EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

VOL. 9

ORGANIZADORAS
Ana Maria de Barros
Ana Maria Tavares Duarte
Kalline Flávia Silva de Lira
Risonete Rodrigues da Silva
Tânia Maria Goretti Donato Bazante

Kattleya EDITORA

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

Volume 9

DIREÇÃO EDITORIAL: Luciele Vieira da Silva
DIAGRAMAÇÃO: Fernanda da Silva Lopes
DESIGNER DE CAPA: Editora Kattleya

O conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seus autores, incluindo o padrão textual, o sistema de citação e referências bibliográficas.



Todos os livros publicados pela Editora Kattleya estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editorakattleya.com
editorakattleya@gmail.com

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação, política e direitos humanos: diálogos emancipatórios - Volume 9 / Organização de Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Kalline Flávia Silva de Lira, et al. – Maceió-AL: Kattleya, 2026.

Outras organizadoras: Risonete Rodrigues da Silva, Tânia Maria Goretti Donato Bazante.

Livro em PDF

ISBN 978-65-83366-39-9

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Direitos humanos. I. Barros, Ana Maria de (Organização). II. Duarte, Ana Maria Tavares (Organização). III. Lira, Kalline Flávia Silva de (Organização). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

ANA MARIA DE BARROS
ANA MARIA TAVARES DUARTE
KALLINE FLÁVIA SILVA DE LIRA
RISONETE RODRIGUES DA SILVA
TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE
- ORGANIZADORAS -

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

Volume 9

Maceió-AL
2026
KattleYa EDITORA

Direção Editorial

Luciele Vieira da Silva

Comitê Científico Editorial

Dr. Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Dra. Adlene Silva Arantes
Livre Docente pela Universidade de Pernambuco - UPE (Brasil)

Dr. Augusto César Acioly Paz Silva
Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Dr. João Paulino da Silva Neto
Universidade Federal de Roraima | UFRR (Brasil)

Dra. Ana Maria de Barros
Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Ana Maria Tavares Duarte
Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Kalline Flávia Silva de Lira
Universidade Federal do Vale do São Francisco UNIVASF | (Brasil)

Prof. Me. Laudemiro Ramos Torres Neto
Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Prof. Denivan Costa de Lima
Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. José Luís Romero Hernández
Universidade Nacional Autônomo do México | UNAM (México)

Me. Ruth Nitzia Botello Ortiz
Instituto Politécnico Nacional | IPN (México)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 14

SEÇÃO 1
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA MÚSICA: DEBATES SOBRE BAILES, RACISMO E CRIMINALIZAÇÃO DAS PERIFERIAS
Amanda Veloso Garcia
Isaque da Silva do Couto..... 19

CAPÍTULO 2
SENTIDOS NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
Angélica de Souza Lima
Juliana da Silva Nóbrega..... 39

CAPÍTULO 3
O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DESAFIOS E AMPARO JUDICIAL PARA A EFETIVAÇÃO SOCIAL
Carina Deolinda da Silva Artêncio
Franceli Bianquin Grigoletto Papalia
Varlei de Lima Artêncio..... 53

CAPÍTULO 4
CURRÍCULO, GÊNERO E RESISTÊNCIA: DISPUTAS DISCURSIVAS, RECONHECIMENTO E DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR
Claudianderson Nogueira da Silva
HBlynda Morais de Holanda
Jefferson William Lima Soares
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda..... 72

CAPÍTULO 5
INTERSECÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGO POSSÍVEL OU DIÁLOGO NECESSÁRIO?
Eliakin Ramos Moura da Silva..... 91

CAPÍTULO 6
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DA PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 2020.
Elineide Meireles Medeiros
Jamerson Antônio de Almeida da Silva..... 114

CAPÍTULO 7
MATERNIDADE/MATERNANÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO COTIDIANO DAS MULHERES-MÃES TRABALHADORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS* DO AGRESTE.
Fernanda Tyelle Silva
Maria do Carmo Gonçalo Santos..... 132

CAPÍTULO 8
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS, INTERSECCIONALIDADE, E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO
Flavia Moraes Cartaxo..... 157

CAPÍTULO 9
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – UFPE.
Itallo Tavares de Lira
Nelio Vieira de Melo..... 170

CAPÍTULO 10
ENTRE GRADES E DIREITOS: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CAMINHO DE RESSIGNIFICAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE PESSOAS NEGRAS PRIVADAS DE LIBERDADE EM PERNAMBUCO.
Flávia Leite do Rêgo Barros
Renata Uchoa Borges Ribeiro
Ronnei Prado Lima..... 205

CAPÍTULO 11
ENTRE TEORIAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS: PENSANDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS E RESISTÊNCIAS DAS ESTUDANTES TRANS, TRAVESTIS E NÃO BINÁRIAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.
HBlynda Morais de Holanda
Luiz dos Santos Mattos Júnior
José Vandcarlos Vasconcelos da Silva
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda..... 222

CAPÍTULO 12
CARTOGRAFIA DO ACESSO QUILOMBOLA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO, PERNAMBUCO.
Lucas Britto Paes Duque
Marcondes dos Ramos Santos Filho
Maria Aparecida Vieira de Melo..... 239

CAPÍTULO 13
INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DAS CRIANÇAS E DIREITOS HUMANOS.
Maria Alcileide Florêncio da Silva Siqueira
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... 258

CAPÍTULO 14
EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS EM DISPUTA: *ACCOUNTABILITY*, CURRÍCULO E PEDAGOGIAS DE LUTA.
Maria Eugênia de Andrade Silva..... 276

CAPÍTULO 15
DISCURSOS DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS: SENTIDOS SOBRE BISSEXUALIDADE NO AGRESTE PERNAMBUCANO.
Renan Elizeu da Silva
Antônio Edson dos Santos Barros
Eva de Azevedo Gomes
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda..... 292

CAPÍTULO 16
AVALIAÇÕES EXTERNAS E ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PARA A COLABORAÇÃO ENTRE GESTÃO E DOCENTES EM PANELAS-PE.
Tarcis Teles Xavier da Silva
Jaqueline Maria da Silva..... 313

CAPÍTULO 17
CUIDADO COMO PRÁTICA EDUCATIVA E POLÍTICA: INTERSECCIONALIDADE E FORMAÇÃO CIDADÃ NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS.
Wendell Mendes..... 335

SEÇÃO 2
POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 18
ENTRE O CÁRCERE E O LAR: A PRISÃO DOMICILIAR COMO EXTENSÃO DO CONTROLE PENAL SOBRE MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA
Alanna Ester Lopes Amorim
Artur Gilberto Garcéa Lacerda Rocha
Vanessa Coutinho Mariano da Rocha Faria..... 353

CAPÍTULO 19
ENTRE DRAMAS E PAIXÕES: COMO A CULTURA ASIÁTICA CONQUISTOU O OCIDENTE PELAS TELAS
Ana Maria de Barros
Edna Bianca Cavalcante de Lima Silva
Gabrielly Neves Amador..... 372

CAPÍTULO 20
VONTADE DE PODER, RACISMO E DIREITO PENAL NO BRASIL: AXIOLOGIAS DE DOMINAÇÃO, POLÍTICA E VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS.
Antônio de Lisboa de Andrade
Josefa Edivoneide Andrade dos Santos
Roberto Ribeiro da Silva..... 412

CAPÍTULO 21
O MAL-ESTAR DA MODERNIDADE TARDIA, O DESNORTEIO DA VIRTUDE ENQUANTO PILAR BÁSICO DA EXISTÊNCIA SOCIAL NOS DIREITOS HUMANOS.
Caio Guimarães Rodrigues
Veronica Maria Bezerra Guimarães
Deise Fernanda Correia dos Santos..... 432

CAPÍTULO 22
TRANSCENDÊNCIA CULTURAL DO K-POP: DESCONSTRUINDO HEGEMONIAS E ATRAVESSANDO FRONTEIRAS.
Edna Bianca Cavalcante de Lima Silva
Byathiz Anna Cavalcante de Lima Silva
Maria Nicoly da Silva Alves
Ana Maria de Barros..... 442

CAPÍTULO 23
VIOLÊNCIAS COLONIAIS E DIREITOS HUMANOS EM *"CEM ANOS DE SOLIDÃO".*
Edson da Silva Assis Neto..... 474

CAPÍTULO 24
A RESPONSABILIDADE CIVIL DO MÉDICO OBSTETRA: COMO GARANTIR O ACESSO À JUSTIÇA EM VIRTUDE DO ERRO MÉDICO.
Eucimar Izabel de França Vieira
Mônica Cavalieri Fetzner Areal..... 490

CAPÍTULO 25
CONCEPÇÕES DA SAÚDE MENTAL PARA CUIDADORES/AS DE USUÁRIOS/AS DE UM CAPS.
Kalline Flávia S. Lira..... 509

CAPÍTULO 26
O ESTADO DE COISAS INCONSTITUCIONAL À LUZ DA ADPF 347 E A VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS.
Leví Lopes Machado
Rayanna Larissa de Goes Fernandes..... 526

CAPÍTULO 27
O ABANDONO ANIMAL E A IMPORTÂNCIA DA CASTRAÇÃO - NÃO EXISTEM ANIMAIS DE RUA, EXISTEM ANIMAIS NA RUA.
Lívia Marina de Lima Lins Ribeiro
Marinna Ailza de Melo Lopes
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... 544

CAPÍTULO 28
EXECUÇÃO PENAL, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS CONTRA-HEGEMÔNICAS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CONEXÕES PELA LIBERDADE.
Maria Eduarda Cavalcanti Araújo..... 558

CAPÍTULO 29
BIOPRODUTOS DAS ABELHAS SEM FERRÃO (*MELIPONINI*) E O VAZIO NORMATIVO: FUNDAMENTOS PARA UMA REGULAMENTAÇÃO ESPECÍFICA NO BRASIL.
Mateus Sudário Minzé
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... 570

CAPÍTULO 30
RELIGIÃO E CONSERVADORISMO NO LEGISLATIVO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE/PE.
Moisés Américo da Silva..... 585

CAPÍTULO 31
EXPLORAÇÃO MINERAL, POLUIÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A RESPONSABILIZAÇÃO PENAL DE PESSOAS JURÍDICAS NO CONTEXTO DA JUSTIÇA AMBIENTAL.
Sara Gonçalves de Freitas
Rayanna Larissa de Goes Fernandes..... 601

CAPÍTULO 32
POLÍTICA NACIONAL DE CUIDADOS E JUSTIÇA SOCIAL: INTERSECCIONALIDADE, RAÇA E OS LIMITES DA CIDADANIA NO BRASIL.
Wendell Mendes..... 614

SEÇÃO 3
GÊNERO, SEXUALIDADES E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 33
PRISÕES, PODER PUNITIVO E DEMOCRACIA: MULHERES NEGRAS ENTRE O CONTROLE PENAL E A PROMESSA CONSTITUCIONAL DE CIDADANIA.
Aryadna Pereira de Lima
Artur Gilberto Garcéa Lacerda Rocha
Vanessa Coutinho Mariano da Rocha Faria..... 631

CAPÍTULO 34
CIDADANIA, GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS: Performance de Gênero, Interseccionalidade e Segurança Pública.
Caio Victor Marculino de Cerqueira
Elton Bruno Soares de Siqueira
Manoel Severino Moraes de Almeida..... 647

CAPÍTULO 35
A INVISIBILIDADE DA MULHER ADULTA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DIAGNÓSTICO TARDIO, EDUCAÇÃO, SAÚDE E DIREITOS HUMANOS.
Camila Gois Silva de Lima Vieira
Tânia Maria Goretti D. Bazante..... 664

CAPÍTULO 36
VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES: ENTRE A NATURALIZAÇÃO DO ABUSO E A URGÊNCIA DO ENFRENTAMENTO.
Jussara Keila Nascimento de Souza Silva
Murilo Melo Christino
Kalline Flávia Silva de Lira..... 677

CAPÍTULO 37
SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE DA MULHER: PERIMENOPAUSA COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL E DESAFIO AOS DIREITOS HUMANOS.
Marcela Mary José da Silva
Alaíne M. Sousa
Iuri Nobre dos Santos..... 698

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 711

APRESENTAÇÃO

É com imensa alegria que chegamos ao volume nove da coletânea "***Educação Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios".*** A coletânea é uma publicação que realizamos desde 2020, iniciada através da Editora Olyver e a partir do volume sete a publicação passou a ser publicada pela **Editora Kattleya** que abraçou a proposta do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq ***(GPEISDH)*** e do Laboratório de Geografia e História (LABGEHIS – CAA/UFPE). A convocação dos artigos que compõem esta coletânea é realizada mediante edital público que é disponibilizado através das redes sociais, correio eletrônico e outras mídias, acolhendo publicações de autores (as) do Brasil e também de outros países. Tem cumprido um papel social importante na democratização do conhecimento, através da publicação de estudos e pesquisas de Pernambuco dos vários grupos que nos enviam proposições, e de autores nacionais de diversos estados da federação, contribuindo de forma relevante para a interiorização do debate científico. Os artigos foram submetidos aos pareceristas, as cartas de aceite enviadas aos autores e autoras cujos artigos foram aprovados ou reprovados.

O Grupo de pesquisa, através da coletânea: **"Educação Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios"** tem estimulado a produção científica dos seus membros (professores, estudantes e comunidade interessada: interna e externa a UFPE) e é um espaço para que outros pesquisadores a partir dos editais publicados possam encaminhar seus trabalhos. A escolha da publicação no formato e-book facilita o alcance do conhecimento que divulgamos. Recebemos nestes nove volumes que publicamos até aqui, de 2020 a 2026 artigos de pesquisadores do Nordeste e de todas as regiões do Brasil, da América Latina (México, Chile, Argentina e Uruguai), Europa (Portugal) e África (Angola). Devemos o resultado da recepção dessa variedade de artigos ao alcance das redes sociais. Temos trabalhado com afinco na certeza que esta coletânea vem cumprindo seu papel social no sentido de democratizar a produção científica de pesquisadores variados que dialogam numa perspectiva crítica, democrática e interdisciplinar,

tendo a educação, a política, o direito, a afirmação, a promoção e a garantia dos Direitos Humanos como elemento fundamental das discussões.

Ao mesmo tempo em que possibilitamos espaços aos estudantes e professores de instituições do interior que encontram dificuldade em publicar seus trabalhos. Essa é uma produção científica que vem zelando pela qualidade dos textos e na relevância das temáticas apresentadas. A apresentação das organizadoras responsáveis pela coletânea poderá ser encontrada após o último capítulo desta obra, onde trazemos elementos importantes dos currículos e da trajetória profissional de cada organizadora responsável pelas seções em que estão divididas a publicação.

Para este volume apresentamos três seções que se dividem por temas, através de trinta e oito capítulos que podem ser visualizados através do sumário da publicação. São trabalhos de áreas variadas, com a preocupação da garantia da interdisciplinaridade, essencial a área dos Direitos Humanos, razão pela qual dividimos em seções para facilitar a leitura, ajudando o leitor a filtrar a busca dos temas específicos que estudam. Essa divisão facilitou também o trabalho das organizadoras que trabalharam apenas nas seções em relação as quais se aproximam dos seus campos de estudos: Seja pela pesquisa, pela docência ou pela militância. Dessa forma, resolvemos dividir a coletânea em três seções, que explicaremos a seguir.

A SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: Foi organizada pelas Professoras Ana Maria Tavares Duarte e Tânia Maria Goretti D.Bazante e é constituída de 17 (dezessete) artigos, nela o leitor encontra os debates de educação numa perspectiva geral, compreendendo os Direitos Humanos como um campo interdisciplinar. A luta por uma educação libertadora, emancipatória, independente da área compõe o seu campo de abrangência. Partimos dessa posição pedagógica que também é política, avessa a neutralidade, para construir um espaço de pensamento e reflexão, em tempos de intolerância e discursos de ódio. Escrever sobre educação nestes tempos, é sinônimo de resistência. A leitura da seção permite uma viagem no universo interdisciplinar do debate que envolve a educação em sua aproximação com os Direitos Humanos e a cidadania, numa caminhada na busca de se compreender os caminhos traçados pelas pesquisadoras e pesquisadores que trazem de forma arrojada o conhecimento científico como eixo central para os debates,

valorizando as produções estudantis, de docentes, discentes e pesquisadoras (es) que contribuem na caminhada por uma ciência cada dia mais próxima da realidade em que vivemos e seu compromisso com a emancipação humana.

A **SEÇÃO 2: POLITICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS:** Foi organizada por Ana Maria de Barros e Risonete Rodrigue da Silva, composta por 15 (quinze) artigos, é uma seção plural, com produções de variadas áreas do conhecimento, composta por discussões que oferecem uma deliciosa passagem por discussões fundamentais das veredas das lutas por garantias e afirmações dos Direitos Humanos. Aqui as questões que envolvem a política, as relações sociais e o direito, permitem cruzar muitas temáticas de Direitos Humanos numa viagem interdisciplinar: Tanto nas discussões tradicionais como nos debates emergentes, compreendendo a intersecção entre cidadania, Direitos Humanos e direitos fundamentais, principalmente em um país como o Brasil, rico em diversidade, avanços tecnológicos, mas que continua mantendo intocada a cruel desigualdade social que impõe um fosso de distância entre o cidadão e o exercício dos seus direitos. Dessa forma, a diversidade e a atualidade dos olhares de pesquisadores e pesquisadoras preocupados (as) com o exercício da cidadania e a afirmação dos Direitos Humanos constitui o eixo de organização da seção 2

A SEÇÃO 3: GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: Essa seção foi organizada por Kalline S. Lira é a última seção da coletânea, composta por 06 (seis) artigos que mostram a força dessa discussão, crescente e necessária nas mais diferentes áreas do conhecimento. Em uma sociedade patriarcal como a nossa, é uma temática que tem espaço em nossas publicações pela emergência dos debates, pela necessidade de enfrentamento a ignorância, aos preconceitos estabelecidos, no enfrentamento a segregação que ainda permeia os grupos mais vulneráveis em nosso país, em particular as mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+. Essa seção é um compromisso social e político das organizadoras, sendo composta de importantes discussões, pois a leitura dessa seção, permitirá ao leitor mergulhar nos debates distintos sobre a proposta da seção temática, mas que se articulam a proposta da publicação: Todos os capítulos dialogam com a defesa dos Direitos Humanos.

Convidamos a leitora (or) a caminhar ou viajar através do texto pronto, fruto dos esforços de pesquisadoras e pesquisadores que insistem em fazer ciência em um país que flerta com o negacionismo / autoritarismo que ainda assombra o cenário político brasileiro, ainda marcado pela polarização política em ano de eleição presidencial, ainda assistimos as forças conservadoras proferirem ataques brutais a democracia e aos direitos humanos, o que faz dessa publicação, mais que uma obra, mas um instrumento de resistência.

Agradecemos aos docentes, discentes e colaboradores que nos honraram confiando seus trabalhos para publicação. Vale salientar que esta publicação é realizada sem nenhum custo para as autoras e autores e é fruto da parceria entre o grupo de pesquisa: Educação, Inclusão Social e direitos Humanos da UFPE/CNPq e a Editora Kattleya, na certeza de que é fruto de excelente construção coletiva e nos colocamos como mediadoras de um processo que nos enriquece solidariamente e fraternalmente. Expressamos o desejo de que as discussões aqui contempladas possam auxiliar trabalhos científicos e estudos específicos, trazendo luzes aos seus leitores (as) através das questões que nossas pesquisadoras e pesquisadores buscaram apresentar.

BOA LEITURA!

AS ORGANIZADORAS

SEÇÃO 1
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA MÚSICA: DEBATES SOBRE BAILES, RACISMO E CRIMINALIZAÇÃO DAS PERIFERIAS.

Amanda Veloso Garcia[1]
Isaque da Silva do Couto[2]

1.1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é marcada por heranças do colonialismo e suas práticas escravocratas e racistas, e por uma série de violações de direitos que persistem no Brasil e apontam entre as piores estatísticas do mundo, como é o caso do feminicídio, da LGBTfobia e da perseguição de defensores dos direitos humanos. Tal realidade opressora afeta as comunidades em diferentes graus de acordo com características de raça, classe e gênero; e, como a escola é um reflexo da sociedade, se reproduzem em violências cotidianas nas instituições educativas e no próprio currículo escolar.

Além disso, nos últimos anos esse problema da violência nas escolas vem se agravando, especialmente quando considerados os casos de violência extrema, isto é, pessoas sendo assassinadas em escolas. A partir dos dados coletados sobre os casos de violência extrema nas escolas brasileiras, a pesquisa coordenada por Telma Vinha *et al.* (2023) e Telma Vinha e Cléo

[1] Licenciatura (2012), Bacharelado (2014) e Mestrado (2016) em Filosofia e Doutorado (2021) e Pós-Doutorado (2023) em Educação pela UNESP/Marília. É docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)/ Campus Pinheiral. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4460179213419650. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4959-8256. Email: amanda.garcia@ifrj.edu.br

[2] Estudante do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)/ Campus Pinheiral. Bolsista do Programa Institucional de Incentivo às Atividades de Extensão (PIBIEX JR) do IFRJ. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2680451510204213. E-mail: coutoisaque612@gmail.com.

Garcia (2025) traçou um perfil dos autores desse tipo de ataque. Em geral, é uma violência praticada por jovens que demonstram gosto pela violência e culto às armas de fogo e possuem concepções e valores opressores, como o racismo, a misoginia e ideias nazistas, fomentados em comunidades virtuais mórbidas. Esses jovens entendem a escola como um espaço de sofrimento. O relatório recomenda que para enfrentar esse tipo de violência é preciso pensar sobre o clima escolar, estar atentos(as) à saúde mental dos(as) estudantes e combater discursos racistas, misóginos e nazistas. Diante desse cenário, as escolas precisam estar atentas a tais violências combatendo-as e atuando no sentido da educação em direitos humanos.

Neste texto trazemos uma estratégia de educação em direitos humanos que utiliza a música como fonte educativa. Inicialmente apresentaremos no que consiste essa abordagem, trazendo resultados e perspectivas elaboradas em torno do projeto de extensão "Educação em direitos humanos a partir da música", realizado de 2023 a 2025[3] em uma instituição federal do sul fluminense, e que tem as manifestações de cultura de rua como principal foco. E, em um segundo momento, a fim de compartilhar a pesquisa realizada pelo projeto, discutiremos como a criminalização dos bailes periféricos está intrinsecamente relacionada ao racismo e fere o direito ao lazer das comunidades periféricas.

1.1.1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA MÚSICA

Os debates expressos neste texto emergiram no contexto do projeto de extensão "Educação em Direitos Humanos a partir da música", ativo desde 2023 em uma escola do sul fluminense. O objetivo do projeto é debater temas de relevância para o campo dos direitos humanos através de manifestações musicais oriundas das culturas de rua, como a cultura *sound system*, o Hip Hop e o Funk, para fomentar uma cultura dos direitos humanos e conscientizar a comunidade escolar sobre a importância do direito ao lazer.

[3] Projeto continua vigente e com recurso aprovado para o ano de 2026.

No ano de 2023, o projeto realizou o *I Encontro de Cultura de Rua do IFRJ/Pinheiral,* que trouxe o universo do Hip Hop para dialogar sobre temas dos direitos humanos. Durante o *I Encontro* ocorreu uma oficina de *grafitti* na qual os(as) estudantes puderam expressar seus pontos de vista, e apresentações de DJs e rappers da escola e da região.

A partir das atividades desenvolvidas no *I Encontro* foi possível notar o papel transformador do movimento Hip Hop no sentido de fomentar debates no campo dos direitos humanos. E, assim, em parceria com o *Mameluco Sistema de Som* que organiza bailes em Volta Redonda (RJ), foi realizado no ano de 2025 o *II Ciclo de Encontros de Cultura de Rua do IFRJ/Pinheiral*, voltado para três manifestações musicais: Reggae, Rap e Funk. Nessa segunda edição o foco estava direcionado para as manifestações musicais que realizam bailes periféricos com o objetivo de levantar o debate sobre a criminalização do lazer e sua relação com o racismo e a política de guerra aos pobres, tema muito em voga no cenário atual.

A fim de buscar estratégias para o fomento de uma cultura dos direitos humanos no campus com foco no combate do racismo, da misoginia e do capacitismo, este projeto de extensão se ancora no território musical, haja vista que a música faz parte da vida cotidiana das pessoas, independentemente da faixa etária, e funciona como transmissora de valores e ideias em geral. Além disso, como aponta Nadja Hermann a experiência estética tem um importante papel na sensibilização para o diferente:

> A questão, portanto, é mostrar as possibilidades da experiência estética para nos tornar sensíveis e receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou sequer reconhecemos, como um modo de abertura à alteridade e, sobretudo, como uma possibilidade educativa na construção de uma nova sensibilidade. Uma sensibilidade aguçada apresenta condições de articular as orientações normativas e, inclusive, de reinventá-las, levando em consideração as particularidades dos indivíduos concretos (Hermann, 2014, p. 123)

Por isso, a experiência estética através da música pode promover a inclusão de modo profundo contribuindo para uma sociedade plural em que todos os ritmos sejam respeitados. Dessa forma, o uso da música como fonte de reflexões sobre direitos é uma estratégia educativa.

No Art. 2º das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, 2012, p. 20), a educação em direitos humanos é definida como o "uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas". No mesmo sentido, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), de 2003, estabelece os seguintes objetivos balizadores:

> a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. (Brasil, 2003, p. 10-11)

Nesse viés, a educação em direitos humanos entende que a formação dos sujeitos de direitos está vinculada a algumas dimensões:

> • apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
>
> • afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
>
> • formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;

> • desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
>
> • fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (Brasil, 2003, p. 11)

Vera Maria Candau (2009) aponta que após seminário realizado em Lima, em 1999, houve o consenso de que era importante reforçar três dimensões da educação em direitos humanos: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o "nunca mais". Para formar sujeitos de direito Candau aponta para a necessidade de "favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas" (Candau, 2009, p. 71). Favorecer processos de empoderamento se vincula à "perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil" (Candau, 2009, p. 71). Educar para o "nunca mais" diz respeito ao propósito de "resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas" (Candau, 2009, p. 71). Corroboramos ao indicado pela autora de que tais componentes devem ser prioritários na América Latina e este projeto de extensão é comprometido com tal viés, tendo como busca central a promoção dos três objetivos supracitados.

Como parte do *II Ciclo de Encontros de Cultura de Rua do IFRJ/Pinheiral*, foram realizadas as seguintes atividades: "Cine-debate sobre Funk e Sexualidade", como parte da programação da *IV Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher do IFRJ/Pinheiral*; Roda de conversa com o DJ Bob Marlinho sobre "Anticolonialismo e Filosofia Rastafari no Reggae"; "Cine-debate sobre Mulheres no Hip Hop", como parte da programação do *Ciclo de Debates do Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha do IFRJ/Pinheiral* e com a participação da MC Aisha Kaveli; Palestra sobre "O

Reggae e suas influências na música brasileira" com o operador e seletor Matheus Prado do Mameluco Sistema de Som; Produção e apresentação da peça "Movimento Sankofa" – releitura da peça "Makunaimã: o mito através do tempo" – a fim de contar a história do campus; Roda de conversa sobre "Criminalização das periferias e política de guerras as drogas: debates sobre bailes e racismo" com os Profs. de Filosofia Rafael Monteiro de Castro e Amanda Veloso Garcia e o estudante Isaque da Silva do Couto; Batalha de Rima com as MCs Aisha Kaveli e Felizona; Oficina de grafitti realizada pela estudante Gabrielle Bonfim.

Além da relevância no cenário nacional, haja vista que a sociedade brasileira é herança do colonialismo e da escravidão, o tema do antirracismo é de extrema relevância para o contexto regional, pois o campus se localiza em uma fazenda que pertenceu à José Breves, traficante de pessoas escravizadas no pós-abolição. Assim, é fundamental reparar esse passado com ações que visem a romper com as práticas racistas na comunidade escolar. Dessa forma, este projeto justifica-se pela necessidade de uma educação em direitos humanos no contexto brasileiro a fim de enfrentar as desigualdades que produzem violências e violação de direitos em suas diversidades, isto é, uma educação que corresponda aos desafios desta sociedade.

Ao utilizar a música como fonte estratégica de educação, o projeto promoveu letramento racial e de gênero e sexualidade. Como explicam Andréa Sonza *et al.* (2023, p. 5), "O letramento de um campo de estudos compreende conhecer os seus mais relevantes conceitos e, nesse processo, criar possibilidades de leituras complexificadas de mundo e dos significados a ele atribuídos". A partir do letramento é possível reconhecer e prevenir situações de violência, haja vista que permite compreender que determinadas frases, gestos e ideias reproduzem violências estruturais da sociedade e abrem caminhos para que continuem ocorrendo.

O termo "letramento racial" foi utilizado incialmente pela socióloga afro-americana France Windance Twine e traduzido no Brasil por Lia Vainer Schucman. Diz respeito a

> todo processo educativo-formativo que promove a construção, no sujeito, da capacidade de identificar e

> reconhecer práticas racistas no âmbito de sua cultura e vida cotidiana. [...] Consiste, assim, em uma prática de natureza política e pedagógica traduzida pela necessidade irremediável de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas por um grande sistema de opressão racial que denominamos de racismo. (Universidade Federal do Pará, 2023, p. 8)

Por outro lado, o letramento de gênero e sexualidade possibilita "desvincular-se de ideias pré-concebidas e naturalizadas acerca destes conceitos e abrir frentes de construção de outras formas de compreensão sobre si e sobre outrem" (Sonza *et al.*, 2023, p. 5). Tais formas de letramento dizem respeito a compreender conceitos e perspectivas que permitam tanto reconhecer as violências raciais e de gênero quanto elaborar iniciativas e mecanismos para seu enfrentamento. Dessa forma, habilitam para leituras sobre o mundo que tenham como cerne o recorte de raça, gênero e sexualidade.

1.1.2. DIREITO AO LAZER: QUESTÕES SOBRE CRIMINALIZAÇÃO DAS PERIFERIAS E RACISMO

A pesquisa coordenada por Telma Vinha e Cléo Garcia (2025, p. 26), que foi citada na introdução deste texto, destaca a "escassez de espaços comunitários para lazer e socialização" como um dos fatores relevantes que levam os jovens a aderirem à prática de violência extrema em escolas.

O direito ao lazer encontra-se como princípio tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), quanto na Constituição Federal Brasileira (1988). E ainda que seja um direito garantido, não reflete nas obrigações do Estado de atuar criando espaços de lazer nas periferias; ao contrário, as forças de segurança do Estado têm justamente atuado para coibir e, por vezes, criminalizar as práticas de lazer como bailes, como também pode ser visto em alguns projetos de lei. No ano de 2025, o debate em torno do fim da escala 6x1 no Brasil colaborou com a conscientização sobre a importância do direito ao lazer.

Tal debate é especialmente importante porque a mentalidade capitalista tem adoecido a sociedade em geral e é possível perceber seu impacto sobre os(as) jovens, especialmente no caso do campus em que o projeto foi realizado, cujos cursos são integrais, o que torna perceptível o cansaço e desgaste dos(as) estudantes. No livro "Sociedade do cansaço" (2015) o autor Byung-Chul Han aponta que a busca por ser produtivo o tempo todo, ideal fomentado pela sociedade capitalista atual, está no cerne de sofrimentos psíquicos como síndrome de *burnout*, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e depressão. Han aponta que a sociedade do século XXI é uma sociedade de desempenho, na qual os sujeitos se tornaram "empresários de si mesmos". Como ele explica:

> A sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho não são uma sociedade livre. Elas geram novas coerções. A dialética de senhor e escravo está, não em última instância, para aquela sociedade na qual cada um é livre e que seria capaz também de ter tempo livre para o lazer. Leva ao contrário a uma sociedade do trabalho, na qual o próprio senhor se transformou num escravo do trabalho. Nessa sociedade coercitiva, cada um carrega consigo seu campo de trabalho. A especificidade desse campo de trabalho é que somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor. Assim, acabamos explorando a nós mesmos. Com isso, a exploração é possível mesmo sem senhorio. (Han, 2015, p. 46-47)

A busca pelo desempenho e a produtividade até mesmo no tempo livre está adoecendo a sociedade. Tal problema fica nítido com o aumento de estudantes com TDAH, depressão e convivendo com crises de ansiedade. O esgotamento é perceptível especialmente nos estudantes do 3° anos do ensino médio que, além do grande número de disciplinas que os cursos integrais têm, também acumulam funções extraclasses voltadas para o desejo de aprovação no vestibular, como cursinhos ou cursos de idiomas. É comum ouvir tais estudantes relatando a pressão pela escolha da profissão e da área do vestibular. Assim, o projeto se justifica pela necessidade de desconstrução

de uma visão reducionista, racista e capitalista do lazer, mostrando a sua importância para as diferentes esferas da vida.

Nos últimos anos vieram à tona algumas iniciativas de criminalização do lazer nas periferias. Uma das iniciativas de maior destaque são os projetos de lei que ficaram conhecidos como Leis “Anti-Oruam”. Em 2025, tais projetos de lei se espalharam pelo Brasil com a intenção de proibir o uso de recursos públicos para contratar artistas que, segundo seu ponto de vista, façam apologia ao crime organizado e ao uso de drogas. Além disso, também no ano de 2025, ocorreu a CPI dos Pancadões em São Paulo, com a finalidade de investigar possíveis omissões dos órgãos públicos municipais na fiscalização de perturbação do sossego, especialmente no combate a festas clandestinas e “pancadões” realizados no município de São Paulo.

No entanto, tais iniciativas não são algo novo. No passado, existiam as Ordenações Filipinas, que, promulgadas em 1603 por Filipe I de Portugal, correspondem ao conjunto dos dispositivos legais que definiam os crimes e a punição dos criminosos e que vigoraram no Brasil até 1830. No Livro V consta: “Titulo LXX: Que os escravos não vivam por si, e os Negros não façam bailios em Lisboa”. Outro exemplo foi elaborado no pós-abolição. Prevista no artigo 59 do decreto-lei 3.688 de 1941, a denominada “Lei da vadiagem”, entendia como “crime” e “vadiagem” manifestações culturais próprias da população negra, como o samba, a capoeira, entre outros.

Isso é resultado de uma mentalidade escravocrata que não vê como legítimo o lazer das populações periféricas, entendendo tais manifestações como perigosas ou que devem ser reprimidas em prol do trabalho, estigmatizando as pessoas que as compõem como “vagabundas” e “bandidas” em diferentes sentidos. Basta lembrar da perseguição que sofreram e sofrem artistas dos gêneros que são alvo do projeto. É possível notar que tanto a “vadiagem” quanto a “apologia” é definida pela cor e marginalidade da pessoa analisada. Apenas para citar um exemplo: uma deputada brasileira postou uma foto com diversas armas. Oruam, rapper conhecido por ser alvo de grupos que buscam criminalizar o funk, ao ver a foto ironizou em sua rede social: “Se eu postar uma foto dessas é apologia ao crime”. O que é “apologia”, assim como o que é “vadiagem”, passa por um critério racial.

Bailes promovem o direito ao lazer. Também promovem o direito à educação por possibilitar o contato com temáticas como a história da população negra e dos grupos periféricos ao promover o debate sobre violações de direitos nas periferias, denunciando, por exemplo, a violência policial.

*Como explicam José Silva e Laura Bruno (2022, p. 39-40) no artigo "*Da roda de samba ao baile funk: uma perspectiva histórico-jurídica da tentativa de criminalização da cultura negra no Brasil":

> A assimilação do samba por outros gêneros musicais, associada à releitura de músicas de grandes compositores negros por jovens músicos brancos, e o surgimento de gêneros como a MPB e a Bossa Nova ajudaram a desvincular o samba das favelas e periferias e o elevou à condição de patrimônio nacional e cartão de visitas do Brasil no exterior (WILLIAM, 2019). Isso, no entanto, não faria cessar as tentativas de criminalização de expressões da cultura negra, o que volta a se acentuar no final da década de 80 com o hip hop e principalmente com o funk.

