pode-se citar interceptações telefônicas indevidamente utilizadas para apuração de infrações de menor gravidade, configurando abuso estatal e violação do princípio da proporcionalidade[69].

A INTERPRETAÇÃO DOS TRIBUNAIS SOBRE A NÃO AUTOINCRIMINAÇÃO: CONSENTIMENTO E DIREITO AO SILÊNCIO

A obrigatoriedade do consentimento do réu para a produção de provas que possam incriminá-lo está diretamente vinculada ao princípio da não autoincriminação, garantindo que o acusado não seja coagido a contribuir para sua própria condenação. Nardelli explica que a prova, dentro do processo penal, deve ser compreendida não apenas como um meio de obtenção da verdade, mas também como um mecanismo que respeite os direitos fundamentais do indivíduo[50]. Qualquer ato probatório que exija a participação ativa do réu deve estar condicionado ao seu consentimento expresso[51].

45 FERNANDES, 2003, op. cit., p. 278.
46 MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. Curso de direito constitucional. 5. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 745.
47 Ibidem, p. 745.
48 Ibidem, p. 745.
49 HADDAD, 2003, op. cit., p. 34.
50 NARDELLI, Marcella Alves Mascarenhas. O direito à prova e à não autoincriminação em uma perspectiva comparada entre os processos civil e penal. Revista de Processo, v. 246, p. 171-198, 2015. p. 177.
51 Ibidem, p. 183.

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

Dessa forma, a exigência de colaboração do réu na produção de provas deve respeitar sua autonomia e dignidade, princípios basilares do devido processo legal. As práticas coercitivas, como a exigência de participação forçada em exames periciais, reconstituição de crime ou fornecimento de material biológico sem consentimento, afrontam os direitos fundamentais e podem comprometer a validade do material probatório obtido[52].

Além disso, observa-se, na jurisprudência, que há crescente preocupação em evitar que medidas probatórias coercitivas comprometam a imparcialidade do processo e a confiabilidade das provas obtidas. Nessa perspectiva, destaca-se que, para que qualquer restrição ao direito à não autoincriminação seja legítima, deve-se garantir que a obtenção da prova respeite critérios como necessidade, adequação e razoabilidade[53].

O direito ao silêncio é um dos aspectos mais relevantes da garantia de não autoincriminação no processo penal. Essa proteção constitucional permite que o acusado se abstenha de responder perguntas que possam comprometê-lo, sem que essa escolha implique confissão ou qualquer prejuízo processual[54]. No Brasil, essa garantia está expressamente prevista no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal de 1988, além dos artigos 186 e 198 do Código de Processo Penal, que asseguram que o silêncio do réu não pode ser interpretado contra ele[55].

No entanto, as testemunhas, ao contrário do réu, são obrigadas a dizer a verdade, sob pena de incorrer no crime de falso testemunho, conforme disposto no artigo 203 do CPP. Esse contraste ressalta a natureza diferenciada do direito ao silêncio, que protege exclusivamente aquele que figura como acusado[56]. Em uma abordagem comparativa, Cesca analisa como essa garantia é tratada no direito internacional, especialmente nas Convenções Americana e Europeia de Direitos Humanos[57].

Enquanto o Pacto de San José da Costa Rica estabelece expressamente que ninguém pode ser forçado a depor contra si mesmo (art. 8º, §2º, "g"), a Convenção Europeia de Direitos Humanos não contém essa previsão expressa, mas a jurisprudência do Tribunal Europeu de Direitos Humanos consolidou a proteção contra a autoincriminação como um princípio fundamental do devido processo legal. Nesse contexto, entende-se que qualquer prova obtida sob coerção, seja física ou psicológica, é inadmissível[58].

Portanto, incluem-se os novos métodos tecnológicos que tentam identificar mentiras por meio de exames neurológicos. Dessa forma, tanto no âmbito nacional quanto internacional, o direito ao silêncio é considerado essencial para garantir a imparcialidade do julgamento e a presunção de inocência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o direito à não autoincriminação, considerando seus fundamentos jurídicos, sua natureza normativa e sua interpretação no ordenamento jurídico brasileiro. Para tanto, foram examinados os aspectos conceituais desse direito, sua fundamentação teórica e sua aplicação prática à luz da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal.

A partir da revisão da literatura especializada, constatou-se que a não autoincriminação representa uma garantia essencial para a proteção dos direitos individuais no âmbito do processo penal, assegurando que nenhum indivíduo seja compelido a produzir provas contra si próprio.

A pesquisa evidenciou que o direito à não autoincriminação está consolidado nos marcos normativos nacionais e internacionais, sendo reconhecido como um princípio fundamental para a manutenção do devido processo legal. No Brasil, a previsão desse direito no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição Federal, bem como sua correlação com a presunção de inocência, reforça a necessidade de sua observância em todas as fases do procedimento criminal.

52 CARVALHO, Heloisa Rodrigues Lino de. Fundamento central do direito à não autoincriminação. Revista Brasileira de Direito Processual Penal, v. 4, n. 2, p. 731-765, 2018. p. 748.
53 DASSAN, Pedro Augusto Amaral. A titularidade do direito à não autoincriminação pelas pessoas colectivas em processo penal. Revista Brasileira de Direito Processual Penal, v. 10, n. 1, p. 1-31, 2024. p. 19.
54 PEREZ FILHO; NAVES; PEREZ, 2023, op. cit., p. 44.
55 Ibidem, p.47.
56 Ibidem, p. 54.
57 CESCA, 2023, op. cit., p. 223.
58 Ibidem, p. 212.

A análise da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal demonstrou a existência de decisões que garantem a plena aplicação dessa prerrogativa, vedando práticas coercitivas que possam comprometer sua efetividade. Além da proteção individual do acusado, verificou-se que a não autoincriminação também contribui para a legitimidade do sistema de justiça, ao impedir que confissões ou provas sejam obtidas mediante coação, fraude ou outros expedientes que violem direitos fundamentais.

O estudo demonstrou que a não obrigatoriedade de colaboração ativa do réu no processo penal não significa a impossibilidade de investigação estatal, mas sim a necessidade de que a persecução penal ocorra dentro dos limites constitucionais, respeitando os princípios que regem a atividade jurisdicional. Outro ponto relevante identificado foi a evolução da interpretação da não autoincriminação em contextos diversos.

Inclui-se sua aplicabilidade a testemunhas e investigados, bem como a relação desse direito com os acordos de não persecução penal e outros instrumentos processuais contemporâneos. Observou-se que, embora a regra geral proíba a obtenção forçada de provas contra o próprio acusado, há situações em que a jurisprudência tem relativizado essa garantia, especialmente no que se refere a exames técnicos e periciais que não demandam a manifestação de vontade do investigado.

Diante dessas considerações, conclui-se que o direito à não autoincriminação permanece como um tema de grande relevância no campo jurídico, exigindo constantes reflexões sobre seus limites e sua aplicação. A necessidade de equilíbrio entre a proteção dos direitos fundamentais e a efetividade do sistema de justiça penal impõe desafios à interpretação desse princípio, tornando essencial a contínua análise doutrinária e jurisprudencial sobre a matéria.

Estudos futuros podem aprofundar a investigação sobre a aplicabilidade da não autoincriminação em cenários específicos, como investigações internas empresariais, delações premiadas e novas tecnologias de obtenção de provas.

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

REFERÊNCIAS

AFONSO, Marcelo Santiago de Morais. **A origem, desenvolvimento e consolidação do direito à não autoincriminação: um retorno ao passado para se pensar o futuro.** Revista Jurídica da Seção Judiciária de Pernambuco, n. 9, 2017, p. 157-186.

ALBUQUERQUE, Marcelo Schirmer. **A garantia de não autoincriminação**: extensão e limites. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

AZEVEDO, Marcello Lorenzo Ottobelli. **O direito à não autoincriminação nas investigações internas.** Revista Científica do CPJM, v. 3, n. 11, 2024, p. 261-276.

BECK, Francis Rafael; RITTER, Ruiz. **A coleta de perfil genético no âmbito da Lei nº 12.654/2012 e o direito à não autoincriminação: uma necessária análise.** Revista da Ajuris, v. 42, n. 137, 2015. p. 321-342.

CARVALHO, Daniela Meira; NOGUEIRA, Fernanda Rodrigues Martins; SANTOS, Joyce Raissa Ribeiro dos. **A confissão como pressuposto ao acordo de não persecução penal à luz do direito à não autoincriminação.** Revista Científica Doctum Direito, v. 1, n. 10, 2024. p. 1-21.

CARVALHO, Heloisa Rodrigues Lino de. **Fundamento central do direito à não autoincriminação.** Revista Brasileira de Direito Processual Penal, v. 4, n. 2, 2018. p. 731-765.

CESCA, Brenno Gimenes. **Aspectos processuais penais da garantia da não autoincriminação nas Convenções Americana e Europeia de Direitos Humanos. Revista de Informação Legislativa**, v. 60, n. 239, 2023, p. 207-234.

DASSAN, Pedro Augusto Amaral. **A titularidade do direito à não autoincriminação pelas pessoas coletivas em processo penal.** Revista Brasileira de Direito Processual Penal, v. 10, n. 1, 2024. p. 1-31.

FERNANDES, Antônio Scarance. **Processo penal constitucional**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão**: **teoria do garantismo penal.** Tradução de Ana Paula Zomer et al. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

GOMES FILHO, Antônio Magalhães. **Presunção de inocência e prisão cautelar**. São Paulo: Saraiva, 1991.

HADDAD, Carlos Henrique Borlido. **Conteúdo e contornos do princípio contra a autoincriminação**. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MAGALHÃES, Tiago Carneiro. **Direito à não autoincriminação**: **panorama histórico e contornos constitucionais contemporâneos.** 2022. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MATSUSHITA, Thiago Lopes. **O jus-humanismo normativo**: **expressão do princípio absoluto.** 2012. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional.** 5. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**: **direitos fundamentais.** Coimbra: Coimbra Editora, 2000.

NARDELLI, Marcella Alves Mascarenhas. **O direito à prova e à não autoincriminação em uma perspectiva comparada entre os processos civil e penal.** Revista de Processo, v. 246, p. 171-198, 2015.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

OLIVEIRA, Eugênio Pacelli de. **Curso de processo penal**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Processo e hermenêutica na tutela penal dos direitos fundamentais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

PEREZ FILHO, Augusto Martinez; NAVES, Raul; PEREZ, Augusto Martinez. **Reflexões sobre o alcance do direito ao silêncio e não autoincriminação.** Revista Brasileira Multidisciplinar, v. 26, n. 1, 2023. p. 44-61.

QUEIJO, Maria Elizabeth. **O direito de não produzir prova contra si mesmo**: **o princípio nemo tenetur se detegere e suas decorrências no processo.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

SOUZA, Sérgio Ricardo. **Manual da prova penal constitucional**: pós-reforma de 2008. Curitiba: Juruá, 2008.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: COMO DESENVOLVER O CUIDADO COM A NATUREZA NO COTIDIANO DO CEI

TATIANE MARIA APARECIDA QUIRINO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Capital (UNICAPITAL. **2010**); Especialista em psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (**2024**); Professor 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 ampliação das discussões em torno das questões ambientais evidencia a importância de inserir a Educação Ambiental desde os primeiros anos de vida, tornando essencial estimular reflexões e práticas sustentáveis no âmbito da Educação Infantil. Nesse contexto, o presente trabalho aborda o tema Educação Ambiental na primeira infância: como desenvolver o cuidado com a natureza no cotidiano do CEI, buscando compreender de que maneira essa temática pode ser incorporada de forma significativa às práticas pedagógicas das instituições de ensino. O objetivo central consiste em analisar estratégias e possibilidades para a adoção de ações educativas que promovam, nas crianças, a sensibilização ecológica, contribuindo para a construção de hábitos responsáveis e atitudes de respeito ao meio ambiente. Para isso, utiliza-se uma metodologia de natureza bibliográfica, baseada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da Educação Ambiental e da Educação Infantil, visando reunir fundamentos teóricos e indicar caminhos para a prática docente. Os resultados apontam que, embora existam desafios para a efetivação dessas propostas, é viável articular teoria e prática por meio de atividades lúdicas, da organização de espaços educativos sustentáveis e do fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade. Conclui-se que a inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil demanda engajamento institucional, investimento na formação continuada dos professores e sensibilização de toda a comunidade escolar, a fim de promover valores de responsabilidade socioambiental desde a primeira infância e reforçar o papel da educação na construção de uma sociedade mais consciente e sustentável.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ludicidade; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as questões ambientais têm ganhado destaque em diferentes esferas da sociedade, em razão dos impactos causados pela ação humana sobre a natureza e da necessidade urgente de repensar práticas e valores relacionados ao uso dos recursos naturais.

Diante desse cenário, a educação assume papel fundamental na formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade, tornando-se indispensável iniciar esse processo desde a primeira infância.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que favoreçam o cuidado com o meio ambiente.

Nesse contexto, a Educação Ambiental pode ser trabalhada de forma integrada ao cotidiano das crianças, por meio de experiências significativas, atividades lúdicas e vivências que estimulem a curiosidade, o respeito à natureza e a construção de hábitos sustentáveis desde cedo.

Assim, o presente trabalho tem como tema A Educação Ambiental na primeira infância: como trabalhar os cuidados com a natureza no cotidiano do CEI, buscando refletir sobre as possibilidades de inserção de intenções pedagógicas da Educação Infantil.

A proposta surge da necessidade de compreender como os educadores podem atuar como mediadores nesse processo, promovendo ações que despertem nas crianças a consciência ecológica e o senso de responsabilidade socioambiental.

O debate em torno da crise ambiental atual tem reforçado a necessidade de repensar as práticas educativas, de modo a contribuir para a formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a proteção do meio ambiente.

Nesse cenário, a Educação Ambiental se apresenta como uma proposta integradora, que deve estar presente em todas as etapas da educação, com atenção especial à Educação Infantil.

A primeira infância é um período decisivo para a construção de valores, hábitos e atitudes que influenciam o desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental proporcionar experiências significativas que despertem a curiosidade, fortaleçam o vínculo com a natureza e incentivem o cuidado com o ambiente.

Dessa forma, refletir sobre a inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil implica considerar não apenas os aspectos curriculares, mas também o papel do educador, da família e da comunidade escolar na promoção de práticas sustentáveis desde os primeiros anos de vida.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o aprofundamento teórico sobre o tema e fornecer subsídios que inspirem educadores, gestores e famílias a refletirem criticamente sobre seu papel na promoção de atitudes sustentáveis, colaborando para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação ambiental desde a primeira infância.

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

EXPERIÊNCIAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A LUDICIDADE E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Infantil representa um período crucial para o desenvolvimento integral da criança, sendo a primeira etapa formal de socialização e aprendizagem estruturada.