Movimentos relacionados ao universo do hip hop, do reggae, do funk, entre outras manifestações emergentes no contexto periférico, foram fundamentais para expandir ideias antirracistas na sociedade. Assim, a música pode ser motivadora de debates sobre a necessidade de respeito à dignidade humana para a construção de uma sociedade sem discriminação, preconceitos e violência; de modo a contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de suas histórias, conscientes de seus direitos.

O Reggae nasceu na Jamaica por volta das décadas de 1960/70, precedido pelas manifestações do Ska e do Rocksteady. No entanto, em um contexto de pobreza que assolava a Jamaica, no qual o acesso a rádios e discos de vinil não estava disponível a todas as pessoas, esse se tornou acessível por meio da *cultura sound system*[4], que visava popularizar tais

[4] Segundo pesquisa realizada por Daniella Pimenta e Natan Nascimento para o livro "Mapa Sound System Brasil" (2019) - https://mapasoundsystembrasil.com.br/mapa-sound/e-book/ -,

músicas e as mensagens que faziam parte de suas letras. Como destaca Carlos Benedito Silva (1995, p. 42):

> Os Sound Systems de reggae, focos do estudo, são originários dos guetos da Jamaica do final dos anos 1950 e se disseminaram pelo mundo, sendo até hoje caracterizados pelo formato de ocupações sonoras em espaços públicos, tendo como principais recursos os discos de vinil e as caixas de som empilhadas, em torno dos quais se reúne o público participante.
>
> Embora os eventos do Sound System não fossem desde o seu início propagadores de mensagens de combate à opressão, a proposta de conscientização política da população negra e periférica, que vivia sob duras condições de vida desde o marco da escravidão, encontrou na música reggae uma aliada. A partir de letras e ritmos característicos da Jamaica, tópicos como espiritualidade, repatriação, repressão policial, identidade e autoestima encontraram espaço em sessões de Sound System na Jamaica e, mais tarde, em várias localidades do mundo, ultrapassando as marcas da festividade e da competição – comuns entre os primeiros coletivos que os promoveram.

Através da cultura *sound system*, que utilizava de um sistema de som artesanal, que era colocado nas ruas para promover os bailes, as mensagens presentes nas músicas de Reggae se popularizaram. Os sistemas de som traziam os *toasters* – precursores dos Mestres de Cerimônia (MCs) – rimando mensagens de resistência e paz em cima das bases dos discos de vinil:

> os artistas jamaicanos, pela primeira vez, tinham a oportunidade de mostrar sua consciência política e musical. Com as letras de cunho explicitamente social e político, tais músicas mostram a realidade da Jamaica, a fome, a miséria dos 'bairros de lata', o desemprego e as perseguições policiais, sofridas pela população pobre e negra das favelas. (Silva, 1995, p. 42)

---

no Brasil existem pelo menos 217 sound systems, sendo um dos países em que essa cultura se destaca na atualidade.

Como um reflexo da cultura jamaicana, o Reggae se conectava com as ideologias do movimento Rastafari. Como explica Gustavo Antoniuk Presta (2015, p. 193):

> O movimento Rastafári foi um desses frutos da diáspora africana pelo mundo e surgiu como uma proposta de liberdade e igualdade para o povo negro. A cultura Rastafári apresenta raízes milenares no continente africano e na história etíope, mas formalizou-se na Jamaica, como impulso da diáspora negra em meados da década de 1930, a partir da fusão de práticas culturais de ex-escravos de origem africana, com interpretações próprias do Antigo Testamento, aliadas às ideias do movimento pan-africanista, seguindo as palavras do ativista e poeta jamaicano Marcus Garvey. Rabelo (2006) entende que o Rastafári representa, portanto, um movimento de caráter híbrido, milenar, revolucionário, revivalista e contestatório.

A filosofia Rastafari deriva de um movimento político e religioso, criado na década de 1920 na Jamaica por Marcus Garvey, e se ancorava na ideia de coroação de um rei negro que promoveria o retorno das pessoas negras ao continente africano. Como expressão da cultura jamaicana, a filosofia Rastafari tem como temas a luta contra o colonialismo e as injustiças decorrentes dele. Tais temáticas estão até hoje no cerne do Reggae Roots, o subgênero mais tradicional do Reggae. Por isso, é possível afirmar o anticolonialismo e o antirracismo como características que são marcantes no Reggae.

Expoentes da cultura sound system, a dupla de imigrantes jamaicanos que se estabeleceu nos Estados Unidos da América, Kool Herc e Grandmaster Flash, foram fundamentais para o surgimento da cultura Hip Hop. Kool Herc influenciou o surgimento do Hip Hop porque

> de lá trouxe, além dos sound-systems, o modo de expressão verbal dos toasters da Jamaica – as saudações aos que chegavam à pista de dança em ritmo entrecortado –, que seria o prenúncio da idéia do MC. Herc observava que as partes instrumentais, os chamados breaks das músicas, agradavam aos

> freqüentadores das festas. Também descobriu que com dois toca-discos funcionando ao mesmo tempo e dois discos de vinil iguais podia tocar com a ajuda de um mixer o mesmo break sem parar, regulando a sincronia sonora. Os garotos que dançavam nesses breaks ficaram conhecidos como breakdancers ou b.boys. Outra grande contribuição de Herc à instrumentação musical da cultura hip hop foi a técnica do scratch, que consiste em tocar os discos no sentido contrário ao do toca-discos. O scratch é uma ranhura provocada pelo uso da agulha no vinil, em que o DJ faz o movimento back to back (de vaivém) com as pontas dos dedos. Isso permite que ele selecione uma frase rítmica de efeito percussivo. (Rocha *et al.,* 2001, p. 127-128)

Foi Kool Herc que promoveu a festa no Bronx em 1973, considerada como o início do Hip Hop. Já Grandmaster Flash, também imigrante jamaicano nos EUA,

> foi quem aprimorou muitas técnicas da discotecagem do estilo hip hop, como a colagem, a sincronização e a mixagem de trechos de diferentes vinis. Além disso, criou a primeira bateria eletrônica do hip hop, que batizou de beat box. Grandmaster Flash, Kool Herc e Bambaataa faziam o papel de apresentadores ou de mestres-de-cerimônias nas festas, entregando o microfone aos dançarinos para que esses pudessem improvisar letras no ritmo do break. Nasciam, assim, os primeiros MCs. Além das técnicas de discotecagem, composição, vocais e dança, iam surgindo nas letras as temáticas e as idéias do hip hop: o estímulo à auto-estima da juventude negra, a denúncia de sua exclusão cultural e econômica do mundo branco, a necessidade de transformar sua própria realidade por meio da conscientização coletiva. Muitos participantes das festas passaram a se reunir em torno dos ideais de paz propostos em 1973 por Bambaataa. Naquele ano, ele fundou a organização pacifista Youth Organizations (Organizações Jovens), que posteriormente recebeu o nome de Zulu Nation (Nação Zulu) e passou a ser a maior posse de hip hop do mundo, com integrantes espalhados por vários países. (Rocha *et al.,* 2001, p. 128)

A consolidação da cultura Hip Hop se deu muito por conta da atuação de Afrika Bambaataa, que era filho de ativistas pelos direitos civis nos EUA, e viu nesses bailes um espaço para promover a paz na guerra entre as gangues, que fervilhava no Bronx nesse período. Os bailes eram então espaço para levar as disputas para o campo cultural do break e das rimas.

Também é importante considerar a contribuição dos bailes para debates pertinentes à sociedade. Como explica José Carlos Gomes da Silva (1999, p. 29-30):

> A partir do "autoconhecimento" sobre a história da diáspora negra e da compreensão da especificidade da questão racial no Brasil, os rappers elaboraram a crítica ao mito da democracia racial. Denunciaram o racismo, a marginalização da população negra e dos seus descendentes. Enquanto denunciavam a condição de excluídos e os fatores ideológicos que legitimavam a segregação dos negros no Brasil, os rappers reelaboraram também a identidade negra de forma positiva. A afirmação da negritude e dos símbolos de origem africana e afro-brasileira passaram a estruturar o imaginário juvenil, desconstruindo-se a ideologia do branqueamento, orientada por símbolos do mundo ocidental. [...] A valorização da cultura afro-brasileira surge, então, como elemento central para a reconstrução da negritude (Silva, 1999, p. 29-30).

Um dos maiores exemplos do que explica Silva é o papel desempenhado pelos *Racionais Mcs*, como explica Maria Clara Martins (2019, p. 260):

> É importante destacar o papel do grupo Racionais Mcs na construção de uma conjuntura de resistência a padrões eurocêntricos da cultura. As letras das músicas valorizavam uma estética negra: cor de pele e seu cabelo afro. Além disso, a própria projeção do grupo, tido hoje como um dos maiores grupos de RAP do Brasil, significou o surgimento de novos referenciais de sucesso para a população jovem e negra brasileira. Ou seja, o discurso do grupo afirmava o local da negritude e

> da periferia não como motivo de vergonha, mas de orgulho. Portelli afirma, quando escreve "Éramos pobres, mas...", que a pobreza e opressão para determinados grupos pode ser utilizada na perspectiva de cultuar outros valores que não o dinheiro. Essa postura é um processo de resistência aos locais de vitimização e diminuição de uma população negra e pobre. Na busca por reconhecimento de direitos, os processos afirmativos servem para a construção de sujeitos históricos nessas narrativas: "A resposta à pobreza como humilhação, então, está na busca de uma fonte de orgulho na própria pobreza; um orgulho que vem do fato de ter crescido em condições duras e difíceis". Como discurso, narrativa ou alternativa, o rap do Racionais MCS se apresenta como rica fonte de análise e elemento histórico e social que perpassa a trajetória do movimento Hip Hop e produz novos discursos acerca da representação e reivindicação de uma identidade negra e periférica. Isso porque, influenciou na forma como a população negra se enxergava em determinado momento histórico e construiu um discurso de valorização. Em suma, resistiram às concepções que restringiam a população negra ao espaço da criminalidade. Resistiram às concepções de que o padrão de beleza deveria ser branco e europeu e construíram noções de pertencimento que afirmam identidades entrelaçadas por um sentimento de contestação.

No Brasil, o movimento Hip Hop se concentrou em reforçar a identidade negra e denunciar a violência policial, unindo e promovendo uma cultura antirracista nas periferias. Considerando a realidade das periferias brasileiras, que contam com a deficiência nos serviços públicos, dificuldades de acesso à educação, bem como a ausência de espaços de lazer, os bailes, tais como os decorrentes da cultura *sound system* e do Hip Hop, são espaços promotores de direitos.

Na mesma toada, herança dos bailes *blacks*, é fundamental considerar os bailes Funk que surgem nas periferias do Rio de Janeiro no início da década de 1990. Conforme ressalta Cristiano Araujo (2022, p. 62):

> o funk carioca como música torna-se em uma linguagem cultural de uma prática social e historicamente situada através da canção entre vivências de mundos. Na década de 90 o movimento funk carioca explode a partir de uma indústria cultural forte e engajada nas mídias da modernidade, assim torna-se cada vez mais popular, principalmente, entre as camadas mais pobres da população carioca. Multiplicam-se os números de bailes e entram em cena os sujeitos que foram definitivos para a construção da identidade própria desse gênero musical, os MCs. As letras refletem o dia a dia das favelas e bairros pobres, ou fazem exaltação a elas (muitos desses rappers surgiram de concursos de rap promovidos dentro das comunidades).

Concordamos com Juliana Bragança (2020, p. 195) que:

> A criminalização do funk carioca faz parte de um longo processo histórico de perseguição contra a cultura negra em nosso país. Identificar o processo de criminalização do funk carioca e nomeá-lo como um processo racista é enfrentar o mito da democracia racial no Brasil e evidenciar as tensões raciais que esse mito encobre. Só assim, reconhecendo e nomeando os problemas, é que seremos capazes de destruir a gaiola que insiste em aprisionar o funk. Atualmente, ainda que o funk esteja legalmente assegurado por leis, deparamo-nos ainda com forte apelo por parte da população em criminalizar o movimento.

Diante do que foi discutido, podemos dizer que a criminalização dos bailes (como bailes funk e outros eventos populares periféricos) está diretamente ligada à criminalização da pobreza porque não se trata apenas de combater crimes, mas de controlar corpos, territórios e culturas associadas às classes populares, especialmente jovens negros das periferias. Primeiramente devido à seletividade penal, pois o Estado tende a aplicar a lei de forma desigual. Festas em áreas ricas (por exemplo, shows e raves) raramente são tratadas como caso de polícia, mesmo quando há drogas, barulho ou violência. Já os bailes nas periferias são frequentemente vistos como ameaça à ordem

pública, mesmo sem crime concreto. Também existe uma estigmatização da cultura periférica que associa os bailes à criminalidade, tráfico de drogas, violência, imoralidade, "falta de civilidade", barulhento, entre outras ideias pejorativas. Enquanto o lazer das classes altas é visto como sofisticado ou normal. Essa diferença reforça a noção de que o pobre deve trabalhar, não festejar.

Além disso, a repressão também diz quem têm direito ao uso dos espaços públicos. É preciso considerar ainda que a maioria dos frequentadores de bailes são jovens negros e pobres, grupo historicamente alvo de abordagens policiais violentas; prisões em massa e de políticas de "guerra às drogas". Dessa forma, o baile vira um pretexto para vigilância e repressão desse grupo social.

Por outro lado, cabe ressaltar que é comum a crítica de que as letras de músicas de rap, reggae e funk fazem apologia às drogas, incitam a violência, defendem o crime organizado e objetificam e incentivam a violência sexual e o feminicídio contra mulheres. No entanto, é importante ressaltar que discursos misóginos e criminosos estão presentes em letras de músicas de todos os gêneros musicais, e não são exclusividade dos estilos musicais que são os principais alvo desse tipo de acusação.

No episódio 4 da série documental *Funk.doc* (2022), dirigido por Luiz Bolognesi, que tem como título "A voz das poderosas", é apresentado o ponto de vista de algumas mulheres importantes para a história do funk no Brasil, entre elas Valesca Popozuda, Deize Tigrona, MC Carol, Ludmilla, MC Rebecca, Lellê, entre outras. Como os depoimentos dessas mulheres destacam, ainda que o funk seja um ambiente expressivamente masculino, para as mulheres em questão se constituiu em um espaço que lhes dá uma chance de autonomia e vida digna e, inclusive, de enfrentamento do machismo, reafirmando seus lugares no mundo. Tratar um gênero musical como se todos os seus adeptos fossem iguais é consequência da reprodução de estereótipos que entendem tais musicistas como incapazes de romper com essa cultura de violência, e que ignora que tais espaços musicais estão em constante disputa na sociedade e que também estão em processos de reconstrução contínua. O mais importante para projetos que buscam promover uma cultura dos direitos humanos é tornar tais músicas como fonte de reflexão

e não fechar o debate com nenhuma dimensão da sociedade e nem ignorar a sociedade que está posta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão apresentado neste texto atua ao mesmo tempo promovendo debates de temas pertinentes ao campo dos direitos humanos e proporcionando o direito ao lazer a partir do oferecimento de atividades voltadas para a música. Através das manifestações musicais o projeto promoveu reflexões acerca do racismo e do machismo e suas relações com a criminalização dos bailes periféricos.

Podemos dizer que as manifestações foco deste projeto funcionam como espaços de educação informal ao promoverem o conhecimento da história negra africana e em diáspora, bem como denunciando a violência policial contra essas populações, conhecimentos que até hoje disputam por espaço nas escolas. E, assim, o projeto permite o reconhecimento das populações periféricas como sujeitos de direitos.

Contudo, podemos dizer que a música é uma estratégia eficiente de educação em direitos humanos por causar reflexões a partir da sensibilidade, amenizando resistências e preconceitos a debates de relevância na sociedade brasileira e permeados de polêmicas e disputas institucionais-políticas.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Juliana da Silva. *Preso na gaiola*: A criminalização do funk carioca nas páginas do jornal do Brasil. Curitiba: Appris, 2020. 239p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. ***Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).*** Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em:

https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 02 agosto de 2024.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (Org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HERMANN, Nadja. *Ética & educação*: outra sensibilidade. Autêntica, 2014.

MARTINS, Maria Clara. (2019). Sobrevivendo no inferno: resistência como conceito e reivindicação na obra do Racionais MC´s (1990-1997). *Revista Cantareira*, (29).

PRESTA, Gustavo Antoniuk. Transgressão e Resistência nas estéticas do Rastafári. Revista Ciclos, Florianópolis, V. 2, N. 4, Ano 2, Fevereiro de 2015.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CAETANO, Patrícia. *Hip Hop – A periferia grita*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVA, Carlos Benedito. *Da terra das primaveras à ilha do amor*: reggae, lazer e identidade cultural. São Luís: EDUFMA; 1995.

SILVA, José Carlos Gomes da. *A experiência do movimento hip hop paulistano*. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.

SONZA, Andréa Poletto *et al.* (Org). *Letramento de gênero*: aqui não é um tabu e ai? Porto Alegre, RS: 2ks Agência Digital, 2023.

VINHA, Telma; Garcia, Cléo; NUNES, César Augusto Amaral; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; MELO, Simone Gomes de; LAHR, Talita Bueno Salati; PARENTE, Elvira Maria Portugal Pimentel R.; FOGARIN, Beatriz; OLIVEIRA,

Vitória Hellen Holanda. *Pesquisa de Telma Vinha sobre ataques de violência em escolas traz explicações e recomendações*. Publicado em 11 de outubro de 2023. Disponível em: < https://d3e.com.br/noticias/pesquisa-de-telma-vinha-sobre-ataques-de-violencia-em-escolas-traz-explicacoes-e-recomendacoes/>. Acesso em 16 de março de 2024.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil* [livro eletrônico]: causas e caminhos – atualização. Telma Vinha, Cléo Garcia (Org.). São Paulo: D3e, 2025.

UNIVERSIDADE Federal do Pará. *Projeto letramento racial*: como forma de combate ao racismo. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Projeto Letramento Racial. Belém: ICJ/UFPA, 2023.

CAPÍTULO 2

SENTIDOS NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.

Angélica de Souza Lima[5]
Juliana da Silva Nóbrega[6]

INTRODUÇÃO

O curso em nível superior de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) surge como uma estratégia oriunda das lutas de populações rurais em torno de uma educação que tenha como objetivo considerar, na formação de educadores e educadoras para a educação básica, os interesses e necessidades do campo. Utilizando-se da pedagogia da alternância como metodologia para o desenvolvimento das práticas e da pesquisa na graduação, essa formação possibilita a entrada na universidade de populações rurais que antes eram excluídas desses espaços (Lima, 2022).

Diante disso, considerando o debate atual da psicologia sobre as questões relativas à terra, esse estudo, desenvolvido no mestrado acadêmico em psicologia (2019-2022), teve como objetivo conhecer o cotidiano e os sentidos das trajetórias de estudantes do curso de LEDOC da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Entendendo que a entrada no ensino superior tem sido uma importante demarcação de saberes e sentidos no/do campo,

[5]Psicóloga. Mestra em Psicologia pela UNIR. Doutoranda em Psicologia na USP. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0479056710449635 Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9136-6953 E-mail: ange_gs2012@hotmail.com
[6]Psicóloga. Doutora em Psicologia pela USP. Docente da UNIR. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2230904574804336 Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3779-6570 E-mail: juliana.nobrega@unir.br

resultado de lutas e resistências do público camponês, neste capítulo serão destacadas as narrativas que evidenciam a importância da pedagogia da alternância no processo de formação desses(as) estudantes.

Para isso, esta produção organiza-se em quatro seções: uma seção teórica, dedicada à pedagogia da alternância e à educação do campo; uma seção metodológica; uma seção destinada à apresentação e análise das narrativas; e, por fim, as considerações finais e referências bibliográficas.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pedagogia da alternância consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que associa diferentes experiências formativas ao processo escolar tradicional, considerando espaços e vivências distintas, tendo como principal finalidade uma formação que dialogue com os cotidianos diversos do campo. Essa prática surgiu na França, em 1935, a partir de um movimento organizado por um grupo de agricultores insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, uma vez que este não atendia às especificidades do meio rural (Begnami, 2019).

Esse movimento enfatizava uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse elementos para o desenvolvimento social e econômico de sua região. Desse modo, os agricultores, com o auxílio do padre católico Abbé Granereau, que ofereceu apoio e militância no Secretariado Central para as Iniciativas Rurais (SCIR), propuseram um processo de ensino que pudesse alternar o tempo de permanência na escola e o tempo na propriedade familiar, surgindo, assim, as Casas Familiares Rurais (CFRs), onde aconteceram as primeiras formações com a pedagogia da alternância (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p. 03).

A proposta era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família, atribuindo grande importância à articulação entre os momentos de atividade escolar propriamente dita e as experiências formativas vivenciadas no contexto comunitário e rural, incorporando ao processo de

ensino-aprendizagem as práticas da vida cotidiana, o meio ambiente e os aspectos da formação integral, social, política e econômica (Azevedo, 2005).

No Brasil, a pedagogia da alternância surgiu em 1969, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que fundou a Escola Família Rural de Alfredo Chaves, a Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e a Escola Família Rural de Olivânia, tendo como principal objetivo atuar sobre os interesses do campo (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p. 03).

Posteriormente, na década de 1990, com o surgimento do Movimento da Educação do Campo, articulado por populações não urbanas, entre elas o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e populações indígenas, intensificou-se a luta por uma escolarização que resgatasse a identidade camponesa, suas culturas e saberes, bem como valorizasse os diversos povos do campo e viabilizasse políticas públicas específicas. Nesse contexto, as Escolas Família Agrícola (EFAs) e o modelo da pedagogia da alternância passam a ser reconhecidos, incorporados e politicamente articulados no âmbito da Educação do Campo (Molina, 2006; Caldart, 2003).

Nesse sentido, o debate do Movimento da Educação do Campo pauta a importância da articulação das comunidades nas bases curriculares, bem como problematiza o fechamento e o esvaziamento das escolas no campo. Esses processos ocorrem, muitas vezes, em razão da localização geográfica, da precariedade dos transportes, de grades curriculares descontextualizadas da realidade camponesa, da formação docente, além da escassez de recursos e da manutenção insuficiente das escolas, fatores que tornam o acesso à educação inviável para muitas comunidades (Brasil, 2023).

Alguns autores ainda ressaltam que escolas apenas localizadas no campo não apresentam uma escolarização condizente com a realidade local, pois ainda reproduzem um ensino tradicional urbanocêntrico e que, desse modo, são necessárias políticas que qualifiquem a grade curricular, de modo a possibilitar a aproximação entre escola e comunidade, avançando de escolas *no* campo para escolas *do* campo (Cardoso Junior, 2009; Lima, 2022).

Caldart (2012) destaca que, para além de uma mudança de nomenclatura, trata-se de uma questão de política educacional que envolva um olhar voltado aos direitos sociais dos povos do campo, a partir da consideração de aspectos como a agroecologia, a agricultura orgânica e a

soberania alimentar, dentre outros, associando-se ao cotidiano e contribuindo, inclusive, para a diminuição dos índices de analfabetismo e evasão escolar, que incidem cada vez mais no campo, em parte, pela precarização do sistema educacional.

Assim, entende-se que a educação do campo envolve aspectos que vão desde o calendário escolar e as condições estruturais das escolas até a formação docente. Nesse sentido, a formação de docentes passa a ser compreendida também como uma formação política, pautada na criticidade e no rompimento com ideias hegemônicas que se firmaram e deterioraram a identidade de camponês e camponesa ao longo do tempo (Silva, 2017; Lima, 2022).

Destaca-se que a produção do saber também se constrói na parceria com educadores(as), educandos e lideranças dos movimentos sociais, e que essas experiências podem contribuir para a democratização no campo, superando desafios, afirmando identidades e fortalecendo sujeitos comprometidos com ambientes coletivos. Dessa forma, a educação do campo se estende da educação básica à universidade, combinando processos de formação da militância e da base social, defendendo que no campo deve haver escolas, e que estas não devem se constituir de qualquer maneira, sob um regimento descontextualizado da realidade local (Caldart, 2003).

Nesse sentido, fortalece-se a pedagogia da alternância nas escolas agrícolas, que consiste na construção de espaços alternados no calendário escolar, conhecidos como Tempo Escola (TE), no qual os(as) estudantes permanecem integralmente na instituição de ensino, e Tempo Comunidade (TC), período destinado à permanência em casa, realizando atividades e dando continuidade ao processo formativo junto às suas famílias e comunidades (Pinto; Germani, 2013). De acordo com o Instituto Sociedade e Natureza (Rocha, 2025) até 2025 foram registradas no Brasil cerca de 157 EFAs e 240 CFRs, que utilizam a metodologia da pedagogia da alternância no processo de escolarização.

Com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em abril de 1998, responsável por ampliar o acesso à educação para populações do campo, a luta pela educação do campo se fortaleceu, bem como o entendimento do mundo rural como território de vida

em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas, promovendo um importante marco nesse movimento. Trata-se de uma política pública significativa da Educação do Campo, fruto da luta dos movimentos sociais, desenvolvida em áreas de Reforma Agrária e executada pelo governo brasileiro (Santos, 2017).

Em 2001, o PRONERA passou a integrar o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), configurando-se como um dos maiores compromissos estabelecidos entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores(as) rurais e os governos estaduais e municipais, prezando, sobretudo, por um sistema educacional que considerasse a diversidade do campo e priorizasse a alfabetização de jovens e adultos (PRONERA, 2004; Brasil, 2003).

A partir da instituição desses espaços e políticas, a Educação do Campo foi se expandindo, sendo o PRONERA o programa que sinalizou maior abrangência em diversos âmbitos da educação, influenciando a elaboração de novas políticas educacionais do campo. Dentre as principais ações, destaca-se a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2007, cuja centralidade era a implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades públicas do país, com enfoque na formação de docentes da educação básica para atuação em escolas do campo (Santos, 2017).

Com isso, em 2007, por meio do Ministério da Educação e da SECAD, surgiram as primeiras parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior para a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com início na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tanto representantes das universidades quanto dos movimentos sociais participaram da elaboração dos projetos político-pedagógicos desses cursos (Santos, 2017).

Até o ano de 2018, de acordo com o estudo de Scariot et al. (2020) no levantamento realizado por meio da consulta ao portal e-Mec, foram identificados cerca de 61 cursos de Licenciatura em Educação do Campo no país, sendo 59 na modalidade presencial e 2 na modalidade da Educação à

Distância (EaD). O estudo ainda destaca que a região nordeste é a que oferta o maior número de cursos de LEDOC, totalizando 8 cursos, enquanto a região centro-oeste ficou com a menor oferta, contabilizando apenas 4 cursos.

Desse modo, o Procampo buscou promover, por meio desses cursos de licenciatura, a formação de docentes por áreas do conhecimento, diferindo da formação por saberes fragmentados e habilitações por disciplinas, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior. Destaca-se a importância de que educadores(as) do campo compreendam a relevância de seu trabalho, as possibilidades e as transformações que podem ser promovidas por meio de um ensino e de um formato pedagógico que compreendam a realidade do campo e fortaleçam, por meio destes, a identidade camponesa (Lima, 2022).

Além disso, nos governos Lula (2003–2006; 2007–2011) e Dilma Rousseff (2011–2016), foram criadas diversas políticas que possibilitaram a abertura de novas universidades no Brasil, permitindo maior acesso de diferentes grupos ao ensino superior. Uma dessas políticas foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo central era criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, em nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos das universidades federais. Outro instrumento relevante foram as políticas de ações afirmativas, dentre elas a Lei de Cotas nº 12.711, criada em 2012 (Brasil, 2007; Brasil, 2012; Lima, 2022).

Ademais, no governo Bolsonaro, instituições como o PRONERA, o INCRA e o MDA foram extintas por meio do Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), o que resultou no enfraquecimento da Política de Reforma Agrária no Brasil e, consequentemente, na redução dos repasses para a educação do campo, inclusive para os cursos de licenciatura. Com o fim do PRONERA, as dificuldades na implementação da reforma agrária e da educação do campo tomaram rumos de retrocesso político, favorecendo o avanço do agronegócio e a expropriação dos povos do campo de suas terras.

Atualmente, no governo Lula (2023–2026), o Ministério da Educação (MEC) anunciou ações voltadas à melhoria da educação do campo, por meio da recriação, em 2023, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), que conta com a

Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, além de uma coordenação-geral dedicada às políticas de educação do campo. Dentre as ações em andamento, destaca-se a retomada da participação social, por meio da recriação das comissões nacionais de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, entre outras. O MEC também prevê maior apoio financeiro ao fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo e da Educação Intercultural Indígena, inclusive com ampliação da oferta de turmas (Brasil, 2023).

PERCURSO METODOLÓGICO

O curso de LEDOC em Rondônia teve início no segundo semestre de 2015 e é destinado ao público composto por assentados e acampados da reforma agrária, ribeirinhos, pequenos agricultores, remanescentes de quilombolas, indígenas, seringueiros, pescadores, 'pequenos produtores', assalariados rurais, dentre tantos outros camponeses. Tendo como principal objetivo a formação de professores para atuarem na educação básica em escolas voltadas ao campo (UNIR, 2016).

A luz da perspectiva teórica do construcionismo social, que reconhece as produções de sentido como construções que se estabelecem nas relações cotidianas (Spink, 2010), foram realizadas nesse estudo, observação participante, um grupo focal e duas entrevistas narrativas abertas com estudantes do curso de LEDOC da Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura.

Ao todo, participaram desse estudo, 15 estudantes matriculadas(os) no 4º período da LEDOC/UNIR, mas para fins de análise e discussão neste capítulo nos ateremos ao recorte relacionado a pedagogia da alternância das narrativas apresentadas no grupo focal, que foram guiadas pela seguinte pergunta disparadora: o que é cursar Licenciatura em Educação do Campo? Sendo aqui explanados as narrativas de quatro estudantes camponesas do estado de Rondônia, apresentadas(o) com os nomes fictícios: Ana 34 anos, Helena 42 anos, Viviane 19 anos e Maria 20 anos.

ENTRE A COMUNIDADE E A UNIVERSIDADE: UM RELATO DE PESQUISA

Um dos aspectos que se diferencia no curso de LEDOC em relação a outras formações é a pedagogia da alternância. Esse formato é uma das especificidades do curso, que corroboram para a entrada e permanência de estudantes na universidade, e são aspectos fundamentais do processo formativo crítico para a efetivação de educação do campo em suas comunidades. Esse modelo de ensino possibilita a ampliação de horizontes, entre o conhecimento teórico científico e a práxis social (Bertoleto; Bernardi; Pelinson, 2017).

Para as(os) estudantes participantes desse estudo a pedagogia da alternância é entendida como um elemento determinante para a entrada e permanência na universidade, bem como permite que a formação seja integrada as vivências comunitárias, militantes e de trabalho. Como pode ser visto nos relatos a seguir[7]:

> A gente tem várias dificuldades, né, que encontramos, mas pela alternância, pelo tempo universitário, pra nós é bom. Como ela falou que *nós somos dona de casa, né, temos serviço. Então, pra nós ajuda muito desse jeito, agora se fosse todos os dias, pra muitos isso aqui não teria como*, mesmo sendo na universidade, tinha alunos que não tinha como. (Ana).

> Bom, pra mim que já tenho uma idade bonita né, 42 anos, cursar Licenciatura em Educação do Campo é uma realização, é um sonho que quando era mais jovem não consegui realizar, e agora na idade que eu estou é um sonho pra mim, que está sendo realizado. Apesar das dificuldades, mas é o que vem me deixando bastante feliz, é esse curso, e é o modo, como a gente coloca sempre, é o modo da alternância né. Devido eu ficar aqui na universidade só uma semana e ficar em casa no outro

[7] Os relatos têm como base dados previamente publicados na dissertação de mestrado (Lima, 2022), aqui reelaborados para o presente capítulo.

> tempo né, eu posso conciliar com meu trabalho também. Então para mim cursar a licenciatura dessa maneira é excelente. (Helena).

Nos excertos apresentados, evidenciam-se diferenças geracionais e, sobretudo, a centralidade da pedagogia da alternância como condição concreta de acesso ao ensino superior para mulheres, especialmente aquelas que são mães e trabalhadoras. Uma das participantes menciona as barreiras enfrentadas na juventude para dar continuidade aos estudos e contrapõe essa experiência às possibilidades abertas pelo curso no presente. Tal contraste nos convida a refletir sobre o sistema educacional brasileiro que, embora formalmente reconhecido como direito social universal, historicamente não alcançou de maneira efetiva as populações do campo.

No caso da LEDOC, a organização curricular em regime de alternância mostrou-se determinante para viabilizar a permanência dessas mulheres na universidade. Sem esse formato, a conciliação entre trabalho, maternidade e formação acadêmica seria praticamente inviável. Nesse cenário, a pedagogia da alternância assume um papel estruturante para aquelas que vivenciam simultaneamente as posições de trabalhadoras e estudantes. Observa-se, ainda, a intersecção de diferentes marcadores sociais, como: gênero, território, raça e etnia, que operam na produção e manutenção de desigualdades, conforme discutem autoras como Goulart (2019) e Gonçalves (2016).

Além disso, chama atenção a potência das narrativas produzidas no cotidiano formativo, que instauram outros regimes de sentido e de verdade, historicamente ausentes tanto nas escolas quanto na própria universidade antes da implementação do curso. Trata-se de uma disputa simbólica e política em torno de quem pode ocupar o espaço universitário e de quais saberes são legitimados. Em um contexto atravessado por perspectivas que naturalizam a exclusão de sujeitos pobres e camponeses do acesso a direitos, o curso e suas estudantes configuram práticas de resistência. O resgate identitário, incorporado ao processo formativo, torna-se, assim, estratégia fundamental de enfrentamento às lógicas meritocráticas e às estruturas desiguais que restringem o acesso e a permanência no ensino superior.

Outro aspecto potencializado pela pedagogia da alternância no curso de LEDOC é a relação universidade e comunidade a partir das atividades desenvolvidas. Nas atividades que se intercalam entre tempo comunidade e tempo universidade, as/os estudante consideram aspectos da própria comunidade no processo formativo, como visto nas falas a seguir:

> Ele (o curso de LECOC) também nos dá a oportunidade de nos ligarmos às nossas origens, como foi feito no inventário da realidade em que a gente descobriu o nosso próprio lugar, onde a gente mora, onde a gente foi buscar a história do nosso lugar, então é como na avaliação a gente colocou, essa relação entre a comunidade da gente né, que o curso propõe atividades que fazem com que a gente busque dentro da comunidade da gente né. (Viviane).

> Bom, pra mim como todos já falaram, é a realização de um sonho estar aqui, poder entrar numa universidade, eu mesmo não sabia o contexto de onde eu moro, a gente foi aprender, saber mais no inventário da realidade, tinha muita coisa que a gente não enxergava. (Maria).

O inventário foi uma atividade em que as estudantes precisaram levantar a história da sua comunidade ou da comunidade mais próxima, como um memorial, o que explora bastante sobre a própria identidade camponesa. Entende-se, aqui, que a produção de pertencimento é a maior proposta nesse início da graduação e, desse modo, o desejo de retornar para a comunidade vai sendo forjado dentro do curso, a partir do fortalecimento dos posicionamentos identitários. É o curso para além do curso!

Do mesmo modo, as estudantes começam a pensar a educação do campo a partir dos conhecimentos e dos modos de produção nas próprias comunidades rurais. Integrando a formação de licenciatura, os saberes produzidos na própria comunidade tornam-se elementos base se pensar processos de escolarização e de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou destacar as narrativas de estudantes da LEDOC que evidenciam a importância da pedagogia da alternância no processo de formação no ensino superior. Destaca-se que alternância e a educação do campo influenciam no resgate de povos, culturas e identidades camponesas, bem como como cooperam para o fortalecimento das comunidades rurais, principalmente no sentido promover resistência ao sistema defasado e excludente da educação voltada a essas populações.

O curso de LEDOC possibilita pensar sobre os efeitos da alternância, seja da universidade para a comunidades, seja da comunidade para a universidade. Quando produzem seus próprios trabalhos, pesquisas de iniciação científicas, trabalhos de conclusão de curso, projetos de extensão ou atividades avaliativas, como o caso dos inventários, é possível que saberes possam transitar de um lugar para o outro, ampliando os conhecimentos e possibilitando novas formas de ser e estar nos lugares que ocupam.

Assim, a educação do campo possui um grande sentido, no enfrentamento a estruturação social homogênea bem como afirma Paulo Freire (2018): é por meio da educação que se promove a libertação e a emancipação humana. Contudo, o sistema educacional só é emancipatório se permitir e fortalecer ao pensamento crítico do entorno social, viabilizando um acesso cujo processo de formação escolar seja de qualidade.

Se o sistema educacional é excludente, hegemônico e inacessível a povos que historicamente são colocados às margens da sociedade, os fenômenos de desigualdades sociais tendem a aumentar e a população camponesa a ficar cada vez mais reprimida nesse sistema. Dito isso, pensar em escolas para o campo, que sejam presentes com a realidade cotidiana e tenham a emancipação como centralidade, é justamente pensar a construção de uma política de reparação histórica que viabilize acessos, não somente aos estudos e ao mercado de trabalho, mas na própria afirmação do posicionamento identitário sobre o ser camponês e camponesa (Lima, 2022).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antulio José de. Sobre a pedagogia da alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 6, n. 3, p. 1-10, 2005.

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. Pedagogia da alternância e sustentabilidade. **Embrapa Ed**, 2013.

BRASIL. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:** caderno de subsídios. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
BRASIL. **Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Altera a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e dispõe sobre órgãos da administração pública federal. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 fev. 2020.

BRASIL. **MEC instituirá diretrizes da Pedagogia da Alternância.** Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-instituira-diretrizes-da-pedagogia-da-alternancia acesso em 12 de fev. 2023.

CALDART, Roseli Saleteo. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3., n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo:** relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

LIMA, Angélica de Souza. **"*É um ato de luta estar aqui dentro*":** Licenciatura em Educação do Campo e os sentidos da formação na Universidade Federal de Rondônia. 113 f. Porto Velho, 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida; GERMANI, Guiomar Inez. Território da educação do campo: as escolas famílias agrícolas. **Encuentro de Geógrafos de América Latina**, v. 14, 2013.

PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2004.

ROCHA, Ariel. **Jovens do campo são aposta para um futuro agroecológico**. Instituto Sociedade, População e Natureza, 2025. Disponível em:<https://ispn.org.br/noticia/jovens-do-campo-sao-aposta-para-um-futuro-agroecologico/?utm_source=chatgpt.com > Acesso em: fev. 2026.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SCARIOT, Jaqueline Rodrigues da Silva Sfredo *et al*. Panorama de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e5820-e5820, 2020.

SILVA, Kátya de Brito.; MACEDO, João Paulo. Psicologia e ruralidades no Brasil: contribuições para o debate. **Psicologia Ciência e Profissão,** v. 37, n. 3, p. 815-830, 2017.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 34, p. 227-242, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Educação do Campo. Rolim de Moura: UNIR, 2016. Disponível em: http://www.educampo.unir.br/pagina/exibir/1056. Acesso em: 22 out. 2019.

CAPÍTULO 3

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DESAFIOS E AMPARO JUDICIAL PARA A EFETIVAÇÃO SOCIAL

Carina Deolinda da Silva Artêncio[8]
Franceli Bianquin Grigoletto Papalia[9]
Varlei de Lima Artêncio[10]

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, consolidada como a "Constituição Cidadã", elevou a educação ao status de direito social fundamental, posicionando-a como um pilar indispensável para o exercício da cidadania e a dignidade da pessoa humana. No contexto da educação básica — que compreende a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio —, o ordenamento jurídico brasileiro estabeleceu um dever de prestação positiva por parte do Estado, conferindo a esse direito a natureza de direito público

[8] Advogada, professora no Curso de Direito da Estácio do RS, campus Porto Alegre, Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica da Estácio do RS; Juíza Leiga pelo Tribunal de Justiça do RS, mediadora de conflitos (AJURIS); Mestre em Direito (URI); Mestre em educação (UFSM); Doutora em Direito (UNIJUI) e pós-doutoranda em Direitos Humanos no PPGD da UNIJUI sob supervisão da professora Pós Drª. Janaina Machado Sturza; Integrante do Grupo de Pesquisa Biopolítica e Direitos Humanos (CNPq); E-mail: lopesdeo@hotmail.com; Lattes: http://lattes.cnpq.br/1912433621401452; Orcid: ttps://orcid.org/0000-0001-6109-8775.

[9] Docente do ensino superior da Faculdade de Ciências Jurídicas de Santa Maria; Doutoranda em educação (UFPEL), Mestre em educação (UFSM), Universidade Federal de Pelotas, e-mail: franpapalia@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8604787325675705. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1214-0137.

[10] Graduado em Processos Gerenciais (UNICESUMAR); Graduando em Pedagogia (Anhanguera), Graduando curso de formação pedagógica para EPT (UFSM), Especialista em educação pelo IFFSul, Porto Alegre, vartencio@gmail.com, Orcid: https://orcid.org/0009-0009-6848-827X; Lattes: http://lattes.cnpq.br/4181064962082018.

subjetivo. Isso significa que o cidadão possui a prerrogativa de exigir do Poder Público o cumprimento das metas educacionais previstas em lei.

Contudo, observa-se no Brasil um hiato persistente entre a densidade normativa e a efetividade social. Se, por um lado, o país avançou significativamente na criação de marcos regulatórios — como a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) —, por outro, barreiras estruturais, orçamentárias e de gestão impedem a universalização com qualidade. Essa discrepância entre o texto constitucional e a realidade das escolas públicas gera um cenário de vulnerabilidade que compromete o desenvolvimento humano e social.

Diante da omissão ou insuficiência das políticas públicas, o Poder Judiciário tem sido provocado a atuar como garantidor de direitos. O fenômeno da judicialização da educação básica surge, portanto, como uma resposta necessária para assegurar o "mínimo existencial" educacional. Temas como a falta de vagas em creches, a precariedade da infraestrutura escolar e a necessidade de suporte especializado para alunos com deficiência tornaram-se pautas frequentes nos tribunais, tensionando a relação entre os Poderes e levantando debates sobre a "reserva do possível" frente à prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente.

Este artigo objetiva analisar a evolução normativa do direito à educação básica no Brasil e os principais desafios para sua implementação. Busca-se, especificamente, investigar de que maneira o amparo judicial tem contribuído para a efetivação social desse direito, identificando se a intervenção do magistrado atua como uma solução pontual ou como um indutor de políticas públicas mais robustas. Para tanto, a pesquisa utiliza o método dedutivo, apoiando-se em revisão bibliográfica e análise de julgados do Tribunal do estado do Rio Grande do Sul.

O MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação é o alicerce sobre o qual se constrói a cidadania e o desenvolvimento de uma nação. No Brasil, o reconhecimento da educação como um direito fundamental social (Art. 6º, CF/88) marcou uma ruptura com modelos pretéritos, estabelecendo que o ensino é "direito de todos e dever do Estado e da família" (Art. 205, CF/88).

A educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, é a etapa essencial para o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente social e o fortalecimento dos vínculos de solidariedade. Todavia, subsiste um hiato entre o texto constitucional e a realidade das salas de aula, a ser discutido, porém incialmente

A Carta Magna de 1988 foi inovadora ao elevar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito à categoria de direito público subjetivo. Isso significa que o cidadão tem o poder jurídico de exigir do Estado a prestação desse serviço, podendo recorrer ao Judiciário caso haja omissão do Poder Público.

A educação perpassou por uma evolução histórica significativa que explica os reflexos atuais de suas lacunas e garantias, como no Período Colonial e Imperial (1549 – 1889) com a chegada dos Jesuítas (liderados por Manoel da Nóbrega). O foco era a catequização e o ensino de ler, escrever e contar, restrito à elite e aos indígenas catequizados, pautada em uma visão de educação tradicional, em 1759 ocorreram as Reformas Pombalinas, com a expulsão dos jesuítas, a partir deste acontecimento o ensino torna-se laico (Aulas Régias), mas perde estrutura e financiamento, entrando em profunda crise. (Neto; Maciel, 2008).

Já em 1808 com a chegada da Família Real a corrida foi para a criação de cursos superiores para formar a elite burocrática, negligenciando o ensino elementar (básico), e em 1824 com o advento da primeira Constituição do Brasil fica prevista a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos (embora, na prática, excluísse negros escravizados e mulheres). (Saviani, 2013).

Em 1827 é promulgada a Lei das Primeiras Letras primeira lei geral que tentou organizar o ensino primário no país, estabelecendo escolas em vilas e cidades, já em 1834 Ato Adicional à Constituição acaba por descentralizar o ensino, sendo que as províncias passam a ser responsáveis pelo ensino primário e secundário, o que gerou grandes desigualdades regionais.

No período da Primeira República e Era Vargas (1889 – 1945), ocorreram pontos significativos para a educação como em 1890 Reforma Benjamin Constant. Tentativa de modernizar o currículo com ênfase nas ciências e no positivismo, 1930 Criação do Ministério da Educação e Saúde (MES). Já em 1932 Educadores como Anísio Teixeira defendem uma escola pública, gratuita, laica e única para todos através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e em 1942 ocorre a Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino). Organiza o ensino secundário e profissionalizante, mantendo um sistema dual (uma escola para a elite e outra para o trabalhador) (Oliveira, 2012)

No Período Democrático e Regime Militar em 1961 é promulgada a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), e em 1971 fica instituído o ensino de 1º e 2º graus, com foco tecnicista e profissionalizante, visando atender à demanda do mercado de trabalho.

Com a Redemocratização e a promulgação em 1988 da Constituição Cidadã, a educação é estabelecida como direito de todos e dever do Estado. O ensino fundamental torna-se obrigatório, em 1990 com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vem o reforço ao direito à educação e à proteção integral.

Surge em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual (Lei 9.394/96) junto com o conceito de Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio) e em 2009 Emenda Constitucional 59 que torna obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos, já em 2014 ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com 20 metas para serem cumpridas em 10 anos, prorrogado momentaneamente e que atualmente está sendo atualizado para os próximos decênio, assim como em 2017 ocorreu a homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e Reforma do Novo Ensino Médio,

marcos regulares e normativos importantes para o bom desenvolvimento do cenário educacional.

A estrutura atual divide a educação básica em três etapas principais: Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, cada um com objetivos pedagógicos específicos que visam a formação integral do cidadão.

O direito à educação é garantido constitucionalmente a todos, consoante se extrai da redação dos artigos 205, 208, IV, e 227, caput, da Constituição Federal. Outrossim, o artigo 54, incisos III e VII do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como o artigo 208, incisos III e VII, da Constituição Federal asseguram expressamente o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, in verbis:

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O art. 208 determina que é dever do Estado com a educação e será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394/96 - em seu artigo 4º, incisos III e VIII e artigo 12, inciso V, igualmente prevê o direito à educação especializada gratuita aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, destacando o dever do Estado com a educação

escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino e atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O mesmo diploma legal no seu art. 12, define que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, ainda no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o artigo 58 veicula o conceito de educação especial:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Já o artigo 59 da Lei nº 9.394/96 refere que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Por sua vez, a Lei nº 7.853/89 (Lei de Apoio às Pessoas

Portadoras de Deficiência), que assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social, assim dispõe:

> Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.
>
> Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras. (...)

Cabe ressaltar que a LDB detalha a organização do sistema educacional brasileiro. Ela define as incumbências da União, Estados e Municípios, estabelecendo o regime de colaboração. Um ponto crucial é a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa assegurar direitos de aprendizagem essenciais a todos os alunos, independentemente da sua localização geográfica.

Importante salientar que embora tenhamos várias legislações no campo da realidade brasileira os desafios ainda são grandes, principalmente do ponto de vista estrutural e garantidor de efetividade, o que se torna um desafio ao cumprimento do direito à educação, conforme apresenta-se no próximo tópico.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: JURISPRUDÊNCIA E TEORIAS EDUCACIONAIS

Apesar da universalização do acesso ao Ensino Fundamental ser quase total, o Brasil enfrenta "gargalos" críticos como a Evasão Escolar no

Ensino Médio onde muitos jovens abandonam a escola por necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho ou falta de atratividade do currículo, qualidade e Desigualdade Regional os resultados de exames como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) revelam que alunos de regiões periféricas e do Norte/Nordeste possuem, em média, desempenhos inferiores aos das regiões Sul e Sudeste, acesso à Educação Infantil a falta de vagas em creches (0 a 3 anos) permanece como uma barreira para o desenvolvimento cognitivo precoce e para a inserção das mulheres no mercado de trabalho.

A consolidação dos direitos sociais no Brasil enfrenta, historicamente, o obstáculo da escassez de recursos públicos e isso remonta periodicamente a necessidade de buscar a efetividade dos direitos. No âmbito jurídico, essa limitação é frequentemente invocada pelo Estado sob a tese da "Reserva do Possível". Contudo, o Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 45 (ADPF 45), estabeleceu um marco interpretativo fundamental: a prevalência do "Mínimo Existencial" sobre as conveniências orçamentárias quando o que está em jogo é a dignidade da pessoa humana e o acesso a direitos fundamentais, como a educação básica (STF, 2004).

Embora tenha sido uma decisão monocrática (proferida individualmente) pelo então Ministro Celso de Mello, ela se tornou o maior marco jurisprudencial do Brasil sobre o tema, pois estabeleceu os limites entre a "reserva do possível" e o "mínimo existencial"

A cláusula da reserva do possível, de origem alemã, sustenta que a efetivação dos direitos sociais depende da disponibilidade financeira do Estado. No entanto, a doutrina brasileira ressalta que essa limitação não pode servir como um "cheque em branco" para a omissão estatal (SARLET, 2015). Conforme argumentado por Mendes (2011), o Estado tem o dever de demonstrar objetivamente a falta de recursos, não podendo utilizar a reserva do possível como um "escudo" para escolhas políticas que negligenciem prioridades constitucionais.

Na ADPF 45, o Ministro Relator Celso de Mello enfatizou que a reserva do possível encontra um limite intransponível: o mínimo existencial. Este conceito compreende o conjunto de prestações materiais básicas e essenciais

sem as quais o indivíduo não pode viver com dignidade. No caso da educação, o STF entende que o acesso ao ensino básico compõe esse núcleo duro de direitos, sendo dever do Poder Judiciário intervir sempre que a inércia administrativa comprometer essa garantia (STF, 2004).

A Decisão monocrática na ADPF 45 impactou na Educação uma vez que é considerada paradigmática porque retirou da administração pública a discricionariedade absoluta sobre o orçamento no que tange aos direitos essenciais. O STF (2004) fixou o entendimento de que [...] a cláusula da 'reserva do possível' – ressalvada a ocorrência de justo motivo objetivamente aferível – não pode ser invocada, pelo Estado, com a finalidade de exonerar-se do cumprimento de suas obrigações constitucionais, notadamente quando, dessa conduta governamental negativa, puder resultar nulificação ou, até mesmo, aniquilação de direitos constitucionais impregnados de um sentido de essencial fundamentalidade.

Para a educação básica, isso significa que o argumento da "falta de verba" não justifica a ausência de vagas em creches ou a precariedade do ensino fundamental. O Poder Judiciário, ao amparar o cidadão, não está invadindo a esfera de competência do Executivo, mas sim exercendo sua função de guardião da Constituição diante de uma omissão inconstitucional (TAVARES, 2013).

A ADPF 45 consolidou a ideia de que o direito à educação é um direito público subjetivo e que sua efetivação social não pode ser refém de manipulações financeiras ilegítimas. Ao estabelecer que o mínimo existencial é uma barreira contra a discricionariedade orçamentária, o STF garantiu que a educação básica receba o status de prioridade absoluta, permitindo que o amparo judicial seja um instrumento de justiça social e cidadania plena no Brasil.

Na mesma esteira de buscar amparo, concretização e efetivação dos direitos básicos a educação que perpassam bem mais que ter aulas a Jurisprudência do estado do Rio Grande do Sul, tem apresentado norte as necessidades dos cidadãos que possuem leis garantidoras, porém que carecem de organização e amparo público para ter acesso integral aos direitos, como percebe-se:

DIREITO CONSTITUCIONAL. **DIREITO** DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. APELAÇÃO CÍVEL. ENSINO PÚBLICO. VAGA EM CRECHE. TURNO INTEGRAL. JORNADA DE TRABALHO DOS GENITORES E SITUAÇÃO FÁTICA CONSOLIDADA. PROVIMENTO DO RECURSO. I. CASO EM EXAME:1. APELAÇÃO CÍVEL INTERPOSTA PELA ABSOLUTAMENTE INCAPAZ M. E. D. O. B., REPRESENTADA POR SUA GENITORA, CONTRA SENTENÇA QUE JULGOU PARCIALMENTE PROCEDENTE O PEDIDO, DETERMINANDO O FORNECIMENTO E MANUTENÇÃO DE VAGA EM **EDUCAÇÃO** INFANTIL APENAS EM TURNO PARCIAL. II. QUESTÃO EM DISCUSSÃO:1. A QUESTÃO EM DISCUSSÃO CONSISTE NA NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DO TURNO CONCEDIDO NA SENTENÇA (PARCIAL) PARA TURNO INTEGRAL, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO LABORAL DOS GENITORES E A SITUAÇÃO FÁTICA JÁ CONSOLIDADA. III. RAZÕES DE DECIDIR:1. O **DIREITO** À **EDUCAÇÃO** É **DIREITO** FUNDAMENTA L **SOCIAL**, DISPOSTO TANTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL QUANTO NA LEGISLAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL, CONFORME ARTIGO 6° DA CF/1988 E ARTIGOS 4°, II, E 11, V, DA LEI Nº 9.394/96.2. A **EDUCAÇÃO** INFANTIL, PRIMEIRA ETAPA DA **EDUCAÇÃO BÁSICA**, É DEVER DO ESTADO E DEVE SER ASSEGURADA ÀS CRIANÇAS DE ZERO A CINCO ANOS DE IDADE, CONFORME ARTIGO 208, IV, DA CF/1988 E ARTIGO 54, IV, DO ECA.3. O TURNO INTEGRAL DEVE SER CONCEDIDO QUANDO HÁ EFETIVA COMPROVAÇÃO DA NECESSIDADE, HIPÓTESE VERIFICADA NO CASO EM TELA, CONSIDERANDO QUE AMBOS OS GENITORES EXERCEM ATIVIDADE REMUNERADA EM TURNO MAIS EXTENSO.4. A GENITORA TRABALHA COMO TÉCNICA DE ENFERMAGEM COM JORNADA DAS 6H55 ÀS 13H APROXIMADAMENTE, ENQUANTO O GENITOR TRABALHA COMO OPERADOR DE PRENSA COM JORNADA DAS 15H03 ÀS 00H10, O QUE IMPEDE OS CUIDADOS ADEQUADOS À INFANTE.5. A CRIANÇA JÁ ESTÁ

MATRICULADA EM TURNO INTEGRAL DESDE 07/01/2025, SENDO A VAGA CONCEDIDA PELO MUNICÍPIO, DE MODO QUE ALTERAR A SITUAÇÃO FÁTICA JÁ CONSOLIDADA PODERIA ACARRETAR PREJUÍZO NA PRÓPRIA **EDUCAÇÃO** INFANTIL. IV. DISPOSITIVO:1. RECURSO PROVIDO PARA CONDENAR O MUNICÍPIO A FORNECER À MENOR VAGA EM CRECHE EM TURNO INTEGRAL.2. CONDENAÇÃO EXCLUSIVA DO ENTE PÚBLICO AO ÔNUS SUCUMBENCIAL, COM HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS FIXADOS SOBRE O VALOR DA CAUSA, ATUALIZADOS PELA SELIC DESDE O AJUIZAMENTO DA AÇÃO. _____DISPOSITIVOS RELEVANTES CITADOS: CF/1988, ARTS. 6°, 205, 208, IV, 211, §2º, 227; LEI Nº 9.394/96, ARTS. 4°, II, 11, V, 29, 30; ECA, ARTS. 4º, 53, 54, IV, 55.JURISPRUDÊNCIA RELEVANTE CITADA: TJRS, AGRAVO DE INSTRUMENTO, Nº 70082604687, VIGÉSIMA QUINTA CÂMARA CÍVEL, REL. RICARDO PIPPI SCHMIDT, J. 29-10-2019; TJRS, AGRAVO DE INSTRUMENTO, Nº 53548961920238217000, VIGÉSIMA QUINTA CÂMARA CÍVEL, REL. LÉO ROMI PILAU JÚNIOR, J. 30-04-2024; TJRS, APELAÇÃO CÍVEL, Nº 70085046399, VIGÉSIMA QUINTA CÂMARA CÍVEL, REL. HELENA MARTA SUAREZ MACIEL, J. 29-06-2021.(Apelação Cível, Nº 50082630720248210010, Vigésima Quinta Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Helena Marta Suarez Maciel, Julgado em: 18-11-2025)

APELAÇÃO CÍVEL. ENSINO PÚBLICO. **DIREITO** À **EDUCAÇÃO**. ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. NECESSIDADE DE MONITOR ESCOLAR. COMPROVAÇÃO. HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS DEVIDOS À DEFENSORIA PÚBLICA. I. CASO EM EXAME:1. APELAÇÃO CÍVEL INTERPOSTA PELO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL CONTRA SENTENÇA QUE JULGOU PROCEDENTE O PEDIDO FORMULADO PELO AUTOR, REPRESENTADO POR SEU GENITOR, CONDENANDO O RÉU A PROVIDENCIAR, NO PRAZO DE TRINTA DIAS, A

DISPONIBILIZAÇÃO DE PROFISSIONAL DE APOIO (MONITOR) PARA AUXÍLIO NAS NECESSIDADES APRESENTADAS PELO DEMANDANTE, DE FORMA INDIVIDUAL E EXCLUSIVA, NA ESCOLA EM QUE MATRICULADO. II. QUESTÃO EM DISCUSSÃO:1. HÁ DUAS QUESTÕES EM DISCUSSÃO: (I) A NECESSIDADE DE DISPONIBILIZAÇÃO DE MONITOR ESCOLAR EXCLUSIVO PARA ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA; (II) A POSSIBILIDADE DE CONDENAÇÃO DO ESTADO AO PAGAMENTO DE HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS EM FAVOR DA DEFENSORIA PÚBLICA ESTADUAL. III. RAZÕES DE DECIDIR:1. O **DIREITO** À **EDUCAÇÃO** É GARANTIDO CONSTITUCIONALMENTE A TODOS, CONFORME OS ARTIGOS 205, 208, IV, E 227 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, SENDO ASSEGURADO EXPRESSAMENTE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, PREFERENCIALMENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO.2. A LEI 12.764/2012, QUE INSTITUIU A POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS **DIREITOS** DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, ASSEGURA À PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA INCLUÍDA NAS CLASSES COMUNS DE ENSINO REGULAR O **DIREITO** A ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO, DESDE QUE HAJA COMPROVAÇÃO DA NECESSIDADE.3. O PARECER PEDAGÓGICO ELABORADO PELA PROFESSORA DA SAEE DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DEMONSTRA QUE A NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO TRANSCENDE AS ATIVIDADES **BÁSICAS** DE CUIDADO PESSOAL, SENDO ESSENCIAL PARA SUPERAR BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO **SOCIAL** E APRENDIZAGEM.4. A EXISTÊNCIA DE UM PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E A FREQUÊNCIA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, EMBORA IMPORTANTES, NÃO SE MOSTRAM SUFICIENTES PARA SUPRIR A DEMANDA ESPECÍFICA E INTENSIVA DO ALUNO COM AS CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS.5. O PRINCÍPIO DA RESERVA DO

> POSSÍVEL NÃO PODE SER UTILIZADO COMO MEIO DE EXCLUSÃO DE GARANTIAS CONSTITUCIONAIS, ESPECIALMENTE EM SE TRATANDO DE **DIREITO** DE CRIANÇA À **EDUCAÇÃO**, AO QUAL FOI ATRIBUÍDA PRIORIDADE ABSOLUTA PELA CONSTITUIÇÃO FEDERAL.6. O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, NO JULGAMENTO DO RE 1.140.005/RJ (TEMA 1002), ASSENTOU SER DEVIDO O PAGAMENTO DE HONORÁRIOS SUCUMBENCIAIS À DEFENSORIA PÚBLICA QUANDO ESTA REPRESENTA A PARTE VENCEDORA EM DEMANDA AJUIZADA CONTRA QUALQUER ENTE PÚBLICO, INCLUSIVE AQUELE QUE INTEGRA. IV. DISPOSITIVO:1. RECURSO DESPROVIDO. _____DISPOSITIVOS RELEVANTES CITADOS: CF/1988, ARTS. 205, 208, IV, 227; LEI Nº 9.394/96, ARTS. 4º, III E VIII, 12, V, 58, 59; LEI Nº 7.853/89, ART. 2º; LEI Nº 12.764/2012, ART. 3º; ECA, ART. 54, III; CPC/2015, ART. 85, § 11.JURISPRUDÊNCIA RELEVANTE CITADA: STF, RE 1.140.005/RJ, REL. MIN. ROBERTO BARROSO, TRIBUNAL PLENO, J. 26/06/2023; TJRS, APELAÇÃO CÍVEL Nº 70075340877, OITAVA CÂMARA CÍVEL, REL. LISELENA SCHIFINO ROBLES RIBEIRO, J. 13/10/2017; TJRS, AGRAVO DE INSTRUMENTO Nº 70074256520, OITAVA CÂMARA CÍVEL, REL. RUI PORTANOVA, J. 31/08/2017.(Apelação Cível, Nº 50006944420258210066, Vigésima Quinta Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Helena Marta Suarez Maciel, Julgado em: 18-11-2025)

A compreensão da educação como um direito fundamental no Brasil ultrapassa o texto constitucional, encontrando sustentação na função social da escola e na produção da própria humanidade do indivíduo. Sob a ótica de Dermeval Saviani (2011), a educação é definida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para o autor, o direito à educação básica concretiza-se na medida em que a escola garante o acesso ao "conhecimento clássico" — aquele saber universal e sistematizado que permite ao sujeito compreender e transformar sua realidade social.

Nesse sentido, a efetivação social desse direito exige a superação do que José Carlos Libâneo (2011) denomina "dualismo perverso" da escola pública brasileira. Libâneo argumenta que o direito à educação não se esgota no acesso à vaga (formalidade), mas requer a democratização do conhecimento. Para o autor, a escola cumpre sua função social quando provê os meios cognitivos e operacionais para que os alunos, especialmente os das classes populares, participem criticamente da vida social e profissional. Quando o Estado oferece uma educação de "aprendizagens mínimas" para os pobres em detrimento de uma formação científica robusta, ele viola o preceito constitucional da igualdade (LIBÂNEO, 2012).

Todavia, a garantia desse direito dentro do ambiente escolar depende de uma práxis transformadora. Celso Vasconcellos (2002) ressalta que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o planejamento de ensino são ferramentas fundamentais para assegurar o "direito de aprender". Para Vasconcellos, a educação básica deve ser pautada pela intencionalidade e pela sensibilidade às necessidades do educando. No contexto de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras deficiências, o planejamento deixa de ser burocrático para se tornar o instrumento jurídico-pedagógico que viabiliza a inclusão real, exigindo que a escola se organize para acolher a diversidade em sua totalidade (VASCONCELLOS, 2011), o que encontra dificuldades no ambiente de garantia de acompanhamento e inclusão escolar, o que precisa ser requerido na via judicial para se atendido.

Portanto, a articulação entre as teorias de Saviani (2011), Libâneo (2012) e Vasconcellos (2002) reforça que o amparo judicial buscado para vagas em creches ou apoio especializado para pessoas com deficiência não visa apenas o cumprimento de uma meta numérica. Busca-se, em última análise, garantir que o Estado cumpra seu dever de socializar o saber e promover a humanização plena, conforme preconiza a pedagogia crítico-social dos conteúdos e os diplomas legais que verificamos inicialmente.

Verifica-se das legislações e jurisprudência analisadas o argumento de que o Tribunal gaúcho, ao exigir monitores para alunos com TEA, está garantindo o que Vasconcellos chama de "aprendizagem efetiva" e o que Libâneo define como o "direito ao conhecimento", impedindo que a inclusão seja apenas uma presença física sem ganhos pedagógicos.

A fundamentação teórica de Libâneo, Saviani e Vasconcellos encontra eco e aplicabilidade direta nas decisões do **Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS)**. Quando o Tribunal gaúcho intervém para garantir vagas em creches ou monitores para alunos com TEA, ele não está apenas aplicando uma regra burocrática, mas assegurando o que a pedagogia define como a essência da escola.

Para **Libâneo (2012)**, a democratização do saber começa pela garantia do acesso à escola, que no Rio Grande do Sul, o entendimento consolidado do TJRS — refletido em diversas decisões e na Súmula 63 — estabelece que a falta de vagas na educação infantil representa uma exclusão social inconstitucional. Ao obrigar os municípios a ofertarem vagas em creches, o Judiciário gaúcho atua como o garantidor da primeira etapa do processo de humanização descrito por **Saviani (2011)**, impedindo que a "reserva do possível" impeça a criança de ingressar no universo do conhecimento sistematizado.

A questão do **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** e das deficiências em geral no pensamento de **Celso Vasconcellos (2011)** se torna mais evidente. Vasconcellos argumenta que o planejamento pedagógico deve ser intencional e adaptado às necessidades reais do educando. O TJRS, em consonância com esse pensamento, tem decidido reiteradamente que a simples matrícula do aluno com deficiência não satisfaz o dever do Estado.

Dos julgados recentes que foram apresentados, o Tribunal gaúcho afirma que a presença de um **atendente terapêutico ou monitor de inclusão** é condição *sine qua non* para a efetividade do direito à educação. Sem esse suporte, a escola falha em sua função de "humanização" (Saviani) e promove uma "exclusão interna" (Libâneo), onde o aluno está presente fisicamente, mas privado do acesso real ao conhecimento. Portanto, o amparo judicial no Rio Grande do Sul funciona como a ferramenta que obriga a administração pública a cumprir a **intencionalidade educativa** pregada por Vasconcellos.

Portanto, a jurisprudência gaúcha materializa os conceitos de **Saviani, Libâneo e Vasconcellos** ao entender que o "mínimo existencial" educacional não é um conceito estático, evoluindo para compreender questões básicas onde se percebe que v**aga em Creche** é o direito ao início da socialização do saber (Libâneo), que m**onitor para TEA** é a garantia de que o planejamento

pedagógico será inclusivo e intencional (Vasconcellos) e que efetivar o direito a i**nfraestrutura e acesso** são as condições materiais para a produção da humanidade no indivíduo (Saviani).

Assim, ao afastar a "reserva do possível" em casos de educação especial e infantil, o TJRS assegura que a norma jurídica brasileira se alinhe à função social e pedagógica da escola, transformando o direito fundamental em uma realidade tangível para os jurisdicionados que buscam a tutela educacional em diferentes nortes e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação básica no Brasil avançou significativamente desde a redemocratização. O país possui um sistema legal sofisticado e mecanismos de financiamento que buscam o equilíbrio federativo. No entanto, o desafio contemporâneo deslocou-se do acesso para a permanência e qualidade.

A efetivação plena deste direito exige que a educação seja tratada como política de Estado e não de governo. É imprescindível investir na formação continuada de professores, na infraestrutura tecnológica das escolas e na integração de políticas sociais que combatam a pobreza, pois a fome e a instabilidade familiar são as maiores inimigas do aprendizado. Somente através de uma educação básica sólida será possível garantir a dignidade da pessoa humana e a consolidação democrática.

A análise do direito fundamental à educação básica no Brasil revela um paradoxo entre a densidade das normas e a precariedade da execução. Se, por um lado, o arcabouço jurídico — consolidado pela Constituição de 1988 e pela jurisprudência do Supremo Tribunal Federal na ADPF 45 — estabelece a educação como prioridade absoluta, por outro, a realidade social impõe barreiras que frequentemente exigem a intervenção do Poder Judiciário para que o "mínimo existencial" não seja negligenciado.

Neste cenário, a pesquisa demonstrou que a judicialização não é um fenômeno abstrato, mas uma resposta a demandas específicas de vulnerabilidade. A análise da jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado

do Rio Grande do Sul (TJRS) evidencia que o amparo judicial tem sido o último refúgio para garantir a efetividade de direitos em três eixos centrais: a oferta de vagas em etapas iniciais (creches), o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência e, com crescente volume, a garantia de suporte terapêutico e pedagógico para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As decisões do TJRS reforçam o entendimento de que a "reserva do possível" não pode ser utilizada pelos municípios gaúchos como subterfúgio para a negativa de vagas em creches ou para a ausência de monitores especializados em sala de aula. Para o tribunal gaúcho, a dignidade da criança com deficiência ou TEA e o direito da família à assistência estatal na primeira infância sobrepõem-se à discricionariedade administrativa. Assim, o Judiciário atua como um agente de correção de fluxos, transformando a norma estática em uma ferramenta de transformação social e corroborando com terias como da Saviani, Vasconcellos e Libâneo.

Em suma, conclui-se que a efetivação social da educação básica no Brasil, e especificamente no Rio Grande do Sul, ainda depende fortemente da vigilância judicial. Enquanto as políticas públicas municipais e estaduais não atingirem a universalização prevista no Plano Nacional de Educação, o amparo judicial permanecerá indispensável.

O desafio futuro reside em converter essas posições judiciais pontuais em políticas estruturantes, garantindo que o acesso à escola e a inclusão plena deixem de ser uma conquista processual para se tornarem um padrão de gestão pública.

REFERÊNCIAS

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

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

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

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 45 MC/DF**. Relator: Ministro Celso de Mello. Julgado em 29/04/2004. Disponível em: www.stf.jus.br.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Direito Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 12. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Grupo escolar em Minas Gerais**: análise da legislação na Primeira República (1906-1924). 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

TAVARES, André Ramos. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental: Análise da evolução do instituto sob a Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2013.

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO, GÊNERO E RESISTÊNCIA: DISPUTAS DISCURSIVAS, RECONHECIMENTO E DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR[11]

Claudianderson Nogueira da Silva[12]
HBlynda Morais de Holanda[13]
Jefferson William Lima Soares[14]
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda[15]

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo compreender, a partir das percepções dos estudantes, as possibilidades de reconhecimento e afirmação dos Direitos

[11] Esse capítulo é um estudo vinculado ao projeto de pesquisa guarda-chuva: A educação como arena política: sentidos em disputas sobre gêneros e sexualidades nos discursos docentes entre a racionalidade neoliberal e o caráter plural e democrático da escola que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

[12] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE). Membro grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5704164679272145. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3126-8814. E-mail: claudianderson.silva@ufpe.br

[13] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE). Membra do grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2874992150141911 Orcid: https://orcid.org/0009-0003-2212-8697. E-mail: hblynda.morais@ufpe.br

[14] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE). Membro do grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1984011390587149. Orcid: https://orcid.org/0009-0009-4968-0653
. E-mail: jefferson.william@ufpe.br

[15] Pós-doutorando (CECIM/Dipes/FUNDAJ), professor associado do Núcleo de Formação Docente, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA/UFPE). Coordenador do grupo: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: https://lattes.cnpq.br/0515157502980112. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9805-4792. E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br.

Humanos produzidas pelas ações do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEG) no cotidiano escolar. Parte-se da compreensão de que a escola é espaço de produção de sentidos sobre sujeitos, corpos, identidades e diferenças, sendo atravessada por disputas acerca do que pode ser reconhecido, tematizado e legitimado.

A relação entre gênero e Direitos Humanos torna-se central quando se considera que o direito à educação envolve não apenas acesso e permanência, mas também dignidade, igualdade, participação e reconhecimento. As desigualdades de gênero atravessam as relações sociais e podem se manifestar no cotidiano escolar por meio de expectativas, comportamentos e representações que naturalizam posições distintas para homens e mulheres. Problematizar essas relações significa, portanto, questionar práticas que produzem desigualdades e afirmar os sujeitos como portadores de direitos.