É nesse espaço que os valores, hábitos e atitudes começam a se consolidar, tornando-se essencial que as instituições educativas, como os Centros de Educação Infantil (CEIs), promovam experiências significativas que articulem conhecimento, afetividade e ação.

Nesse sentido, trabalhar a Educação Ambiental desde os primeiros anos de vida não apenas desperta a consciência ecológica, mas também contribui para a formação de cidadãos responsáveis e críticos em relação ao meio ambiente.

Nos CEIs, as experiências educativas precisam ser construídas a partir de práticas lúdicas que favoreçam a exploração, a descoberta e a experimentação.

A ludicidade é reconhecida como uma ferramenta pedagógica poderosa, pois permite que as crianças aprendam de forma prazerosa, conectando teoria e prática de maneira concreta. Brincadeiras, dramatizações, contação de histórias, jogos educativos e oficinas com materiais recicláveis constituem exemplos de estratégias capazes de aproximar as crianças do cuidado com a natureza.

Essas práticas não apenas introduzem conceitos ambientais de maneira acessível, mas também estimulam habilidades cognitivas, sociais e emocionais, como cooperação, criatividade, empatia e senso de responsabilidade (CUNHA, 2020; CARVALHO, 2019).

Outro aspecto fundamental das experiências nos CEIs é a utilização das múltiplas linguagens na primeira infância. O conceito de múltiplas linguagens envolve a exploração de diferentes formas de expressão, como a corporal, a verbal, a visual, a musical e a plástica, permitindo que as crianças se comuniquem, representem ideias e compreendam o mundo de maneiras diversificadas.

No contexto da Educação Ambiental, as múltiplas linguagens tornam-se instrumentos essenciais para traduzir temas complexos em experiências significativas. Por exemplo, ao pintar, modelar ou construir maquetes com materiais recicláveis, a criança internaliza conceitos de reciclagem e reaproveitamento; ao dramatizar situações de cuidado com animais ou plantas, desenvolve empatia e compreensão do ciclo da natureza; e ao participar de rodas de conversa ou contação de histórias, aprimora a linguagem verbal e a capacidade de refletir sobre comportamentos sustentáveis (SILVA, 2021).

A exploração do ambiente escolar como recurso pedagógico também desempenha papel central nas experiências de Educação Ambiental. Hortas, jardins, pátios e áreas externas transformam-se em laboratórios vivos, nos quais as crianças observam, experimentam e cuidam da natureza.

O contato direto com plantas, terra e pequenos animais permite o desenvolvimento de vínculos afetivos com o meio ambiente, despertando o senso de pertencimento e estimulando atitudes de cuidado e preservação. A vivência prática reforça a compreensão de conceitos ambientais, como biodiversidade, ciclos da água, alimentação saudável e sustentabilidade, promovendo aprendizado ativo e significativo (CARVALHO, 2019).

Além das atividades ao ar livre, a integração com a família e a comunidade escolar se mostra imprescindível para potencializar os efeitos da Educação Ambiental na primeira infância. Projetos coletivos que envolvam pais, professores e vizinhos permitem que o conhecimento e os hábitos adquiridos no CEI sejam reforçados no cotidiano doméstico e social, criando uma rede de aprendizagem que fortalece valores de sustentabilidade e responsabilidade socioambiental. Essa articulação também contribui para a construção de uma cultura escolar centrada no cuidado com o meio ambiente, na valorização da diversidade e na promoção da cidadania desde os primeiros anos de vida.

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

VIVÊNCIAS SUSTENTÁVEIS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade ocupa um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pois dialoga diretamente com o universo simbólico, imaginativo e criativo da criança, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa.

No contexto do Centro de Educação Infantil, o brincar constitui-se como uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças exploram o mundo, expressam sentimentos, constroem relações e atribuem sentidos às suas experiências cotidianas.

Ao abordar a Educação Ambiental com crianças pequenas, as práticas pedagógicas lúdicas tornam-se ainda mais essenciais, uma vez que permitem a aproximação de temas complexos de maneira simples, concreta e prazerosa.

Atividades como jogos, brincadeiras, histórias, músicas, rodas de conversa, experiências com a natureza e o reaproveitamento de materiais possibilitam que as crianças compreendam, de forma gradual, a importância do cuidado com o meio ambiente.

Nesse sentido, o brincar ultrapassa a ideia de mero entretenimento e assume uma função educativa, contribuindo para o desenvolvimento da consciência ecológica desde os primeiros anos de vida.

No âmbito do Centro de Educação Infantil, a Educação Ambiental pode ser integrada ao cotidiano por meio de vivências sustentáveis que estimulem a observação da natureza, o respeito aos seres vivos e a adoção de hábitos responsáveis, como a separação de resíduos, o cuidado com plantas e animais e o uso consciente da água.

Essas experiências favorecem a construção de vínculos afetivos com o ambiente, despertando nas crianças o senso de pertencimento e responsabilidade socioambiental.

Dessa forma, as vivências lúdicas e sustentáveis no Centro de Educação Infantil tornam-se estratégias pedagógicas fundamentais para a promoção da Educação Ambiental, pois possibilitam que as crianças construam significados sobre o mundo natural de maneira ativa e participativa.

Conforme destaca Cunha (2020), ao vivenciar situações lúdicas relacionadas ao meio ambiente, a criança amplia sua compreensão sobre a natureza e desenvolve atitudes de cuidado, respeito e preservação, reforçando o papel da educação como agente transformador na construção de uma sociedade mais consciente e sustentável.

O uso de jogos pedagógicos configura-se como uma alternativa significativa para trabalhar questões ambientais na Educação Infantil, uma vez que essas atividades favorecem a interação entre as crianças, estimulam o pensamento lógico, incentivam a cooperação e promovem o respeito às regras, aspectos essenciais para a formação cidadã.

A partir de propostas como jogos da memória, trilhas com temática ambiental e quebra-cabeças ilustrativos, os educadores podem introduzir noções relacionadas à biodiversidade, à poluição, à reciclagem e ao consumo responsável dos recursos naturais, sempre considerando as características e a faixa etária do grupo (GOMES, 2018).

Para além dos jogos, a contação de histórias destaca-se como uma importante estratégia lúdica no trabalho com a Educação Ambiental. Por meio das narrativas, as crianças são convidadas a explorar mundos imaginários e a se envolver com personagens que vivenciam situações relacionadas à proteção e ao respeito à natureza.

Histórias que tratam da conservação das florestas, do valor da água e da convivência equilibrada com os animais favorecem o desenvolvimento da empatia e estimulam, de forma sensível, a construção do senso de responsabilidade ambiental desde a infância (SILVA, 2021).

As dramatizações também se configuram como uma importante prática pedagógica, pois possibilitam que as crianças manifestem emoções, representam situações do dia a dia e reflitam sobre suas atitudes em relação ao meio ambiente.

Essa estratégia contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da resolução de problemas de maneira coletiva, além de favorecer a expressão oral e corporal. Por meio de encenações simples, as crianças podem assumir papéis de animais, plantas ou outros elementos da natureza, fortalecendo o vínculo afetivo e a compreensão sobre a importância do cuidado ambiental (CARVALHO, 2019).

A música também se revela um recurso lúdico valioso no ensino de Educação Ambiental na Educação Infantil. Por meio de canções temáticas, é possível explorar conteúdos como a reciclagem, o ciclo da água, os animais ameaçados de extinção, entre outros assuntos. Além disso, a música favorece a memorização de informações importantes e estimula a socialização, o ritmo e a coordenação motora, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa (CUNHA, 2020).

As atividades práticas também se destacam como estratégias lúdicas relevantes, especialmente as oficinas de arte que utilizam materiais recicláveis. Ao produzir brinquedos, painéis e maquetes a partir de objetos reutilizados, as crianças passam a refletir sobre o consumo consciente e a importância do reaproveitamento dos recursos, ao mesmo tempo em que estimulam a criatividade e a cooperação entre os colegas. Essas experiências contribuem para que percebam que atitudes simples, incorporadas ao dia a dia, podem resultar em mudanças significativas no cuidado com o meio ambiente (GOMES, 2018).

As rodas de conversa constituem-se, igualmente, como momentos significativos para ampliar o caráter educativo das práticas lúdicas, pois favorecem a escuta atenta, o diálogo e a partilha de conhecimentos. Mesmo no contexto da Educação Infantil, é possível promover espaços nos quais as crianças possam expressar suas opiniões, relatar vivências e refletir sobre atitudes relacionadas à sustentabilidade. Essa troca contribui para a construção coletiva de valores, além de estimular o desenvolvimento da autonomia moral e do senso de responsabilidade desde os primeiros anos de vida (SILVA, 2021).

A utilização do espaço escolar como ambiente de aprendizagem representa uma abordagem estratégica que amplia as oportunidades de práticas lúdicas e de Educação Ambiental. Elementos como hortas, jardins, pátios e áreas externas podem ser transformados em verdadeiros laboratórios vivos, nos quais as crianças têm a chance de observar, explorar, experimentar e cuidar do ambiente natural de forma direta.

Ao manusear a terra, cultivar plantas e interagir com pequenos animais, as crianças desenvolvem não apenas conhecimentos sobre os ciclos da natureza, mas também um vínculo afetivo com o meio ambiente, fortalecendo o senso de pertencimento e responsabilidade.

Além disso, essas experiências permitem que as crianças compreendam conceitos como crescimento das plantas, necessidade de água, alimentação saudável e a importância da preservação dos recursos naturais.

Ao integrar brincadeiras, cuidados diários e projetos de cultivo, o espaço escolar torna-se um ponto de conexão entre teoria e prática, estimulando a curiosidade científica e a cooperação entre as crianças. Dessa forma, o ambiente educativo deixa de ser apenas físico e passa a atuar como um espaço dinâmico de aprendizado e desenvolvimento socioambiental, consolidando hábitos e atitudes sustentáveis desde a primeira infância (CARVALHO, 2019).

As saídas pedagógicas constituem uma importante estratégia lúdica para o desenvolvimento da Educação Ambiental, pois possibilitam que as crianças vivenciem diretamente o mundo ao seu redor. Ao visitar parques, praças, hortas comunitárias ou áreas de preservação, as crianças têm a oportunidade de observar a diversidade de plantas, animais e ecossistemas, compreendendo de forma concreta a importância de cuidar e proteger o meio ambiente.

Essas experiências fora da sala de aula tornam o aprendizado mais significativo, pois permitem a articulação entre conhecimento teórico e prática, estimulando a curiosidade, a observação atenta e o senso de responsabilidade ambiental.

As saídas pedagógicas promovem a socialização, a cooperação e o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo espaço público e pela natureza. Ao explorar novos ambientes, as crianças não apenas assimilam conteúdos relacionados à sustentabilidade, mas também constroem vínculos afetivos com a natureza, percebendo que suas ações cotidianas podem gerar impactos positivos no cuidado com o planeta (CUNHA, 2020).

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

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CEI

A formação e o conhecimento docente desempenham um papel fundamental no ensino da Educação Ambiental, pois capacitam o professor a compreender e mediar as relações entre sociedade, natureza e cultura de maneira crítica e reflexiva.

Nesse sentido, a construção de materiais didáticos contextualizados se revela um aspecto central, já que permite que os conteúdos dialoguem com as realidades regionais e culturais das comunidades escolares. Quando o professor participa ativamente da elaboração de recursos pedagógicos, ele amplia seu repertório de estratégias e metodologias, tornando-se mais seguro para adaptar, reinventar e diversificar atividades de acordo com as necessidades específicas de cada turma (SAUVÉ, 2005).

A formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos e considerar o professor como sujeito histórico e social, inserido em contextos diversos e, muitas vezes, desafiadores.

No caso da Educação Infantil, isso significa reconhecer que o trabalho pedagógico envolve, além de conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil e conteúdos ambientais, uma sensibilidade particular para lidar com questões socioambientais que afetam diretamente a vida das crianças e suas famílias.

Problemas como a falta de saneamento básico, a poluição, a degradação ambiental e a escassez de áreas verdes demandam do educador competências para integrar essas temáticas ao cotidiano escolar, de forma significativa e transformadora.

A formação crítica do professor não se restringe à aquisição de conteúdos teóricos ou ao domínio de técnicas pedagógicas, mas visa prepará-lo como um agente de transformação social, capaz de refletir sobre sua prática e intervir de maneira consciente na realidade em que atua.

No contexto da educação infantil, especialmente no trabalho com crianças pequenas e bebês, essa formação torna-se ainda mais relevante, pois o docente exerce papel fundamental na constituição dos primeiros vínculos, valores e experiências que marcarão o desenvolvimento integral do sujeito.

Nesse sentido, o professor da educação infantil precisa compreender profundamente as fases do desenvolvimento infantil, físico, cognitivo, emocional e social, para planejar práticas educativas adequadas às necessidades, interesses e potencialidades de cada faixa etária. Bebês e crianças pequenas aprendem por meio do corpo, da interação, da exploração do ambiente e das relações afetivas. Assim, a educação ambiental, quando integrada a esse processo, deve ocorrer de forma sensível, lúdica e significativa, respeitando o ritmo de desenvolvimento e as formas próprias de expressão da infância.

A educação ambiental mediada deixa ser isolada ou uma atividade pontual e passa a constituir um eixo estruturante da prática pedagógica. No cotidiano da educação infantil, ela se manifesta em ações simples, como o cuidado com os espaços coletivos, a valorização da natureza, o uso consciente dos recursos, o respeito aos seres vivos e a construção de atitudes de cooperação e empatia. Essas experiências, vivenciadas desde os primeiros anos de vida, contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e a responsabilidade social.

Dessa forma, o professor que atua com crianças e bebês precisa articular o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil com uma postura ética, reflexiva e ambientalmente responsável. Ao compreender que a infância é um período decisivo para a formação de valores, o educador assume o compromisso de promover práticas que integrem cuidado, educação e consciência socioambiental.

Conclui-se, portanto, que a formação crítica do professor da educação infantil é essencial para a construção de uma educação ambiental significativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de uma sociedade mais justa, participativa e comprometida com o equilíbrio socioambiental.

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

AS INTENÇÕES PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS DO CEI E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como já foi dito, as vivências possibilitam que as crianças compreendam conceitos como o desenvolvimento das plantas, a importância da água, a alimentação saudável e a preservação dos recursos naturais. Ao unir atividades lúdicas, cuidados cotidianos e projetos de cultivo, o ambiente escolar transforma-se em um espaço de articulação entre teoria e prática, favorecendo a curiosidade científica e incentivando a cooperação entre as crianças.