Nessa perspectiva, o currículo é compreendido para além de sua dimensão técnica e prescritiva. Em uma abordagem pós-estruturalista, constitui uma prática cultural e discursiva atravessada por relações de poder e produtora de significados sobre os sujeitos. Conforme Louro (2018a; 2018b; 2021), gênero e sexualidade atravessam as práticas escolares, participando da regulação dos corpos, comportamentos e identidades. Assim, tanto aquilo que o currículo aborda quanto aquilo que silencia participa da produção de sentidos sobre as diferenças.

As disputas em torno dessas questões ocorrem em um contexto marcado por racionalidades neoliberais e neoconservadoras que tensionam a presença de perspectivas críticas sobre gênero e sexualidade na escola, no currículo e na materialização dos direitos humanos. Nesse cenário, o currículo constitui território de disputas discursivas sobre família, gênero, sexualidade e direitos. Ao mesmo tempo, essas disputas podem produzir deslocamentos e possibilidades de resistência (Silva; Combé; Miranda, 2025; Oliveira; Silva; Miranda, 2025).

Assim, a noção de reconhecimento permite aprofundar essa discussão, uma vez que ele é atravessado por normas que estabelecem condições de inteligibilidade e legitimidade dos sujeitos. Esse reconhecimento, no espaço escolar e nos currículos, assume distintos lugares, pois

determinadas formas de existência podem encontrar maior visibilidade e pertencimento, enquanto outras são silenciadas ou posicionadas como inadequadas. Nesse contexto, as ações do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento às Violências contra as Mulheres (NEG)[16] podem constituir espaços de tensionamento dessas normas, favorecendo outros sentidos sobre gênero, violência e diferença nas escolas, nos currículos e, consequentemente, nos direitos humanos (Butler, 2003; 2013; 2018; Miranda; Lima, 2019; Silva, 2022).

Levando em consideração o contexto acima mencionado, o capítulo compreende o NEG como espaço situado entre regulação e resistência, no qual podem ser produzidos deslocamentos nos sentidos naturalizados sobre gênero, violência e diferença. Ao tomar as percepções dos estudantes como eixo da análise, busca-se evidenciar que a educação em Direitos Humanos não se reduz em focar nos seus princípios, mas envolve a construção cotidiana de condições de reconhecimento, participação e dignidade. Nessa perspectiva, discutir gênero na escola e no currículo constitui também uma forma de problematizar as condições de existência e reconhecimento produzidas no cotidiano escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem pós-qualitativa, orientada pela análise do discurso de inspiração foucaultiana, compreendendo os discursos como práticas que produzem sentidos, posições de sujeito e efeitos de verdade (Fischer, 2001; 2003; Foucault, 2014; 2022). Para a produção dos dados, utilizou-se perguntas motivadoras na produção de discursos, aplicado a estudantes do Ensino Médio, possibilitando que os/as participantes produzissem enunciados sobre gênero, currículo e experiências

[16] Os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento às Violências contra as Mulheres (NEG) é uma ação da Secretaria da Mulher de Pernambuco e tem apoio da Secretaria de Educação com ações de discutir sobre gênero e sexualidade nas escolas visando o enfrentamento à violência contra a mulher e população LGBTQIA+ (Holanda, Hblynda, 2024, p.137) acessado em 17 de junho de 2026, disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/9o-epepe/paginas-epepe/anais-epepe-1/anais-9epepe-volume-ii.pdf/view.

vivenciadas no cotidiano escolar. A escolha desse procedimento considerou a possibilidade de acessar diferentes sentidos e posições discursivas produzidos pelos sujeitos em relação às questões investigadas.

O campo empírico foi constituído por uma escola pública de Ensino Médio localizada no Agreste de Pernambuco, selecionada por desenvolver ações vinculadas ao Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEG), constituindo-se, portanto, em espaço pertinente para investigar as relações entre currículo, gênero, reconhecimento e práticas de resistência. A escolha do campo não buscou representar estatisticamente as escolas da região, mas possibilitar a análise situada de práticas discursivas e curriculares nas quais diferentes sentidos sobre gênero são produzidos, reiterados e tensionados, em consonância com uma perspectiva pós-qualitativa de investigação (Pierre, 2018) e engendramentos dos direitos humanos.

Participaram da pesquisa 17 estudantes, com idades entre 14 e 17 anos, selecionados entre aqueles que integravam o contexto escolar investigado e aceitaram participar voluntariamente do estudo, mediante os procedimentos éticos pertinentes. Os/as participantes foram identificados/as por nomes fictícios, preservando-se sua identidade. A composição do grupo foi orientada pela possibilidade de reunir diferentes posições e enunciações acerca de gênero e currículo, compreendendo, que interessa analisar as regularidades, deslocamentos, tensões e resistências presentes nos discursos produzidos no campo empírico (Foucault, 2022).

DISPUTAS DE SENTIDO E REGIMES DE RECONHECIBILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Compreender o currículo exige deslocá-lo de uma concepção restrita à organização de conteúdos, objetivos e competências destinados à escolarização. Esse movimento encontra sustentação nas perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas, que passam a interrogar não apenas o que o currículo ensina, mas os sentidos que produz e os sujeitos que nele podem ser constituídos. Ao questionar “o que quer um currículo”, Corazza (2001) contribui

para romper com sua compreensão como estrutura neutra e acabada, deslocamento que dialoga com Pinar (2007), para quem o currículo possui dimensões históricas, subjetivas e políticas que não podem ser reduzidas à sua função instrumental. Nessa direção, Macedo (2017) amplia a discussão ao aproximar currículo, conhecimento, reconhecimento e alteridade, mostrando que aquilo que a escola seleciona como conhecimento também participa da definição de quais sujeitos e experiências podem adquirir legitimidade no espaço escolar.

Esse entendimento permite aproximar a concepção de currículo (Honorato, Ribeiro; Pereira, 2024; Honorato *et al*., 2025; Silva, Combé; Miranda, 2025) categorizado como uma rede de significações discursivas, constituída em meio a disputas e processos de produção de sentidos. Essa perspectiva evidencia que as políticas curriculares não apenas organizam conhecimentos, mas também participam da produção de determinadas formas de ser estudante e de estar na escola. Embora esses trabalhos estejam inscritos em uma perspectiva teórica distinta daquela assumida nessa investigação, sua contribuição para compreender o currículo como prática produtora de sentidos e subjetividades possibilita um diálogo produtivo com a analítica foucaultiana aqui adotada.

É justamente nessa passagem que Foucault (2024) oferece o principal eixo analítico desse estudo. Se o currículo é entendido como prática produtora de sentidos e sujeitos, torna-se necessário investigar as condições discursivas que possibilitam determinadas formas de conhecimento, reconhecimento e subjetivação. O autor demonstra que os discursos são atravessados por mecanismos de seleção, controle e distribuição que definem aquilo que pode ser dito, por quem e em quais condições. Essa problemática é aprofundada pela análise das condições históricas de emergência e funcionamento dos enunciados (Fischer, 2001; 2003; Foucault, 2022). Ao se transpor essa perspectiva para o campo educacional, evidencia-se que a análise foucaultiana permite investigar os discursos não como simples representações da realidade, mas como práticas que produzem objetos, saberes, posições de sujeito e efeitos de saberes-poderes-verdades e que esses efeitos também influenciam os sentidos sobre direitos humanos (Miranda; Lima, 2019).

Essa articulação permite compreender o currículo como uma prática de saberes-poderes-verdades e de subjetivação. A questão deixa de ser apenas quais conhecimentos são ensinados e passa a envolver quais sujeitos são produzidos por determinadas práticas curriculares, quais experiências se tornam legítimas e quais permanecem silenciadas ou invisibilizadas. É nesse ponto que a discussão curricular e sua problematização se encontram com as questões de gênero, sexualidade e direitos.

A contribuição de Louro (2018a; 2018b; 2021) é fundamental para esse deslocamento, justamente porque permite compreender que a escola participa da produção das diferenças de gênero e sexualidade por meio de pedagogias que atravessam tanto aquilo que é explicitamente ensinado quanto as práticas aparentemente cotidianas e "naturais". As expectativas sobre corpos, comportamentos, masculinidades, feminilidades e configurações familiares constituem formas de ensinar gênero mesmo quando gênero não aparece como conteúdo formal do currículo, ou seja, é o dito e não dito que contribuem na condensação de sentidos. Essa compreensão aproxima-se das formulações de Butler (2003; 2023), para quem as normas de gênero não apenas regulam sujeitos previamente constituídos, mas participam da própria produção de sua inteligibilidade. Assim, aquilo que aparece como "natural" no espaço escolar é também efeito de processos normativos que estabelecem quais corpos e formas de existência podem ser reconhecidos.

A relação entre essas perspectivas permite compreender o currículo como um dos espaços nos quais se produzem regimes de reconhecibilidade. Se, como afirma Butler (2023), determinadas normas estabelecem as condições para que corpos e sujeitos sejam reconhecidos como inteligíveis, Louro (2021) evidencia que a escola participa da produção e circulação dessas normas por meio de práticas, discursos e expectativas que atravessam o cotidiano escolar e influenciam os sentidos dos direitos humanos. Essas normas também organizam diferentes possibilidades de existência e reconhecimento, uma vez que determinados modos de viver gênero e sexualidade permanecem submetidos a processos de regulação e hierarquização (Holanda; Miranda, 2024; Monteiro; Soares, 2025). Desse modo, as práticas curriculares não apenas veiculam sentidos sobre gênero e sexualidade, mas participam da produção das condições pelas quais diferentes sujeitos podem ser

reconhecidos, legitimados e compreendidos como pertencentes ao espaço escolar.

É nesse ponto que a discussão sobre currículo e reconhecimento encontra uma dimensão empírica na pesquisa sobre famílias homoparentais desenvolvida no Agreste Pernambucano (Silva, 2022). Os resultados evidenciaram que a participação das famílias homoparentais na escola não significava, necessariamente, sua representação no currículo. Embora houvesse reconhecimento em determinadas dimensões da experiência escolar, permanecia uma maior naturalização da família heterossexual como referência. Esse dado pode ser compreendido à luz da articulação entre Macedo (2017) e Butler (2019; 2023), pois reconhecer não significa apenas permitir a presença do outro, mas envolve as próprias condições discursivas que tornam determinadas experiências inteligíveis e pertencentes ao mundo comum da escola.

A problemática do reconhecimento, por sua vez, não pode ser dissociada das racionalidades que atravessam a educação contemporânea. Silva, Combé e Miranda (2025) demonstram que as políticas curriculares são constituídas em meio à articulação e à disputa entre racionalidades neoliberais e neoconservadoras. Enquanto a racionalidade neoliberal tende a produzir sujeitos orientados pelo desempenho, pela responsabilização individual, pela produtividade e pela preparação para o mercado, o neoconservadorismo atua fortemente na defesa de determinadas concepções de família, moralidade, gênero e sexualidade. Essas racionalidades, embora não sejam idênticas, podem convergir na produção de determinadas formas de sujeito e na limitação de outras possibilidades de existência.

A discussão sobre reconhecimento ganha densidade quando relacionada à noção de reconhecibilidade desenvolvida por Butler (2019; 2023). Para a autora, o reconhecimento não ocorre de maneira neutra ou universal, pois está condicionado por normas que estabelecem previamente quais sujeitos, corpos e formas de vida podem aparecer como inteligíveis. Desse modo, não basta que determinados sujeitos estejam presentes ou sejam formalmente reconhecidos; é necessário considerar as condições normativas que tornam sua existência mais ou menos reconhecível. A reconhecibilidade, nesse sentido, diz respeito aos enquadramentos que antecedem o próprio ato

de reconhecer e que delimitam aquilo que pode ser compreendido como legítimo, inteligível e pertencente.

Essa compreensão, ratificada nas reflexões de Silva (2022), evidencia que os processos de reconhecimento no espaço escolar são atravessados por condições que ultrapassam a simples aceitação ou presença dos sentidos, dos saberes e dos sujeitos. O reconhecimento aparece, assim, como um processo relacional e situado, marcado por diferentes possibilidades de visibilidades, legitimidades e pertencimentos.

Assim, para Butler (2019; 2023), essa perspectiva permite compreender que determinados sujeitos podem estar presentes e participar das experiências escolares sem que, necessariamente, suas formas de existência ocupem as mesmas condições de inteligibilidade e legitimidade. O problema do reconhecimento, portanto, não se reduz à inclusão formal, mas envolve as normas e os enquadramentos que definem quem pode ser reconhecido e sob quais condições.

É justamente essa dimensão normativa do reconhecimento que interessa à análise curricular. Se, como argumenta Butler (2023), as condições de reconhecibilidade são produzidas por normas que delimitam aquilo que pode aparecer como inteligível, o currículo constitui um espaço privilegiado para observar a circulação, a reprodução e também a contestação desses enquadramentos e sua possível relação com os sentidos dos direitos humanos. Pensar o currículo a partir da reconhecibilidade significa, portanto, interrogar quais sujeitos, experiências e formas de existência encontram condições para aparecer como legítimos no espaço escolar e quais permanecem situados em posições de menor inteligibilidade. Nessa perspectiva, a disputa curricular não envolve apenas a inclusão de novos conteúdos, mas também a possibilidade de deslocar os próprios regimes de reconhecimento que organizam a experiência escolar, isto é, os saberes-poderes-verdades.

A partir da analítica foucaultiana, essa articulação pode ser compreendida como uma forma de governo das condutas, na qual o poder não opera apenas pela proibição ou imposição, mas pela produção de normas, saberes e modos de

subjetivação. As racionalidades que atravessam as políticas curriculares produzem determinados sentidos sobre educação, formação e sujeito, ao mesmo tempo em que os dispositivos curriculares participam da constituição de modos específicos de ser estudante e de estar na escola e, consequentemente, dos direitos humanos (Miranda; Lima, 2019; Honorato *et al.;* Silva; Combé; Miranda, 2025;). O currículo, portanto, integra processos mais amplos de produção de sujeitos, orientando condutas e estabelecendo expectativas sobre aquilo que os estudantes devem ser e tornar-se, mas também constituindo possibilidades de deslocamento e resistência diante dessas formas de governo.

Essa dimensão normativa, contudo, não significa que o currículo seja inteiramente determinado por essas racionalidades. É justamente nesse ponto que a noção foucaultiana de resistência se torna relevante. Se as relações de poder produzem sujeitos e regulam condutas, elas também abrem possibilidades de deslocamento e resistência. A resistência não se encontra fora do poder, mas emerge no interior das próprias relações que procuram governar os sujeitos.

É nesse espaço de tensão que situamos o NEG, não como simples estratégia de inclusão de conteúdos sobre gênero e sexualidade, mas como prática de problematização do currículo e dos regimes de verdade que o atravessam. Ao interrogar aquilo que se apresenta como natural, as concepções de família, as expectativas sobre comportamentos de meninos e meninas, as sexualidades presumidas e as condições diferenciadas de reconhecimento dos sujeitos, o NEG pode produzir deslocamentos nas formas estabilizadas de organização curricular. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Rodrigues e Honorato (2025) sobre criações docentes e reinvenções curriculares, ao compreender as práticas produzidas no cotidiano escolar como possibilidades de deslocamento do currículo prescrito, e de Oliveira, Silva e Miranda (2025), ao situarem a escola e as práticas docentes como espaços de disputas de sentidos em torno das experiências e territorialidades LGBTQIAPN+. Nessa direção, o NEG pode constituir uma prática curricular de resistência, não por se situar fora das relações de poder, mas tensionacioná-las a partir da produção de outros modos de dizer, conhecer, subjetivar e reconhecer.

ENTRE REGIMES DE VERDADE E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA: SENTIDOS SOBRE GÊNERO E CURRÍCULO NO CAMPO EMPÍRICO

Participaram da pesquisa 17 estudantes, denominados por nomes fictícios, sendo 13 meninas, 3 meninos e 1 participante que preferiu não responder à questão de gênero, com idades entre 14 e 17 anos. A análise dos dados foi orientada pela perspectiva foucaultiana do discurso, compreendendo os enunciados não como manifestações individuais e transparentes de uma realidade previamente dada, mas como práticas discursivas que, situadas historicamente, produzem objetos, posições de sujeito e efeitos de verdade (Fischer, 2001, 2003; Foucault, 2014; 2022). Nessa perspectiva, interessa menos identificar uma suposta opinião verdadeira dos/as estudantes sobre gênero e mais analisar as condições discursivas que tornam determinados sentidos possíveis, sua circulação no espaço escolar e os deslocamentos que emergem em relação às normas que procuram estabilizá-los.

No primeiro movimento analítico, os discursos sobre gênero evidenciaram a predominância de sentidos associados à identidade e à autoidentificação, presentes nas enunciações de 10 dos 17 estudantes. Sob uma perspectiva foucaultiana, esse dado não deve ser compreendido apenas como uma mudança de opinião sobre o conceito de gênero, mas como a emergência de outras formas de enunciação e de posicionamento dos sujeitos diante das normas que procuram definir o que significa ser homem ou mulher. Os sentidos produzidos pelos/as estudantes deslocam, em alguma medida, uma compreensão do gênero como atributo natural e fixo, aproximando-se das discussões sobre performatividade desenvolvidas por Butler (2003; 2019) e das problematizações de Louro (2021). Em contrapartida, 5 estudantes (re)produziram sentidos essencialistas acerca do “masculino” e do “feminino”, relacionando-os à natureza. Esses enunciados evidenciam a permanência de uma ordem discursiva na qual diferenças de gênero podem ser apresentadas como “naturais”, funcionando como efeitos de verdade que contribuem para estabilizar determinadas posições de sujeito.

É justamente na coexistência desses sentidos que a análise foucaultiana permite observar as disputas no interior do discurso. Os/as estudantes não aparecem simplesmente como reprodutores ou transgressores de uma norma, mas ocupam posições distintas e, por vezes, contraditórias no campo discursivo. O enunciado de Anna, constituiu uma importante ruptura nessa regularidade: “penso nas diferenças e construções sociais relacionadas a ser homem ou mulher, incluindo comportamentos, papéis e identidades que a sociedade associa a cada um” (Anna, 16 anos, estudante do 2º Ano). Ao deslocar o entendimento do gênero da natureza para as construções sociais, o enunciado produz uma possibilidade de resistência aos sentidos essencialistas. Em termos foucaultianos, trata-se de uma fissura na regularidade discursiva, na qual outro sentido se torna possível e outra posição de sujeito pode ser ocupada. A resistência, portanto, não aparece como exterior ao poder, mas como possibilidade produzida no interior das próprias relações discursivas que procuram regular os sujeitos.

Essa dinâmica também se manifesta quando os/as estudantes discursaram sobre as práticas curriculares e as diferenças de comportamento atribuídas a meninos e meninas. Dany afirmou: “sim. Às vezes meninos são mais incentivados em esportes ou vistos como ‘mais bagunceiros’, enquanto meninas são cobradas para serem mais comportadas e organizadas” (Dany, 16 anos, estudante do 2º Ano). O enunciado permite identificar mecanismos de normalização que ultrapassam o currículo formal e operam nas práticas cotidianas, distribuindo expectativas diferenciadas sobre os corpos e condutas. A partir de Foucault (2022), interessa observar como esses discursos produzem posições de sujeito e organizam modos de comportamento considerados adequados ou inadequados. A escola, nesse sentido, não apenas transmite conhecimentos sobre gênero, mas participa da produção de sujeitos generificados por meio de práticas, classificações e expectativas que atravessam o cotidiano escolar. As normas de gênero, ao se articularem às práticas educativas, produzem diferentes possibilidades de existência, posicionamento e reconhecimento, incidindo sobre os modos pelos quais os sujeitos são percebidos, nomeados e legitimados no espaço escolar (Louro, 2021; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024; Oliveira; Silva; Miranda, 2025).

Os discursos dos/as estudantes também tornam visíveis situações nas quais os efeitos dessas normas se articulam a práticas de violência. Laís enunciou que: "(...) quando um menino vazou uma foto imprópria de uma menina ela teve que mudar de escola porque era feita de chacota e o menino continua lá sendo considerado um 'garanhão' RIDÍCULO" (Laís, 15 anos, estudante do 1º Ano). Mais do que um relato individual, os enunciados permitiram observar a circulação de sentidos que produzem diferentes posições para os sujeitos envolvidos. A menina é situada em uma posição de exposição, vergonha e deslocamento, enquanto o menino é associado, ainda que criticamente pela estudante, a uma masculinidade socialmente valorizada. A reação de Laís, contudo, interrompe essa regularidade ao nomear a situação como absurda e injusta. O discurso, nesse caso, torna-se também espaço de resistência, pois questiona os efeitos de verdade que naturalizam determinadas masculinidades e responsabilizam de maneira desigual os sujeitos envolvidos. É nessa articulação entre poder e resistência que a perspectiva foucaultiana permite compreender a escola como espaço no qual as normas são simultaneamente reproduzidas e contestadas.

Quando questionados sobre a presença do gênero no currículo escolar, os 17 estudantes afirmaram que o tema apareceu em algum momento. Entretanto, 11 estudantes indicaram que isso ocorre de maneira pontual, sobretudo em palestras, projetos ou rodas de conversa; apenas 3 perceberam uma abordagem mais contínua nas aulas, enquanto outros 3 destacaram explicitamente a pouca frequência desses debates. Ana afirma: "não é algo corriqueiro, mas, às vezes, entramos nesse tipo de pauta. Essa discussão é importante para abrir nossa mente" (Ana, 16 anos, estudante do 2º Ano). A regularidade identificada nos discursos sugere que gênero ocupa uma posição ainda periférica na ordem curricular. Em diálogo com Foucault (2014), essa condição pode ser pensada a partir dos mecanismos que regulam a circulação dos discursos: nem tudo pode ser dito em qualquer lugar, com a mesma frequência ou sob as mesmas condições. O currículo, nesse sentido, participa da distribuição e da hierarquização dos saberes, conferindo maior legitimidade a determinados conhecimentos enquanto mantém outros em posições marginais. Longe de constituir uma estrutura neutra, configura-se como um espaço de disputas pela produção de sentidos, no qual diferentes significações

sobre os sujeitos, os conhecimentos e as experiências escolares são continuamente produzidos, negociados e tensionados (Honorato *et al*.; 2025; Silva; Combé; Miranda, 2025; Combé *et al.*, 2026)

Entretanto, a posição periférica do tema não corresponde à ausência de demanda por sua discussão. 15 estudantes consideraram importante que a escola e o currículo abordassem gênero e sexualidade, associando essas discussões ao respeito, ao enfrentamento das violências e à ampliação das possibilidades de reconhecimento. Alex afirmou que essas discussões "dariam mais espaço para as pessoas que se identificam com outro gênero se expressarem melhor" (Alex, 15 anos, estudante do 1º Ano). O enunciado é significativo porque desloca a função do currículo: não se trata apenas de (re)produzir determinado conhecimento, mas de produzir condições para que sujeitos possam falar, aparecer e ser reconhecidos. A partir de Butler (2019; 2023), esse movimento pode ser compreendido em termos de reconhecibilidade; e, em diálogo com Foucault (2014; 2022), como uma disputa pelas condições de produção e circulação dos discursos que tornam determinadas experiências mais ou menos inteligíveis no espaço escolar.

É nesse ponto que o NEG adquire relevância no campo empírico. A demanda por um espaço específico de discussão aparece no discurso de Júlia:

> Sim, considero muito importante a existência de um espaço na escola, como um núcleo de gênero, para discutir essas questões. Muitas vezes os alunos convivem com situações de preconceito, desigualdade e até violência verbal sem saber como lidar ou sem ter onde falar sobre isso (Júlia, 16 anos, estudante do 2º Ano).

Diante dessa consideração e a partir da perspectiva foucaultiana, o NEG pode ser compreendido como uma prática que intervém na ordem discursiva escolar e curricular ao criar condições para que determinados objetos, gênero, violência, desigualdade, preconceito e reconhecimento, possam ser colocados em circulação, discutidos e problematizados. Sua potência não está simplesmente em acrescentar um conteúdo ao currículo, mas em modificar as condições de enunciação e possibilitar que sujeitos e

experiências anteriormente silenciados encontrem espaço para falar e produzir outros sentidos que possam contribuir com os sentidos dos direitos humanos.

Os dados, portanto, evidenciaram uma escola e um currículo atravessados por relações de poder nas quais os sentidos sobre gênero e sexualidade são continuamente produzidos, reiterados e disputados. De um lado, permanecem discursos essencialistas, binários e normativos que funcionam como efeitos de verdade e participam da normalização dos corpos e das condutas; de outro, emergem enunciados que deslocam essas regularidades, questionam desigualdades e produzem possibilidades de resistência. Essa ambivalência permite compreender, que onde há relações de poder também se constituem possibilidades de resistência (Foucault, 2014; 2022). Desse modo, o currículo pode ser compreendido, assim, como espaço de disputa e produção de sentidos, e não como estrutura fixa. Nesse cenário, o NEG pode constituir uma prática curricular de resistência e reinvenção: não porque esteja fora das relações de poder, mas porque, ao criar outras condições de enunciação, pode tensionar regimes de saberes-poderes-verdades, deslocar sentidos naturalizados sobre gênero e ampliar possibilidades de subjetivação, reconhecimento e pertencimento no espaço escolar (Macedo, 2017; Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024; Oliveira; Silva; Miranda, 2025; Silva; Combé; Miranda, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que o currículo escolar constitui um espaço atravessado por relações de poder, no qual diferentes sentidos sobre gênero são produzidos, reiterados e disputados. Os discursos dos/as estudantes revelaram a permanência de concepções essencialistas, binárias e normativas, mas também a emergência de deslocamentos que compreendem gênero como construção social e como possibilidade de autoidentificação. Sob a perspectiva foucaultiana, essas tensões evidenciaram que os regimes de verdade não são absolutos, uma vez que, no interior das próprias relações de poder, emergem possibilidades de resistência e produção de outros sentidos.

Nesse contexto, o NEG mostrou-se como uma possibilidade de tensionamento das formas (neo)conservadoras de organização curricular. Ao criar espaços de fala, escuta e problematização, pôde contribuir para deslocar sentidos naturalizados sobre gênero (e sexualidade), questionar práticas de desigualdade e ampliar as condições de reconhecimento e pertencimento de sujeitos historicamente posicionados em lugares de menor inteligibilidade.

Essa dimensão assume especial relevância quando relacionada aos direitos humanos, compreendidos como princípio de garantia da dignidade, da igualdade e do reconhecimento, respeito e aprendizado com a diferença. Discutir gênero na escola, portanto, não constitui apenas uma escolha temática, mas uma possibilidade de enfrentar práticas discriminatórias e fortalecer uma educação comprometida com o direito de todos/as à existência, à expressão e ao reconhecimento, sem que diferenças de gênero, sexualidade ou outras formas de identificação sejam convertidas em justificativas para desigualdades, violências, e, consequentemente, desrespeito da integridade da vida e condição humana.

Assim, entendemos que o currículo pode funcionar simultaneamente como espaço de (re)produção de normas e como território de resistências e reinvenções. O NEG, ao produzir fissuras nas formas estabilizadas de dizer e compreender gênero, pode contribuir para uma prática curricular comprometida com a problematização das desigualdades e com a construção de relações escolares mais democráticas, inclusivas e orientadas pelos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: **feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política nas ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.** Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência.** Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo".** 2 ed. São Paulo: N-edições, 2023.

Combé, Allyne. P. do N., et al. O currículo é político? (re)produções e resistências frente à gramática de uma subjetividade neoliberal na educação. **Imagens Da Educação**. V. 16. N. 1, p. e81094, 2026. https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v16i1.81094.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2001. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001. https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717. Acesso em: 10 agosto 2026.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de france . 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.

HOLANDA, HBlynda Morais; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Confabulando o agora para mirar no amanhã: a não binariedade como outras inteligibilidades. **Fórum Linguístico**, v. 21, n. 4, p. 19, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/102445/59100. Acesso em: 02 agosto de 2026.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RIBEIRO, William de Goes; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo como redes de significação discursivas: interculturalidade pós-crítica em paisagens indígenas latino-americanas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, p. e2527, 2024. Disponível em: Curriculo-como-Redes-de-Significacao-Discursivas-interculturalidade-pos-critica-em-paisagens-indigenas-latino-americanas.pdf. Acesso em: 01 agosto 2026;

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Rallyne Ranielly Alves da. Antagonismos na política curricular do Ensino Médio em tempo integral do Ceará: disputas por sentidos de juventude. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 40, p. 1-17, 2025.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17,
n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível em:
https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth-Macedo/publication/324951140. Acesso em: 01 agosto 2026.

MIRANDA, Marcelo H. G. de; LIMA, Larissa S. G. A. de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MONTEIRO, Marcelo Roberto; SOARES, Daniele Ferreira. Cisheteronormatividade como fato social: origem e sustentáculo da lgbtfobia. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, *[S. l.]*, v. 36, p. 1234, 2025. DOI: 10.35919/rbsh. v. 36.1234. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/1234. Acesso em: 10 agosto 2026.

OLIVEIRA, Victor Hugo Barbosa da Silva; SILVA, Claudianderson Nogueira da; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Escola, docentes e territorialidades lgbtqiapn+: disputas de sentidos no ensino de biologia. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, *[S. l.]*, v. 25, n. 39, p. e25042, 2025. DOI: 10.59666/Arete.1984-7505. v. 25. n. 39.5096. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/5096. Acesso em: 10 de agosto de 2026.

PIERRE, Elizabeth Adams St; Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação". **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/12475. Acesso em: 01 agosto 2026.

PINAR, William. **O que é a teoria do currículo.** Porto: Porto Editora, 2007.
RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza (Orgs.). **Criações docentes e reinvenções curriculares na escola da educação básica**. Curitiba: Editora CRV, 2025.

SILVA, Claudianderson Nogueira da. Famílias homoparentais: percepções sobre o reconhecimento e a integração em escolas do Agreste Pernambucano. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – **Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49980/6/DISSERTA%c3%87%c3%8 3O%20Claudianderson%20Nogueira%20da%20Silva.pdf . Acesso em: 05 de agosto de 2026.

SILVA, Luiz Felipe de Oliveira; COMBÉ, Allyne Paula do Nascimento; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Educação, neoliberalismo, neoconservadorismo e resistência: desafios curriculares do ensino médio na contemporaneidade. **Revista Cocar,** [S. l.], n. 40, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10858. Acesso em 10 de agosto de 2026.

CAPÍTULO 5

INTERSECÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGO POSSÍVEL OU DIÁLOGO NECESSÁRIO?

Eliakin Ramos Moura da Silva[17]

INTRODUÇÃO

Ensinar em tempos de perseguição docente e de autocensura tem sido um desafio no Brasil contemporâneo. De acordo com dados do Observatório Nacional de Violência Contra Educadores (ONVE), mais de 90% dos professores da rede básica de ensino, de cada uma das regiões do país, sofreram, presenciaram ou souberam de casos de censura ou perseguição a colegas de seu círculo profissional (ONVE, 2025).

Tais fatos, no entanto, têm gerado consequências em torno do ensino, mas também na forma de aprender. Com o Ensino de História, não tem sido diferente. Este, aliás, tem sido um dos conteúdos curriculares da Educação Básica que mais sofre perseguição na Educação do tempo presente (MENDONÇA, 2021). Temas como Ditadura Militar, Escravidão, Direitos Humanos, Violência e Relações de Gênero ao longo da História vêm sendo gradativamente reprimidos, quando não silenciados.

Neste sentido, o presente artigo objetiva contextualizar a história do Ensino de História no Brasil, analisando como esse campo de ensino possibilita o diálogo com a Educação em Direitos Humanos. Para isso, nos

[17] É graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-0562-511X>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2639806261616000>.E-mail: aramos.eliakin@gmail.com.

apoiamos em autores como Bittencourt (2018), Pinsky (2009), Cerri (1999), Candau (2007), Benevides (2009) entre outros.

A questão a ser respondida no presente trabalho é a seguinte: quais são os principais fundamentos do Ensino de História? Ele possibilita o diálogo com a Educação em Direitos Humanos? O que a intersecção entre esses dois campos de ensino tem a nos dizer? Quais as suas potencialidades?

Para isso, o presente artigo toma como caminho metodológico a pesquisa qualitativa, de natureza básica e caráter explicativo, usando como procedimento a pesquisa bibliográfica. Para fundamentar a escolha pela pesquisa qualitativa, nos amparamos nas contribuições de Gil (2008).

Para o referido autor, a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que visa à coleta de conhecimento pré-existente sobre um determinado tema a partir de fontes publicadas, incluindo livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios, entre outros documentos. Com efeito, esse tipo de pesquisa é essencial para fundamentar teoricamente um estudo, fornecendo um panorama sobre o estado da arte do assunto investigado. Nesse sentido, fizemos uso da coleta de dados de livros e artigos científicos, os quais versavam sobre a temática estudada.

Princípios, habilidades e competências do Ensino de História[18]

Enquanto disciplina integrante do currículo escolar, a História, ou o Ensino de História, tem como objetivos o estímulo à autonomia de pensamento e capacidade dos sujeitos históricos de reconhecerem que os seus pares agem de acordo com a época e os lugares nos quais vivem (BNCC, 2018).

Além disso, o EH também contribui na formação do discente em caráter empírico e reflexivo (CERRI, 1999). Por meio do empirismo no estudo da História, pode-se verificar o que mudou, o que permaneceu, quais foram os conhecimentos obtidos por meio da experiência.

[18] **Nota de rodapé explicativa:** Para o presente artigo, o termo Ensino de História, assim como Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos irão aparecer em suas abreviações, a saber, EH, DH e EDH, respectivamente, em algumas passagens deste trabalho, visando tornar a leitura mais fluida e menos cansativa.

Em segundo lugar, por meio do estudo desta disciplina, boa parte dela por meio dos resultados advindos da observação e do empirismo, possibilita a reflexão em História em torno do que poderia mudar, ou do que poderia ter acontecido se isso ou aquilo fosse feito, ou, ainda, o que poderia ser aprendido, ensinado e sobre quais foram as lições obtidas.

Mudanças ocorridas no tempo têm igualmente incentivado na ciência histórica a sua constante – e por que não dizer necessária – mudança, procurando responder a essas clivagens ocorridas ao longo do tempo. A esse respeito, para Circe Bittencourt:

> O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de 'grandes homens' para uma 'nova' disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Assim, à luz da autora, o Ensino de História deve ser visto a partir de um ponto de vista plural, multifacetado, que carrega consigo muitas narrativas, sejam as vozes dos grandes personagens, das grandes conquistas, sejam as vozes dos menos abastados, dos sujeitos simples, cuja importância histórica se alinha e, por isso, não diminui os seus feitos aos feitos das narrativas históricas tradicionais.

Portanto, o Ensino de História apresenta-se como essencial para a formação do educando. Competências como analisar, refletir e comparar estão presentes no estudo da História e, a partir delas, fomentam os alunos a pensar não apenas o seu lugar na História, como também os seus grupos, pares, classe social, o que os liga e os conecta a uma coletividade, compreender não apenas os seus deveres, mas igualmente os seus direitos.

A respeito deste último ponto, a construção multifacetada presente nessa disciplina nos enseja a pensar nos direitos dos grupos históricos e nas

lutas por seus direitos, memória, história e, diante dessa problemática, nos fomenta a pensar: o que aproxima o Ensino de História do campo dos Direitos Humanos? Qual a ponte que se estabelece entre esses dois campos do saber? E os Direitos Humanos? Como podemos defini-los?

Direitos Humanos, a História e o Ensino de História: uma relação simbiótica

Enquanto instrumento normativo-jurídico, os Direitos Humanos irão surgir no contexto mundial subsequente ao fim da 2ª Guerra Mundial. Este conflito, que ceifou aproximadamente 55 milhões de pessoas, entre civis e militares, ficou também marcado pelo genocídio do povo judeu pela Alemanha nazista, a qual teria assassinado aproximadamente seis milhões de judeus[19]

O desgaste decorrente da guerra foi extremamente considerável: emocional, psicológico, social, econômico, memórias e histórias de homens e mulheres por todo o mundo. Não obstante, os ataques de bombas atômicas nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, ao simbolizar o fim da 2ª Guerra Mundial, também trouxeram à tona uma tensão gerada pela natureza desses ataques.

Em razão desses fatores e procurando-se evitar um novo conflito de mesma natureza, representantes de 50 países se reuniram em São Francisco (EUA) para firmarem um acordo que procurasse salvaguardar as próximas gerações de um novo conflito mundial, episódio que ficou conhecido como Conferência das Nações Unidas.

Ao final do ano de 1945, da conferência realizada na referida cidade, a Organização das Nações Unidas (ONU) fora criada objetivando:

> Preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor

[19] A respeito de alguns dados sobre a 2ª Guerra Mundial, acessar o seguinte endereço disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-segunda-guerra-mundial-em-n%C3%BAmeros/a-50212146>. Acesso: 10/01/26.

> do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. (ONU, 1945, p. 3)

Assim, a criação da ONU foi um importante passo dado na construção de uma política de direitos que viesse a promover a paz entre os povos e o respeito pelo outro. No entanto, o documento de 1945 trouxe à luz outras inquietações referentes à violação de Direitos Humanos, individuais e coletivos, e que, ocorridos em um passado distante ou recente, continuavam ainda sem respostas ou soluções concretas.

Diante disso, uma nova comissão fora formada buscando criar um documento que viesse a sustentar, formal e juridicamente, os anseios e os direitos que todas as pessoas do mundo, independentemente de sua raça, classe social, religião ou cultura, em escala universal. Assim, em 10 de dezembro de 1948 será publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Esta, em seu artigo 1º, irá afirmar que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade." (DUDH, 1948, p. 4). Não obstante, em seu artigo 2º, parágrafo primeiro, a DUDH irá afirmar também que:

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. (DUDH, 1948, p. 5)

Assim, definidos e conceituados, os DH trazem em sua estrutura normativa uma pretensão universalizante e que aponta, de forma clara, o objetivo que se pretende alcançar. Evidentemente, sobretudo à luz da História,

não se pode pensar e afirmar que tais direitos só vieram à tona em virtude da eclosão – e suas consequências – de duas guerras mundiais e do genocídio cometido contra os povos judeus.

A esse respeito, os Direitos Humanos são, também, o reflexo da luta de grupos humanos, minorias sociais que, historicamente, lutam contra a opressão (econômica, política, social, cultural) e por melhores condições de vida ao longo da história nas sociedades, devendo ser compreendidos no tempo e espaço de cada período histórico.

A busca por direitos ao longo da História e a construção dos direitos ao longo do tempo

Nesse sentido, a partir da História, já no denominado período da Idade Antiga, a presença de uma noção de direitos nas sociedades do antigo Oriente Próximo, nas civilizações mesopotâmica e egípcia da época. Ao se constituírem como Estados teocráticos, nos quais o chefe político era, concomitantemente, a principal autoridade política e religiosa, os dispositivos jurídicos da época, como, por exemplo, o código de Hamurabi, condicionavam determinados direitos a partir de uma série de deveres aos cidadãos do império babilônico que viessem a salvaguardar o poder político do Estado mesopotâmico e, por meio do cumprimento desses dispositivos, a contemplação de direitos junto ao chefe político mediante os dispositivos normativos da época.

Com efeito, observa-se, à luz de Maués e Weyl (2007), que:

> As civilizações mais antigas operam suas representações subjetivas mediante as objetividades das realidades imediatas. Assim, se a natureza, que oferece as condições materiais da existência, representa uma significação mais extensa e profunda e oferece aos homens o fundamento real do direito e da justiça. (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 103)

A presente lógica de direito e justiça no contexto das civilizações do antigo Oriente Próximo seria, portanto, condicional ao comportamento das

pessoas mediante ao seu chefe político e religioso, em que, na medida em que se havia fartura em suas plantações, por exemplo, em alguns anos, seria uma resposta clara de que a natureza divina do chefe político reverberava sob a natureza, garantindo a sobrevivência e a estabilidade das civilizações.

Igualmente, em sentido inverso, se o chefe teocrático estivesse passando por lutas e instabilidades à frente de seu Estado, era uma resposta da pouca dedicação dos seus súditos no trabalho do plantio e da agricultura.

Evidentemente que tal corrente de raciocínio, além de preconceituosa, era assaz determinista. Todavia, mesmo nessas relações sociais antigas, havia uma noção difusa, informal e costumeira de direitos e deveres para todos na sociedade.

Assim, em cada período histórico, pode-se dizer que havia uma noção de direito natural ou de um natural direito. Na Grécia e na Roma Antiga, por exemplo, o conceito de cidadania irá abarcar direitos e funções públicas. Desta feita, o cidadão grego ou o cidadão romano não será visto apenas como um indivíduo, mas também como um cidadão ligado à sua pátria, adjetivo este que lhe ampliaria espaço na sociedade e com funções públicas.

Com o fim do Império Romano e o advento da Idade Média, "o crescente domínio do Cristianismo sobre as instituições civis resultou numa (re)configuração da política (e do direito)" (MAUÉS, WEYL, 2007, p. 104), na qual, evidentemente, tudo ficaria abaixo da questão religiosa.

Será com o fim da Baixa Idade Média e o crescimento gradativo dos Estados Absolutistas Nacionais e/ou Renascimento que as noções de direito, aos poucos, irão se desprender da influência religiosa para privilegiar o humano, o antropocêntrico.

Não obstante, o renascer do direito romano para esse novo período histórico será desacompanhado da fé e irá colocar a razão como sustentação desse novo dogma. Nesse sentido, à luz dos referidos autores, "a consagração moderna de DH tem origem na emergência do conceito de soberano, aquele a quem todos devemos obediência e que ele próprio não deve obediência a ninguém" (MAUÉS; WEYS, 2007, p. 106).

Para os defensores do absolutismo, esse episódio não eliminaria a ideia do direito natural dos súditos, os quais poderiam exigir, junto aos seus reis, direitos que considerassem justos em suas visões. Entretanto, se os reis

absolutistas iriam aquinhoar as reivindicações dos seus súditos, possivelmente não.

Se o direito natural dos súditos dos reis absolutistas não fora concretizado, não há como desconsiderar a importância de um pensamento que reivindicasse um direito natural. Do ponto de vista histórico, essa foi uma mudança extremamente importante, uma vez que ela abriu caminhos para que o pensamento e o movimento iluminista ganhassem forma e se concretizassem em toda a Europa.

Esse movimento, o qual trouxe noções de direito, como liberdade, igualdade, fraternidade, foi construído, sobretudo, graças à burguesia revolucionária, a qual, mediante a realidade concreta e as transformações do sistema econômico e político da época, tomou para si o protagonismo político-econômico, elevando a sua classe social frente a esse novo patamar político, econômico, social e cultural, a saber, as transformações globais que derrubaram os regimes absolutistas para a implantação de repúblicas e democracias calcadas no progresso, na ciência e nas transformações industriais.

Ademais, a burguesia revolucionária, responsável pela demolição do modelo político-econômico absolutista, bem como pela figura soberana do rei, não ampliou os mesmos direitos naturais para os colonos de suas colônias no Novo Mundo, ou para os colonos no continente africano e asiático.

Antes, constituíram agora as suas riquezas mediante a exploração da mão de obra indígena e escrava e a exploração dos recursos naturais desses três continentes. Mesmo os processos de independência que irão aflorar no continente americano no século XIX dotarão de direitos apenas os cidadãos abastados e as elites coloniais locais, reiterando e aprofundando as desigualdades já existentes entre as classes.

Desse modo, entre os séculos XIX e XX, as transformações econômico-sociais pelas quais o mundo passava com o auge da 2ª Revolução Industrial, de modo que endossou o poder político-econômico dos países industrializados, igualmente fez emergir a figura de trabalhadores(as) operários(as) que, inseridos nessa nova dinâmica de transformações capitalistas, ampliavam a discussão sobre os direitos desses sujeitos na sociedade.

Não por acaso, por meio da venda de sua força de trabalho, o operariado evidenciava problemas de ordem estrutural, como, por exemplo, a questão social. O historiador inglês Eric Hobsbawm irá revelar o cotidiano de homens e mulheres que viviam em condições sub-humanas nos bairros operários da Londres industrializada. A esse respeito, o referido autor irá afirmar:

> Qualquer que fosse a verdadeira situação dos trabalhadores pobres, não pode haver nenhuma dúvida de que todos aqueles que pensavam um pouco sobre sua situação – isto é, que aceitavam as aflições dos pobres como parte do destino e do eterno rumo das coisas – consideravam que o trabalhador era explorado pelo rico, que cada vez mais enriquecia, ao passo que os pobres ficavam cada vez mais pobres. [...] O mecanismo social da sociedade burguesa era profundamente cruel, injusto e desumano. (HOBSBAWM, 2010, p. 332)

O mesmo autor, ao discutir considerando as questões de gênero e crianças operárias daquele período, irá afirmar que “nas fábricas onde a disciplina do operariado era mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar as dóceis (e mais baratas) mulheres e crianças” (HOBSBAWM, 2010, p. 92).

Como consequência, na Inglaterra começaram a surgir associações assistencialistas com o objetivo de auxiliar os trabalhadores que, diante da dinâmica compulsória dessa nova realidade econômico-social e, sobretudo, da exploração e alienação de sua mão de obra, viram-se obrigados a interromper seus trabalhos para tratar da saúde. Apesar da criação de auxílios para os trabalhadores, esses "consistiam em mais uma fonte de degradação e opressão do que um meio de socorro material" (HOBSBAWM, 1978, p. 83).

Não obstante, mesmo essa nova realidade gerada pelas transformações capitalistas em seu modo de produção tendo conferido, aos trabalhadores, o direito a uma remuneração financeira e um posto no mercado de trabalho nessa nova realidade, ela trouxe, também, as suas contradições, e será nelas que essa classe social, diante da sua importância nessa nova ordem econômico-social, irá exigir uma ampliação de seus direitos, não

apenas por melhores salários, mas também por ambientes de trabalho salubres, redução nas jornadas de trabalho, melhores condições de moradia, assistência social, entre outros.

Além disso, toda essa série de transformações também reverberou no continente americano, africano e asiático e trouxe à tona, também, as lutas de trabalhadores, homens, mulheres, egressos da escravidão que exigiam seus direitos na incipiente sociedade industrializante, nas repúblicas latino-americanas e nas colônias africanas e asiáticas, tais como os protestos por melhores condições de trabalho e salário e o direito ao sufrágio universal.

É importante destacar, ainda, que o direito ao sufrágio universal abrangia majoritariamente um considerável grupo de mulheres brancas, uma vez que mulheres latinas, migrantes e de outros traços étnico-sociais continuaram invisibilizadas na sociedade mundial e, por conseguinte, sem o mesmo direito ao voto universal (DAVIS, 2016).

No Brasil, grupos egressos da escravidão lutavam por reconhecimento social e pela desqualificação em torno da sua cor e de seus trabalhos manuais. No continente africano, tribos contrárias à neocolonização organizaram movimentos de resistência contra a imposição imperialista dos países capitalistas centrais.

Enfim, o presente levantamento histórico nos faz refletir e pensar que grupos humanos de diferentes continentes tinham em seu horizonte uma ideia de cultura de direitos. Esta "incorporou dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade". (BRASIL, 2013, p. 497).

Além disso, esse sentimento, somado às tensões, consequências, resultantes provocadas pela 2ª Guerra Mundial, ao fim desse conflito, deu margem para o adensamento de uma cultura de direitos humanos, a qual contribuiu para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, os quais serão:

> [...] ‘direitos que pertencem ao seu humano, pelo simples fato de ser humano’. Essa afirmação, na sua aparente simplicidade, tem várias implicações. Ela é um princípio

> do qual podem ser retiradas e deduzidas várias consequências: a da dignidade, liberdade e igualdade de todos os seres humanos, 'sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição', como reza o Art. II da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, assinada por 189 países do mundo (TOSI, 2018, p. 41).

Assim sendo, a compreensão do que são esses direitos perpassa pela presença de uma cultura de direitos que não surgiu apenas no pós-2ª Guerra Mundial. Antes, ao longo de todos os períodos históricos, a existência de uma noção de direitos, ou ainda, de um natural direito percorreu o desenvolvimento humano ao longo da história.

Evidentemente que tais noções tinham as suas particularidades e limitações jurídicas, se comparadas com as normativas jurídicas dos Direitos Humanos surgidas pós-1948. Entretanto, não há como negar o caráter simbólico e pedagógico que cada tipo particular de direito teve no desenvolvimento das sociedades ao construírem sua ideia de ordem, justiça e ética (MAUÉS; WEYL, 2007).

Assim sendo, podemos definir os Direitos Humanos como direitos que pertencem ao ser humano, independentemente, segundo Tosi, de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (TOSI, 2018). O mesmo autor defende que:

> Os Direitos Humanos são os alicerces da nossa Constituição e do nosso Pacto Social, são o padrão mínimo de uma convivência civilizada: sem os Direitos Humanos, voltamos à barbárie do estado de natureza. [...] Os Direitos Humanos são frutos de um longo processo histórico de lutas, revoluções, guerras, conflitos que convenceram a humanidade a adotá-los como padrão civilizatório. Eles reúnem o que há de melhor na história da humanidade: a liberdade, a igualdade e a fraternidade (TOSI, 2019, p. 9, 11).

Diante disso, observamos que a relação entre a História e os Direitos Humanos é simbiótica. Ao longo de todo o curso histórico da humanidade, podemos ver diversas manifestações de uma busca por direitos em diversos períodos da história humana. Não obstante, foi (e continua sendo) por meio da História que os DH também se manifestam, (re)inventam e (re)escrevem narrativas de diversos sujeitos históricos que tiveram seus direitos violados no passado e presente.

Não por acaso, por essa razão, quando pensamos em uma área do currículo escolar que mais se aproxima dos Direitos Humanos, é a História/Ensino de História, e isso ocorre porque o conhecimento histórico, ou o Ensino de História, enquanto área de conhecimento, caminha em paralelo com o campo dos Direitos Humanos.

Desta feita, se os Direitos Humanos são o conteúdo e o propósito, a ferramenta essencial para a sua promoção é a Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos no Brasil

A Educação em Direitos Humanos, no Brasil, irá surgir por volta das décadas de 1950 e 1960. Nesse contexto, o Brasil acabara de sair de um governo ditatorial inspirado nos regimes totalitários da década de 1930 e entrara em um ciclo de governos democráticos populistas.

No plano internacional, mudanças importantes aconteciam na alta cúpula católica. Sob ordenação do Papa João XXIII, entrava em vigor o Concílio Vaticano II, o qual trouxe para a Igreja Católica mudanças importantes em sua prática e doutrina para com os seus fiéis, tendo por objetivo a renovação espiritual e abertura ao mundo moderno. O Concílio Vaticano II promoveu modernizações como o uso das línguas vernáculas na liturgia, a revitalização do papel dos leigos, além de buscar a unidade entre os cristãos e o diálogo com outras religiões e com o mundo.

Tal postura humanitária e democrática inspirou as primeiras concepções de uma Educação em Direitos Humanos. No entanto, essa categoria de Educação foi sendo construída ao longo do tempo. De acordo

com Emir Sader, a ideia de Direito, enquanto poder que uma pessoa, grupo e/ou sociedade tem por reconhecimento social e legal sobre algo, no Brasil, esteve muito ligada à dimensão jurídica.

No entanto, à medida em que o processo de urbanização avança e, consequentemente, a industrialização e a entrada de capital no Brasil, especialmente nos grandes centros urbanos. A atuação de movimentos sociais, as greves gerais ocorridas nas décadas de 1910 e 1920, os ciclos de revoltas sociais urbanas e rurais na luta por melhores condições de moradia, salários, a luta pelo fim das desigualdades sociais, as conquistas sociais e trabalhistas com a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a qual, garantiu e unificou os direitos e deveres dos empregados e trabalhadores, as mudanças educacionais advindas da Reforma Francisco Campos e Gustavo Capanema, sobre as quais tornou a Educação uma pauta nacional, determinou o currículo em séries, além de organizar e centralizar o sistema educacional, respectivamente, acabou ampliando algumas conquistas, para além da letra e dimensão jurídica que o Direito tinha no Brasil de então.

Especialmente sobre a Reforma Gustavo Capanema, o seu caráter unitário e organizacional não foi suficiente para o enfrentamento de críticas, uma vez que, conforme salienta Bessa Neto (2022), a Reforma Gustavo Capanema:

> É nítido que a gestão de Capanema, alinhada com a gestão de Getúlio Vargas, mantém o caráter dualista e elitista. Destina o ensino técnico-profissionalizante à classe trabalhadora menos favorecida e o ensino secundário prioritariamente à classe elitista (BESSA NETO et al., 2022, p. 47).

Em suma, apesar da ampliação do ensino público no Brasil naquele contexto, o dualismo educacional, advindo de sua gestão, acabou por elitizar o ensino secundário (clássico/científico) para as elites nacionais e a formação técnica para as massas, além de ter excluído a Sociologia por pressões ideológicas, mantendo a educação ligada aos papéis sociais tradicionais. Diante disso, qual seria o tipo de educação que poderia enfrentar as desigualdades construídas e impostas pelo Estado?!

Na esteira desses questionamentos e do legado de uma educação mecânica e elitizada, diversos movimentos educacionais irão surgir na década de 1960 e irão delimitar um campo de ensino e lugar populares.

De acordo com Góes (2001), a Educação Popular poderá ser definida como uma abordagem educacional que tem por objetivo a conscientização, autonomia e transformação social, tendo por base a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Não obstante, esse tipo de educação se opõe ao modelo tradicional e vertical, valorizando o diálogo e o saber popular como ponto de partida. Um de seus principais influenciadores e líderes foi Paulo Freire. Por fim, a Educação Popular acredita que só pode haver uma sociedade justa e democrática se as classes sociais oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e das raízes dos problemas que as afetam.

Na década de 1960, diversos grupos ligados a essa ideia de educação irão surgir. Trazemos aqui, de forma breve e conceitual, os principais. São eles: O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma; A Campanha de Educação Popular (CEPLAR); A Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961; O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o governo federal, em março de 1961; e o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961.

Esses movimentos tinham como objetivo comum incluir os excluídos da sociedade num processo educacional, social, político, econômico e também cultural. Para que isso fosse feito, várias táticas foram desenvolvidas, criadas e experimentadas, dando a cada um deles uma figura própria, com alguns desses movimentos mais alinhados à esquerda com um papel mais intenso do que outros.

De forma mais clara, traremos aqui uma passagem da obra de Paulo Freire Educação como prática da liberdade. Na década de 1960, o método tradicional de alfabetização era propagado por meio de cartilhas. Essa era a ferramenta central do trabalho de Educação, o qual se dava por meio da repetição de palavras soltas e na criação de frases descontextualizadas para

reforço das sílabas e palavras. Dentre alguns exemplos, podemos citar “Eva viu a uva”, “O boi baba” ou “A ave voa”.

No entanto, para Paulo Freire, “não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1967, p. 104). Com efeito, tomando como referência seu método de alfabetização e a importância do lugar e do contexto histórico neste processo, o nome Eva é extremamente incomum na região Nordeste, assim como a uva, típica da região Sul do Brasil. Diante disso, a frase era, portanto, completamente descontextualizada e não promovia no aluno nada além da memorização.

Para Paulo Freire, o ensino deve ser contextualizado, devendo partir da experiência do educando, daquilo que lhe é familiar. Segundo o referido autor, a compreensão da realidade não se dá mediante uma relação mecânica entre signo e coisa, mas antes pela interação dialética entre sujeito-realidade-sujeito, na qual signos e coisas se relacionam em um contexto político, cultural e econômico.

Saber ler que “Eva viu a uva” sem, no entanto, compreender o contexto histórico e social em que o conhecimento é utilizado, entender as suas múltiplas relações de força nas relações humanas e no respeito unilateral, produz poucos impactos na vida de meninos e meninas que mais precisam de contato com um pensamento educacional significativo e plural.

Qual é a potência de um ensino que se baseia em repetir que “Eva viu a uva” em um contexto no qual muitos estudantes vivem assolados pela desigualdade social, enfrentando problemas como a fome, violência e, até mesmo, nem conhecem o sabor de uma uva? Pensemos mais: quais os mecanismos sociais e econômicos que os diferem entre os que podem comprar uvas e os que não podem? Ou ainda, entre os que produzem e os que lucram com este trabalho?

Diante disso, essa concepção de Educação por meio da repetição e com palavras como "Eva" e "uva" não devem ser tratadas de forma abstrata, mas sim em um contexto e de uma realidade, como a proposta educacional promovida por Paulo Freire e pelos movimentos de Educação popular surgidos na década de 1960.

O golpe militar de 1964 e o início da Ditadura Militar não buscavam, apenas, pôr fim ao regime democrático e atenuar os avanços civis e sociais conquistados nas últimas décadas no ciclo dos governos trabalhistas, mas, antes, buscavam reprimir esse modelo de educação popular e conscientizadora para reiterar os modelos tradicionais-mecanicistas.

Não nos esqueçamos. O golpe foi civil-militar (FERREIRA, 2019). Setores civis da sociedade brasileira não queriam que grupos sociais historicamente desfavorecidos tivessem a chance de, por meio de uma educação popular, conscientizadora e emancipatória, ascender social, econômica e culturalmente, tendo sido reprimidos não apenas em seu direito a aprender, mas também a melhorar de vida, de status quo, de ter direito a ter direitos na sociedade.

Entretanto, a cultura produzida por esse tipo de pedagogia, somada à luta pela resistência e enfrentamento contra a Ditadura Civil-Militar, irá contribuir para o surgimento da Educação em Direitos Humanos. O golpe civil-militar de 1964 irá trazer uma realidade autoritária ao país, com a revogação da Constituição Federal, o fechamento do Congresso Nacional, a institucionalização do poder pelos militares, bem como a perseguição aos grupos sociais tidos como "subversivos", isto é, a criminalização e caça de todos aqueles que se colocaram como contrários à Ditadura. Professores, alunos, estudantes foram duramente perseguidos, tendo sido muitos torturados, exilados, cassados, mortos pelo regime.

Em razão disso, parte dos alunos, professores e demais núcleos escolares e de associação populares desapareceram ou, quando muito, tiveram seus núcleos de educação popular desativados. Todavia, homens e mulheres, minorias sociais, entre outros, recrudesciam a resistência contra o regime, levantando a voz dos Direitos Humanos e, por conseguinte, de todos os abusos e violações de Direitos Humanos sofridas e praticadas pelo regime militar no país. Não obstante, a imposição de uma educação militar, que atendesse às orientações do regime de exceção instaurado pelos militares, reconfigurou o lócus da ação dos defensores de uma educação crítica e transformadora.

Esse contexto ampliou a discussão do que eram os DH e, consequentemente, do que seria uma Educação em Direitos Humanos, em seu

aspecto formal-normativo, para a sociedade civil brasileira. Essa luta pelo retorno da democracia, pelo fim da tortura e da censura, ampliada por questões como segurança pública, educação e saúde públicas e de qualidade, o direito ao lazer, entre outros, fomentou na sociedade brasileira que lutava contra o regime o seu papel como sujeito detentor de direitos, fossem eles individuais ou coletivos, objetivos ou subjetivos (BENEVIDES, 2009).

Por fim, enquanto estruturação teórica, Vera Lúcia Candau (2007) irá ainda conceituá-la mediante três eixos. Em primeiro lugar, a Educação em Direitos Humanos é uma pedagogia que compreende que os seus partícipes são sujeitos de direitos que devem lutar pela conquista de seus direitos. Em segundo lugar, outro pilar fundamental dessa educação é o empoderamento, pois, segundo a autora, os sujeitos históricos buscam seus direitos na medida em que ganham consciência de suas capacidades, recursos e direitos para promoverem tais mudanças.

Por fim, a EDH tem ainda como eixo estrutural o Educar para o Nunca Mais, ideia esta relacionada ao âmbito da pedagogia da memória e considerada uma importante mediação para a afirmação da democracia, como forma de viabilizar o direito coletivo de conhecer esse passado traumático, marca a diferença entre a preservação da memória e verdade ou a opção pelo esquecimento.

O Ensino de História e sua relação com a Educação em Direitos Humanos: diálogos possíveis e necessários

À luz de todo o exposto, analisamos como a História é importante no que diz respeito ao incentivo de habilidades e competências que fomentem a reflexão, a criatividade e a criticidade Igualmente, sabemos das clivagens e mudanças que ela passou ao longo do tempo e da sua importância para a sociedade. Isto posto, e considerando a Educação em Direitos Humanos, qual o campo de ensino que mais se aproxima da EDH que não seja o estudo da História? Mais: por que aproximar o Ensino de História e a Educação em Direitos Humanos?

Enquanto disciplina escolar da educação pública, o EH serve não apenas para fomentar a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania, capacitar os alunos sobre a importância do voto, da organização popular, social, entre outros, como também para ajudar a criar identidades, conscientizar as pessoas como sujeitos portadores de direitos no mundo e na sociedade, com possibilidades e limitações de ação mediante e na História.

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o EH tem como pilar básico o fomento de habilidades relacionadas à reflexão, problematização, formação da cidadania e identidade.

Com isso, de acordo com os PCNs:

> A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. Tais problemáticas e relações orientam o estudo de acontecimentos históricos sem a prescrição de uma ordem de graduação espacial e sem a ordenação temporal, como se encontra no que se denomina História Integrada. (BRASIL, 1998, p. 46)

Desta feita, a passagem do enxerto acima nos permite entender que a História e o Ensino de História, como área de conhecimento, dialogam e contribuem para a Educação em Direitos Humanos por oportunizar, tanto à sociedade civil quanto ao público discente, o conhecimento básico para formação e conscientização política e cidadã, visto que o conhecimento histórico é de extrema importância na constituição do ser enquanto sujeito portador de direitos, reiterando, a partir disso, a veracidade do EH como possibilidade para uma Educação em Direitos Humanos.

Ao analisar sobre as contribuições do EH e pensar como ele contribui para uma prática de uma Educação em Direitos Humanos, concordamos com Pinsky (2009) quando esta afirma que:

> Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É

> também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY, 2009, p. 9).

Desse modo, ao pensar na cidadania como um conceito global, e junto com ele o reconhecimento do indivíduo e de seus direitos, a autora deixa claro que a cidadania vai além dos muros da escola, devendo ser entendida como uma luta que, por meio da História, contribui para que os sujeitos históricos se coloquem como sujeitos portadores de direitos e, portanto, com os princípios essenciais de uma Educação em Direitos Humanos.

À luz do exposto, igualmente entendemos que tais conquistas não nasceram de uma hora para outra. Há um arcabouço histórico, com a presença de homens e mulheres de grupos sociais desfavorecidos que resistem seja pela memória, pela luta diária, pelo direito à vida, pela representatividade de seus pares.

Não obstante, o Ensino de História possui, em sua estrutura teórico-histórica, os três fundamentos levantados por Vera Lúcia Candau (2007) para a efetivação de uma prática de Educação em Direitos Humanos minimamente concretos no espaço escolar, a saber, a formação de sujeitos de direitos, a partir de práticas de empoderamento em torno desses sujeitos e o fomento de uma "educação para nunca mais", que rompa com o silêncio e a impunidade ainda presentes em nossa sociedade.

Finalmente, a própria interseção da história e/ou do EH com os DH ajuda no processo de reescrita e reformulação dos Direitos Humanos, na medida em que a história dos direitos humanos aí posta não é uma história totalizante, mas ainda carente de sujeitos, personagens, lugares.

Em virtude disso, torna-se cada vez mais necessária a contextualização e problematização das narrativas dos DH, pois a implementação destes, e a sua efetivação ou não, não está somente na forma da lei, ou em mecanismos transcendentais, mas antes, está no processo histórico do qual ela é fruto e, por isso, deve ser compreendida no tempo e

espaço, posto que a história é feita por homens, que lutam socialmente, resistem, renascem, reescrevem, revolucionam.

Por fim, é também o EH que, no presente momento da situação da educação pública básica, é o que encontra, em seu arsenal teórico, o potencial de ousar, de promover a defesa dos direitos individuais ou coletivos de toda a humanidade, além de fomentar a diversidade e a identidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, concordamos que a prática pedagógica nos dias atuais tem sido um desafio, sobretudo para disciplinas que promovem a autonomia e senso crítico, tendo como principais consequências a (re)invenção da prática de ensinar, a qual promoveu, como consequência, um fenômeno intitulado autocensura pedagógica.

Não obstante, igualmente entendemos a importância da História (e, por conseguinte, do ensino dela) não apenas como um componente curricular que promove a reflexão, autonomia e criticidade, mas, igualmente, tem o potencial de promover uma prática de ensino fundamentada em uma Educação em Direitos Humanos.

O diálogo entre esses dois campos de saber tem possibilitado o empoderamento, a busca dos sujeitos históricos por seus direitos e, sobretudo, a prática de uma Educação para o Nunca Mais, a qual tem promovido uma reflexão em torno do silêncio, resistência e aprendizagem sobre a Ditadura Militar no Brasil.

Não por acaso, produções cinematográficas como “Ainda estou aqui” e, mais recentemente, “O agente secreto”, que contam o lado apagado pela narrativa dos militares, foram premiadas internacionalmente nos principais festivais de cinema, como o Globo de Ouro e o Oscar. Diante do exposto, o estudo da História é vital para a garantia histórica dos Direitos Humanos, além de ser uma ponte para um tipo de Educação que rompa com a cultura do silêncio e da impunidade, que é a Educação em Direitos Humanos. Entretanto, romper com a existência dessa cultura de impunidade exige organização,

tempo e leitura, a qual, acreditamos, os resultados desse diálogo entre esses campos de saber irão tecer trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E., BATISTA LIMA, J. K., PADILHA GONÇAVES, M., & BESSA NETO, V. (2022). AS REFORMAS EDUCACIONAIS DE FRANCISCO CAMPOS E GUSTAVO CAPANEMA: O INÍCIO DE UMA REESTRUTURAÇÃO DE ENSINO NO BRASIL. Revista Conexão Na Amazônia, 3 (Edição especial), 29–49. Recuperado de https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/134. Acesso em: 07. jan. 2026.

BENEVIDES, Maria Victória. **Fé na luta:** a comissão justiça e paz de São Paulo - da ditadura militar à democratização. São Paulo: Lettera Doc, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. Et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007. p. 399-412.

CERRI, L. F. Os objetivos do ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137–146, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p137. Acesso: 09. jan. 2026.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

DE GÓES, Moacyr. EDUCAÇÃO POPULAR, CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER, PAULO FREIRE & MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS. Dhnet, 2025. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/moacyr_educ_popular_paulo_freire_movimentos.pdf. Acesso em: 02.12.2025.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão/Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Brasil Republicano:** O tempo do regime autoritário-vol. 4: Ditadura militar e redemocratização – Quarta República (1964-1985). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1967.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.
HOBSBAWM, Eric J. **A Era das revoluções:** 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra 2010.

HOBSBAWM, Eric J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em Direitos Humanos. In.: SILVEIRA, R. M. G, et al. **Educação em**

Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCADORAS/ES [ONVE]. Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil. Niterói: ONVE, 2025. (Ameaças à educação democrática, Vol.1).

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> Acesso: 07.jan.26.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 5. jan. 2026.

PINSKY, Carla. **Novos temas nas aulas de História.** - 1. ed. - São Paulo: Contexto, 2009.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda. **O professor é o inimigo!**: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. E-book. Disponível em: https://morula.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ProfessorInimigo_PORT_WEB.pdf. Acesso em: [inserir data do seu acesso, ex: 19 jan. 2026].

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: afirmação histórica e características gerais. In: NADER, A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. Diversidade e cidadania: a educação em direitos humanos na escola. João Pessoa: CCTA, 2018.

TOSI, Giuseppe; Suelídia Maria Calaça, Marconi Pimentel Pequeno Alexandre Magno Tavares, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, (Orgs.). **Direitos humanos, políticas públicas e educação em e para os Direitos Humanos** - João Pessoa: CCTA, 2019. 656p.

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DA PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 2020

Elineide Meireles Medeiros[20]
Jamerson Antônio de Almeida da Silva[21]

INTRODUÇÃO

Este estudo examina as concepções de educação em direitos humanos (EDH) presentes na produção acadêmica recente da área da Educação, a partir da análise de cinco teses e cinco artigos selecionados segundo critérios de delimitação temática e temporal. O trabalho se insere no âmbito da pesquisa de doutorado *Educação em direitos humanos e forma jurídica do capital: contradições de uma política educacional na ordem neoliberal*, concentrando-se neste recorte, na identificação das bases conceituais que estruturam os trabalhos analisados e na problematização dos principais debates desenvolvidos.

Os textos foram selecionados a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do banco de dados de artigos acadêmicos de acesso aberto *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), duas reconhecidas fontes da produção científica brasileira.

A análise fundamenta-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, conforme descrito por Frigotto (2018),

[20] Doutoranda em educação com graduação em História e Direito. Professora da educação básica. http://lattes.cnpq.br/3097519045256510. https://orcid.org/0009-0001-5505-0625. elineide.medeiros@ufpe.br.
[21] Dr. em Educação. Prof. Titular da UFPE e Membro do PPGEdu. Líder do grupo de Pesquisa GESTOR. http://lattes.cnpq.br/8911040109047998. https://orcid.org/0000-0002-4198-8049. jamerson.asilva@ufpe.br.

compreendido como visão de mundo, método de investigação e práxis, em articulação com a categoria da forma jurídica do capital desenvolvida por Pachukanis (2017) para a compreensão do direito.

FUNDAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS MOBILIZADOS NAS PRODUÇÕES ANALISADAS: UM RECORTE ANALÍTICO

A produção especificamente identificada sob o descritor "educação em direitos humanos" apresenta quantitativo significativamente inferior na Plataforma Capes quando comparada às áreas em debate – Educação, Direito e Direitos Humanos – em busca realizada em 6 de maio de 2024, a partir dos descritores correspondentes às referidas às áreas: "educação", "direito" e "direitos humanos", igualmente sem aplicação de filtros.

O resultado retornou 232.260 trabalhos sobre Educação (66,1%); 101.018 sobre Direito (28,6%) e 17.779 sobre Direitos Humanos (5,0%). Já o descritor "educação em direitos humanos" indicou 771 trabalhos 0,2% em comparação com os demais.

Após a aplicação dos filtros metodológicos – área da Educação e produções recentes – e a exclusão, mediante análise individual, de trabalhos que não dialogam diretamente com a EDH, chegou-se às 10 produções (5 teses e 5 artigos) com as quais se debate no presente capítulo.

Em um primeiro exercício de aproximação, foi feita uma classificação entre textos de natureza teórica e textos de natureza empírica. Entre os primeiros se identificou produções de revisão e trabalhos com recorte temático sobre regulamentação, EDH na perspectiva da justiça e EDH na perspectiva da liberdade.

Os trabalhos de natureza mais empírica foram agrupados em dois eixos: os que estudam a presença da EDH na educação básica e os que desenvolvem os seus estudos no ensino superior, como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1 – Produções categorizadas quanto à natureza e recorte analítico (2020-2023)

NATUREZA	RECORTE ANALÍTICO	TÍTULO	AUTOR/ANO
TEÓRICAS	Revisão	Educação em direitos humanos na educação básica: tendências investigativas da produção acadêmico-científica de 2012 a 2017	SENIW, 2021
		As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento (2015-2020)	MELO; MENDONÇA; CARDOSO, 2023
	EDH na perspectiva da justiça	Educação em direitos humanos na perspectiva da justiça: as vítimas e a reinvenção do mundo	COELHO, 2022
	EDH na perspectiva da liberdade	Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos	MOREIRA; PULINO, 2021
	Regulamentação	Caderno Educação em Direitos Humanos e governança: algumas similitudes com documentos da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	REZENDE, 2020
EMPÍRICAS	EDH na educação básica	Educação em direitos humanos na perspectiva de docentes da rede pública do Rio de Janeiro	CORDEIRO; FRIEDE; MIRANDA, 2023
		Fomentos à Educação em Direitos Humanos (EDH) na gestão Haddad (2013-2016) da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SP)	BRITO JUNIOR, 2022

		A política de educação em direitos humanos no contexto da prova de redação do ENEM: (re)interpretações no cenário sergipano	TELES, 2021
	EDH no ensino superior	Educação em direitos humanos na educação superior: análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo	MACIEL, 2023
		Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior	SILVA; CAPUTO; VERAS, 2021

Fonte: Dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no SciELO. Organização própria (2024)

Aprofundando a análise das concepções de educação em direitos humanos (EDH) mobilizadas de forma explícita ou indireta, nas produções examinadas, não se observa tensionamentos significativos no campo, havendo certa concentração em torno do princípio da dignidade humana, com foco na formação do sujeito de direito, na conscientização, na mobilização e no empoderamento, tal como presentes nos documentos norteadores da EDH e desenvolvidos por autores como Benevides (2000), Candau (2008), entre outros.