Nesse contexto, as experiências vivenciadas no parque do CEI e nas possibilidades de criação de um jardim ou horta ampliam as intenções pedagógicas, ao oferecer às crianças oportunidades concretas de aprendizagem por meio da ação e da experimentação. Ao explorar o ambiente externo, observar a natureza e participar ativamente do plantio e dos cuidados com a terra, as crianças aprendem "com a mão na massa", construindo conhecimentos de forma significativa. Essas propostas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do senso de pertencimento, além de estimular a investigação, a troca de saberes e o respeito ao tempo da natureza. Assim, o contato direto com o cultivo e com o espaço do parque fortalece a aprendizagem integral, articulando vivências corporais, afetivas e cognitivas em um processo educativo rico e intencional.

Mesmo em contextos em que o espaço externo é limitado ou inexistente, é possível garantir essas experiências por meio da criação de hortas e jardins verticais, que podem ser organizados em paredes, grades, garrafas recicláveis ou outros suportes acessíveis.

Essas alternativas ampliam as possibilidades pedagógicas, demonstrando que o aprendizado não está restrito a grandes áreas, mas pode acontecer de maneira criativa e adaptada à realidade de cada instituição. A construção e a manutenção desses espaços, sejam eles horizontais ou verticais, envolvem as crianças em atividades colaborativas, fortalecendo vínculos, estimulando a cooperação e promovendo o senso de responsabilidade coletiva.

Além disso, essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, articulando aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. O cuidado diário com o jardim ou a horta favorece a autonomia, a paciência e a valorização do tempo de espera, ao mesmo tempo em que possibilita a observação das transformações da natureza. Assim, ao integrar o parque do CEI, os jardins e as hortas inclusive as verticais às propostas pedagógicas, a escola reafirma seu papel como espaço de experiências significativas, no qual teoria e prática se encontram e a aprendizagem acontece de forma viva, participativa e contextualizada.

Em continuidade a essas propostas, outra possibilidade igualmente rica para ampliar as experiências das crianças é o uso dos espaços do território onde o CEI está inserido. Praças, pequenos jardins públicos, calçadas arborizadas e outros espaços próximos podem se transformar em verdadeiros ambientes de aprendizagem, permitindo que as crianças pequenas ampliem seu universo para além dos muros da instituição. Assim como no parque do CEI, no jardim, na horta ou mesmo nas hortas verticais, o contato com o território favorece vivências concretas, nas quais as crianças aprendem a partir da observação, da exploração e da interação direta com o ambiente.

Ao caminhar pelo entorno, as crianças têm a oportunidade de perceber diferentes elementos da natureza, observar plantas, insetos, árvores, flores e os cuidados que esses espaços recebem, relacionando essas experiências com aquelas já vividas na escola.

Essas saídas possibilitam a construção de novos sentidos sobre pertencimento, cuidado e respeito aos espaços coletivos, além de promoverem o desenvolvimento da curiosidade, da linguagem e das relações sociais. Para as crianças pequenas, explorar uma praça ou uma calçada é também uma forma de descobrir o mundo com o corpo em movimento, de forma segura e mediada, valorizando o brincar, o olhar atento e o encantamento pelas pequenas descobertas do cotidiano.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho reafirmam que a Educação Ambiental na Educação Infantil configura-se como um elemento essencial para a formação integral das crianças, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção de valores, atitudes e comportamentos que favoreçam o cuidado com o meio ambiente.

Quando vivenciada de modo intencional, por meio de práticas lúdicas, múltiplas linguagens e experiências significativas dentro e fora do ambiente escolar, a Educação Ambiental torna-se um instrumento capaz de despertar a curiosidade, fortalecer vínculos afetivos com a natureza e estimular o senso de responsabilidade socioambiental nas crianças.

Essas experiências favorecem o contato direto das crianças com o ambiente em que estão inseridas, permitindo que elas percebam a natureza como parte fundamental de suas vidas e compreendam, de forma progressiva, a relação entre suas ações e o meio que as cerca. Ao vivenciarem práticas cotidianas de cuidado, respeito e preservação, as crianças passam a construir significados sobre sustentabilidade de maneira concreta e contextualizada, indo além de conceitos abstratos.

A incorporação desses aprendizados desde os primeiros anos de vida contribui para a formação de hábitos e atitudes responsáveis, que tendem a se consolidar ao longo do desenvolvimento. Assim, as crianças desenvolvem sensibilidade ambiental, senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, tornando-se mais atentas às problemáticas ambientais e mais capazes de refletir criticamente sobre os desafios contemporâneos que envolvem a relação entre sociedade e natureza. Esse processo educativo contínuo fortalece a formação de sujeitos conscientes, participativos e comprometidos com a construção de um futuro mais equilibrado e sustentável.

Faz-se necessário que a atuação do professor seja decisiva para que essas práticas se consolidem de maneira efetiva no cotidiano escolar. A formação docente, quando orientada pela reflexão crítica e pela compreensão das relações entre sociedade, natureza e cultura, permite ao educador mediar experiências significativas, adaptar conteúdos às realidades regionais e culturais, e articular saberes de forma contextualizada.

Professores com formação sólida e contínua estão mais aptos a construir materiais didáticos relevantes, inovar pedagogicamente e responder aos desafios que emergem tanto do contexto escolar quanto das questões socioambientais enfrentadas pela comunidade.

Este preparo qualificado contribui para que a Educação Ambiental deixe de ser uma atividade fragmentada e passe a ser um eixo estruturante nas práticas educativas, influenciando positivamente a construção de uma cultura escolar comprometida com a sustentabilidade.

A articulação entre escola, família e comunidade escolar potencializa ainda mais os efeitos positivos da Educação Ambiental, pois amplia os contextos de aprendizagem e reforça a aplicabilidade dos valores e hábitos sustentáveis no cotidiano das crianças.

Ao integrar diferentes atores e espaços educativos, fortalece-se a construção de uma comunidade educativa comprometida com a promoção de práticas sustentáveis e com a formação de cidadãos capazes de refletir e agir em prol da preservação ambiental.

Pode-se afirmar que a Educação Ambiental na primeira infância não apenas qualifica a prática pedagógica, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais sensível, responsável e engajada na busca por soluções para os problemas socioambientais, preparando as novas gerações para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

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

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

_____. **Educação ambiental crítica: desafios para a formação docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

CUNHA, M. I. da. **Educação ambiental na educação infantil: práticas e reflexões.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, R. C. **Práticas educativas e educação ambiental: uma abordagem lúdica.** Porto Alegre: Mediação, 2018.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005. p. 245–266.

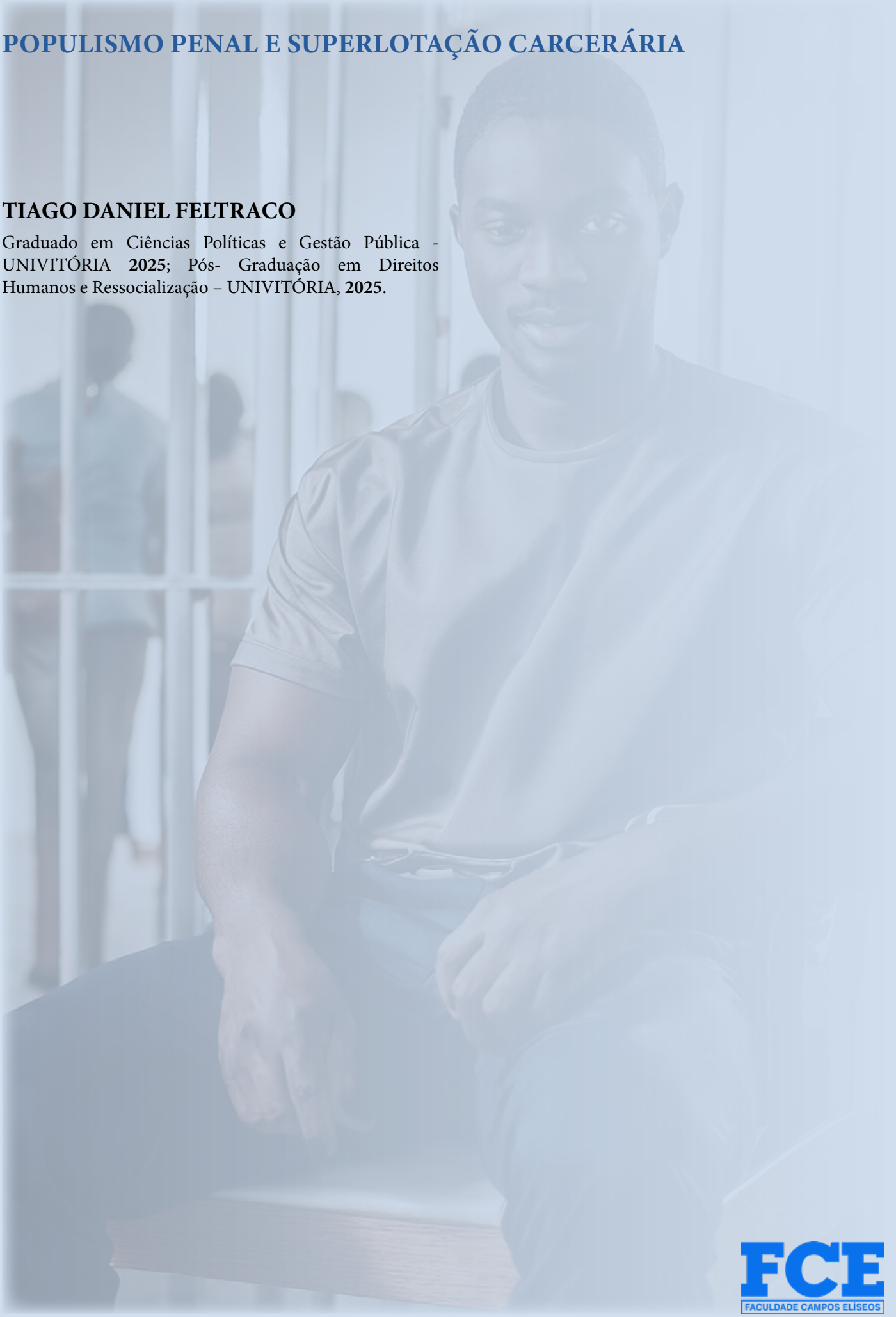
SILVA, S. A. da. **Educação Ambiental: perspectivas e desafios na primeira infância.** Curitiba: CRV, 2021.

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

POPULISMO PENAL E SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA

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

RESUMO

O estudo intitulado Populismo penal e superlotação carcerária: um ciclo vicioso no Brasil analisa a relação entre políticas penais adotadas por meio de discursos punitivistas e a consequente ampliação da população carcerária no país. O populismo penal, entendido como a utilização de medidas duras e simbólicas para obter apoio político, favorece a criação de leis mais rígidas que aumentam o encarceramento de forma desproporcional, muitas vezes sem eficácia na redução da criminalidade. Esse modelo contribui para a superlotação dos presídios, agravando condições degradantes, violação de direitos e ineficiência do sistema prisional. Por meio da análise de dados e da literatura acadêmica, o trabalho demonstra que o ciclo entre legislações punitivas e superlotação reforça práticas que enfraquecem a ressocialização e dificultam a implementação de políticas mais humanizadas. Ao final, ressalta-se a necessidade de reformulação das políticas penais brasileiras, com ênfase em alternativas que priorizem a justiça criminal efetiva e respeitem os direitos fundamentais dos apenados.

Palavras-chave: Populismo Penal; Superlotação Carcerária; Políticas Penais; Ressocialização; Sistema Prisional.

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 populismo penal é um fenômeno político que se caracteriza pela adoção de medidas penais rigorosas com o objetivo de obter aprovação popular, independentemente de sua eficácia real na redução da criminalidade.

No Brasil, esse tipo de abordagem tem ganhado força ao longo das últimas décadas, influenciando a criação de leis mais severas e a ampliação do encarceramento como solução simbólica para a sensação de insegurança da população.

A retórica punitivista, frequentemente difundida pela mídia e pelo discurso político, legitima medidas que priorizam o confinamento em detrimento de políticas preventivas e de ressocialização.

A superlotação carcerária, por sua vez, é uma consequência direta dessa lógica punitivista. Ao aumentar o número de pessoas privadas de liberdade sem considerar alternativas penais ou a gravidade dos crimes, o Estado contribui para a saturação dos presídios.

Essa condição gera problemas estruturais graves, como falta de vagas, precariedade das instalações, insuficiência de assistência médica e ausência de programas de educação e trabalho. Dessa forma, a população prisional cresce de forma desordenada, comprometendo a função ressocializadora do sistema e aumentando a vulnerabilidade dos detentos.

Além disso, a associação entre populismo penal e superlotação carcerária reforça desigualdades sociais já históricas no Brasil. Pessoas de baixa renda, jovens e negros são desproporcionalmente afetadas por políticas de encarceramento massivo, refletindo preconceitos estruturais e estigmatização social. O ciclo vicioso se mantém quando o aumento da população carcerária é utilizado como argumento para justificar novas medidas punitivas, perpetuando a lógica de exclusão e marginalização.

O fenômeno também evidencia a fragilidade do sistema penal em relação à ressocialização. O enfoque restritivo no encarceramento e na punição imediata negligencia a oferta de oportunidades para a reintegração social dos indivíduos, tornando o cárcere um ambiente propício à violência e à reprodução de comportamentos criminosos.

Assim, o populismo penal não apenas alimenta a superlotação, como também contribui para o fracasso das políticas de reintegração e segurança pública.

Diante desse cenário, torna-se essencial analisar criticamente o ciclo entre populismo penal e superlotação carcerária, compreendendo como decisões políticas, sociais e jurídicas se inter-relacionam.

A compreensão desse ciclo é fundamental para propor alternativas que reduzam o encarceramento desnecessário, promovam a dignidade dos detentos e fortaleçam políticas de prevenção e ressocialização, contribuindo para a construção de um sistema de justiça criminal mais justo e eficaz no Brasil.

POPULISMO PENAL E SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA

Nas sociedades primitivas, a vingança privada era o principal mecanismo de resolução de conflitos. Essa prática consistia na reação direta do ofendido ou de seu grupo contra o ofensor, sem a mediação de qualquer autoridade central.

A punição era motivada pela necessidade de retribuição, sem critérios claros de proporcionalidade entre a ofensa e a resposta. A violência funcionava como instrumento de preservação da honra e do equilíbrio social. Em diversos casos, essa vingança assumia um caráter coletivo: uma ofensa a um indivíduo era entendida como uma agressão a todo o grupo, e a retaliação envolvia todos os membros da comunidade (CALDEIRA, 2009).

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

Com o avanço das sociedades e a formação de estruturas políticas mais complexas, o Estado passou gradualmente a concentrar o poder de punir. Esse processo visava centralizar o controle social, substituindo a vingança privada pela justiça estatal.