Algumas produções mencionam ainda, os princípios da universalidade e da indivisibilidade dos direitos humanos, além do seu caráter histórico e gradual, conforme os excertos mais relevantes apresentados a seguir.

A análise dos trabalhos de revisão não está focada no inventário dos autores, busca destacar as concepções de onde partem em seus estudos. Seniw (2021), em *[...] tendências investigativas da produção acadêmico-científica de 2012 a 2017* parece se alinhar à compreensão da construção histórica e gradual de Bobbio (2004) sobre os direitos humanos, assinalando que, "a trajetória e a compreensão acerca dos direitos humanos são decorrentes de um conjunto de transformações socioculturais, históricas, políticas, econômicas, científicas e educacionais ocorridas ao longo dos

tempos" segundo Sarmento, Menegat e Wolkmer (2018, p. 11) em citação de Seniw (2021, p. 23).

Sobre a EDH, afirma:

> A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. [...] Outro elemento fundamental na educação de Direitos Humanos é favorecer o processo de "empoderamento" ("empowerment"), principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade [...] (Candau, 2008, p.4 apud Seniw, 2021, p. 73).

O mesmo se aplica à leitura do artigo *As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento [...]* de Melo, Mendonça e Cardoso (2023). Estes, também se referem à EDH como "processo que orienta a formação de sujeitos de direitos, através da afirmação de uma consciência cidadã por meio do fortalecimento de práticas sociais em favor da defesa e promoção dos Direitos Humanos", que embora não referenciado, parece se remeter à formulação de Candau (2008).

Articulando a partir da Teologia da Libertação, tendo como um dos seus autores de base, Paulo Freire, Coelho (2022, p. 24) destaca que para Benevides (2000) a EDH é essencial na atualidade, constituindo-se em "uma educação para mudança e inculcação de valores, e que, por isso, deve atingir os corações e mentes". A autora alerta, no entanto, para o risco de a EDH poder ser instrumentalizada pela ordem social neoliberal.

> Portanto, se a EDH é uma exigência na atualidade com vistas a acrescentar esforços para a defesa dos direitos humanos, não podemos nos esquecer que ela pode ser, ao mesmo tempo, impactada por uma visão de mundo (hegemônica) que, desconsiderando a fetichização que vela as causas de vitimização na sociedade, acaba por ser realizada total ou parcialmente integrada com aos interesses do sistema neoliberal, mesmo parecendo e se pretendendo progressista Coelho (2022, p. 24).

Em *Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos*, Moreira e Pulino (2021, p. 1) que também operam a partir de Paulo Freire, apresentam um ensaio "acerca da liberdade com ênfase nas contribuições de Paulo Freire e Lev Vigotski, na perspectiva da educação em e para os direitos humanos". É interessante sinalizar que a construção "em e *para* os direitos humanos", já não é tão costumeira entre os autores que discutem o tema no campo da educação e parece sinalizar mais, nas palavras das próprias autoras, para um "debate a respeito da liberdade, educação e democracia" (p. 1).

No artigo *Caderno Educação em Direitos Humanos e governança [...]*, a autora desenvolve uma análise sociológica de governança focada na influência do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre a EDH: "os princípios que orientam as *Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*, têm similaridades com as sugestões de geração de políticas de enlaçamento de diversos agentes, postas nos [...] [documentos] do PNUD e [...] da UNESCO", segundo Rezende (2020, p. 1).

Destaca o potencial dos *processos de governança* para a solução de problemas educacionais, com possibilidades de repercussão nas "expectativas de inclusão social e política" (p. 10), reconhece complexidades na execução e demonstra que os princípios voltados para a formação do sujeito, mobilização, empoderamento, dentre outros, citados a partir de Benevides (2000) e Candau (2008) estão presentes no *Caderno Educação em Direitos Humanos* (CEDH) – documento orientador da elaboração das *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos* (DNEDH).

A indicação de que a educação em direitos humanos aparece na redação do critério de análise da avaliação dos cursos de graduação promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para autorização e renovação destes cursos, em graus de tecnólogo, licenciatura e bacharelado apontada por Maciel (2023, p. 17) sugere uma mobilização para o reconhecimento da EDH "na educação superior e na área da educação em geral, constituindo-se como um campo amplo e fértil para o fortalecimento da democracia, para a expansão da cultura dos direitos humanos e para o exercício da cidadania".

Embora se registre a crítica de Coelho (2022) que busca situar as violações de direitos humanos na estrutura capitalista e alerta para o risco de EDH ser absorvida e instrumentalizada pelos interesses neoliberais de organização social, boa parte dos argumentos se concentra na falta de consolidação da EDH pela baixa institucionalização, insuficiência de apoio, falta de sistematização da ação e pela necessidade da formação de professores.

PRINCIPAIS DEBATES PRESENTES NOS TRABALHOS ACADÊMICOS

De modo geral, é possível afirmar que todos os trabalhos defendem a importância da implementação da EDH nas escolas, inclusive o seu papel emancipatório e garantidor de cidadania e dignidade. Alguns defendendo que a EDH seja "pensada aqui como política pública de educação emancipatória e libertadora que precisa se concretizar no espaço escolar, a fim de que sejam asseguradas as liberdades fundamentais", como é o caso de Brito Junior (2022, p. 27) e outros, vendo-a como um instrumento pedagógico capaz de promover um aprendizado eficiente e eficaz.

> A EDH precisa ser entendida como um instrumento pedagógico, capaz de criar nos estudantes um aprendizado eficaz e eficiente, em que suas habilidades e competências serão desenvolvidas a partir do ato de questionar tudo aquilo que acontece ao seu redor, e não de se acomodar na aceitação de situações preestabelecidas (Cordeiro; Friede; Miranda, 2023, p. 27).

Além da eficácia e eficiência no aprendizado e da capacidade emancipatória e libertadora, atribui-se à EDH a potencialidade para atuar desde os *processos de governança*, passando pela garantia da liberdade e dos direitos básicos, diversidade e até a reinvenção do mundo. Há uma tendência de se projetar na EDH a resposta para a solução de diversos problemas sociais, possuindo uma amplitude tal, que atende a variados discursos sobre as suas múltiplas finalidades.

Para um autor, atua no fortalecimento da luta pela democracia, para outro na defesa da cidadania, para alguns, pode assumir pautas da educação, como a qualidade e para outros, dos movimentos populares, ecologia, promoção da paz, da tolerância, do respeito à diversidade e da justiça social.

> Assim, a relação entre a educação e os direitos humanos tornou-se um dos elementos essenciais na discussão sobre a construção de uma sociedade mais justa e pautada na democracia, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX. Educar em direitos humanos tornou-se esperança de efetivação de uma cultura de direitos humanos, com promoção da justiça social, da paz, da prática da tolerância e do respeito à diversidade (Maciel, 2023, p. 16).

Brito Junior (2022), defende o potencial emancipatório e libertador da EDH, que deve se efetivar na escola, permitindo que as pessoas percebam as violações e defendam os seus direitos, ocasião em que lista direitos de igualdade, políticos e de nacionalidade, encerrando com uma menção a uma tomada de consciência para o questionamento à produção e distribuição de riqueza e a edificação da democracia.

> É nesse sentido que reconhecemos o caráter emancipatório da EDH, uma vez que o conhecimento por ela construído dialogicamente com os sujeitos possibilita olhar criticamente para a realidade e perceber de que maneira ocorrem as violações dos seus direitos em âmbito social, econômico, cultural etc. Para além de enxergar as violações, a EDH permite às pessoas que se posicionem em defesa dos seus direitos, em busca de caminhos para que haja tolerância étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade e de opção política. Traz a esses sujeitos a condição de questionar os processos de produção e de distribuição de riqueza em níveis local e global, de construírem uma sociedade cada vez mais democrática e reinserirem no mapa dos Direitos Humanos os grupos e/ou sujeitos historicamente colocados em posição de subserviência (Brito Junior, 2022, p. 75).

O Caderno EDH, segundo Rezende (2020), confia na governança para superar grande parte dos problemas educacionais, propondo a transformação de diversos agentes em lideranças políticas, governamentais e sociais aptos para construir uma teia de ações e "uma forma de educação capaz de transformar as pessoas em sujeitos de direitos e em indivíduos dotados da capacidade de impulsionar mudanças expressivas em sua vida e na vida dos demais indivíduos que vivem ao seu redor" (p. 1).

Embora Rezende (2020, p. 14) anuncie que "as soluções indicadas pelas ações assinaladas no CEDH são coletivas, se bem que passem por mudanças individuais", o modelo descrito parece focar mais no individualismo e na responsabilização do sujeito de direitos.

A EDH também é apresentada como uma possibilidade de reinvenção do mundo, "um novo paradigma educacional que afirma e tem como fundamento ético os direitos humanos (educação libertadora, transformativa, para a cidadania)" segundo Coelho (2022, p. 74) – uma nova ética social.

Os debates sobre a afirmação de uma certa prioridade dos direitos mais relacionados à liberdade – civis e políticos, em detrimento dos direitos de igualdade, quais sejam, os econômicos, sociais e culturais, bem como a sugestão de superação da concepção liberal de liberdade também se fazem presentes.

Ao analisarem a EDH nos currículos das licenciaturas de instituições federais de educação superior, Silva Caputo e Veras (2021) apontam essa tendência ao registrarem a prevalência dos temas relacionados aos direitos civis e políticos.

> Ademais, observou-se que há maior concentração dos temas referentes à inclusão, diversidade étnico-racial, educação ambiental, direitos políticos e culturais, e entre eles, destaca-se: racismo, preconceito e discriminação dos afrodescendentes e indígenas; diversidades de gênero, incluindo feminismo e direitos da mulher; direito à identidade de gênero, sexual e geracional, assim como sexismo e homofobia (Silva; Caputo; Veras, 2021, p. 17).

Moreira e Pulino (2021), propõem a abordagem da liberdade como prática social, partindo da compreensão da indivisibilidade dos direitos humanos, não havendo como se falar de efetividade dos direitos civis e políticos sem o mesmo para os direitos econômicos, sociais e culturais, “a liberdade é uma conquista social e dialoga, diretamente, com a esfera política da vida, de modo amplo” (p.7).

Nessa preocupação, quanto à proeminência dos direitos civis e políticos em desfavor dos direitos econômicos, sociais e culturais, chama a atenção o trecho de Brito Junior (2022, p. 25) ao listar em destaque, entre parênteses, os direitos humanos, não mencionando os direitos econômicos: “na defesa dos Direitos Humanos (civis, sociais, políticos e culturais) como premissa para o aprimoramento das relações democráticas para a formação de sujeitos de direitos e para o exercício pleno da cidadania”, em que o autor.

Além dessa fragmentação e da responsabilização, é possível notar uma tendência à valorização dos aspectos subjetivos no debate sobre a EDH, como destacado por Rezende (2020, p. 13-14): “são prescrições que indicam, em primeiro lugar, a necessidade de mudar as subjetividades dos excluídos e marginalizados”.

> No decorrer dos anos vindouros, deve-se, segundo os produtores dos documentos analisados, ir formando, a duras penas, experiências subjetivas que indiquem caminhos e possibilidades de lutar pelos direitos e pela dignidade humana. Teria, então, papel primordial a expansão de modos democráticos de governança em que indivíduos e coletividade fossem construindo novos rearranjos e novas correlações de força (Rezende, 2020, p. 13).

Essa tendência perpassa, inclusive, os trabalhos que se apresentam com uma abordagem crítica, como é o caso da tese *Educação em direitos humanos na perspectiva da justiça: as vítimas e a reinvenção do mundo* e do artigo *Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos.* Este último afirmando a concepção freiriana da educação enquanto práxis da liberdade com as elaborações sobre a constituição social da psique.

> Ademais, entendemos que a liberdade, enquanto uma conquista social, não se relaciona com um possível caráter exploratório ou colonialista do termo, como, por exemplo, conquistar um dado território ou povo. Mas, remete-se à capacidade ativa do ser humano (versus passiva ou conformista) de deliberar e de se mobilizar conjuntamente. Uma conquista que se relaciona com a potencialidade social de recriação e de implicação dos sujeitos nos seus processos e caminhos próprios; que são históricos e culturais (Moreira; Pulino, 2021, p.16).

Identifica-se ainda, em alguns trabalhos, a proposição de equivalência entre direitos humanos e cidadania, ou correlação de causalidade, o que está expresso entre os "princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica: [...] a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania" do PNEDH em Brasil (2018, p. 19).

Assim como em Teles (2021, p. 43), quando afirma que "os direitos humanos têm seus pressupostos aliados ao conceito de cidadania, conforme Pinsky e Pinsky em *História da Cidadania*, ser cidadão é, 'em resumo, ter direitos civis'", segundo Pinsky e Pinsky (2013 p. 9) na citação de Teles, 2021).

Tal relação de equivalência também aparece com traços de integração e pode se apresentar alinhada ao destaque aos direitos civis e políticos e ao silenciamento sobre os direitos econômicos, sociais e culturais.

Embora essa seja, de fato, uma perspectiva muito presente no campo, há a defesa de que os direitos humanos "são aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. [...] são *naturais* e *universais*; pois não se referem a um membro de uma nação ou um Estado – mas à pessoa humana na sua universalidade [...], conforme Benevides 2007, p. 336-337 em citação de Coelho (2022, p. 86). Para Bovero (2002), quando a cidadania passa a ser considerada o gênero que comporta os direitos civis, políticos e sociais, há um esvaziamento dos direitos humanos, sobretudo da sua a sua vocação de validade universal.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

É adequado dizer que a educação em direitos humanos é um tema novo na produção científica no Brasil, em especial na área da educação, e não teria como ser diferente. Olhando rapidamente para a sua história, é importante considerar que a própria positivação dos direitos humanos chega ao Brasil, com um atraso de 40 anos em relação à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Embora o país tenha sido signatário da carta das Nações Unidas em 1948, nada fez para incorporar os direitos humanos ao ordenamento jurídico interno durante os turbulentos anos da quarta república, e menos ainda, durante os anos truculentos da ditadura militar.

A educação em direitos humanos, por sua vez, ainda esperaria 15 anos para entrar na pauta governamental com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) em 2003.

Entre outras atividades, o Comitê atuou para a produção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e para a construção e homologação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) que viriam a entrar em vigor em 2012, 24 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A condição de ser uma área de estudo em construção, portanto, é uma categoria que deve ser considerada quando se discute a EDH, visto que essa característica pode se apresentar na multiplicidade de temas, abordagens e expectativas, produzindo debates sobre os seus fundamentos, organização e finalidades ainda de muito abrangente.

Desse modo, nesta pequena amostra, vai se observar desde a defesa da importância das intersecções entre gênero e educação em direitos humanos e da denúncia da sua baixa incidência em Melo, Mendonça e Cardoso (2023) na revisão de teses e dissertações no período de 2015 a 2020, até a indicação de Coelho (2022, p. 21) de que a “violação dos direitos

humanos é resultante das injustiças estruturais concretas na sociedade as quais decorrem", passando pelos apontamentos a seguir.

Essa multiplicidade encontra correspondência na prática docente. Cordeiro, Friede e Miranda (2023) ao investigarem a oferta de conteúdos de direitos humanos pelos professores da região metropolitana do Rio de Janeiro, concluem que o repertório dos professores para a o desenvolvimento das atividades de formação em EDH partem das suas práticas do dia a dia, são fundadas em conhecimentos adquiridos pelo senso comum, por sua bagagem cultural, apreendidas dos meios de comunicação e informação, de leituras e cursos independentes, da participação em eventos, entre outros, não se compondo de ações formativas sistemáticas.

Corroborando essa construção, Seniw (2021, p. 4) afirma: "percebe-se que a temática Formação de professores, mesmo que não seja contemplada de maneira direta nos trabalhos analisados, é uma constante como um dos pressupostos basilares para a efetivação da Educação em Direitos Humanos no cotidiano escolar da Educação Básica".

Analisando a implementação, o currículo e a formação de professores, Silva, Caputo e Veras indagam se os futuros professores estão estudando a educação em direitos humanos nas suas licenciaturas, assim como, Maciel (2023) se interroga sobre a forma que a EDH vem sendo implementada nos cursos presenciais de Pedagogia no estado de São Paulo.

O trabalho de Teles (2021), ainda que não se relacione diretamente com a formação de professores ou com a presença da EDH na educação básica, se conecta com as ações, uma vez que o respeito aos direitos humanos como critério para correção das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) articulava a sua inserção, o que deixou de acontecer, a partir de 2018.

Em um campo mais teórico, Coelho (2022) e Moreira e Pulino (2021), simultaneamente trazem Paulo Freire como base para as suas discussões. A primeira articula as ideias da justiça freiriana com práticas do Cristianismo da Libertação para desvelar a realidade das violações. Não as violações de garantias específicas, mas o que chama de violação da estrutura capitalista.

Já Moreira e Pulino (2021) relacionam democracia, educação e liberdade no debate sobre "educação enquanto *práxis* da liberdade" de Paulo Freire com a teoria psicológica de Vigotski, que apresenta, dentre outras

formulações, a constituição social da psique, relacionando consciência e liberdade, com destaque para a dimensão afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo, geral, além dos trabalhos de revisão, é possível destacar, que dentre as produções analisadas, nenhuma delas propôs alguma problematização sobre a necessidade da educação em direitos humanos, como componente curricular nas escolas, ou se não há uma tentativa de instrumentalização da EDH com vistas à responsabilização e contenção da pobreza. Nenhum pesquisador também, registrou alguma experiência que apresente resultados sistematizados e consolidados. Ao contrário, algumas experiências foram descontinuadas e outras se mostram com deficiências.

Apesar de não se observar grandes divergências, identificou-se pontos de aproximação e afastamento, como é o caso da abordagem das prescrições sobre a EDH alinhadas aos organismos multilaterais – que por estarem na base dos princípios norteadores desta política no país, aparecem em grande parte das produções, mas pode encontrar alguma oposição entre os trabalhos que defendem a compreensão da educação em direitos humanos inserida na ordem social que produz as desigualdades e problemas sociais, com a consequente compreensão de Coelho (2022, p. 78) da "violação dos direitos humanos como estrutural".

Embora os princípios norteadores que fundamentam a EDH afirmem a defesa de soluções coletivas para os problemas sociais, ambientais, educacionais, não se pode ignorar certo enfoque na ação individual.

Infere-se pela análise, que a EDH vem sendo imaginada e aplicada de formas variadas. Não se trata apenas da polissemia do conceito. A ela vem sendo atribuído o encargo de preencher diversas ausências, como agenda para os movimentos sociais, a garantia da qualidade da educação e da cidadania, a garantidora da libertação e da emancipação social pelos *processos de governança*, dentre outros.

Outro apontamento recorrente é a recente introdução da EDH no ambiente escolar e acadêmico, o que demonstra a necessidade de mais estudos, pesquisas e debates sobre a temática, problematizando os seus

limites e as suas possibilidades, desde a forma, o conteúdo até seu alcance e implementação.

É importante a ressalva sobre a forma, porque uma crítica com a qual se dialoga na pesquisa que deu origem ao presente estudo busca situar a compreensão da educação em direitos humanos, a partir da forma jurídica do capital de Pachukanis (2017, p. 137), para quem "a forma jurídica em seu aspecto mais desenvolvido corresponde às relações sociais burguesas-capitalistas", que projetam no indivíduo a abstração de *sujeito jurídico* como forma de legitimação da exploração do trabalho pelo capital.

Desse modo, considera-se que as discussões apresentadas nos artigos e teses analisados apontam questões importantes para o conhecimento da EDH e o contexto no qual emerge. Contudo, ao deslocar o debate do aspecto funcional ou organizacional para o seu aspecto estrutural, é possível caminhar para uma análise que busca evidenciar a educação em direitos humanos inserida na mesma ordem, que não apenas produz os problemas sociais, mas, principalmente, tem na exploração do *sujeito jurídico* o sustentáculo da sua reprodução.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOVERO, M. Cidadania? In: BOVERO, M. **Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia**. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 115-131.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s. d.]. Disponível em:

https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Cidadania. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. reimpr. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

BRITO JUNIOR, E. B. **Fomentos à EDH na gestão Haddad (2013-2016) da Rede Municipal de Educação de São Paulo**. 2022. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13317544. Acesso em: 6 maio 2024.

CANDAU, V. M. F. **Educação e direitos humanos, currículo e estratégias**. 2008. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/EDUCAÇÃO-E-DIREITOS-HUMANOS-CURRÍCULO-E-ESTRATÉGIAS-.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

COELHO, F. M. S. **Educação em direitos humanos na perspectiva da justiça: as vítimas e a reinvenção do mundo**. 2022. 187 f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2022. Disponível em: arquivo pessoal. Acesso em: 6 maio 2024.

CORDEIRO, F. A. V.; FRIEDE, R. R.; MIRANDA, M. G. Educação em direitos humanos na perspectiva de docentes da rede pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280019. Acesso em: 10 maio 2024.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 75-100.

MACIEL, T. S. **EDH na educação superior: análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**. 2023. 202 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13081401. Acesso em: 6 maio 2024.

MELO, N.; MENDONÇA, R.; CARDOSO, F. S. As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento (2015-2020). **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100005. Acesso em: 10 maio 2024.

MOREIRA, A. U.; PULINO, L. H. C. Z. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226278. Acesso em: 10 maio 2024.

PACHUKANIS, E. B. **A teoria geral do direito e marxismo e ensaios escolhidos (1921-1929)**. Coordenação de Marcus Orione. Tradução de Lucas Simone. São Paulo: Sundermann, 2017.

REZENDE, M. J. Caderno Educação em Direitos Humanos e governança: algumas similitudes com documentos da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218507. Acesso em: 10 maio 2024.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online (SciELO)**. São Paulo: SciELO, [s. d.]. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 10 maio 2024.

SENIW, R. M. **Educação em direitos humanos na educação básica: tendências investigativas da produção acadêmico-científica de 2012 a 2017**. 2021. 218 f. Tese (Doutorado) – Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11245942. Acesso em: 6 maio 2024.

SILVA, D. L.; CAPUTO, M. C.; VERAS, E. M. Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147244510. Acesso em: 10 maio 2024.

TELES, J. G. S. **A política de EDH no contexto da prova de redação do ENEM: (re)interpretações no cenário sergipano**. 2021. 150 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12672641. Acesso em: 6 maio 2024.

CAPÍTULO 7

MATERNIDADE/MATERNANÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO COTIDIANO DAS MULHERES-MÃES TRABALHADORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS* DO AGRESTE.

Fernanda Tyelle Silva[22]
Maria do Carmo Gonçalo Santos[23]

ROTEIRO E RAZÕES DA VIAGEM

O ingresso no Ensino Superior representa, para muitas mulheres, a realização de um importante projeto de vida. Para nós, que somos mães, essa conquista vem entrelaçada a outros desafios, especialmente quando precisamos conciliar as exigências acadêmicas com a maternidade e, em muitos casos, com o trabalho. Diversos autores apontam que as mulheres ainda enfrentam dificuldades em suas formações superiores (Louro, 1997; Correia, 2024; Santos, 2004).

Nas lógicas moderna e ocidental, a maternidade e a educação constituem pilares para a formação e o desenvolvimento da sociedade, estando profundamente interligadas, com intencionalidades de formação

[22] Graduada, Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco CAA – fernanda.tyelle@ufpe.br Coordenadora da Gestão do Trabalho e Educação Permanente, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos da Cidadania na prefeitura de Agrestina. Email: fernanda.tyelle@ufpe.br http://lattes.cnpq.br/5018124288897986; https://orcid.org/0009-0007-4370-7224.

[23] Professora/Doutora do Núcleo de Formação Docente UFPE- CAA, Curso de Pedagogia. Professora do PPGEDUC. Membra da Cátedra Paulo Freire- UFPE- CE Membra do Grupo de Pesquisa, vinculado ao CNPQ. Processos de subjetivação, educação, gênero e sexualidade. Email: maria.cgsantos@ufpe.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0892001190378231; https://orcid.org/0000-0002-5760-6009.

política, como aponta Santos (2004). Enquanto a maternidade envolve o cuidado, a socialização e a construção de valores nos primeiros anos de vida, a educação formal amplia, aprofunda e confronta esse processo, através da socialização e produção de conhecimentos, saberes e culturas. Essa relação é complexa porque reflete tanto os papéis culturalmente atribuídos às mulheres, quanto os desafios enfrentados para que a maternidade seja reconhecida como parte legítima e integrada das trajetórias de vida social, acadêmica e profissional das mulheres estudantes. Assim, compreender a maternidade no campo educacional é essencial para discutir políticas que assegurem não apenas o direito das mulheres à educação; mas, também, a construção de espaços comprometidos com as relações de gênero[24].

No contexto do Ensino Superior, a conciliação entre a maternidade e os estudos apresenta desafios, como: sobrecarga de funções, enfrentamento de padrões patriarcais, falta de políticas institucionais de apoio, preconceito e julgamentos sociais, dificuldade de participação em atividades extracurriculares. Destacamos, também, as potencialidades que atravessam a trajetória acadêmica de muitas mulheres, especialmente na área da Pedagogia, um curso historicamente feminizado (Louro, 1997; Santos, 2017). As estudantes-mães[25] enfrentam barreiras institucionais, econômicas e culturais que interferem em seu desempenho acadêmico e em sua permanência na universidade, conforme define Correia (2024, p.5):

> [...] acreditamos que a dupla jornada de trabalho, que configura a junção de afazeres domésticos e trabalho laboral, esteja associada a possíveis prejuízos no desempenho acadêmico das mulheres. Essa suposição fundamenta-se na compreensão de que a sobrecarga resultante da combinação de

[24] A Lei nº 14.986/24, sancionada em 25 de setembro de 2024, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir a obrigatoriedade de abordar as experiências e perspectivas das mulheres nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, e instituir a Semana de Valorização de Mulheres que fizeram História nas escolas de Educação Básica do país. Essa conquista pode contribuir para a desconstrução de paradigmas naturalistas e construção de equidade de gênero.

[25] Ao longo do texto utilizaremos as expressões "mulheres-mães", mulheres-estudantes trabalhadoras, mães trabalhadoras... com variações, intencionalmente, para evidenciar as diversas dimensões que nos atravessam, evitando fixar uma identidade.

> responsabilidades profissionais e domésticas pode comprometer a capacidade das mulheres de se dedicarem integralmente às exigências acadêmicas. Adicionalmente, acredita-se que, à medida que aumentam as tarefas e demandas enfrentadas, a percepção sobre seu próprio desempenho acadêmico pode ser afetada negativamente.

A autora traz um ponto central no debate sobre maternidade e Ensino Superior: a dupla jornada de trabalho, que combina trabalho doméstico, cuidado com os filhos e, em muitos casos, o trabalho remunerado, onde impacta diretamente a trajetória acadêmica das mulheres. Ela aponta para algo que já é evidenciado: a sobrecarga não é apenas uma questão de tempo; mas, também, emocional e cognitiva, afetando a disposição, a concentração e até mesmo a autopercepção dessas mulheres, enquanto estudantes.

Estudos apontam que, para muitas estudantes-mães, a necessidade de conciliar responsabilidades maternas com exigências acadêmicas leva a altos índices de evasão e dificuldades emocionais (Santana; Benevento, 2013). Entretanto, a presença da maternidade na formação superior também revela potencialidades importantes. Conforme Correia (2024), a vivência materna pode fortalecer habilidades de organização, resistência e empatia, aspectos fundamentais para a atuação pedagógica. Além dessas questões, algumas universidades têm implementado iniciativas para apoiar essas mulheres, como creches universitárias e horários flexíveis, embora ainda existam lacunas na efetivação dessas políticas (Teixeira, 2010).

Diante deste contexto, buscamos analisar os desafios e potencialidades enfrentadas pelas mães estudantes do curso de Pedagogia do *Campus* do Agreste, na relação entre maternidade e formação, a partir das suas narrativas. Para tanto, consideramos importante identificar as práticas institucionais acerca da maternidade no Ensino Superior e investigar desafios e estratégias de enfrentamento adotadas pelas mães para permanência na Universidade.

Este artigo, fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso, em Pedagogia, foi realizado a partir da abordagem qualitativa, em busca dos sentidos e significados atribuídos pelas estudantes-mães-trabalhadoras ao

seu percurso acadêmico (Minayo, 2006). A entrevista narrativa possibilitou o protagonismo em contar a própria história, refletindo sobre o processo formativo (Jovchelovitch, Bauer 2002). Elegemos três estudantes-mães-trabalhadoras do Curso de Pedagogia (4º ao 9º período), que conciliam maternidade, profissão e trajetória acadêmica[26]. Elas têm em torno de 25 anos; são mães com uma criança pequena e trabalham como auxiliar em sala de aula, garçonete e atendente, com jornada de seis a oito horas de trabalho. A análise de Conteúdo possibilitou a análise temática das narrativas (Bardin, 2011).

A intenção pessoal vem das inquietações ao longo do percurso acadêmico, como mãe e estudante, enfrentando os desafios diários para permanecer de forma qualitativa no curso. Além dessas inquietações, sentimo-nos atentas e sensíveis à percepção de outras situações semelhantes que envolviam colegas estudantes da Pedagogia. Ao perceber o quanto a conciliação entre maternidade e vida acadêmica pode ser desafiadora, especialmente em um ambiente que, muitas vezes, não oferece suporte adequado, surge a vontade de investigar, compreender e, principalmente, dialogar com essas mulheres. Nessa imersão me percebi numa viagem que começou antes mesmo de iniciar seu trajeto, como narra Santos (2016, p.23):

> […] difícil é precisar o ano ou a década, pois muitas das inquietações e questões aqui presentes acompanharam a constituição da existência da pesquisadora, da feitura identitária/identificadora do ser mulher. Assim como uma viagem que começa desde quando temos o desejo por conhecer determinado lugar e não apenas quando, literalmente, iniciamos seu trajeto, a construção deste objeto de pesquisa também é tecida com os fios da nossa existência e vivências de registros da infância e da adolescência.

A pesquisa, portanto, reflete uma preocupação com a construção de uma universidade mais inclusiva e sensível às necessidades de suas discentes

[26]5 No período da pesquisa não havia mulheres transexuais no Curso, por isso não há esta participação na investigação.

mães, o que pode ser um estímulo pessoal para realizar um trabalho que tenha impacto, tanto na vida acadêmica, quanto na vida prática dessas mulheres.

A motivação social para a escolha desse tema está diretamente relacionada à necessidade de visibilizar e discutir os desafios enfrentados pelas mulheres no Ensino Superior, especialmente aquelas que assumem a função de mãe. No Brasil, há uma crescente luta por equidade de gênero nas instituições de ensino; mas, pouco se fala sobre as dificuldades específicas das mães, que precisam conciliar maternidade, estudos e, em muitos casos, trabalho.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa aborda um tema ainda pouco explorado, especialmente em contextos regionais, como o do *Campus* do Agreste. Através da pesquisa, no repositório digital da UFPE/CAA, nos últimos cinco anos (2020-2025), há Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que debatem sobre gênero e maternidade, mostrando a relevância do tema para a academia, especialmente, para o campo de gênero. Nossa curiosidade consiste em saber se as e os estudantes, do Curso de Pedagogia, se interessam em pesquisar sobre uma realidade que atravessa a vida das mulheres na trajetória acadêmica.

Evidenciamos os TCCs que se aproximam do nosso objeto de estudo, a partir das temáticas: “As Construções sociais sobre o Gênero Feminino e sua relação com a maternidade compulsória”(Lemos, 2022); “A Conciliação entre maternidade-estudo-trabalho: reflexões sobre os desafios enfrentados pelas mães discentes no contexto universitário” (Lucena, 2023); e “O poder de persistência de mulheres-mães e universitárias no cursar Pedagogia na UFPE-CAA: como flores de cacto em meio à seca a desabrochar” (Assunção, 2021).

O estudo exploratório pelo repositório digital revela uma inquietação coletiva, que movimenta a Educação Superior, especialmente, o Curso de Pedagogia; pois, esses estudos estão firmados nesse *lócus*, tendo em vista a feminização e a feminilização do Magistério (Santos, 2004). As demandas objetivas e subjetivas para as mulheres professoras, no percurso da formação, evidenciam a importância das discussões sobre gênero e maternidade, numa perspectiva interseccional, atravessadas por dinâmicas de raça, classe e geração.

Neste artigo abordamos o processo histórico dos movimentos feministas, os desafios enfrentados pelas mulheres mães, trabalhadoras na sociedade; e, em seguida, as narrativas das mulheres-mães trabalhadoras e estudantes do Curso de Pedagogia.

O trabalho apresenta os desafios cotidianos enfrentados pelas estudantes- mães, os limites de uma política de gênero na Instituição, que favoreça a permanência com qualidade; como também, revela as formas de resistência das mulheres- estudantes, as redes de apoio construídas por elas na trajetória acadêmica e na maternança[27], evidenciando as potencialidades produzidas nesse percurso.

VOZES QUE ECOAM COMO RESISTÊNCIA

Compreender a condição da mulher na sociedade exige um mergulho profundo nas raízes históricas dos movimentos feministas, cujas lutas emergem como forças de resistência, que desafiam séculos de opressão e silenciamento. O feminismo, enquanto prática política e campo epistemológico, não se desenvolve de forma homogênea, ou linear. Ao contrário, ele se constitui por meio de múltiplas vozes, experiências e contradições, que variam conforme os contextos históricos, culturais, geopolíticos, raciais e de classe. É neste cenário que se delineia uma trajetória complexa, marcada por conquistas, rupturas e reinvenções.

Segundo hooks (2019, p.33), o feminismo precisa ser compreendido como "(...) um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão", e não apenas como um discurso centrado na experiência das mulheres brancas, de classe média. Sob essa perspectiva, a interseccionalidade torna-se ferramenta metodológica indispensável, pois

[27] A partir de Santos (2004) fazemos a distinção entre maternidade e maternança. A maternidade, tratada como narrativas idealizadas que atribuem à mulher um papel naturalizado, fundado numa determinação biológica, que, geralmente, desconsidera formas diversas de experienciar o cuidado. Maternança, situada como forma de provocar a reflexão acerca da dimensão construída da maternidade, diz da capacidade de sujeitos humanos lidarem com a dimensão do trabalho e do cuidado de crianças, enquanto processo histórico-cultural que pode (e precisa) ser partilhado por todos e todas.

permite analisar como raça, classe e gênero atuam simultaneamente, evitando que a análise reforce as mesmas exclusões que o feminismo se propõe a combater**.** A autora denuncia as lacunas de um feminismo que, ao longo do tempo, ignorou as interseccionalidades que atravessam a vida das mulheres negras, pobres, lésbicas e periféricas. Lacunas cujas raízes remontam às próprias origens do movimento.

O feminismo moderno, tal como conhecido hoje, inicia seu percurso ainda no século XIX, com a chamada primeira onda, marcada pelas reivindicações por direitos civis e políticos, especialmente, pelo sufrágio feminino.

A segunda onda, nas décadas de 1960 e 1970, ampliou o escopo das discussões para o corpo, a sexualidade, o trabalho e os direitos reprodutivos. É nesse contexto que ganham força os debates sobre a divisão sexual do trabalho e o mito do amor materno, conforme discutido por Badinter (1985), que aponta a maternidade como uma construção histórica e ideológica; não como uma essência natural da mulher. Argumentos sobre as distinções físicas, cognitivas e emocionais eram utilizados para inferiorizar as mulheres, subalternizando-as em relação ao masculino (Lemos, 2022). A segunda fase do feminismo contribuiu com a luta contra o sexismo, de base biológica, no sentido da não essencialização dos sujeitos; pois as diferenças passaram a ser questionadas socialmente (Andrade, 2011).

No Brasil, o movimento feminista também passou por fases distintas, tendo como marco o ativismo das mulheres durante a ditadura militar (1964–1985), onde a luta pelos direitos humanos se entrelaçou com a demanda por igualdade de gênero. Louro (1997), contribui de forma decisiva para pensar o gênero, não como uma categoria biológica; mas, como uma construção cultural, performática e histórica.

A terceira onda feminista, que se consolida nos anos 1990, traz consigo uma crítica contundente à universalização da experiência feminina. É nesse momento que as epistemologias feministas negras, decoloniais e lésbicas conquistam espaço nos debates acadêmicos e políticos. A valorização das subjetividades e a denúncia das múltiplas opressões, como racismo, classismo, lesbofobia e transfobia promovem a discussão interseccional (Akotirene, 2018). As construções de gênero passam, portanto, por uma

desconstrução, para além de uma compreensão binária, masculino/feminino, como também, intersecionando com classe, raça, etnia (Lemos, 2022). O feminismo negro, por exemplo, emerge como um grito político de mulheres que sempre estiveram à margem das decisões centrais; mas, nunca deixaram de lutar. Suas demandas envolvem, entre outras pautas, o direito ao afeto, ao estudo, à maternidade digna e ao trabalho com reconhecimento.

Davis (2016), ressalta que o feminismo deve ser antirracista e anticapitalista para que se mantenha coerente com os princípios de emancipação. A autora aponta que "(...) as lutas feministas só ganham legitimidade quando reconhecem a centralidade do racismo e do capitalismo na opressão das mulheres" (Davis, 2016, p. 47), denunciando que a lógica neoliberal também instrumentaliza o discurso da igualdade de gênero, esvaziando seu potencial transformador.

A lógica neoliberal, ao mesmo tempo em que afirma defender a igualdade de gênero, instrumentaliza esse discurso, transformando-o em uma retórica voltada para a produtividade e a manutenção do sistema capitalista, esvaziando seu potencial crítico e transformador. O capitalismo, historicamente, apropriou-se do corpo e do trabalho das mulheres para sustentar sua estrutura, sobretudo por meio do controle da reprodução social e da naturalização das funções de cuidado. A igualdade pregada pelo neoliberalismo não visa emancipar as mulheres, de fato; mas, sim, integrá-las a um sistema que continua explorando seu tempo, seus corpos e sua força de trabalho, de maneira invisível e não remunerada (Federici, 2017). A lógica da dupla responsabilidade, revela a sobrecarga das mulheres, que, mesmo ocupando outros espaços produtivos, continuam sendo as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com os filhos (Scavone, 2001).

O percurso histórico dos movimentos feministas revela o processo de conquista das mulheres, e a não concessão masculina, a partir da organização coletiva, da articulação política e do enfrentamento ao poder instituído. Esse legado, longe de estar encerrado, continua sendo construído cotidianamente por mulheres que desafiam as opressões estruturais, que ocupam espaços acadêmicos, políticos e comunitários e que insistem em narrar suas próprias histórias.

O reconhecimento dessa trajetória plural é fundamental para compreender as múltiplas realidades das mulheres contemporâneas, em especial das mulheres-mães- universitárias. Elas trazem consigo não apenas os desafios de conciliar maternidade, trabalho e estudo; mas, também, a força de uma tradição feminista que resiste, se reinventa e propõe novas formas de existência. Entender o feminismo, portanto, é também reconhecer que ele pulsa nas vivências cotidianas, nos corpos que cuidam, aprendem e se fazem presentes, mesmo nos espaços que historicamente lhes foram negados.

OS DESAFIOS DAS MULHERES, MÃES, TRABALHADORAS NA SOCIEDADE

A condição de ser mulher e mãe, trabalhadora na sociedade brasileira contemporânea é atravessada por uma série de construções históricas e sociais que delimitam papéis, espaços e funções femininas, subordinados às estruturas patriarcais e capitalistas. Historicamente, o lugar reservado às mulheres esteve vinculado ao espaço doméstico, às funções de cuidado e à maternidade, sendo raramente reconhecido como trabalho, ou exercício de cidadania. Essa realidade resulta de um processo longo de naturalização da desigualdade entre os gêneros, sustentado por normas culturais, religiosas e institucionais, que reforçam o ideal da mulher como ser dócil, cuidador e abnegado (Louro, 1997; Scott, 1991).

> Verificamos que apesar dos avanços no papel da mulher na sociedade, ainda assim, percebe-se que a maioria deles enfrentam dificuldades ao tentar conciliar a vida acadêmica com a maternidade, muitas até pensam em desistir do curso. Sendo assim, compreendemos também que as famílias dessas mães/universitárias ainda estão presas em um conceito patriarcal e preconceituoso que a mulher ao ter filhos não pode estudar, apenas tem que ficar em casa cuidando das tarefas domésticas (Silva et al., 2020, p.11).

Essa socialização de gênero inicia-se desde os primeiros anos de vida, com práticas que reforçam expectativas distintas para meninas e meninos, moldando-os de acordo com padrões historicamente consolidados.

Ribeiro (2017), denuncia como a mulher-mãe é constantemente coagida, orientada e fiscalizada a adotar condutas específicas, que, muitas vezes, implicam o silenciamento de suas subjetividades e desejos em nome do "cuidado materno". Essa pressão social é sustentada por uma moral conservadora, que associa o valor da mulher à sua capacidade de renúncia e entrega ao outro, especialmente aos filhos. Lucena (2023, p.5) defende que:

> A maternidade não deve ser vista como um obstáculo para o desenvolvimento profissional e acadêmico, exigindo da mulher um grande esforço e fazendo com que elas sintam que ao priorizar seu lado profissional, estão de certa forma, em falta com seus filhos, ou até mesmo sendo negligentes, a sociedade muitas vezes impõe expectativas irreais e contraditórias às mulheres, criando um cenário no qual se espera que elas desempenhem um papel de destaque tanto na carreira quanto na criação dos filhos.

Essa lógica intensifica-se em uma sociedade que, mesmo avançando em termos de representatividade feminina em espaços institucionais, ainda não desconstruiu os alicerces do patriarcado. A mulher-mãe é, frequentemente, responsabilizada, de maneira isolada, pela criação dos filhos, enfrentando jornadas duplas ou triplas de trabalho, profissional, doméstico e de cuidado. Segundo Hirata e Kergoat (2007), essa sobrecarga é reflexo da divisão sexual do trabalho, que atribui às mulheres, tarefas reprodutivas e afetivas, enquanto aos homens, são atribuídas funções produtivas e públicas. Acrescenta-se a essa situação a precariedade das políticas públicas voltadas ao cuidado, o que torna o cotidiano das mães ainda mais extenuante.

Santos (2016) analisa como o magistério, historicamente, reforçou a divisão entre trabalho doméstico e espaço público, sobretudo ao naturalizar a figura feminina, como cuidadora. Essa lógica reproduz a ideia de que o lar é o lugar legítimo da mulher, enquanto o homem ocupa o espaço produtivo e público, consolidando desigualdades simbólicas e institucionais.

Na Educação Superior os desafios intensificam-se. Mulheres que ingressam na Universidade vivenciam desafios cotidianos de conciliação entre o desempenho acadêmico e as responsabilidades familiares. Pereira e Braga (2022, p. 26) evidenciam que, no contexto do Campus Breves, a ausência de políticas como o Auxílio Creche era uma realidade até recentemente, "em função de não se ter na cidade instituição particular que oferecesse o atendimento de creche, quesito necessário para a aprovação do amparo". Nesse cenário, muitas dessas mulheres enfrentam, não apenas a sobrecarga material, mas, também, o julgamento moral e a invisibilidade institucional; pois, a universidade, enquanto espaço historicamente pensado a partir da lógica masculina, raramente encara a maternidade como uma dimensão legítima da trajetória acadêmica.

No Brasil, apesar dos avanços legislativos e do aumento da presença feminina nas Universidades, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir a equidade de gênero no campo acadêmico. A trajetória das mães universitárias revela obstáculos cotidianos que vão desde a ausência de creches, passando por horários inflexíveis e preconceitos implícitos, até a exclusão simbólica de espaços de decisão. Contudo, essas mulheres também constroem estratégias de resistência, redes de apoio e afirmam sua presença como agentes de transformação social. Conforme Pereira e Braga (2022, p. 51), as estudantes-mães enfrentam "o cansaço provocado pela dupla ou tripla jornada, isto é, maternidade, trabalho externo e universidade" e, apesar disso, persistem em suas trajetórias acadêmicas.

Se, por um lado, o Ensino Superior representa, para muitas mulheres, a possibilidade concreta de emancipação social, econômica e intelectual; por outro, ainda carrega marcas de uma estrutura excludente, que pouco considera as especificidades da maternidade. Refletimos sobre como as mulheres-mães transitam nesses espaços, quais barreiras enfrentam e de que modo constroem estratégias de permanência, resistência e afirmação de seus direitos em um ambiente ainda marcado por lógicas patriarcais e produtivistas.

AS NARRATIVAS DAS MULHERES-MÃES-ESTUDANTES E TRABALHADORAS: A TENSÃO ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A intenção em analisar os desafios cotidianos enfrentados pelas mães estudantes do Curso de Pedagogia no *Campus* do Agreste, com foco na conciliação entre maternidade, trabalho e vida acadêmica, através da análise das narrativas das participantes da pesquisa, possibilitou identificar um conjunto de desafios enfrentados por mães universitárias; bem como, suas formas de resistência

Os desafios dizem da sobrecarga emocional e física; dos limites das políticas de permanência, da culpabilização social, isolamento e invisibilidade das estudantes.

As falas revelam que a conciliação entre a função de mãe e a condição de estudante na Universidade, implica em enfrentar uma dupla ou tripla jornada, frequentemente atravessada por sentimento de culpa, sobrecarga emocional e física, junto à insegurança quanto ao próprio desempenho acadêmico. Como revelam as falas: "Me sinto sufocada, fracassada..." (Jaqueline)[28]; "Ser mãe é um obstáculo na faculdade e pensar nisso me traz culpa. Não tenho as mesmas 24h de quem não é mãe" (Ester); "Difícil conciliar a gravidez com a faculdade, devido aos enjoos. Fui reprovada no período da gestação" (Tatiana).

As narrativas dizem dos seus sentimentos mais intensos e íntimos, nem sempre acessados pela objetividade da vida acadêmica. Evidenciam a realidade do trabalho emocional, físico e responsabilidades da maternidade, geralmente, romantizados pelo discurso higienista, apoiado no paradigma naturalista e pela lógica do mercado (Santos, 2004). O sentimento de culpa,

[28] Utilizamos pseudônimos de nomes de cientistas brasileiras para preservar a identidade das estudantes, evidenciando a presença das mulheres na ciência. Jaqueline Goes de Jesus, biomédica e Ester Sabino, imunologista, sequenciaram o genoma do Coronavírus 24 horas após a confirmação do primeiro caso de Covid no Brasil. Tatiana Sampaio, pesquisadora da UFRJ, descobriu a molécula da polilaminina, capaz de reverter/minimizar danos provocados por lesões na medula. Fonte: Revista Forbes. Disponível em: http://forbes.com.br. Acesso em: 24 fev. 2026.

por identificar os desgastes da vivência com a maternidade, intensifica o desgaste das estudantes, que também se cobram por dar conta das demandas da formação, impactando no seu desempenho e na permanência na Universidade (Lucena, 2023).

O sofrimento psíquico, expresso nas falas, mostra um dos efeitos mais perversos do patriarcado: a responsabilização quase exclusiva das mulheres pelas tarefas de cuidado, o que as submete a processos contínuos de exaustão e limitação de suas possibilidades de crescimento pessoal e profissional (hooks, 2019). A questão não é a maternidade em si; mas, a forma como a sociedade ocidental e capitalista atribui às mulheres a tarefa do cuidado.

Na trajetória dessas mães estudantes vemos, portanto, um teto de vidro (Steil, 1997), como uma barreira quase intransponível, que dificulta um maior investimento e dedicação à formação e profissão, deixando-as em situação de desvantagem, em relação aos colegas homens ou às colegas que não desenvolvem a maternança na UFPE

Os limites das políticas de permanência direcionadas especificamente às estudantes-mães também se mostraram como um fator agravante, como pontuou Assunção (2021). A falta de informações claras, sobre os direitos e apoios institucionais[29] disponíveis, reforça a sensação de desamparo e a necessidade de recorrer a redes informais para obter orientações: "Não tinha conhecimento nenhum em relação à assistência que a universidade tem para as mães" (Jaqueline); "Nunca tive conhecimento do apoio institucional" (Ester); Só fiquei sabendo do acompanhamento especial através de uma colega que já era mãe" (Tatiana).

As falas dizem do desconhecimento das estudantes acerca dos seus direitos à Assistência Estudantil, que demanda um olhar mais atento para a dimensão da prática pedagógica institucional na divulgação e alcance dessas

[29] A Assistência Estudantil do *Campus* do Agreste, a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis - PROAES basicamente estão ligadas a auxílios financeiros, acesso ao Restaurante Universitário. A assistência voltada às mãe-estudantes do *Campus* é o auxílio-creche e pré-escolar para estudantes bolsistas com filhos de até 5 anos e 11 meses de idade. Esse auxílio é ligado ao auxílio estudantil, desenvolvido pela Política Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes, regidos pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010). Também há o acompanhamento especial, que pode ser solicitado por essas estudantes.

informações. A falta de acesso à Assistência Estudantil, especialmente para as estudantes-mães, contribui para reproduz desigualdades e acentuar barreiras para a conclusão do curso. Portanto,

> Percebe-se assim que a assistência estudantil se apresenta como direito dos universitários que se encaixam nos perfis a serem contemplados e destes fazem parte principalmente e duplamente as mulheres-mães. Enfatiza-se a necessidade de investimento financeiro e o acompanhamento por parte da universidade para garantir a efetivação desta política concomitantemente as consequências positivas como a formação plena destas mulheres que se farão presentes em diversos segmentos (Assunção, 2021, p. 23).

Apesar da existência da Assistência Estudantil para as mulheres-mães, ratificamos os seus limites, tendo em vista a necessidade de políticas mais amplas, focadas na equidade de gênero, tendo em vista a complexidade da realidade das mulheres-mães na Universidade. A dimensão econômica é importante, como o auxílio-creche, apesar do limite de idade das crianças. Destacamos, por exemplo, a dimensão pedagógica, que, mesmo contemplada pelo acompanhamento especial, nem sempre, é tratada com o devido cuidado e sensibilidade. Além desses limites, as relações simbólicas presentes na prática pedagógica, muitas vezes, expressam o peso do patriarcado. Considerando os desafios mencionados, é preciso reconhecer que as mulheres, que são mães, muitas vezes enfrentam estigmas e julgamentos ligados ao patriarcado e ao sexismo, sendo apontadas como menos dedicadas aos estudos ou menos comprometidas com suas carreiras acadêmicas.

Outro ponto recorrente é a culpabilização social, que aparece nas cobranças externas e nos julgamentos sobre o tempo de conclusão da graduação. Essa dimensão subjetiva e social revela como a maternidade ainda é enquadrada por estigmas, colocando sobre a mulher a responsabilidade exclusiva de equilibrar várias funções, definidas culturalmente como “papéis sociais”, sem considerar as condições estruturais que limitam suas possibilidades. Esta percepção dialoga com as discussões já trazidas no

trabalho, sobre a permanência de lógicas patriarcais, que naturalizam a sobrecarga feminina.

As narrativas expressam as reflexões e os dilemas cotidianos das estudantes, que entrelaçam os desafios em dar conta da maternança e das demandas da Universidade, quando narram as cobranças sociais que ecoam em seus pensamentos: “Questionamentos sobre o tempo que ainda estou na universidade” (Jaqueline); “Dualidade de viver a academia ou a infância do meu filho” (Ester); “Falta de tempo para dar conta de tudo” (Tatiana).

Para essas mulheres, conciliar maternidade e carreira acadêmica torna-se um processo, muitas vezes, conflituoso, embora os projetos de ser mãe e ser acadêmica não devessem ser excludentes. Em uma sociedade que responsabiliza quase exclusivamente as mulheres pelos cuidados com os filhos, as mães- estudantes vivem um desafio que transcende as exigências institucionais: “[...] existe uma cobrança da própria Universidade por bons rendimentos acadêmicos e existe um peso do que é ser mãe, ancorado nas projeções e expectativas que a nossa sociedade lança sobre a maternidade” (Gomes, 2020, p. 43). Sermos cobradas socialmente por duplas ou triplas funções gera um sentimento de impotência e de fracasso, que promovem autocobranças, culpa e adoecimento.

Articulada a essas questões, percebemos a ausência do cuidado de si, em meio a tantos cuidados coletivos e responsabilidades cronometradas. Assim,

> Dentre outras coisas, a questão da saúde, aqui entendida enquanto cuidado de si, aponta a necessidade de tempo para reflexão, o que no contexto onde as demandas somadas e requeridas constantemente em prazos concomitantes levam a hesitação e aos dilemas em relação ao tempo disponível para responder a essas vertentes, e por assim, a culpa é um fator resultante que acompanha as Mulheres-Estudantes-Mães, pois sempre estão de frente a uma escolha, o que pressupõe o deixar algo de lado para corresponder a pelo menos um dos aspectos solicitados: - Filho e casa, universidade, saúde, ou trabalho? (Moura, 2023, p.21).

O cuidado de si ou autocuidado parece algo que extrapola a condição de ser mulher-mãe e estudante, tendo em vista que as demandas com a maternança, o trabalho e a vida acadêmica já sucumbem essa dimensão do ser/estar mulher na sociedade.

Articulados a essas questões, o isolamento e a invisibilidade emergem como experiências que atravessam o cotidiano dessas estudantes. Relatos sobre jornadas exaustivas e a sensação de "não ter vida" ou de não ter suas particularidades reconhecidas, mostram como a maternança no espaço acadêmico pode ser solitária e pouco legitimada. "Ser mãe deixa você invisível" (Jaqueline); "Vida social, só na faculdade" (Ester); "Sempre fica uma lacuna, perdemos de um lado ou de outro" (Tatiana).

As estudantes falam das angústias que envolvem a condição essencializada pela sociedade, de "ser mãe", pelo sentimento de perda de identidade, de não valorização como sujeito que trabalha e, também, produz; pois, por muito tempo o trabalho, na esfera doméstica foi, e ainda é considerado invisível (Santos, 2004). Essa invisibilidade parece atravessar a identidade das estudantes-mães-trabalhadoras, que parecem perder legitimidade na esfera pública. A Universidade aparece também como um espaço de "respiro", uma vez que a condição de maternança, na sociedade patriarcal e capitalista, sucumbe a mulher ao domínio do doméstico. É necessária muita força (individual e coletiva) para não sucumbir!

As narrativas das estudantes e os referenciais teóricos já discutidos ao longo deste trabalho convergem para a compreensão de que a permanência universitária de mães não se limita ao acesso; mas, demanda políticas de apoio efetivas e sensibilidade institucional para a permanência com qualidade. Além disso dessa compreensão, as narrativas provocam reflexão sobre a desconstrução do patriarcado estrutural e institucional; e acenam para a desconstrução de padrões sociais que responsabilizam, individualmente, a mulher, mãe e estudante pelos desafios enfrentados nesse percurso. Essa realidade aponta para a necessidade de rever as políticas de assistência estudantil para mulheres, mães e estudantes; pois, dizem respeito, também, à dimensão coletiva e estrutural, enquanto Instituição.

Apesar dos desafios, as narrativas revelam estratégias de resistência, como as redes de apoio (familiares e amigos), professores sensíveis e ressignificação da maternidade/maternança.

É importante, também, destacar as redes de apoio entre colegas, familiares e, em alguns casos, professores e professoras sensíveis à causa. Esse aspecto demonstra que, mesmo em contextos adversos, as mães universitárias mobilizam recursos subjetivos e coletivos para permanecer na academia: “Tive uma grande rede de apoio ao voltar para a universidade: o pai do bebê, avós paternos e maternos e minha irmã” (Jaqueline); “Rede de apoio para ir à faculdade” (Ester); O apoio de alguns professores e professoras salvam” (Tatiana).

As redes de apoio destacam-se, entre as três estudantes, como estratégias de resistência, revelando que a condição de estar e permanecer na Universidade é uma questão de equidade de gênero, ou seja, de luta individual e coletiva, também. Juntam-se a essa luta pessoas amigas, parceiras, familiares e os companheiros e pais das crianças. Professores e professoras sensíveis à causa estão presentes nesta rede de apoio, ratificando a importância da prática pedagógica institucional e coletiva. Tais redes não apenas auxiliam na logística do cuidado e das demandas acadêmicas; mas, também, fornecem suporte emocional, funcionando como um alicerce que mitiga os efeitos da sobrecarga.

As narrativas apontam mudanças nas relações com os pais das crianças, os companheiros, que estão presentes no cuidado, tendo em vista que são situados na rede de apoio. Por outro lado, tais narrativas revelam a centralização da maternança nas estudantes. Essa situação nos leva a pensar que as estruturas patriarcais passam por transformações, embora necessitem sair da condição de “apoio”.

Federici (2017) ajuda-nos a pensar na importância do coletivo, do apoio mútuo que existia em configurações mais comunitárias, que podemos traduzir, hoje, em redes de apoio. Com o avanço do capitalismo, em sua lógica competitiva e individualizada, as funções sociais foram sendo demarcadas e atribuídas às mulheres, como a maternidade compulsória, o cuidado e trabalho doméstico. Em meio a esse processo histórico, compreendemos a importância e o impacto das redes de apoio nos diversos contextos, especialmente para

mulheres que conciliam maternidade e Ensino Superior. Assim, a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes não se dão apenas por esforço individual; mas, também, por uma reconstrução contemporânea de laços de cuidado e cooperação, que resistem à lógica de isolamento imposta pelo sistema.

A cooperação entre colegas emerge como estratégia direta e indireta de suporte para a permanência na Universidade, demonstrando que a luta pela formação não se constrói de forma isolada; mas, também, no coletivo: “Me colocavam nos grupos dos seminários e me ajudavam a estudar” (Jaqueline); “Nunca precisei diretamente de ajuda dos colegas” (Ester); “Os colegas sempre dão uma força” (Tatiana).

Os relatos mostram que as condições/atitudes dessas mulheres-mães, na Universidade, também provocam uma revisão das relações de competição presentes no espaço escolar, promovidas pelo contexto ultraliberal capitalista; pois, suas demandas passam a ser sentidas e atendidas pelo coletivo. A educação, nesse sentido, passa a ser um espaço de resistência das mulheres ao sistema patriarcal e neoliberal (Santos, 2004)

O diálogo com professores e professoras aparece como suporte estratégico, embora marcado por experiências diferenciadas, na relação com as e os docente. Enquanto algumas mães encontraram abertura e empatia, outras se depararam com barreiras e incompreensões: “Com alguns docentes o diálogo era difícil, mas fui salva por alguns em especial uma, que não me fez desistir” (Jaqueline); “Alguns professores e professoras são mais sensíveis” (Ester); “Alguns sempre compreensíveis, outros nem tanto” (Tatiana).

Embora a educação seja, necessariamente, uma prática de humanização, nem sempre as e os docentes incorporam abordagens humanizadoras. Apesar da presença de gênero no currículo da formação do Curso de Pedagogia do *Campus* Acadêmico do Agreste (Santos, 2016), as falas das professoras revelam que a dimensão de gênero também não é compreendida e praticada por todas e todos que realizam a prática pedagógica. A sensibilidade e a compreensão em relação aos atravessamentos de gênero, na prática pedagógica, são evidenciadas como fundamentais para que as estudantes-mães realizem a formação.

A ressignificação da maternidade destaca-se como processo simbólico e afetivo que transforma a experiência acadêmica. As falas evidenciam que a maternidade, apesar das dificuldades, também atua como força propulsora, motivando a conclusão do curso e a busca por melhores condições de vida para os filhos: “Vencer pelo meu filho, para dar o melhor para ele” (Jaqueline); “Estou me formando em uma profissional mais humana, com senso crítico” (Ester); “Meu maior orgulho é não ter desistido” (Tatiana).

A maternidade aparece como um fator de empoderamento para as mulheres, ressignificando a trajetória acadêmica e servindo de base e estímulo para a concretização do curso. É neste sentido que Louro (1997) trata sobre o poder da mulher em resistir e se reinventar dentro dos espaços que ocupam. Assim, as estratégias relatadas demonstram que as resistências das mães universitárias vão além da superação individual, configurando-se como práticas sociais e coletivas que desafiam, adaptam e transformam o espaço acadêmico.

As demandas, os desafios e as formas de resistência das mulheres-estudantes são questões do campo de gênero, que dialogam com as dimensões de classe, raça e geração. A abordagem interseccional é capaz de compreender as múltiplas opressões que atravessam as nossas histórias e possibilitam construir estratégias efetivas de transformação institucional e das nossas práticas pedagógicas.

NARRATIVAS SOBRE A MATERNANÇA NA UNIVERSIDADE: MEU MAIOR ORGULHO É NÃO TER DESISTIDO!

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender, através das narrativas das estudantes, a trajetória acadêmica de mulheres que conciliam a maternidade com a formação no Curso de Pedagogia do *Campus* do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA). A investigação revelou que essa jornada, embora permeada por conquistas e superações, ainda é atravessada por múltiplos desafios estruturais, culturais e institucionais que impactam diretamente a permanência e o desempenho destas estudantes.

O contexto da interiorização universitária, no qual o CAA se insere, foi pensado justamente para democratizar o acesso ao Ensino Superior e promover o desenvolvimento regional. Contudo, o acesso, por si só, não garante a permanência com qualidade e realizações das demandas e dos desejos das estudantes-mães- trabalhadoras. As realidades das mães universitárias evidenciam a necessidade de uma rede de apoio mais sólida, principalmente, institucionalmente, que ultrapasse ações pontuais e se configure como política permanente, com medidas concretas que atendam às especificidades dessa população, especialmente, em ações voltadas para as demandas de gênero e parentalidade.

Outro ponto, que emergiu com força, foi a discussão sobre a composição de gênero no Curso de Pedagogia, marcado por uma predominância feminina histórica, o que evidencia a resistência das mulheres em estudar e se libertar, por meio da educação (Santos, 2004).

As responsabilidades domésticas e maternas que recaem desproporcionalmente sobre as mulheres, agravam a sobrecarga e evidenciam como a desigualdade de gênero atravessa, não apenas o acesso; mas, também, a vivência acadêmica e profissional. Essa realidade demanda o fortalecimento das discussões de gênero no currículo da formação (Santos, 2017); bem como, políticas e práticas voltadas para gênero, na Universidade. As narrativas mostram o esforço diário, sustentado pela resistência das mulheres estudantes, pela busca de um futuro melhor para si e para os filhos; e pela crença no poder transformador da educação.

Conclui-se, portanto, que a garantia de acesso e permanência de mulheres-mães na Universidade, com qualidade social, requer um olhar integrado, que envolva o fortalecimento de políticas educacionais, a criação de mecanismos de suporte emocional, financeiro e logístico, além de ações afirmativas que reconheçam e valorizem a diversidade das nossas trajetórias acadêmicas. Mais do que ampliar vagas, é necessário construir um ambiente universitário que seja, de fato, inclusivo, capaz de acolher e sustentar sonhos e desejos sem que estes tenham de ser constantemente negociados com o peso das desigualdades estruturais e do espectro da culpa.

As narrativas das mulheres estudantes do Curso de Pedagogia do CAA indicam a importância de serem ouvidas, em vista das suas demandas,

que têm especificidades e potencialidades, também. A presença majoritária das mulheres estudantes revela essa resistência e contribuições ao campo da educação, além do orgulho de não desistirem do protagonismo do seu papel social. As suas/nossas narrativas têm contribuições, sobretudo, de discussões de gênero, numa perspectiva interseccional, para a revisão de políticas públicas de equidade de gênero na Universidade e do patriarcado estrutural.

Este trabalho não se encerra em si, propondo o convite à reflexão e ao compromisso coletivo para que o Ensino Superior no Brasil, especialmente nas Cidades e espaços do seu interior, possa ser não apenas um espaço de formação acadêmica; mas, também, de transformação social, equidade e garantia de direitos. E aqui rememorei o início e minha relevância pessoal, que se ancorou nas contribuições de Santos (2017). Afirmo, que é apenas o começo dessa viagem!

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

ANDRADE. Francisco Leal de. **Determinismo Biológico e Questões de Gênero no contexto do ensino de Biologia**: Representações e práticas de Docentes do Ensino Médio. 2011. Dissertação Mestrado - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ASSUNÇÃO, Maria Leylane Morais de. **O poder de persistência de mulheres-mães e universitárias no cursar Pedagogia na UFPE-CAA: como flores de cacto em meio à seca a desabrochar.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42741.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985

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

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 dez 2025.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Dispõe sobre a mudança na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**: Seção 1, página nº 3, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

CORREIA, Isabelle Ferreira. **Universitárias mães:** desafios e resistências no ensino superior. Recife: EdUFPE, 2024.

SILVA, Jeane Santana da et al. A maternidade na trajetória universitária: desafios percorridos pelas discentes da Universidade Federal do Maranhão–UFMA campus VII Codó. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 42538-42550, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** Tradução de Coletivo Sycorax. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2017.

GOMES, Ana Paula da Silva. **Mulheres na universidade: um estudo sobre maternidade e trajetória acadêmica**. Fortaleza: EdUECE, 2020.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90–113.

LEMOS, Kelly de. **As construções sociais sobre o gênero feminino e sua relação com a maternidade compulsória**. 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – UFPE, Caruaru, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44716.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCENA, Ingrid Rafaelle da Rocha. **A conciliação entre maternidade-estudo-trabalho: reflexões sobre os desafios enfrentados pelas mães discentes no contexto universitário**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, out. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53372.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOURA, Rayanne Alves de. **A travessia das mulheres-estudantes-mães da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

PEREIRA, Ida Paula Barreto; BRAGA, Mayla Xisto. **Maternidade e universidade**: desafios vivenciados por mães universitárias para permanecer e concluir a formação na licenciatura em Pedagogia na UFPA, Campus Universitário do Marajó/Breves. Orientadora: Eliane Miranda Costa. 2022. 56 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário de Breves, Universidade Federal do Pará, Breves, 2022. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/9583. Acesso em: 28 ago. 2026.
RIBEIRO, Ana Paula. **Maternidade e relações de gênero: práticas e representações**. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTANA, Sandra; BENEVENTO, Maria Cecília. *Universitárias mães: desafios da conciliação entre maternidade e vida acadêmica*. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 45-58, 2013.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. O empoderamento das mulheres-professoras no espaço da educação através da feminização-feminilização do magistério. **Revista Educação, Cultura e Sociedade** v. 7, n.1, 2017.

SCAVONE, Lucila. A. A Maternidade e o Feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu,** Campinas, Vol. 16. nov. 2001.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1991. (Publicado originalmente em 1986).

STEIL, Andrea Valéria. Organizações, gênero e posição hierárquica: compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração**, v. 32, n. 3, p. 62-69, 1997.

TEIXEIRA, Carla da Silva. **Mães estudantes: políticas públicas e experiências no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CAPÍTULO 8

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS, INTERSECCIONALIDADE, E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Flavia Moraes Cartaxo[30]

INTRODUÇÃO

O termo autismo surgiu inicialmente em 1911 a partir dos estudos do psiquiatra Suíço Eugen Bleuler. Em 1943 Leo Kanner foi o primeiro a pesquisar sobre o autismo infantil. Em seguida, Hans Asperger descobriu a Síndrome de Asperger, um tipo de autismo no qual os indivíduos apresentavam altas habilidades (Dantas; Marques, 2024).

Transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, comportamento, interação social, atraso na linguagem. De acordo com Castro (2023) os sintomas iniciam antes da criança completar três anos de idade. No entanto, em muitos casos a desinformação dos profissionais de saúde acerca do transtorno, aliada à desinformação dos pais pode dificultar o reconhecimento precoce do transtorno. Os pais não percebem a necessidade de intervenção médica, pois a criança não apresenta sinais de dor física e parece estar se desenvolvendo normalmente. A junção de todos esses fatores atrasam a conclusão do diagnóstico, que geralmente é concluído quando a criança completa 6 anos de idade.

Alguns dos sinais do autismo aparecem da seguinte forma: manusear brinquedos de modo peculiar, hiperfoco, apego excessivo à rotina, déficit na

[30] Especialista em currículo e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental (CEAD/UFPI). Especialista em formação docente para a educação básica (UFCG).
Lattes iD:http://lattes.cnpq.br/6911404880655050 ORCiD iD: https://orcid.org/0000-0003-0060-822X. Email:flaviamoraes2610@gmail.com

reciprocidade socioemocional, déficit em comunicação não verbal, falta de expressividade facial, dificuldade em se adaptar a outras crianças, tendência à racionalização e ruminação, sensibilidade a barulhos e cheiros, falta de modulação na fala (Orrú, 2024).

O autismo compromete o desenvolvimento das pessoas de diversas formas, por essa razão, é classificado como autismo:

- Nível 1: considerado “leve”, porque não afeta a linguagem, mas é necessário que seja feito o acompanhamento e intervenções adequadas. Autismo leve não deve ser ignorado, uma vez que pode causar prejuízos no desenvolvimento do indivíduo.
- Nível 2: considerado moderado, e apresentando alguns obstáculos na comunicação, comportamento e aprendizagem.
- Nível 3: considerado severo, porque além de comprometer a comunicação provoca dificuldades graves na aprendizagem, outrossim, pode apresentar mais outra comorbidade como o TDAH (transtorno déficit atenção e hiperatividade).

Além disso, quando não ocorre o diagnóstico precoce e as intervenções adequadas, o TEA pode causar ao indivíduo na vida adulta prejuízos na formação educacional, assim como no mercado de trabalho. Pois, chegam à maturidade sem formação acadêmica suficiente e com despreparo para lidar com as habilidades sociais que o ambiente de trabalho exige.

Os estereótipos de gênero são outro agravante que embaraça o diagnóstico do TEA, sobretudo para as mulheres. O TEA afeta o desenvolvimento das mulheres de forma diferente, a começar o diagnóstico é mais tardio, em razão dos estereótipos de gênero: a menina ser tímida, muito quieta é considerado normal. Outrossim, quando mais velhas elas conseguem esconder as características do TEA, camuflando suas dificuldades de comunicação.

Dessa forma, esse estudo tem como objetivo: compreender as especificidades do TEA, com ênfase no TEA nível 1, nas questões de gênero e no mercado de trabalho para indivíduos com autismo.

A metodologia adotada trata-se de uma revisão de literatura dado que a literatura científica confere legitimidade científica e diálogo com diversas perspectivas sobre a temática estudada (Prodanov; Freitas, 2013) A revisão foi conduzida com base nos seguintes critérios: a atualidade das publicações, a clareza da linguagem empregada e a relevância das discussões para o entendimento do tema. Os livros escolhidos foram: **O autismo em meninas e mulheres:** diferença e interseccionalidade, publicado em 2024. **Simplificando o autismo:** para pais, familiares e profissionais, publicado em 2023. **Leve para quem? :** transtorno do espectro autista nível 1 de suporte, publicado em 2023.

O estudo está organizado nos seguintes tópicos: o primeiro tópico aborda o TEA nível 1, o segundo trata das especificidades do TEA na vida das mulheres, o terceiro tópico trata dos desafios das pessoas com TEA no mercado de trabalho, por fim tem-se as considerações finais.