Ao assumir o direito de aplicar sanções, o Estado interrompia ciclos intermináveis de retaliação e estabelecia normas e procedimentos formais para a resolução de conflitos. Dessa forma, a pena deixou de ser um ato de retaliação pessoal e passou a ter caráter preventivo e punitivo, voltado para os interesses coletivos da sociedade (CALDEIRA, 2009).

Caldeira (2009) observa que o estudo histórico, filosófico e teórico da pena evidencia as limitações dos modelos atuais frente às complexidades da sociedade contemporânea. Ele aponta que o desequilíbrio entre os controles social e penal contribui para a ineficácia das penas, especialmente no contexto prisional, onde a ressocialização dos detentos é comprometida por condições degradantes.

Além disso, o autor destaca a necessidade de uma reformulação da teoria da pena à luz da constitucionalização do direito e da internacionalização dos direitos humanos. Tal reformulação permitiria uma maior compatibilidade entre os princípios teóricos da pena e os valores contemporâneos de dignidade e proporcionalidade, tornando o sistema penal mais justo e eficaz (CALDEIRA, 2009).

Assim, a reflexão sobre a evolução histórica da punição revela que, para além da aplicação da pena, é fundamental promover condições que garantam a ressocialização e a dignidade dos indivíduos, contribuindo para um sistema de justiça mais equilibrado e humanizado.

Nos primórdios da sociedade, a punição era realizada por meio da vingança privada, configurando a chamada "justiça pelas próprias mãos". Com o acúmulo de riqueza e poder político, surgiu a vingança pública, destinada a proteger interesses de uma parcela dominante da sociedade, sendo inicialmente considerada de origem divina. As penas, por estarem presentes ao longo da história da humanidade, podem ser analisadas segundo os principais períodos históricos: Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna (SILVA, 2023).

Nas sociedades primitivas, imperava a lei do mais forte, e a vingança privada, movida pelo impulso e pelo desejo de justiça individual, determinava as regras, sem limites para a crueldade.

Nesse contexto, a Lei de Talião surgiu como um marco essencial na evolução do Direito Penal. Frequentemente resumida na expressão "olho por olho, dente por dente", ela estabeleceu o princípio da proporcionalidade entre a pena e o delito, restringindo a vingança à medida exata do mal causado e prevenindo ciclos intermináveis de violência. Embora atualmente considerada rudimentar e até severa, a Lei de Talião representou um avanço ao substituir a arbitrariedade por um sistema mais justo e previsível (SOUZA, 2022, p. 236).

Segundo Capez (2024), ao estabelecer a proporcionalidade, a Lei de Talião lançou as bases para um sistema jurídico mais civilizado e estruturado. Ela pavimentou o caminho para a criação de leis escritas, tribunais e sistemas penais mais elaborados, capazes de punir os crimes de forma justa e proporcional, sem recorrer à barbárie da vingança privada.

Naquela época, o direito penal consistia em um conjunto assistemático de regras esparsas, muitas delas não registradas formalmente. Seu principal objetivo era exercer controle sobre as classes dominadas, proteger as elites e reafirmar a autoridade central, por meio da difusão do terror e da aplicação de castigos cruéis e ilimitados (NUCCI, 2017).

Assim, a análise histórica da evolução das penas evidencia a transição gradual de punições arbitrárias e pessoais para sistemas mais regulados e proporcionais.

Compreender esse percurso é essencial para refletir sobre os desafios contemporâneos do Direito Penal e sobre a necessidade de estabelecer punições mais justas, humanas e compatíveis com os valores de dignidade e proporcionalidade.

Quando o Estado assumiu o direito de punir, a pena passou a ter um caráter de satisfação social, mesmo sob a influência do Direito Canônico na Idade Média, cujo objetivo era purificar o infrator. Com a ascensão da Igreja Católica, a percepção sobre o crime sofreu profunda transformação: a transgressão deixou de ser vista

apenas como uma ofensa à sociedade e passou a ser interpretada como pecado, um ato contra Deus. Essa mudança teve impacto direto sobre a forma como os delitos eram punidos (COSTA, 2021).

O Direito Canônico chegou a deter competência exclusiva em questões religiosas e concorrer com o direito laico em outros assuntos. Assim, enquanto nas sociedades antigas a pena visava satisfazer diversas divindades, na Idade Média passou a representar uma ofensa a um único Deus, perante o qual o delinquente deveria prestar contas. Essa relação entre pecado e crime gerava confusão e reforçava a ideia de punição com caráter moral e religioso (GONÇALVES, 2020, p. 189).

Com o avanço das civilizações e a consolidação de um poder organizado, o caráter religioso da pena começou a desaparecer gradualmente, passando a ser aplicado predominantemente pelo poder público. Durante o período que antecedeu o absolutismo e ao longo deste, a pena de morte foi amplamente utilizada, sendo executada em praças públicas como forma de castigo e instrumento de intimidação social.

O Direito Penal, durante a formação dos Estados Nacionais entre os séculos XV e XVII, seguiu a linha ideológica absolutista, na qual o poder do soberano era ilimitado e considerado de origem divina. Nesse contexto, o crime também era entendido como ofensa ao soberano, que aplicava penas severas e desproporcionais, caracterizando-se muitas vezes como verdadeiro suplício para os condenados (GRECO, 2018, p. 211).

No final do século XVII e início do XVIII, os ideais iluministas e a Revolução Francesa inauguraram o período humanitário no Direito Penal. Um marco dessa reforma foi a obra Dos Delitos e das Penas, de Cesare Beccaria, publicada em 1764, na qual ele defendia a humanização da pena, com respeito aos direitos básicos do ser humano. Beccaria propunha que a pena tivesse duas funções principais: intimidar os indivíduos a cumprir a lei e, quando o delito ocorresse, promover a reeducação e posterior ressocialização do infrator (BECCARIA, 1764 apud NUCCI, 2017, p. 358).

Durante a Idade Média, a privação de liberdade surgiu como forma de punição, sendo inicialmente aplicada pela Igreja a clérigos faltosos, que eram recolhidos em mosteiros para reflexão e arrependimento. Esse procedimento deu origem ao conceito de "penitenciária".

Entretanto, a prisão como pena propriamente dita consolidou-se apenas na Idade Moderna, impulsionada pelas transformações socioeconômicas do capitalismo. A necessidade de controle social e de fornecimento de mão de obra barata favoreceu a institucionalização da prisão, não por motivos humanitários, mas como instrumento para atender às demandas econômicas da época, sobretudo no controle das populações marginalizadas (CALDEIRA, 2009).

Atualmente, o sistema prisional brasileiro enfrenta inúmeros desafios, entre os quais se destacam a reincidência criminal, a violação sistemática de direitos humanos e a ineficácia na ressocialização dos detentos. Muitos críticos apontam que, em diversas situações, a prisão funciona como uma verdadeira "escola do crime", reforçando ciclos de exclusão social e marginalização, ao invés de promover a reintegração efetiva dos indivíduos à sociedade.

A trajetória da prisão no Brasil reflete um processo histórico complexo, marcado por transformações sociais, políticas e econômicas, bem como por diferentes concepções acerca do papel da pena e da reintegração do condenado. Para compreender essa evolução, torna-se necessário analisar as camadas históricas que a compõem, desde o período colonial até os desafios contemporâneos enfrentados pelo sistema prisional brasileiro.

As primeiras leis penais aplicadas no território brasileiro, durante o período dos Governos Gerais, foram as Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas. Essas legislações apresentavam características muito semelhantes, refletindo a desigualdade entre nobres e plebeus, e priorizando a aplicação de penas extremas, especialmente a pena de morte. A fragilidade da estrutura estatal da época dificultava a aplicação organizada e eficiente dessas normas (WOLFF, 2017).

As punições previstas nessas legislações seguiam o padrão do Direito Penal europeu do início do século XVII, caracterizando-se por sua severidade e crueldade, especialmente em casos de delitos cometidos contra o rei ou o poder monárquico. Além disso, a influência da Igreja Católica era marcante, refletindo-se na persegui-

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

ção daqueles que não pertenciam à religião oficial ou que descumprissem suas normas, reforçando a dimensão moral e religiosa das penas aplicadas no período (CAPEZ, 2016).

Essa estrutura punitiva rígida se mostrava incompatível com os ideais do Iluminismo, da Revolução Francesa e de outros movimentos liberais, consagrados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Com a Independência do Brasil, emergiu um sentimento nacionalista que influenciou a Carta Constitucional do Império de 1824, a qual incorporou princípios de caráter liberal e humanístico, abolindo os açoites, a tortura e outras penas cruéis (NUCCI, 2020).

Segundo Bitencourt (2015), às inovações introduzidas por essa Constituição também refletem na personalidade da sanção penal, proibindo o confisco de bens e a declaração de infâmia aos parentes do condenado.

Ainda dentro da perspectiva humanitária, foi estabelecido o uso da pena de prisão, prevendo cadeias seguras, limpas e ventiladas, buscando humanizar a execução da pena e proteger a dignidade do condenado.

Diante dessas transformações, tornou-se evidente a necessidade de criar um Diploma Penal independente, compatível com os novos preceitos constitucionais. A Constituição de 1824 reforçou a urgência de um Código Criminal fundamentado na justiça e na equidade. Com a Proclamação da República em 1890, o Código Criminal do Império foi revogado e substituído pelo Código Penal republicano. No entanto, sua implementação apressada gerou críticas, dando origem a múltiplos projetos de reforma e à promulgação de diversas leis complementares para adequar o ordenamento às demandas sociais complexas da época (MIRABETE, 2012).

Ao longo do século XX, a legislação penal brasileira passou por novas transformações significativas. Um exemplo notável é a Lei 9.099/1995, que instituiu os Juizados Especiais Criminais, promovendo mudanças importantes no Poder Judiciário e trazendo avanços para o Direito Penal brasileiro. Essa lei também introduziu medidas despenalizadoras, como a composição civil de danos, a transação penal e a suspensão condicional do processo, contribuindo para a humanização da resposta penal e a redução da sobrecarga do sistema judicial (ESTEFAM, 2020).

Assim, ao longo da história, o Direito Penal brasileiro buscou gradualmente se adequar a princípios mais justos e humanitários, embora tenha enfrentado inúmeros desafios para equilibrar o rigor punitivo com os ideais de proporcionalidade, dignidade e equidade. Cada reforma legislativa refletiu tentativas de modernização do sistema penal, aproximando-o das demandas sociais e das exigências constitucionais de proteção aos direitos fundamentais.

A dogmática internacional em torno dos direitos e garantias individuais culminou na criação de regramentos internacionais sobre o Direito Penal. Entre eles, destaca-se o documento conhecido como "Regras de Tóquio", introduzido no Brasil com o objetivo de ressaltar a importância das sanções e medidas alternativas à prisão, promovendo a não privação da liberdade como forma de tratamento do delinquente (CAPEZ, 2016).

As precárias condições do sistema penitenciário brasileiro são amplamente reconhecidas, tanto em relatórios nacionais quanto internacionais de defesa dos direitos humanos. A superpopulação carcerária, a ausência de individualização da pena e as dificuldades de acesso à defesa e a outros direitos previstos na Lei de Execuções Penais são situações recorrentes nas prisões do país (WOLFF, 2017).

Desde a consolidação do sistema penal clássico, a pena privativa de liberdade, mais conhecida como prisão, enfrenta questionamentos quanto à sua eficácia e justiça.

Evidências crescentes indicam a falência do modelo prisional tradicional, o que torna urgente a busca por alternativas que promovam a reinserção social e garantam segurança pública de maneira mais eficaz e humanizada. As medidas alternativas à prisão surgem, assim, como instrumentos de humanização do Direito Penal, reduzindo o sofrimento e a degradação do encarcerado, oferecendo oportunidades de responsabilização condizentes com sua condição de ser humano. Ainda que o sistema prisional seja necessário para crimes graves ou criminosos de alta periculosidade, "o sistema alternativo parece a melhor opção para os demais casos, atendendo à reprovação da conduta delitiva e ao objetivo ressocializador" (SILVA, 2016, p.18).

Nucci (2022) destaca que a prisão, idealizada como instrumento de ressocialização e punição, falhou em cumprir sua função. Em vez de reabilitar, o sistema marginaliza os indivíduos, perpetuando a exclusão social

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

e alimentando a reincidência criminal. A superlotação, as condições precárias de saúde e higiene, a violência entre detentos e a falta de acesso à educação e ao trabalho evidenciam a falência desse modelo. Por outro lado, penas restritivas de direitos, prestação de serviços à comunidade e outras medidas de segurança apresentam-se como alternativas mais eficazes, promovendo prevenção da criminalidade, reabilitação e proteção social.

No contexto brasileiro, o populismo penal emerge como resposta política à sensação de insegurança difundida pela mídia e pelos discursos políticos, muitas vezes em detrimento da eficácia da política criminal. Paiva (2014) define o populismo penal como a adoção de medidas voltadas não para a redução efetiva da criminalidade, mas para benefícios eleitorais. Essa lógica leva ao aumento das penas e à superlotação carcerária, ignorando a função ressocializadora da pena.

Zaffaroni (2001, 2010) aponta que essa crise do sistema penal é marcada por insegurança jurídica, perda de sentido das penas e negação da realidade prática do sistema, resultando em instituições que funcionam de forma distinta daquilo que a teoria e as leis preveem. Nesse cenário, o Brasil transitou de um modelo previdenciário, focado na reabilitação, para um sistema punitivo que vê a prisão como instrumento de exclusão social, reproduzindo um ciclo vicioso de marginalização e reincidência.

As críticas contemporâneas à realidade penal, incluindo análises da criminologia sobre a reação social e a experiência dos países em desenvolvimento nos últimos cinco anos, demonstraram que os problemas dos sistemas penais não são temporários. Hoje é reconhecido que a aplicação prática das leis penais nunca se ajustará perfeitamente às teorias jurídicas, sendo que todos os sistemas penais possuem características próprias ligadas ao exercício do poder.

Essas características estruturais incluem a seletividade — determinando quem é punido e quem não é —, a reprodução da violência, a criação de condições que incentivam novos delitos, a corrupção institucionalizada, a concentração de poder, a desigualdade social e a deterioração das relações comunitárias. Tais problemas não são isolados, mas inerentes ao funcionamento dos sistemas penais e não podem ser eliminados sem que se modifique profundamente a própria estrutura penal.

Para Batista (2007, p. 33), "a crescente deslegitimação do sistema penal evidencia a urgência de uma profunda reformulação do discurso jurídico-penal". Essa incapacidade do sistema de garantir justiça e segurança, associada à crise da teoria jurídica, exige a construção de um novo paradigma que reconheça as complexidades sociais e ofereça respostas mais eficazes e justas.

O populismo penal, por sua vez, gera consequências negativas tanto para o sistema de justiça criminal quanto para a sociedade. A intensificação de políticas punitivistas aumenta exponencialmente a população carcerária, sobrecarregando o sistema e criando condições insalubres que violam direitos humanos básicos.

Ademais, a ineficácia da política criminal repressiva na redução da criminalidade demonstra que o endurecimento penal não é instrumento efetivo de prevenção. A aplicação indiscriminada de medidas punitivas, como a prisão provisória ou a imposição de penas mais severas, desrespeita direitos fundamentais, como a presunção de inocência, o direito à defesa e o direito à ressocialização (BARATTA, 2017).

A superlotação carcerária, consequência do encarceramento em massa, resulta em graves violações de direitos fundamentais e altos custos para o Estado. A população carcerária brasileira cresceu de forma expressiva nas últimas três décadas, consolidando-se como um dos maiores desafios do sistema penal nacional. Fatores socioeconômicos, políticos e legais explicam essa expansão, provocando debates sobre a eficácia das políticas de segurança pública e a proteção dos direitos humanos no cárcere.

Silva (2018) destaca que políticas criminais mais duras e punitivas, motivadas por interesses eleitorais, são determinantes do aumento do encarceramento, especialmente por meio da criminalização primária, do aumento das penas e da restrição de direitos. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), a população carcerária atingiu 852 mil indivíduos, registrando um crescimento de 2,4% em relação ao ano anterior, configurando cenário crítico no sistema prisional.

O perfil da população carcerária evidencia desigualdades estruturais. A população negra representa cerca de 70% dos presos, enquanto a população feminina, embora ainda minoritária, registrou aumento de

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

42% nos últimos anos. Fatores como a precarização do trabalho, a desigualdade salarial e a busca por complementação de renda têm impulsionado mulheres à prática de delitos, sobretudo relacionados ao tráfico de drogas e crimes contra o patrimônio (Queiroz, 2015).

Galvão (2023) alerta para a feminização da pobreza e suas repercussões jurídicas e sociais, incluindo condições precárias de cumprimento de pena, comprometimento da saúde física e mental e impactos negativos sobre as famílias.

Um fator adicional de destaque é a prisão provisória, que representa 40,1% do total da população carcerária, sem contar aqueles detidos em delegacias, o que aumenta significativamente o número de pessoas privadas de liberdade antes do julgamento definitivo (ESPINA, 2019).

A morosidade da Justiça, a superlotação, a falta de políticas públicas de ressocialização e o uso indiscriminado da prisão provisória contribuem para a complexidade do crescimento carcerário (SILVA, 2018).

Paiva (2014) argumenta que o superencarceramento não é um fenômeno inevitável, mas resultado de escolhas político-institucionais históricas, influenciadas por um contexto de violência institucional e descaso pelos direitos humanos. A transição da ditadura para a democracia reforçou o foco punitivo, consolidando a prisão como resposta preferencial à criminalidade, especialmente após a Constituição de 1988.

Há uma estreita relação entre desigualdade social e sistema penal no Brasil, já que o sistema punitivo se caracteriza pela seletividade, impactando de forma desproporcional grupos vulneráveis, como pobres, jovens e negros. Assim, o sistema penal atua como instrumento de controle social, reforçando desigualdades e limitando a mobilidade e inclusão social dessas populações (PAIVA, 2014).

Dessa forma, fatores como concentração de renda, falta de acesso à educação e saúde, discriminação racial e políticas proibicionistas de drogas contribuem diretamente para o aumento da criminalidade e do encarceramento. O tráfico de drogas, em especial, é um dos principais responsáveis pelo crescimento da população carcerária, e o enfoque punitivo do Estado tem se mostrado ineficaz na redução do consumo e do tráfico (RODRIGUES; SANTOS, 2021).

Diante desse cenário, torna-se essencial repensar o modelo penal vigente. Silva (2023) enfatiza que é necessário implementar políticas públicas que promovam justiça social, inclusão e reintegração dos indivíduos à sociedade. A reforma do sistema penal e do sistema prisional é indispensável para garantir que a punição deixe de ser meramente punitiva e passe a cumprir funções preventivas e ressocializadoras, respeitando os direitos humanos e a dignidade do preso.

Além disso, políticas que priorizem a educação, o trabalho e o acesso a serviços básicos para populações vulneráveis podem reduzir significativamente o encarceramento, atacando as raízes da criminalidade. Ao adotar uma abordagem que combine prevenção social e alternativas penais, é possível diminuir a sobrecarga do sistema prisional e romper o ciclo de exclusão que a pobreza perpetua.

Portanto, a superação do encarceramento massivo no Brasil depende de uma mudança estrutural e cultural. Isso inclui o reconhecimento de que a pobreza não é crime e que o sistema de justiça deve atuar como instrumento de promoção de equidade social, ressocialização e respeito aos direitos humanos, garantindo um futuro mais justo e inclusivo para todos (SILVA, 2023).

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, adequada à análise crítica do tema proposto e aos objetivos estabelecidos.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do populismo penal no Brasil evidencia que a adoção de políticas punitivas rigorosas, motivadas por interesses eleitorais ou por discursos de "lei e ordem", está diretamente relacionada à superlotação carcerária.

Esse ciclo vicioso reforça a lógica de que o encarceramento em massa é a solução para a criminalidade, ignorando dados empíricos e práticas mais eficazes de prevenção e ressocialização. Como resultado, os presídios se tornam lugares de violação de direitos e de reprodução de desigualdades sociais.

Além disso, a superlotação compromete a função ressocializadora do sistema prisional. Detentos submetidos a condições degradantes, sem acesso a programas de educação, trabalho e assistência psicológica, enfrentam um ambiente propício à violência e à criminalidade.

Dessa forma, o sistema carcerário deixa de cumprir seu papel educativo e corretivo, funcionando apenas como um instrumento de punição simbólica, que reforça a cultura punitivista na sociedade.

Outro ponto relevante é o impacto desigual dessas políticas sobre grupos vulneráveis. Pessoas negras, jovens e de baixa renda são desproporcionalmente encarceradas, refletindo desigualdades históricas e raciais no Brasil.

O populismo penal, portanto, não apenas aumenta a população carcerária, mas também reproduz injustiças sociais e estigmatiza determinadas comunidades, dificultando a inclusão e a equidade no acesso à justiça.

Para romper esse ciclo, é necessário implementar políticas penais baseadas em evidências e direitos humanos, priorizando alternativas ao encarceramento, programas de reintegração social e revisão de sentenças para delitos de menor gravidade.

A reforma do sistema prisional deve combinar medidas de desencarceramento, educação, prevenção e acompanhamento contínuo, garantindo eficácia, justiça e dignidade aos detentos.

Por fim, entende-se que a superlotação carcerária no Brasil não é apenas um problema estrutural, mas também político e social. A superação do populismo penal exige mudanças profundas na cultura política e jurídica, incentivando abordagens mais humanizadas e eficientes.

Ao adotar essas medidas, será possível interromper o ciclo vicioso entre punição excessiva e superlotação, contribuindo para um sistema de justiça criminal mais justo, sustentável e compatível com os princípios democráticos e de direitos humanos.

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

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Felipe Machado**. A evolução histórica, filosófica e teórica da pena.** Revista da EMERJ, v. 12, n. 45, 2009. p. 255-272.

CAPEZ, Fernando. **Curso de direito penal.** 28. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2024.

COSTA, Ana et al. **Reforma penitenciária no Brasil: avanços e retrocessos.** Brasília: IPEA, 2020.

GONÇALVES, Victor Eduardo. **A tipificação da tortura no Código Penal brasileiro: uma análise crítica.** Revista Brasileira de Ciências Criminais, São Paulo, v. 101, n. 242, p. 180- 205, jul./ago. 2020

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal.** Parte Geral. 11. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2019.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal comentado**. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

_____. **Curso de direito penal: parte geral, arts. 1º a 129.** 10. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2022.

PAIVA, Luiz Guilherme Mendes de. **Populismo Penal no Brasil: do modernismo ao antimodernismo penal, de 1984 a 1990. 2014.** Tese (Doutorado em Direito Penal) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo. **Metodologia da pesquisa jurídica**. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Maria; SANTOS, João dos. **Violência e superlotação nos presídios brasileiros**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

SILVA, José da. **Direito penal: parte geral**. 3. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2023. v.

SOUZA, Carmo Antônio de. **Direito penal na pós-modernidade.** Escritos em homenagem a Antonio Luis Chaves Camargo. São Paulo: Quartier Latin, 2015.

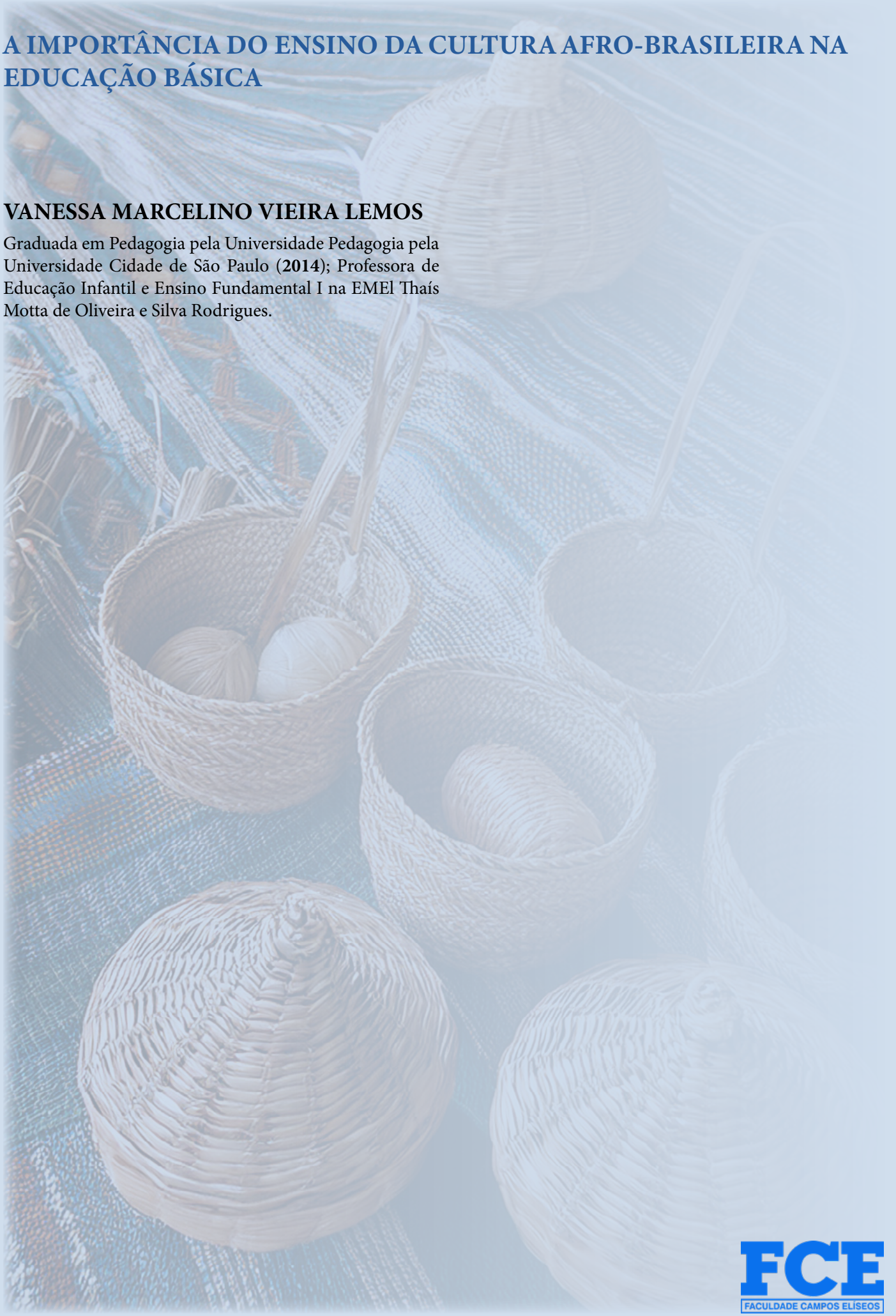
SOUZA, Paulo; BRITO, Carlos. **Crimes contra a honra: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.

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 EMEl 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.

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

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 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 n° 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 1° 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 2° 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.

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

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, os autores Brandão (1996) e Libâneo (2002) dão importantes contribuições sobre a educação.

Ambos conceituam 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.

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 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 isso, 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.

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.

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.

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.

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

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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 (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.

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.

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.

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

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

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.

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” (LUZ, 2000, p. 164). Atitudes como esta tornam um ambiente multicultural mais instrutivo, prazeroso e melhor para se conviver.

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.

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

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 janeiro de 2025.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2004, de 22 de junho de 2004.** Disponível em: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*Art. 2° As Diretrizes Curriculares. Acesso em 03 de janeiro. 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 janeiro 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, 2005. p. 378-388, Campinas. Acesso em 03 de janeiro de 2025. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.). **Brasil afro-brasileiro.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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?** 6ª 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

O PROTAGONISMO INFANTIL NA SALA DE REFERÊNCIA: ESCUTA, ESCOLHAS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VICTORIA APARECIDA FERNANDES DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (**2020**); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (**2025**); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo- SP.

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 tem como objetivo refletir sobre o protagonismo infantil na Educação Infantil, compreendendo-o como um princípio pedagógico indissociável da ação docente e da organização intencional dos espaços educativos. Fundamentado em uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, o estudo dialoga com autores da área da infância e da educação, bem como com documentos oficiais, especialmente o Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana. A partir da análise teórica, discute-se a concepção de criança como sujeito de direitos, competente, ativa e participante dos processos educativos, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a participação e a autoria infantil. O artigo aborda, ainda, a relevância da organização dos espaços, dos tempos e dos materiais como elementos que favorecem experiências significativas e ampliam as possibilidades de exploração, interação e aprendizagem das crianças. Nesse contexto, o papel do professor é compreendido como mediador e articulador do currículo vivido, atuando de forma intencional para promover ambientes desafiadores e relações pedagógicas pautadas no respeito, na observação sensível e no diálogo. Conclui-se que o protagonismo infantil se constrói em uma relação de interdependência entre crianças e adultos, reafirmando a necessidade de práticas educativas comprometidas com uma educação democrática, ética e humanizadora desde a primeira infância.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

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

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo educativo que reconhece bebês e crianças como sujeitos de direitos, ativos e participantes dos processos sociais e pedagógicos. Esse reconhecimento resulta de avanços legais, políticos e pedagógicos que passaram a valorizar a infância como um tempo singular de experiências, aprendizagens e construção de sentidos, rompendo com concepções assistencialistas ou escolarizantes que historicamente marcaram esse segmento da educação.

Nesse contexto, o protagonismo infantil emerge como um conceito central para a compreensão das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao enfatizar a ação, a participação, a escuta e a autoria das crianças nos diferentes espaços e tempos educativos. Reconhecer o protagonismo infantil implica compreender que bebês e crianças aprendem por meio do brincar, das interações, das múltiplas linguagens e das relações que estabelecem com os pares, com os adultos e com a cultura, sendo capazes de produzir sentidos, conhecimentos e culturas próprias.

Os documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, no âmbito municipal, o Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana, reafirmam essa concepção de criança e orientam práticas pedagógicas comprometidas com a garantia dos direitos das crianças à participação, à expressão e ao desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre como o protagonismo infantil se materializa no cotidiano das instituições de Educação Infantil, considerando a organização dos espaços, as ações das crianças e o papel do professor como mediador do processo educativo. A sala de referência, as propostas pedagógicas e as interações estabelecidas no cotidiano escolar configuram-se como elementos centrais para a efetivação de práticas que reconheçam as crianças como protagonistas de suas aprendizagens.

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre o protagonismo infantil na Educação Infantil, à luz de aportes teóricos e documentos oficiais, analisando três eixos fundamentais: os pressupostos teóricos que sustentam a concepção de protagonismo infantil, a sala de referência como espaço de protagonismo, a ação das crianças e o papel do professor como mediador das experiências educativas. A reflexão proposta busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a infância em sua potência, diversidade e singularidade.

PROTAGONISMO INFANTIL

A compreensão do protagonismo infantil fundamenta-se em uma concepção de infância que reconhece bebês e crianças como sujeitos de direitos, ativos, competentes e capazes de participar de forma significativa dos contextos sociais e educativos nos quais estão inseridos.

O reconhecimento do protagonismo infantil configura-se como um movimento relativamente recente, resultado de avanços nas discussões sobre infância, participação e cidadania, que passaram a valorizar a ação, a voz e a autoria das crianças (FRIEDMANN, 2020, p. 39).

Essa perspectiva encontra respaldo nos marcos legais e normativos da Educação Infantil no Brasil. A Constituição Federal de 1988 assegurou a educação das crianças de zero a seis anos como direito social e dever do Estado, princípio reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Documentos posteriores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), consolidam a compreensão da criança como sujeito ativo em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem (DRUMOND, 2018, p. 272).

O Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana reforça essa concepção ao afirmar que a infância é um tempo fundamental para bebês e crianças observarem, pesquisarem, experimentarem modos de

participar e pertencer a grupos sociais, investigarem o mundo social e natural e aprenderem a "dizer" a sua palavra, constituindo autoria e protagonismo infantil. Nesse cenário, o protagonismo relaciona-se diretamente à ação das crianças, às suas escolhas, expressões e interações cotidianas (SÃO PAULO, 2019, p. 157).

Ainda segundo o Currículo da Cidade, a potência criativa e o protagonismo infantil tornam-se possíveis quando há uma transformação nas crenças dos adultos acerca da infância. Dar vez e escutar a voz das crianças implica reconhecer que, a partir das culturas infantis produzidas por elas, emergem novas culturas adultas, mais justas e humanas, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva (SÃO PAULO, 2019, p. 54).

A compreensão da criança como protagonista também se articula à ideia de que ela é produtora de cultura. Dip e Tebet defendem que as crianças são atores sociais que constroem culturas de pares, por meio das interações,brincadeiras e linguagens que produzem sentidos sobre o mundo que as cerca. Reconhecer esse protagonismo implica legitimar as ações infantis como constitutivas dos processos educativos e sociais, superando concepções que reduzem a criança a um sujeito passivo (DIP; TEBET, 2019, p. 32).

Nesse contexto, o protagonismo infantil não se dissocia da presença e da atuação dos adultos. Friedmann ressalta que, embora as crianças sejam protagonistas, os adultos ocupam papel fundamental ao criar espaços de escuta, diálogo e participação, favorecendo a expressão das múltiplas linguagens infantis. Essa relação dialógica entre crianças e adultos constitui um dos pilares para a efetivação do protagonismo infantil nos contextos educativos (FRIEDMANN, 2020, p. 38).

Assim, os pressupostos teóricos que orientam este artigo compreendem o protagonismo infantil como um processo relacional, construído nas interações entre crianças, adultos, espaços e culturas.

Compreender o protagonismo infantil exige ampliar o olhar para além da concepção de criança como sujeito de direitos, considerando também os contextos nos quais esse protagonismo se concretiza. Entre esses contextos, o ambiente educativo assume papel central, uma vez que os espaços, os tempos e os materiais organizados intencionalmente interferem diretamente nas possibilidades de ação, participação e autoria das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, os espaços educativos assumem papel central na construção das aprendizagens e no desenvolvimento da autonomia e da ação coletiva das crianças. De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana, esses espaços possibilitam que bebês e crianças realizem investigações, descubram a si mesmos, os outros e o mundo, exercitando a autoria e o protagonismo. Estar nesse espaço educativo favorece a construção de uma voz própria, o reconhecimento de sentimentos e desejos, a elaboração de significados pessoais e sociais e a construção de modos singulares de ser e estar no mundo (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

Nessa perspectiva, o protagonismo infantil manifesta-se por meio de múltiplas linguagens e expressões. As crianças tornam-se protagonistas quando se expressam "por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento, e de tantos outros tipos de narrativas" (FRIEDMANN, 2020, p. 39). A sala de referência, enquanto espaço intencionalmente organizado, configura-se como um ambiente propício para que essas manifestações ocorram, garantindo oportunidades reais de expressão, criação e participação.

A participação infantil também se concretiza nas tomadas de decisão relacionadas aos aspectos que impactam suas vidas, tanto em espaços democráticos institucionais, como assembleias escolares, quanto em contextos cotidianos, no ambiente familiar, escolar ou comunitário. Essas diferentes formas de participação constituem não apenas um direito das crianças, mas também um caminho essencial para o desenvolvimento pleno, para a construção de vidas mais significativas e para a descoberta de suas múltiplas vozes, expressões e potencialidades (FRIEDMANN, 2020, p. 40).

Para as crianças que frequentam creches, especialmente aquelas que permanecem em período integral, torna-se fundamental o respeito aos seus ritmos e necessidades. Destaca-se a importância da presença de uma figura adulta fixa de referência, bem como a garantia de tempos livres prolongados, que possibilitem às crianças explorar espaços, materiais, pessoas, desafios e a si mesmas, favorecendo a construção da autonomia e o desenvolvimento integral (FRIEDMANN, 2020, p. 100).

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

Esses tempos e espaços livres não devem ser compreendidos como situações de descuido ou abandono. Ao contrário, baseiam-se na criação de ambientes aconchegantes, adequados, seguros e estimulantes, nos quais há a presença constante de um adulto que acompanha os movimentos, as curiosidades, os progressos e os potenciais das crianças, garantindo segurança e apoio durante suas explorações (FRIEDMANN, 2020, p. 100).

Nesse sentido, as propostas pedagógicas desenvolvidas com crianças, ainda que simples, precisam estar comprometidas com uma responsabilidade educacional. Guizzo, Balduzzi e Lazzari afirmam que as práticas educativas na Educação Infantil devem ser intencionalmente planejadas, considerando as especificidades da infância e o compromisso ético com as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p. 283).

Assim, por meio do brincar, do imaginário e da interação com os pares, as crianças se constituem como protagonistas de suas vidas e criadoras de culturas, participando ativamente dos processos decisórios e da construção de suas próprias histórias.

Considerando que a escola é o espaço onde as crianças passam grande parte de seu tempo, é nesse ambiente que a cultura infantil se constrói a partir das experiências vividas cotidianamente. A instituição educativa também é o espaço onde a criança se torna sujeito social, ampliando suas relações para além do contexto familiar e passando a conviver com diferentes modos de ser, pensar e viver, em contato com culturas diversas (DIP; TEBET, 2019, p. 45).

Dessa forma, torna-se imprescindível propiciar espaços que favoreçam a participação e a criação das crianças, permitindo sua atuação como sujeitos criadores, capazes de intervir, transformar e atribuir sentidos às experiências vividas no cotidiano escolar (DIP; TEBET, 2019, p. 46).

Nesse processo, os murais e demais espaços expositivos da instituição assumem papel fundamental na valorização das produções infantis. Conforme a Orientação Normativa de Registro, os murais devem ser compreendidos como espaços legítimos de construção, revelação e reconhecimento das autorias das crianças, possibilitando que bebês e crianças deixem suas marcas e reconheçam suas produções e as de seus colegas. Além das salas de referência, corredores, refeitórios e espaços externos podem contemplar exposições de fotografias, pinturas, esculturas e instalações artísticas que expressem o protagonismo e as aprendizagens das crianças (SÃO PAULO, 2020, p. 50).

A organização dos espaços e das propostas pedagógicas, no entanto, não ocorre de forma neutra ou espontânea. Ela é atravessada pelas concepções, escolhas e intencionalidades dos adultos que atuam na Educação Infantil. Nesse sentido, o protagonismo infantil está diretamente relacionado ao papel do professor, cuja atuação sustenta, amplia e qualifica as experiências vividas pelas crianças nos diferentes contextos educativos.

Valorizar o protagonismo infantil implica, necessariamente, reconhecer e fortalecer o protagonismo docente. De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana, o protagonismo das crianças ocorre de forma simultânea ao protagonismo das(os) educadoras(es), estabelecendo-se uma relação de interdependência, sem hierarquias e subordinações. Nessa perspectiva, o papel do professor não se opõe à ação da criança, mas a sustenta, a amplia e a qualifica por meio de práticas pedagógicas intencionais e sensíveis às especificidades da infância (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

Nesse sentido, não apenas bebês e crianças são considerados protagonistas no contexto educativo, mas também os adultos que com eles convivem. O Currículo da Cidade destaca que cabe aos educadores organizar as condições necessárias para a promoção do protagonismo infantil, por meio da intencional organização dos espaços — desde a sala de referência até ambientes como o banheiro e o refeitório —, da orientação do uso do tempo e do estabelecimento de relações que favoreçam a exploração, a curiosidade e a descoberta do mundo e das pessoas ao redor (SÃO PAULO, 2019, p. 78).

A intencionalidade docente manifesta-se, de maneira concreta, na oferta de materiais e na organização dos espaços educativos. Segundo o Currículo da Cidade, essas escolhas pedagógicas revelam concepções de infância e de aprendizagem, ao mesmo tempo em que o estímulo à autonomia e ao planejamento das ações pelas crianças favorece o exercício do protagonismo infantil. Assim, o papel do professor ultrapassa a função

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

de transmissor de conteúdos, assumindo uma postura de mediador das experiências e aprendizagens vividas pelas crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 82).

Para que a organização curricular seja significativa para as crianças, é fundamental que ela também seja desafiadora para as(os) professoras(es) e encantadora para as famílias. A ênfase no protagonismo infantil transforma o professor em articulador do currículo vivido no cotidiano da instituição. Cabe a ele colocar em interligação os elementos que compõem a relação pedagógica — as crianças, as(os) educadoras(es), os contextos e a cultura, entendida como o conjunto de saberes, linguagens e conhecimentos — garantindo coerência entre intencionalidade pedagógica e práticas cotidianas (SÃO PAULO, 2019, p. 126).

A defesa do protagonismo infantil, contudo, não diminui, em hipótese alguma, o papel fundamental dos adultos na vida das crianças. Friedmann enfatiza que pais, cuidadores e educadores continuam ocupando um lugar de destaque, sendo responsáveis por abrir espaços de escuta e diálogo que permitam compreender mais profundamente como se manifesta o protagonismo infantil. Para a autora, é nessa relação dialógica que crianças e adultos constroem sentidos e aprendizagens compartilhadas (FRIEDMANN, 2020, p. 40).

Nesse processo, torna-se necessário que educadores e famílias revisem suas posturas diante da infância. Friedmann aponta que os adultos precisam intervir menos, escutar mais e observar sem julgamentos, respeitando os tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças. Essa mudança de postura contribui para uma prática pedagógica mais sensível, ética e comprometida com o reconhecimento das múltiplas formas de participação e expressão infantil (FRIEDMANN, 2020, p. 41).

A reflexão sobre o papel do professor no protagonismo infantil também exige atenção à formação docente. Drumond ressalta que, embora o curso de Pedagogia forme professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não basta assumir a docência como foco da formação. É necessário compreender que se trata da formação de professores de crianças, o que demanda conhecimentos específicos sobre a infância, suas linguagens, modos de aprender e de se relacionar com o mundo (DRUMOND, 2018, p. 290).

Nesse sentido, a formação inicial de professores de crianças pequenas ganha especial relevância, uma vez que a Educação Infantil possui características próprias e uma proposta educativa distinta daquela do Ensino Fundamental. Drumond destaca que atuar com crianças pequenas requer saberes que contemplem suas especificidades, exigindo do profissional docente uma formação sólida, reflexiva e comprometida com práticas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, ativos e protagonistas de suas aprendizagens (DRUMOND, 2018, p. 291).

Ao assumir uma postura mediadora, sensível e intencional, o professor cria condições para que as crianças possam exercer sua autonomia e participação de maneira efetiva. É nesse cenário que a ação das crianças ganha centralidade, revelando-se nas escolhas, nas interações, nas brincadeiras, nas investigações e nas múltiplas formas de expressão que constituem o cotidiano da Educação Infantil.

O reconhecimento do protagonismo infantil configura-se como um movimento relativamente recente, para o qual diferentes segmentos da sociedade têm direcionado seus olhares. Friedmann destaca que a compreensão da criança como sujeito protagonista vem sendo construída progressivamente, à medida que se ampliam os debates sobre infância, participação e direitos das crianças nos diversos contextos sociais e educativos (FRIEDMANN, 2020, p. 39).

Nessa perspectiva, o Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana enfatiza que a potência criativa e o protagonismo infantil tornam-se possíveis quando há uma transformação nas crenças dos adultos acerca da infância. Dar vez e escutar a voz das crianças nos diferentes territórios implica reconhecer que, a partir das culturas infantis produzidas pelas crianças, emergem novas culturas adultas, mais justas e humanas, capazes de projetar uma sociedade ainda em construção (SÃO PAULO, 2019, p. 54).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana compreende a criança como ativa e protagonista de seus processos de aprendizagem, destacando o brincar e a interação como elementos centrais do desenvolvimento infantil. Sob essa perspectiva, bebês e crianças em atividade constituem o foco do trabalho pedagógico, tendo a narrativa como fio articulador da vida em grupo. Para que isso se concretize, tornam-se imprescindíveis prá-

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

ticas de escuta, observação, compartilhamento e registro das narrativas, realizadas tanto pelas crianças quanto pelos professores, fortalecendo a autoria e o protagonismo infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 140).

A infância é compreendida, assim, como um tempo fundamental para que bebês e crianças observem, pesquisem e experimentem diferentes modos de participar e pertencer aos grupos sociais. É nesse processo que as crianças investigam o mundo social e natural e aprendem a "dizer" a sua palavra, constituindo autoria e protagonismo por meio de suas ações, escolhas e interações cotidianas (SÃO PAULO, 2019, p. 157).

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, garantir que as crianças tenham voz, possam se expressar e sejam efetivamente executadas ainda se configura como um direito em processo de consolidação. Friedmann ressalta que esse reconhecimento ainda precisa ser assimilado por diversos atores sociais, exigindo mudanças nas concepções adultas sobre infância e participação, para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos nos contextos em que estão inseridas (FRIEDMANN, 2020, p. 38).

No contexto brasileiro, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos foi fortalecido a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação das crianças de zero a seis anos como direito social e dever do Estado.

Esse direito foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Documentos posteriores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), reforçam essa concepção e orientam as políticas educacionais voltadas à infância no Brasil (DRUMOND, 2018, p. 272).

O protagonismo infantil vincula-se, portanto, à participação efetiva das crianças em seus processos de desenvolvimento e na resolução de situações e problemas que emergem do cotidiano em que estão inseridas. Guizzo, Balduzzi e Lazzari destacam que essas experiências ocorrem sob a supervisão e orientação dos adultos, sendo fundamental que as propostas pedagógicas, ainda que simples, estejam comprometidas com uma responsabilidade educacional que respeite e valorize a ação das crianças (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p. 274).

A compreensão da criança como ator social também se fortalece a partir da defesa de que ela é detentora de um certo protagonismo, frequentemente associado à ideia de que as crianças produzem culturas de pares, ou culturas infantis, por meio de suas interações, brincadeiras e linguagens. Dip e Tebet ressaltam que reconhecer a criança como produtora de cultura implica legitimar suas ações e experiências como constitutivas dos processos educativos e sociais (DIP; TEBET, 2019, p. 32).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento, a análise e a interpretação de produções teóricas já existentes, contribuindo para a compreensão de conceitos, concepções e reflexões relacionadas ao protagonismo infantil na Educação Infantil.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir uma análise aprofundada dos significados atribuídos ao protagonismo infantil, à ação das crianças, ao papel do professor e à organização dos espaços educativos, considerando as relações, os contextos e as concepções que permeiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. O caráter descritivo-analítico, por sua vez, possibilitou a descrição dos principais aportes teóricos e a análise crítica das contribuições dos autores e documentos selecionados.

Os aportes teóricos que fundamentaram este estudo concentram-se em autores e documentos que discutem a infância a partir de uma perspectiva de direitos, participação e protagonismo, com destaque para Friedmann, Guizzo, Balduzzi e Lazzari, Dip e Tebet e Drumond, bem como para documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, especialmente o Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana e a Orientação Normativa de Registro. Esses referenciais subsidiaram a compreensão do protagonismo infantil como um processo relacional, construído nas interações entre crianças, adultos, espaços e culturas.

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

Como procedimento de pesquisa, foram analisados artigos científicos, livros, teses, dissertações, documentos normativos e outras produções acadêmicas que abordam o protagonismo infantil, a ação das crianças, o papel do professor e a organização dos espaços na Educação Infantil. A seleção do material considerou a relevância temática, a atualidade das discussões e a contribuição dos estudos para a compreensão do protagonismo infantil nesse contexto.

A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, leitura analítica e leitura interpretativa, buscando identificar conceitos recorrentes, convergências teóricas e contribuições relevantes para a reflexão proposta. A partir dessa análise, os conteúdos foram organizados em eixos temáticos que fundamentaram a construção do capítulo teórico do artigo, contemplando os pressupostos do protagonismo infantil, a organização dos espaços, a ação das crianças e o papel do professor como mediador do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o protagonismo infantil constitui um princípio fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ancorado em uma concepção de infância que reconhece bebês e crianças como sujeitos de direitos, ativos e participantes dos contextos sociais e educativos.

Ao dialogar com autores da área e com documentos normativos, foi possível compreender que o protagonismo infantil não se restringe à ação individual da criança, mas se constrói nas relações estabelecidas entre crianças, adultos, espaços e culturas.

Os pressupostos teóricos apresentados permitiram situar o protagonismo infantil como um conceito em construção, fortalecido por avanços legais e curriculares que assegurem o direito das crianças à participação, à expressão e à escuta. Nesse sentido, o Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autoria das crianças e promovam experiências significativas, respeitando seus tempos, ritmos e modos singulares de aprender.

A análise da sala de referência evidenciou a relevância da organização intencional dos espaços e dos tempos como elementos que favorecem o protagonismo infantil. Ambientes acessíveis, seguros e estimulantes, aliados a propostas que consideram o brincar, a exploração e as múltiplas linguagens, possibilitam que as crianças atuem como protagonistas de suas aprendizagens, expressando-se, escolhendo e construindo sentidos no cotidiano escolar.

Ao abordar a ação das crianças, o artigo destacou a infância como um tempo potente de investigação, criação e participação, no qual bebês e crianças produzem culturas, constroem relações e exercitam sua autoria. Reconhecer a ação infantil como eixo central do trabalho pedagógico implica legitimar as vozes das crianças e compreender que suas experiências, narrativas e interações são constitutivas dos processos educativos.

Por fim, a reflexão sobre o papel do professor evidenciou que o protagonismo infantil ocorre de forma indissociável do protagonismo docente. Cabe ao professor atuar como mediador das experiências educativas, organizadas intencionalmente os espaços, os materiais e as propostas, além de exercer uma escuta sensível e atenta às necessidades, interesses e expressões das crianças. Essa mediação qualificada contribui para a construção de práticas pedagógicas éticas, responsáveis e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, o protagonismo infantil apresenta-se como um princípio orientador para a Educação Infantil, desafiando educadores e instituições a construírem práticas que reconheçam as crianças como sujeitos potentes, criadores e participantes. Ao fortalecer essa perspectiva, reafirma-se o compromisso com uma educação democrática, inclusiva e humanizadora, que valoriza a infância em sua diversidade e contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos desde os primeiros anos de vida.

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: Presidência da República, 1988.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema.** Zero-a-Seis: Revista Científica da Educação Infantil, v. 21, n. 39, p. 31–50, 2019. doi:10.5007/1980-4512.2019v 21 n 39. p31.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professoras(es) de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância.** Zero-a-Seis: Revista Científica da Educação Infantil, v. 20, n. 38, p. 288–301, 2018. doi:10.5007/1980-4512.201820n. 38288.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Panda Educação, 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha**. Educar em Revista, v. 35, n. 74, p. 271–289, 2019. doi:10.1590/0104-4060.64245

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. C**urrículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME, 2019.

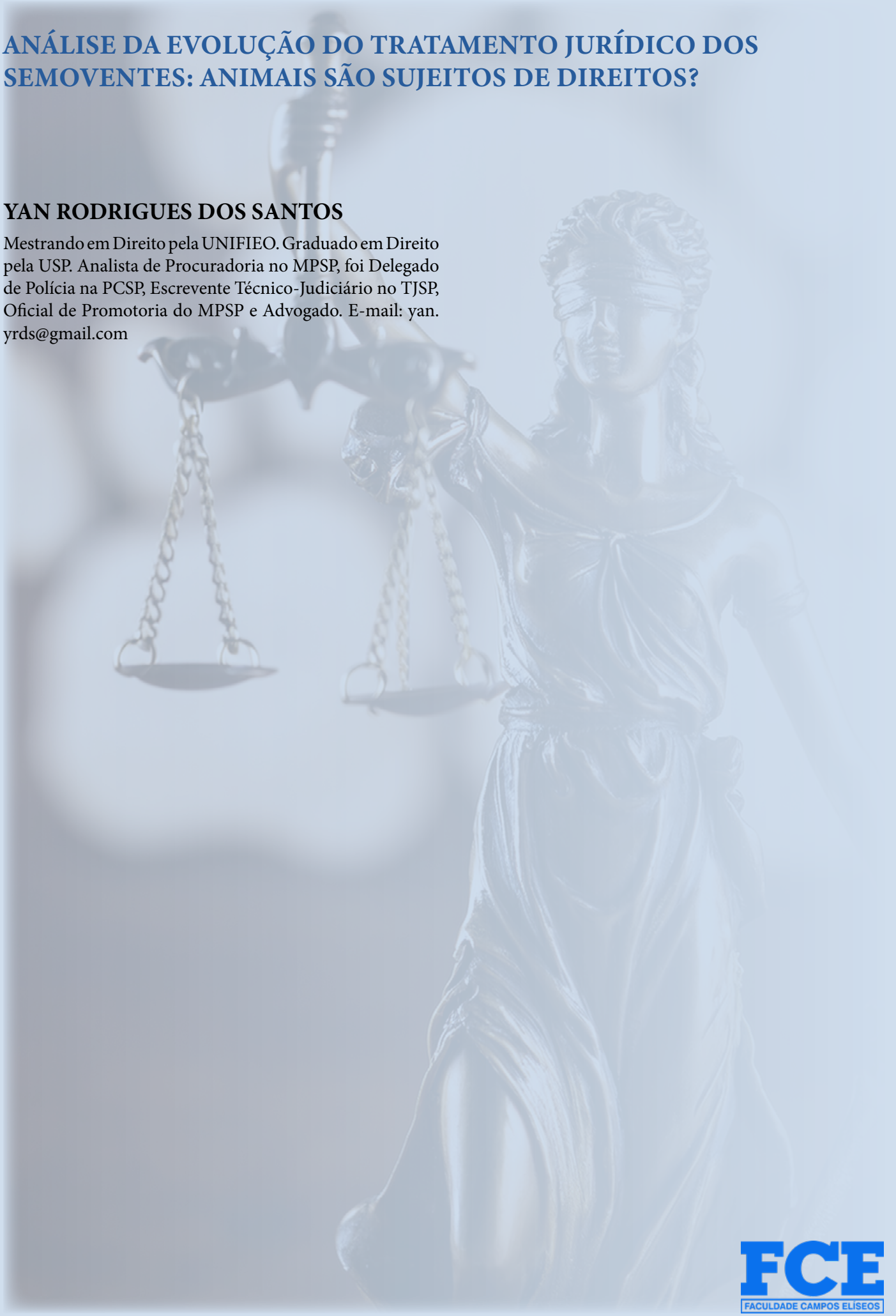
_____. **Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa de Registro na Educação Infantil.** São Paulo: SME, 2020.

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

ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO TRATAMENTO JURÍDICO DOS SEMOVENTES: ANIMAIS SÃO SUJEITOS DE DIREITOS?

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 brevemente os contornos históricos e atuais da abordagem jurídica e também extrajurídica dos direitos dos animais. Aborda em primeiro lugar a evolução histórica do tratamento dos animais nas civilizações humanas. Em seguida aborda os conceitos de sujeito de direitos, titularidade de direitos, e especialmente de direitos fundamentais. Questiona quais seriam esses direitos, e suas diversas implicações dogmáticas e pragmáticas. Versa sobre os institutos jurídicos da legitimação e da legitimidade, lançando mão do caso emblemático sucedido no Tribunal de Justiça do Paraná. Contempla a novidade doutrinária do conceito de "família multiespécie". E, por fim, encerra propondo o resgate da abordagem escolástica das almas sensitivas dos animais não humanos.

Palavras-chave: Animais; Direitos fundamentais; Titularidade; Legitimação; Legitimidade; Família Multiespécie; Alma Sensitiva.

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

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise da titularidade de direitos fundamentais por parte de animais não humanos.

A questão é relevante não só por ser novidade doutrinária, trazendo desafios na área legislativa, mas também porque a realidade atual apresenta uma crescente população de pets, que acabaram por desaguar em disputas judiciais e exigirão do jurista e da justiça reflexões aprofundadas sobre o tema.

Recentemente, a questão jurídica dos animais tem sido abordada com relativa frequência nos tribunais, inclusive nos Tribunais Superiores.

Em 2016, o Supremo Tribunal Federal declarou a vaquejada inconstitucional na ADI 4.983/CE, por considerar se tratar de uma prática cruel com os animais submetidos àquele costume cultural.

No ano seguinte, em verdadeiro "efeito backlash" a essa declaração de inconstitucionalidade, o Congresso Nacional resolveu aprovar a Emenda Constitucional 96, acrescentando ao artigo 225 da Constituição Federal.

No qual o parágrafo 7º não considera cruéis as práticas desportivas que utilizem animais, desde que sejam manifestações culturais, registradas como bem de natureza imaterial integrante do patrimônio cultural brasileiro, assegurando o bem-estar dos animais envolvidos.

Mais recentemente, em 2021, o Supremo Tribunal Federal, na ADPF 640, declarou inconstitucionais todas as decisões administrativas ou judiciais que, com lastro em interpretação ilegítima de dispositivos da Lei dos Crimes Ambientais (Lei n. 9.605/98), autorizem o sacrifício de animais silvestres ou domésticos apreendidos em situação de maus-tratos.

Também no mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal, na ADI 5.995, declara constitucional lei estadual do Rio de Janeiro que proibia a aplicação de produtos em animais em testes químicos de fabricação e industrialização de cosméticos, perfumes, produtos de higiene, limpeza e seus componentes.

A decisão foi celebrada como conquista dos direitos dos animais em não ser objetificados nas cadeias industriais e não ter sua dignidade violada.

Com base nas obras de Jeremy Bentham, filósofo e jurista inglês (The Principles of Moral and Legislation), Cass R. Sunstein, professor da Universidade de Harvard (Animal Rights), Peter Singer, filósofo australiano, professor da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos (Animal Liberation) e Fernando Araújo (A Hora do Direito dos Animais).

O professor Flávio Martins propõe uma nova abordagem, defendendo a existência e a titularidade de direitos fundamentais dos animais, a ser tratados não mais como objetos de direito (coisas, semoventes, res), e sim como sujeitos de direitos.[1]

Como se vê, a tendência é de um novo "giro copernicano" no direito civil e no direito ambiental, aproximando os animais não humanos das ordens jurídicas.

E, fornecendo cada vez mais fundamentos jurídicos e extrajurídicos para a doutrina, o legislador e os juízes e tribunais na abordagem desse novo ramo de direito, ou melhor, de direitos fundamentais.

1 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 9ª Edição 2025. 9. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025. E-book. p.627.

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

Escorço Histórico

O tratamento humano dos animais evoluiu ao longo da história. Na antiguidade, a maioria das civilizações tratou com indiferença o animal não humano.

No entanto, algumas civilizações tratavam os animais como deuses, como foi o caso da civilização egípcia e da civilização indiana.

Na Grécia Antiga, os animais não recebiam tratamento diferenciado, pois não possuíam a capacidade de distinguir entre o justo e o injusto, já que seriam desprovidos de espírito.

Foi no direito romano que os animais passaram a receber pela primeira vez tratamento jurídico.

Os animais passaram a ser considerados "res- , que significa "coisa", como categoria própria do direito civil. Assim, os animais entraram nos direitos reais como "coisas" a ser tuteladas pelo direito de propriedade.

Animais seriam bens integrantes do patrimônio das pessoas, tal como bens móveis e imóveis.

Na Idade Média, os grandes pensadores cristãos, como Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, reconheceram a superioridade do ser humano em relação aos animais.

Na Patrística, destacou-se a diferenciação divina entre homens e animais pela característica da racionalidade. Na Escolástica, justificou-se a percepção dos animais como sendo objetos à disposição dos seres humanos.

Além de serem tratados como todos iguais, os animais seriam vistos como disponíveis ao serviço do homem. Essa percepção justificaria o sacrifício dos animais para a alimentação, carga e transporte.

Na Modernidade, filósofos iluministas como Descartes, Voltaire e Rousseau passaram a perceber que, em que pese não pudessem reconhecer a lei natural, os animais deveriam participar do direito natural[2].

Com isso, os animais passaram a integrar uma categoria de direito em relação ao qual os homens deveriam prestar certas obrigações.

Superando-se a fase da indiferença antropocêntrica, a irracionalidade dos animais deixa de ser um impeditivo para o reconhecimento da sua categorização jurídica, ainda não como sujeitos de direitos, mas pelo menos como objeto de tutela jurídica.

Contemporaneamente, apesar de ainda incipientes, começam a despontar estudos a propor que os animais se tornem sujeitos de direitos.

Os animais deixam de ser enxergados como objetos de direitos, submetidos à tutela humana, e passam a ser tratados como titulares de direitos.

Ainda há grandes dificuldades teóricas a enfrentar, mas o assunto está na pauta das discussões acadêmicas e universitárias.

São exemplos desse movimento jurídico as obras de Cass R. Sunstein (Animal Rights), Peter Singer (Libertação Animal) e Fernando Araújo (A Hora do Direito dos Animais).

TITULARIDADE DE DIREITOS FUNDAMENTAIS

Dizer que os animais são titulares de direitos – e, mais do que isso, de direito fundamentais – não é um flatus vocis, pois a afirmação tem implicações importantes.

Como explica a filósofa Simone Weil, a todo direito corresponde uma obrigação.

A essência do direito não está no seu conteúdo, mas no gravame que ele acarreta para a esfera jurídica de terceiros.

2 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 9ª Edição 2025. 9. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025. E-book. p.615.

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

Se animais são titulares de direitos, então segue, pela implicação lógica, que terceiros – humanos ou não – terão obrigações em relação a eles.

Por exemplo, se se diz que os animais são titulares do direito à vida, é de se supor que alguém terá a obrigação de mantê-los vivos, ou pelo menos não os matar.

Se se afirma que os animais são titulares do direito à alimentação, da mesma forma, intui-se que a alguém incumbirá fornecer-lhes o alimento de que carecem.

Se se defende que os animais são titulares do direito à dignidade, então ninguém poderá praticar ações que ameacem ou violem a dignidade deles.

Como se vê, a só exposição dessas sentenças lógicas já revela a dificuldade epistemológica de tratar animais não humanos como titulares de direitos.

Poder-se-ia, em princípio, querer igualar os animais aos homens, como se não houvesse diferença ontológica entre os seres.

Essa linha intelectiva alcançaria conclusões absurdas não só do ponto de vista lógico, mas também do ponto de vista prático: se animais são iguais aos homens, e titularizam os mesmos direitos, então poderiam casar, adotar, herdar, contratar e praticar os atos da vida civil?

Outra linha mais ponderada tende a respeitar as diferenças ontológicas mais básicas entre animais e homens, sem que com isso deixe de reconhecer direitos dos animais.

Para o filósofo australiano Peter Singer[3], realmente não há como equiparar as habilidades ou capacidades dos animais aos homens, mas o princípio fundamental da igualdade deveria ser a "igual consideração de interesses".[4]

A proposta, porém, parece ainda radical, na medida em que não traz uma distinção muito clara entre interesses e direitos.

Na linha mais prudente, o jurista Flávio Martins defende que os animais são titulares de direitos, mas não considera correta certa tendência jurisprudencial a "humanizar os animais".

Segundo ele, o mais correto seria, em vez de humanizar os animais, considerando-os seres humanos dotados de todos os direitos fundamentais, deveríamos considerá-los como seres vivos que, por conta de sua sensibilidade ou senciência, são titulares de alguns direitos fundamentais.[5]

MAS QUAIS DIREITOS?

Mesmo que se adote a linha mais prudente, segundo a qual os animais seriam titulares de direitos fundamentais, ainda remanesce a pergunta: mas quais direitos? Deve-se aqui descer da alta carga de abstração teórica para a concretização prática.

A Declaração Universal dos Direitos dos Animais, da UNESCO (Bruxelas, Bélgica, 1978), declara que "todo animal possui direitos", mas não diz quais.

Via de regra, quando se fala de direitos fundamentais, pensa-se imediatamente no sujeito humano de direitos. Pouco ou nada se fala até o presente sobre a categoria de sujeito animal de direitos.

Em geral, a resposta mais imediata é que os animais teriam o direito de viver dignamente.

Essa resposta, porém, ainda permanece genérica, pois "viver dignamente" é uma cláusula geral, que reclama especificação.

3 SINGER, Peter. Libertação Animal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

4 Tornou-se famosa a frase do livro Libertação Animal, de Peter Singer: "A questão não é, 'Podem eles raciocinar?' nem, 'Podem eles falar?', mas sim, 'Podem eles sofrer?'"

5 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 9ª Edição 2025. 9. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025. E-book. p.632.

A doutrina tenta responder à questão por meio de exemplos do que seria viver uma vida digna. En Las Fronteras de La Justicia: Consideraciones sobre la Exclusión, Martha Nussbaum dá os seguintes exemplos: fruir de nutrição e atividade física, viver sem dor, miséria e crueldade, ter liberdade para agir segundo a sua própria espécie, poder se relacionar com outras criaturas da mesma ou de outra espécie e poder desfrutar da luz e do ar em tranquilidade.[6]

São tentativas idôneas de especificar o conceito de direitos animais, mas certamente incapazes de abarcar toda a diversidade de espécies e gêneros existentes no reino animal.

Mesmo porque, estão em constante evolução e adaptação, e impossibilitam a fixação de uma descrição definitiva de direitos. Em geral, a abordagem mais prudente será fincar bases mais elementares, em termos de direito a estar vivo, se alimentar, se reproduzir e agir conforme a própria natureza.

Legitimação e legitimidade

Em 2020, os donos dos cães Spike e Rambo viajaram e deixaram os animais sozinhos, na cidade de Cascavel-PR. Os vizinhos começaram a desconfiar do abandono, quando os cães começaram a latir e chorar.

Esses vizinhos passaram a alimentar os cachorros, até que acionaram a Polícia Militar e uma ONG, que resgataram os animais com lesões e feridas.

Diante disso, a ONG e os cães ajuizaram uma ação de indenização em face dos seus antigos donos.

Os autores pediram reparação material e moral e uma pensão mensal aos cães até que eles passassem para a guarda definitiva da ONG.

Embora em primeiro grau a ação tenha sido extinta em relação a Spyke e Rambo por não terem capacidade de ser parte, o Egrégio Tribunal de Justiça do Paraná reformou a sentença e reconheceu não só a possibilidade de os cães reivindicarem direitos materiais (legitimação).

Mas também de figurarem no polo ativo da demanda (legitimidade ativa ad causam) como verdadeiros autores por serem "sujeitos de direitos", expressão que ficou consignada expressamente no acórdão (Agravo de Instrumento n. 0059204-56. 2020.8.16.0000, j. 27-9-2021).

Para se ter capacidade de ser parte, deve-se ter personalidade, seja ela civil ou jurídica.

Daí exsurge a questão: os animais têm personalidade? O Código Civil fala expressamente em "personalidade civil da pessoa" (artigo 2º) e associa o surgimento da personalidade jurídica à "inscrição do ato constitutivo no respectivo registro" (artigo 45).

O Código Civil não prevê os animais como sujeitos de direitos. Então como seria possível deter capacidade de ser parte, sem ter antes personalidade alguma?

Os argumentos do acórdão tangenciam a questão, lançando mão de argumentos de justiça (o dano tem de ser reparado), consequencialistas (se não houver pensam, os cães morrerão de fome), filosóficos (os animais são seres sencientes), morais (o sofrimento do animal, físico ou mental, deve ser parado), e até mesmo sentimentais ("o amor prevalece").

A dúvida, porém, permanece: os animais têm personalidade? Poder-se-ia falar em "personalidade animal"?

Não seria uma contradição em termos, dado que a palavra personalidade vem de "persona", que está associada à pessoa humana?

6 NUSSBAUM, Martha. Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidos Iberica Ediciones S A, 2007.

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

Família multiespécie

No moderno Direito de Família, o conceito de família sofre uma ampliação terminológica para abarcar os vários novos arranjos de família, tais como a família mosaico, recomposta, anaparental, eudemonista, homossexual etc.

Uma dessas novas categorias propostas pela doutrina do Direito de Família é a chamada "família multiespécie", em que os animais, notadamente os domésticos, são considerados membros integrantes, principalmente cães e gatos, mas também aves, peixes, equinos, roedores etc.

A família multiespécie, como o próprio nome diz, é aquela que reúne mais de uma espécie, ou seja, a espécie humana conjugada com um ou mais espécies animais irracionais.

O conceito passa a ganhar relevo na medida em que despontam litígios judiciais acerca da fixação de guarda, regulamentação de regime de visitas e pensão alimentícia a animais não humanos.

A jurisprudência ainda é altamente refratária a esse tipo de direito, a exemplo da Apelação nº 1033463-97.2023.8.26.0554 em que o Egrégio Tribunal de Justiça de São Paulo negou pensão alimentícia a um cachorro, mas essas disputas judiciais são uma realidade.

A tendência é o agravamento da questão, haja vista o crescimento constante da quantidade de famílias multiespécie e a explosão do número dos chamados "pais de pets".

No Brasil, segundo a Associação Brasileira da Indústria de Produtos para Animais de Estimação, as famílias brasileiras possuem mais de 139 milhões de animais de estimação. O Brasil é o terceiro país do mundo dentre os que possuem mais pets.

Nesse panorama, o antigo conceito doutrinário de animais como "coisas" parecem perder aplicabilidade. De fato, o Código Civil permite a categorização dos animais como bens móveis (artigo 82).

E por isso, para os civilistas tradicionais, os animais não teriam direitos, mas sim, seriam apenas objeto da tutela de seus tutores (artigos 445, 936, 1.444, 1.445 e 1.446), sendo que as lides envolvendo os animais seriam resolvidas com base nos institutos do direito de posse e propriedade, isto é, o livro do direito das coisas.

Alma sensitiva

Na Suma Teológica, Santo Tomás de Aquino explica que todos os seres vivos têm alma, mas almas distintas segundo as suas finalidades – ou, na terminologia de Aristóteles, "causa final".[7]

Essa distinção nos parece valiosa como fundamento para justificar a ideia de que não se pode maltratar os animais como seres inferiores aos homens, dado que as almas dos seres superiores compartilham características finalísticas das almas dos seres inferiores.

Segundo o Doutor Angélico, as plantas teriam alma vegetativa, com as finalidades de nutrição (manutenção da substância do corpo, repondo o que é gasto), crescimento (aumentar o corpo até atingir sua forma perfeita) e geração (conservar a espécie, produzindo novos indivíduos).

Os animais teriam alma vegetativa e sensitiva, está com as finalidades de conhecimento sensível (apreender o mundo exterior por meio da visão, audição, tato, olfato, paladar), apetites sensitivos (inclinação para o bem apreendido pelos sentidos e para evitar o mal) e locomoção (capacidade do movimento local).

Por fim, os seres humanos teriam alma vegetativa, sensitiva e intelectiva, com as finalidades de entendimento (conhecer as essências imateriais das coisas) e vontade (apetite racional do livre-arbítrio).

Essa distinção comporia uma escala de hierarquização na ordem da vida, tendo como fim último e destinatário final de toda a pirâmide o ser humano.

Como se vê, a alma humana, que reúne todas as três potências vegetativa, sensitiva e intelectiva, compartilha com os animais as potências vegetativa e sensitiva, e com as plantas a potência vegetativa.

7 TOMÁS DE AQUINO. Suma teológica, São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Nessa perspectiva metafísica, os homens compartilham um pouco da essência dos animais, e por isso a violação de direitos dos animais equivaleria, em sentido analógico, também à violação de direitos dos seres humanos.

Tal perspectiva forneceria elementos para defender a tese da proteção dos animais como sujeitos de direitos pelo menos em parte equivalentes aos dos seres humanos.

Considerações Finais

Como se viu por esta breve análise, o tratamento jurídico dos animais e seus direitos fundamentais passou por grandes transformações ao longo da história, encontrando na atualidade problemas epistemológicos desafiadores, tal como restou evidenciado nos questionamentos que se fizeram acima.

Perguntas ainda mais difíceis foram feitas no que diz respeito a quais seriam esses tais direitos fundamentais dos animais, dada a elevada carga de abstração e as implicações jurídicas que o reconhecimento de uma titularidade de direitos animais acarreta inevitavelmente.

Nesse sentido, novos conceitos vieram à tona na doutrina do Direito de Família, tais como o conceito de "família multiespécie", ainda por ser mais bem desenvolvida na doutrina.

No Brasil a questão dos direitos dos animais restou evidenciada pela primeira vez com maior destaque no citado acórdão do Egrégio Tribunal de Justiça do Paraná, que deu azo à discussão de questões mais jurídicas propriamente ditas, respeitosamente aos conceitos de legitimação e legitimidade de ser parte em um processo judicial.

Ao final, espera-se que a proposta do resgate da abordagem tomasiana da alma sensitiva renda frutos na abordagem jurídica do problema.

Trata-se de uma perspectiva de direito natural, mas que se compatibiliza inteiramente com a tendência contemporânea de proteção e valorização dos direitos dos animais.

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

REFERÊNCIAS

MARTINS, Flávio. **Curso de Direito Constitucional** - 9ª Edição 2025. 9. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025. E-book. p.632.

NUSSBAUM, Martha. **Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión.** Barcelona: Paidos Iberica Ediciones S A, 2007.

SINGER, Peter. **Libertação Animal.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica,** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

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

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

fce.edu.br/educarfce