Transtorno espectro autista TEA nível 1

Autismo nível 1 ou síndrome de Asperger ? Trata-se de dois conceitos diferentes: A síndrome de Asperger descoberta em 1944 pelo pediatra austríaco Hans Asperger, caracterizava crianças com dificuldades na comunicação social, mas que tinham excelente desenvolvimento intelectual. Já as crianças observadas por Leo Kanner com TEA nível 1 apresentavam déficit intelectual ou não, dificuldades nas interações sociais, com estereotipias (repetição de comportamentos como mexer rapidamente os braços, morder mãos), ecolalias (repetição de palavras ou frases que ouvem). A descrição das crianças com a síndrome de Asperger são menos sintomáticas. A descrição das crianças com TEA nível 1 são mais sintomáticas (Moraes, 2023).

O DSM-V trouxe mudanças significativas para essas terminologias:

> [...]o termo Síndrome de Asperger deixa de ser usado oficialmente e a condição passa a estar inserida no que foi chamado “Transtorno do Espectro do Autismo”, sendo considerado Autismo Nível 1 de suporte (Moraes, 2023, p.53).

Assim, a partir da alteração feita pelo DSM-V o uso do termo síndrome de Asperger está sendo menos utilizado. A alteração foi oportuna também pelo fato de evitar usar o nome de um torturador de crianças. Em 2018 circulou a notícia que evidenciava que o pesquisador, Hans Asperger, tinha envolvimento com o partido nazista, envolvido em experiencias e execuções de crianças com doenças e deficiências, os registros provaram que Hans Asperger foi responsável pelo envio de crianças para a instituição Spiegelgrund, clínica onde era realizada a eutanazia infantil na Alemanha nazista (Moraes, 2023). Isso não quer dizer que suas contribuições científicas sobre o autismo sejam anuladas, mas torna-se incoerente um pesquisador da mente das crianças ser ao mesmo tempo um assassino de crianças.

Outrossim, é necessário enfatizar que a fusão de síndrome de asperger em TEA nível 1 não significa que todos os autistas nível 1 de suporte serão superdotados. Pode haver sujeitos autistas nível 1 com QI normal, ou até abaixo da média (Moraes, 2023). De fato, isso precisa ser desmistificado porque várias produções de cinema e TV tem retratado as pessoas com TEA nível 1 majoritariamente como pessoas superdotadas com talentos excepcionais, a exemplo da série a Advogada extraordinária produção da Netflix, porém quem convive com pessoas no TEA nível 1 entende que não são todos que possuem essas características excepcionais.

Nesse sentido, embora o TEA nível 1 seja classificado como leve, o que muitas vezes resulta em um diagnóstico tardio, apenas na vida adulta, isso não significa que esses indivíduos não precisam do acompanhamento de uma equipe multiprofissional.

> Dessa maneira, associar a classificação ‘leve’ a uma condição de ‘autismo muito discreto’, como tenho visto comumente na minha prática clínica, incorre em prejuízos gigantescos ao desenvolvimento da criança. Isso porque, regra geral, as famílias tendem a investir menos no processo terapêutico da criança uma vez que acreditar que o ‘autismo discreto’, gera um certo conforto nos pais e uma falsa crença de que eu não preciso me preocupar porque é um autismo leve (Carazza, 2023,p.28)

Portanto, embora os autistas nível 1 tenha o desenvolvimento cognitivo preservado, ainda terão dificuldades nas interações sociais, o TEA nível 1 pode estar acompanhado de comorbidades como Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), Transtorno opositivo desafiador (TOD), transtorno de conduta (TC), Transtorno de ansiedade e depressão (Carazza, 2023). Por essa razão é imprescindível o diagnóstico precoce para que o acompanhamento multiprofissional não seja negligenciado, uma vez que, mesmo sendo um “autismo leve” essas pessoas não estão isentas de prejuízos sociais e emocionais.

Transtorno do espectro autista (TEA) em mulheres

Os estereótipos de gênero interferem no diagnóstico de autismo em meninas, pois elas são "10 vezes menos encaminhadas para o diagnóstico" (Toledo *et al.,* 2023, p. 72). Em algumas situações, o diagnóstico é feito de forma equivocada. Geralmente, as meninas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são diagnosticadas tardiamente. Contudo, quando há prejuízos no desenvolvimento intelectual o diagnóstico pode ser concluído ainda na infância (Toledo *et al.,* 2023, p. 72). Assim, entende-se que as expectativas de gênero culturalmente estabelecidas impactam a vida das meninas, não apenas no cotidiano familiar e profissional, mas também na saúde, dado que os sinais de autismo muitas vezes são minimizados, sendo considerados "características comuns" do comportamento feminino. Além disso, outra razão para o atraso do diagnóstico de autismo em meninas ocorria porque majoritariamente os meninos eram recrutados nas pesquisas sobre o TEA.

> [...]até há pouco tempo a maioria dos estudos científicos priorizava o recrutamento de meninos e homens, mas agora os pesquisadores têm buscado a participação ativa das mulheres para o desenvolvimento das pesquisas (Orrú, 2024, p.116).

Fora as lacunas deixadas pelos estudos científicos, o DSM -5 e os demais manuais anteriores não contemplaram as peculiaridades das meninas

autistas nesses manuais, mais um fator que dificulta o diagnóstico qualificado (Orrú, 2024).

Todavia, com as mulheres sendo incluídas nas pesquisas melhores são as chances de ocorrer o diagnóstico precoce do TEA em meninas.

Segundo Toledo *et al.*(2023, p. 77) o autismo impacta a vida das mulheres da seguinte forma: “Maiores comorbidades psiquiátricas (incluindo depressão, estresse pós-traumático, sintomas internalizantes, baixa auto estima e ansiedade); Marcadores de pior qualidade de vida geral”. Ou seja, fora o estigma que o diagnóstico de autismo pode trazer para a vida das pessoas, as comorbidades como a depressão e baixa autoestima tornam a vida das mulheres autistas ainda mais complexa, pois, junta-se também ao TEA as expectativas de gênero que delimitam como as mulheres devem ser. Na vida adulta as mulheres com TEA têm mais chances de apresentar sintomas depressivos do que os homens, pois as expectativas de gênero são mais exigentes com as mulheres. Isso ocorre porque em um determinado momento da vida elas serão questionadas sobre relacionamentos, maternidade, vida profissional, para as mulheres fora do TEA é difícil lidar com essas pressões, ainda mais difícil é para as mulheres com TEA contornar essas pressões sociais e culturais.

Ainda sobre as especificidades do TEA, a literatura afirma que 70% das meninas em tratamento de transtornos alimentares têm autismo. 23% das meninas com anorexia nervosa são autistas (Wentz et al 2005 apud Orrú, 2024).

Em comparação aos homens com TEA as mulheres têm mais capacidades de se adaptar às regras sociais; apresentam maior autocontrole e empatia; melhores desempenhos em atividades que exijam flexibilidade cognitiva, são capazes de manter duas amizades próximas (Toledo *et al.,* 2023).

Outrossim, como estratégia de sobrevivência algumas mulheres com TEA, tendem a criar mecanismos para ocultar as características do TEA, o chamado masking, em outras palavras, elas imitam e treinam as habilidades sociais neurotípicas para não serem notadas (Toledo *et al.,* 2023). Todavia, é possível o treinamento dessas habilidades sociais de modo funcional e terapêutico desde que seja realizado por equipe multiprofissional com

profissionais capacitados. Em contrapartida, o masking pode trazer sérios problemas para a saúde mental, pois trata-se de um treinamento disfuncional.

> Estudos qualitativos com mulheres autistas também demonstram o caráter aversivo do masking que mostra ser uma habilidade cognitivamente exaustiva e desafiadora que ameaça ao senso de identidade do indivíduo e gera emoções negativas, junto a maiores índices de automutilação e pensamentos suicidas em mulheres com autismo. De maneira geral, quão maiores os índices de comportamento de camuflagem, piores os desfechos na saúde mental, o que sinaliza a tamanha importância de identificar os sintomas (Toledo *et al.,* 2023, p. 79).

Nesse sentido, fica evidente a importância do diagnóstico precoce do TEA, pois quanto mais cedo melhores são as chances de conseguir acompanhamento médico e terapêutico. Além das dificuldades do diagnóstico tardio o preconceito pode facilitar o "masking" o medo de não ser aceita por amigos, familiares, colegas de trabalho levam as mulheres a camuflar as características do TEA na tentativa de ser aceita pelo grupo, embora tenha êxito no presente, o futuro possivelmente reserva para essas mulheres o adoecimento mental.

Para que as pessoas autistas tenham melhor qualidade de vida é fundamental que os estigmas capacitistas, coisificadores e reducionistas sejam desconstruídos. Alguns desses estigmas foram reproduzidos por (Toledo *et al.,* 2023,p. 81) em seu estudo ao afirmar: "[...] mulheres autistas podem apresentar menor interesse em experiências sexuais".

Geralmente atribuem aos autistas comportamentos reducionistas como: frieza, falta de empatia, ausência de sentimentos, incapacidade de amar e relacionar-se com outras pessoas, desinteresse sexual, impossibilidade de trabalhar e construir uma família. Com efeito os autistas tem suas particularidades próprias no modo de se relacionar com as pessoas, todavia isso não significa que não tenham interesse em criar conexões com os outros (Orrú, 2024).

O hiperfoco também está presente na vida das mulheres autistas, geralmente é visto como mais uma excentricidade na vida das pessoas neuro atípicas, no entanto, propriamente dito trata-se de uma estratégia para amenizar as sobrecargas emocionais e sensoriais que podem evoluir para um grande estresse (Orrú, 2024).

> Narrativas de mulheres no autismo revelam que seus temas de hiperfoco foram importantes ao longo de suas vidas em todos os sentidos. Entre seus interesses: leitura voraz de livros desde a infância, videogames, jogos eletrônicos, animais, dinossauros, biologia e meio ambiente, revistas em quadrinho, cinema, personagens, autismo em mulheres, músicas, mundo da fantasia, literatura, coleções (selo, papel de carta, cartão postal, chaveiro etc.), justiça social, política, além de pintura, desenhos realísticos, fotografias, poemas, idiomas, escrita[...] (Orrú, 2024, p.127).

Dessa forma: "É preciso acolher o hiperfoco como potência" (Orrú, 2024, p.128). Logo, deve ser desconstruída a percepção do hiperfoco como um comportamento limitante, pois, pensamentos e atitudes limitadas não estão restritas às pessoas com TEA, os neurotípicos também estão presos às suas crenças, preconceitos, o que torna difícil a mudança de percepção das coisas (Orrú, 2024). Ou seja, limitadas são as desinformações sobre o modo de viver das pessoas com TEA. Assim, o hiperfoco compreendido como uma característica associada ao autismo tem sido ressignificado por muitas mulheres autistas como uma potencialidade de crescimento intelectual, profissional e até autoconhecimento.

Á título de exemplo temos a jovem ativista ambiental, Greta Thunberg que adaptou o seu hiperfoco em uma campanha mundial em prol da causa ambiental.

> O nome de **Greta Thunberg** tornou-se mundialmente conhecido em 2018. Dentre todos os detalhes da história da ativista ambiental, um que chamou atenção de muitas pessoas é o fato dela ter recebido o diagnóstico de autismo aos 12 anos. Em 2018,

> Greta Thunberg começou a faltar às aulas nas tardes de sexta-feira com um objetivo: protestar pela **criação de políticas públicas** em defesa do meio-ambiente. Assim, invés de caminhar até a escola, ela ia para a sede do parlamento sueco com cartazes para fazer sua manifestação. A atuação de Greta frente ao ativismo ambiental se tornou rapidamente conhecida em todo o mundo e chegou até a **Organização das Nações Unidas (ONU)**, onde ela foi convidada a palestrar durante a conferência sobre mudanças climáticas (COP 25), que aconteceu em 2019 em Madrid, na Espanha. (Disponivel em: https://genialcare.com.br/blog/greta-thunberg/ Acesso em: 27/03/2025)

Em outras palavras, o hiperfoco de uma jovem com TEA ganhou repercussão mundial e reconhecimento por sua luta em defesa do meio ambiente. Comprovando que meninas autistas podem ter suas vidas marcadas por realizações que vão muito além do espectro autista.

Portanto, entende-se que o TEA afeta a vida das mulheres de modo diferente em comparação aos homens, a começar pela dificuldade no diagnóstico. Contudo, o diagnóstico do TEA conforme vem sendo afirmado pela literatura científica não deve ser mais um obstáculo na vida das mulheres, desde que recebam o diagnóstico precoce e tenham acompanhamento especializado elas vão construindo o autoconhecimento e consequentemente a partir disso irão criar as estratégias funcionais para aliviar o estresse sensorial e emocional. Focadas naquilo que gosta, as mulheres autistas conseguirão a harmonia interior.

Transtorno do espectro autista (TEA) e o mercado de trabalho

Neste tópico abordaremos algumas especificidades do mercado de trabalho sob o ponto de vista de um homem no espectro autista. Sathler (2023) teorizou a partir da sua própria vivência como o mercado de trabalho trata a pessoa com TEA.

A princípio Sathler (2023) questiona sobre informar ou não informar aos empregadores sobre o autismo do candidato à vaga de emprego. De

acordo com o autor existem duas possibilidades: se a empresa adota uma política de inclusão a pessoa com TEA receberá todo acolhimento e adaptações necessárias. Entretanto, pode ser desafiador para os autistas quando a empresa e os empregadores não adotam uma prática acolhedora. Os desafios para o ingresso dos autistas no mercado de trabalho iniciam no momento da entrevista.

> Existem vagas cuja pessoa responsável pela entrevista pode entender do autismo e estar capacitada ou esperando que o autista se apresente com alguma possível dificuldade. Mas também existem entrevistas cuja pessoa responsável espera que o autista se porte não como autista, mas como uma pessoa não autista, assim causando prováveis desconfortos, frustrações e discriminações (Sathler, 2023, p. 195).

Nesse sentido, nas empresas que não tem uma política de inclusão as pessoas TEA terão maiores dificuldades, com a possibilidade de serem preterida já na entrevista, pois, os entrevistadores referenciados por seus preconceitos e estigmas estão sempre buscando os pontos negativos da pessoa com TEA, ou esperando que o candidato tenha um comportamento de uma pessoa neurotípica.

Há também empresas que adotam posturas inclusivas, com vagas, suporte e adaptações para pessoas neuro atípicas, mas ao mesmo tempo adotam posturas capacitistas, ou seja, propondo nenhum desafio para os funcionários com TEA, reservando para esses funcionários apenas atividades monótonas como se não tivessem outras habilidades e interesses em progredir na carreira (Sathler, 2023).

Contudo, de acordo com Sathler (2023) as empresas quando contratam pessoas autistas pode notar alguns desses comportamentos: facilidade com tarefas repetitivas; menor probabilidade de se atrasar; não ficam conversando com os colegas de forma não produtiva; quando a sua tarefa tem semelhanças com seu hiperfoco a dedicação do autista ao trabalho aumenta. Ou seja, as pessoas com TEA têm todas as competências para serem funcionários eficientes. Dessa forma o empregador deve possibilitar aos

funcionários autistas tarefas desafiadoras, assim como os demais funcionários é provável que os funcionários com TEA tenham interesses em progredir na carreira.

Por essa razão os empregadores ao contratarem pessoas com TEA devem, sobretudo, criar estratégias de inclusão garantindo adaptações e suportes necessários para os autistas desenvolverem a sua função.

Portanto, o trabalho para a pessoa com TEA possibilita a independência financeira, autonomia, melhor qualidade de vida. Contribuindo para o desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual dos autistas trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o TEA tem se expandido e resultado em grande quantidade de diagnósticos. Fatores como estereótipos de gênero que antes impactavam o diagnóstico do autismo em meninas têm sido reconsiderados, mais mulheres têm sido incluídas nos estudos científicos sobre o autismo. Assim, mais mulheres têm recebido o diagnóstico de autismo, embora muitas ainda o tenham somente na idade adulta.

Por via de regra os impactos do TEA nível 1 é minimizado, contudo a literatura científica tem comprovado que pessoas com TEA nível 1 precisam de acompanhamento multiprofissional para que possam viver com autonomia e qualidade de vida.

Quem disse que autistas não podem trabalhar? O mercado de trabalho também é ambiente para pessoas com TEA, mas para isso é fundamental que sejam acolhidos de forma inclusiva, para que possam trabalhar com afinco e consequentemente progredir na carreira como os neurotípicos.

Portanto, a partir das produções teóricas consultadas constatou-se que o autismo não é o principal limitador das pessoas, o que limita a vida dos homens e mulheres com TEA são os preconceitos, o capacitismo, as ideias limitadas sobre a vida das pessoas com TEA. Outrossim, o diagnóstico e as intervenções multiprofissionais são necessárias para que as pessoas com TEA

desenvolvam a autonomia, o conhecimento, o desenvolvimento profissional, o autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

ORRÚ, Sílvia Ester. **O autismo em meninas e mulheres:** diferença e interseccionalidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

CASTRO, Tiago. **Simplificando o autismo:** para pais, familiares e profissionais. São Paulo, SP: 2023.

CARRAZA, Claudia Lucia. Transtorno do espectro autista nível 1: caracterização ao longo do desenvolvimento, aspectos clínicos e epidemiologia . *In:* COSTA, Annelise Júlio; ALVES, Isabella Starling ; ANTUNES, Andressa Moreira (Org.) **Leve para quem? :** transtorno do espectro autista nível 1 de suporte. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2023.

MORAES, Adriana. Síndrome de Asperger ou autismo nível 1. *in:* CASTRO, Tiago (Org.). **Simplificando o autismo:** para pais, familiares e profissionais. São Paulo, SP: 2023.

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

SATHLER, Luis Eduardo Costa Silva. Mercado de trabalho contado por um autista. In: COSTA, Annelise Júlio; ALVES, Isabella Starling ; ANTUNES, Andressa Moreira (Org.). **Leve para quem? :** transtorno do espectro autista nível 1 de suporte. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2023, p.193-205.

TOLEDO, Juliana Barbosa Nogueira *et al* . Transtorno do espectro autista nível 1 em mulheres. *In*: COSTA, Annelise Júlio; ALVES, Isabella Starling ;

ANTUNES, Andressa Moreira (Org.). **Leve para quem? :** transtorno do espectro autista nível 1 de suporte. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2023, p.72-83. Disponível em: https://genialcare.com.br/blog/greta-thunberg/ Acesso em:27/03/2025.

CAPÍTULO 9

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – UFPE

Itallo Tavares de Lira[31]
Nelio Vieira de Melo[32]

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como a inteligência artificial tem contribuído para a formação docente na visão dos licenciandos em Pedagogia do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Como aporte teórico, baseamo-nos na teoria do pensamento complexo de Edgar Morin, relacionando-a aos conceitos da sociedade em rede de Manuel Castells e à cibercultura de Pierre Lévy, além de trazer outros autores para estabelecer um recorte sobre a era digital e seus nuances que permeiam a IA, e como esse cenário adentra a formação docente. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Como ferramenta para coleta de dados, utilizamos um questionário online, com questões abertas e fechadas, tendo como público-alvo os alunos do 5º ao 9º período, compreendendo sua aproximação com o ambiente profissional, decorrente dos estágios obrigatórios, e que já se aproximaram ou vivenciaram parte significativa do curso. Utilizamos, enquanto análise, a análise de conteúdo para compreensão de significados e

[31] Graduado pela Licenciatura em Pedagogia, Centro Acadêmico do Agreste/UFPE/2025.2. E-mail: itallo.lira@ufpe.br.
[32] Professor titular da Universidade Federal de Pernambuco – Licenciatura em Pedagogia/CAA. E-mail: nelio.melo@ufpe.br.

experiências dos licenciandos. Os resultados indicam que os estudantes ainda possuem um conhecimento superficial sobre as ferramentas de IA, sendo estas vistas como artifícios complementares na formação, usadas para otimizar o tempo acadêmico. Os relatos mostram uma resistência dos docentes à IA, mas, quando utilizada, ela pode promover um ambiente inovador e interativo, sem substituir a mediação docente. Ademais, notamos que a IA é percebida como uma ferramenta valiosa, desde que tenha como base a ética e a criticidade, levando em consideração o aspecto humano no processo de aprendizagem.

Na sociedade atual as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão profundamente integradas ao cotidiano, seja através dos computadores ou smartphones. Esses aparelhos, já amplamente utilizados, enraizaram-se de tal forma que as relações humanas passaram a ser intermediadas pelo ciberespaço, ambiente onde se desenvolve a cibercultura. O avanço tecnológico acelerado exige adaptação contínua, especialmente ao tratar sobre a educação, que enfrenta o desafio de acompanhar novas ferramentas. Abordar as inovações no contexto educacional é complexo, já que o uso da tecnologia envolve múltiplas dimensões – sociais, econômicas e políticas –, onde tecnologia é poder. Expondo a necessidade de um olhar crítico e de uma formação adequada não apenas para seu uso consciente, mas também, que possibilite ampliar os olhares e potencialidades dessas ferramentas. Nesse cenário, destaca-se as Inteligências Artificiais (IA's), já presentes em muitos momentos do dia a dia em dispositivos móveis e assistentes virtuais.

Recentemente, as Inteligências Artificiais Generativas (IAGs), que possibilitaram com base em informações existentes e disponíveis na internet, criar textos, imagens e até sons. No caso das plataformas de criação de texto, como o ChatGPT[33], são utilizadas por estudantes e profissionais como forma de auxiliar em pesquisas e estudos, funcionando como uma enorme fonte de dados que, em segundos, pode fornecer tudo o que se procura. Contudo, é

[33] Modelo de inteligência artificial desenvolvido pela OpenAI, capacitado para conversar e fornecer respostas em linguagem natural. A versão 3.5 da plataforma é gratuita, já sua versão 4.0 possui um pacote pago com benefícios atualizados. Disponível em: <https://chat.openai.com/>

preciso considerar a existência de informações incorretas ou contraditórias na rede. Nos encontramos em um contexto em que os meios profissional e acadêmico discutem sobre a adoção dessas ferramentas, gerando múltiplas visões, sejam positivas ou negativas. Por ser um debate que engloba diversos setores sociais, torna-se fundamental compreender as IAs para traçar caminhos de uso crítico, entendendo como são inseridas na formação docente e quais impactos trazem para o ensino e a aprendizagem.

Tomamos como lócus o Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), compreendendo a ausência de estudos aprofundados sobre a temática no âmbito da Licenciatura em Pedagogia e em outras áreas das ciências humanas nesse espaço. Há, também, um interesse pessoal em compreender como os avanços tecnológicos afetam a formação docente inicial. No meio social e profissional, compreende-se que as IAs alteram diversas dimensões da sociedade, o que repercute no contexto educacional, trazendo novos dilemas para a categoria, dado que a classe docente é responsável por participar da aprendizagem das gerações futuras, nas quais a formação tecnológica será inevitável.

Para mapear as pesquisas sobre a Inteligência Artificial na educação, realizou-se um levantamento bibliográfico no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Embora o tema seja discutido sob diferentes aspectos desde a segunda metade do século XX, o cenário atual conta com diversos tipos de IA's que podem ser encontradas no cotidiano, incluindo a IAG, que desde o ano de 2021 vem em ascensão devido à sua capacidade de criação. Assim, delimitou-se o recorte temporal entre 2020 e 2024, priorizando produções nacionais da área de ciências humanas.

O primeiro descritor pesquisado, "Inteligência Artificial e Educação", localizou 1.195 produções no total, reduzidas para 319 após a aplicação dos filtros. Nota-se o crescimento do tema na educação: de 2020 a 2022, manteve-se uma média de 40 publicações, atingindo o ápice em 2023 com 103 trabalhos, e registrando 87 em 2024 até o momento desta coleta. Essas pesquisas enfatizam impactos, possibilidades, formas de uso, mudanças na profissão docente e o debate ético no contexto da cibercultura.

O segundo, “Inteligência Artificial e Formação de Professores”, resultou em 65 produções, caindo para 24 após a filtragem. Novamente, os anos de 2023 e 2024 apresentaram uma maior quantidade de resultados, sendo 10 e 11 respectivamente. A Educação na contemporaneidade evidencia a necessidade da IA integrar o processo formativo docente com base no letramento digital, mesmo assim, percebe-se uma carência conceitual nessa discussão. Compreendendo a interação e o crescimento do ciberespaço, utilizou-se o descritor, “Cibercultura e formação de professores”, localizando 175 resultados (75 filtrados). Todavia, ao cruzar “Cibercultura e formação de professores e Inteligência Artificial”, apenas 2 produções foram encontradas, revelando que a inserção da IA ainda é pouco investigada sob a ótica da cibercultura na formação docente.

Na BDTD, o descritor “Inteligência Artificial e Educação” localizou 167 trabalhos (99 dissertações e 68 teses). A abordagem do tema mostrou-se abrangente, englobando a aproximação da tecnologia com professores da rede pública e do ensino superior, o letramento digital, o uso de IA na Educação a Distância (EaD) e os debates éticos na comunidade acadêmica. Identificou-se um aumento expressivo de interesse a partir de 2022, onde o quantitativo dobra em relação aos anos anteriores. Quanto às instituições de defesa, destacam-se: USP (16), PUC-SP (12), UnB (12), UFU (11), UFSC (10), UNICAMP (9), UFBA (8), UFPR (7) e UFRRJ (5). A UFPE registrou apenas 3 dissertações nos programas de pós-graduação em Educação Física, Ciência da Computação e Design. Por ser o lócus deste estudo, tal dado enfatiza a carência de pesquisas sobre a temática na instituição, sobretudo no curso de Pedagogia.

O descritor “Cibercultura; Formação docente e Inteligência Artificial”, categorias utilizadas para pesquisa, resultou em apenas 4 trabalhos (2 teses e 2 dissertações). Dessas, apenas uma busca explorar a complexidade que há nas IA’s. As outras fogem do foco, onde se explora a cibercultura no contexto das *fake news*; a Aprendizagem Baseada em Estratégias Metodológicas Ativas e as TIC 's no serviço social.

Embora seja uma temática em ascensão dentro das produções acadêmicas como visto, o debate sobre as IA’s, cibercultura e educação ainda é um meio nebuloso e cheio de interrogações, principalmente quando falamos

sobre o futuro da profissão docente. Diante desse recorte, buscamos responder a seguinte questão: *Como a inteligência artificial vem contribuindo na formação docente na visão dos licenciandos de pedagogia do Núcleo de Formação Docente do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco?* Para isso, delimitou-se os seguintes objetivos: *Analisar as formas de utilização prática da IA na formação de professores, destacando contribuições e desafios sob a ótica dos licenciandos; Identificar as principais ferramentas e plataformas de IA empregadas nesse processo; e Mapear como a IA é percebida e integrada no curso de Pedagogia da UFPE/CAA.* A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário online via Google Forms. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e natureza exploratória (Gil, 2002), que utilizou a análise de conteúdo (Laville e Dionne, 1999) para compreender as experiências dos estudantes.

O texto estrutura-se em três tópicos conceituais. No primeiro, apresentamos conceitos que permeiam a realidade digital, abordando a sociedade em rede de Castells (2002), baseando-se no pensamento complexo de Morin e Le Moigne (2000), além de abordar sobre o ciberespaço, cibercultura e inteligência coletiva, conceitos de Lévy (1999) , com contribuições de Barbosa, Bassani e Miorelli (2023), Gonsales (2022) e Kenski (2012), sendo esta última contribuinte também no último tópico. No segundo momento discutimos o conceito de IA com base nos estudos de Kaufman (2019), Costa et al (2021), Ledur (2018), Freire e Santos (2023) e Alves (2023). No último tópico reflete sobre a formação docente na era digital utilizando de Vianna (2004), Barros e Brighenti (2004) e Santos e Sales (2017). Na sequência, apresentam-se as bases teórico-metodológicas, a análise dos dados e as conclusões da pesquisa.

2. COMPREENDENDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA E DA TEORIA DA COMPLEXIDADE.

2.1 Cibercultura e Complexidade

As relações sociais se transformam a cada descoberta, sejam elas de caráter social, econômico, científico ou cultural. Castells (2002) indica que

“uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (p. 39). O autor supracitado conceitua a sociedade em rede como um novo formato de organização social mediado pelas TICs. Logo, desde o surgimento do computador, juntamente com a internet e o processo de globalização, as relações tornaram-se mais estreitas. Vivemos a “Era da Informação”, em que o virtual se faz presente no cotidiano e, no ciberespaço, temos acesso a tudo e a todo tipo de informação.

> As redes, mais do que uma interligação de computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferenciados objetivos. A internet é o ponto de encontro e dispersão de tudo isso. Chamada de redes das redes, a internet é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o ciberespaço (Kenski, 2012, p.34).

Mediante as alterações advindas da tecnologia, nossa cultura se converte em cibercultura. Lévy a define como:

> O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, p.17).

A cibercultura representa uma forma inédita de sociabilidade e produção cultural por meio da conexão global proporcionada pelas TIC’s. afetando a forma que vivemos, pensamentos e comunicamos. A fusão da

cultura humana e do ciberespaço, carrega uma imensa complexidade com implicações na contemporaneidade.

Com o avanço dessas tecnologias chegamos ao que conhecemos hoje como as Inteligências Artificiais Generativas (IAG), que dentro do meio acadêmico causa um grande debate. Estas, surgem como uma incógnita, provocando mudanças em diversos eixos sociais. Na educação, a facilidade de realizar trabalhos acadêmicos, revisar textos, buscar fórmulas, sintetizar conteúdos, elaborar apresentações e planos de aula, dentre outras funções que dão acessibilidade a conhecimentos e dinamizam o trabalho docente.

> Nesse contexto, a inteligência artificial (IA) desponta como a promessa para a obtenção de diversas melhorias na educação, por meio de uma visão que, invariavelmente, reduz a tecnologia ao ferramental e ao utilitário e pouco contempla os riscos e as implicações trazidas por ela (Gonsales, 2022, p.19).

Em sua praticidade, emergem problemáticas como a coautoria em textos acadêmicos, tema que tensiona a comunidade científica. Questão embasada no argumento da veracidade das informações que a IAG pode oferecer, ao utilizar o acervo de dados presentes na internet a pluralidade de informações pode levar a plataforma “alucinar”, exigindo um olhar atento às suas criações. Assim, a inclusão dessa ferramenta na educação torna-se um paradigma: não bastam práticas tidas como “inovadoras”, é necessário levar em consideração toda sua complexidade.

Por meio da teoria de Edgar Morin ajuda a compreender essa realidade multifacetada, é necessário compreendê-la como um todo, não apenas como uma parte. Nessa abordagem, as partes de um sistema que são interdependentes, interagem entre si e se transformam, logo, nenhuma delas está dissociada da unidade total, sendo necessário considerar as múltiplas perspectivas e níveis de análise.

> O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é

> tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (Morin e Le Moigne, 2000, p.207).

Lidando com incertezas, ambiguidades e contradições, o pensamento complexo reconhece que muitos fenômenos não seguem uma linearidade e são imprevisíveis. Ao abordar às IA's na educação sob essa perspectiva, possibilita-se uma compreensão mais holística e contextualizada dos processos de aprendizagem buscando entender como um fenômeno cultural e social influencia e é influenciado pelas dinâmicas da sociedade.

Sob o olhar de Pierre Lévy, a Inteligência Coletiva é um fenômeno da era digital que conecta os saberes no mundo todo, as novas tecnologias e a internet dinamizaram o compartilhamento do conhecimento, informações e ideias rapidamente, quebrando as limitações geográficas. Esse fenômeno mostra a possibilidade de transformação, inovação e resolução de problemas, mostrando a importância de cultivá-la para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Contudo, cada avanço tecnológico acarreta mutações que afetam a relação com o saber, conforme aponta Lévy (1999). Para além da concepção utilitarista de educar para o "bom uso", urge a necessidade de construir uma sensibilidade ética nesse meio – uma "cidadania digital" que desenvolva "[...] uma participação responsável, uma interação consciente, por meio da construção das habilidades de todos em um mundo cada vez mais conectado" (Di Felice, 2020, p. 183 *apud* Barbosa; Bassani; Miorelli, 2023, p.207). Diante de ferramentas que potencializam a inteligência coletiva e paralelamente desafiam os educadores, a literatura estabelece que a relação entre IA e educação parte de três enfoques principais:

> ● Aprendizagem com IA (estudo das aplicações de IA voltadas ao ensino);
>
> ●Aprendizagem sobre a IA (compreender o funcionamento da IA visando a educação profissional para desenvolvedores de IA);
>
> ● Aprendizagem para a IA (compreender os impactos da IA na sociedade, questões éticas como fake news, privacidade e segurança). Ao trazer esses três enfoques, o documento enfatiza a necessidade de visão

> e propósito para a educação cidadã, que vai além da "aplicação" no ensino (Bidarra *et al.*, 2020 *apud* Gonsales, 2022, p.59).

Na complexidade de um mundo rico de conhecimentos, é necessária a religação dos saberes, que "[...]envolve um entrelaçar de conhecimentos, relacionando-os para que seja possível estabelecer um diálogo para o melhor entendimento da realidade e a tomada de decisões" (Gonsales, 2022, p.20). Logo, é necessário "[...] ensinar não só a utilizar a internet, mas a conhecer o mundo da internet. É preciso ensinar a saber como é selecionada a informação na mídia, pois a informação sempre passa por uma seleção – como e por quê?" (Morin, 2015, p. 1 *apud* Barbosa; Bassani; Miorelli, 2023, p.208). Morin, se preocupa com o sentido da educação, uma educação para o futuro em que "o grande desafio da atualidade reside em educar 'em' e 'para' a era planetária" (Morin *et al.*, 2003, p. 51). Nesse cenário, os cursos de formação docente desempenham um papel crucial, pois nestes se encontram os professores do futuro. Embora os desafios imediatos da resistência às tecnologias de profissionais já atuantes e o receio quanto ao uso de chatbots em trabalhos acadêmicos, as IAs consolidaram-se no cotidiano. Educar para o futuro exige, portanto, decifrar sua complexidade de maneira crítica.

2.2 Compreendendo a Inteligência Artificial

Desde a antiguidade, ao sonhar com a possibilidade de reproduzir o pensamento humano de maneira artificial, surgiram lendas e mitos que perpassam culturas e histórias. Mas sua relação com a tecnologia começa por volta da metade do século XX. "Alguns historiadores da ciência atribuem a primeira referência à inteligência artificial ao matemático e cientista da computação inglês Alan Turing" (Kaufman, 2019, s.p.). O texto *Trajetória acadêmica da Inteligência Artificial no Brasil* (2021), de Costa *et al.*, delimita como as pesquisas acadêmicas sobre o tema foram abordadas no mundo e como adentrou no Brasil. Após o lançamento do ChatGPT e a popularização das IAG's, o debate sobre a IA voltou à tona levando a novos dilemas. Por IA, podemos apontar que "[...] refere-se a um campo de conhecimento associado

à linguagem e à inteligência, ao raciocínio, à aprendizagem e à resolução de problemas" (Kaufman, 2019, n.p.). Existindo outras definições como aponta Ledur (2018):

> [...] a capacidade de um computador digital ou robô controlado por computador executar tarefas comumente associadas a seres inteligentes; uma máquina completando as tarefas que envolvem um certo grau de inteligência que anteriormente era considerado apenas para ser feito por humanos; a simulação de processos de inteligência humana por máquinas, especialmente sistemas de computador. Esses processos incluem aprendizado, raciocínio e autocorreção; a capacidade de uma máquina para imitar o comportamento humano inteligente (p.2).

Mesmo que a máquina realize uma tarefa executada por um humano, ela só o faz porque foi projetada para isso. As IAs, até então, são programadas para reconhecer e agir diante de uma situação específica. Podemos caracterizá-las como "[...] artefatos usados para detectar contextos ou para efetuar ações em resposta a contextos detectados" (Bartoletti, 2020, p. 21 *apud* Alves, 2023, p. 35). Para além dessas conceituações, podemos também classificá-las em:

> IA fraca – programada para tarefas específicas e limitadas, extraindo informações de um conjunto de dados (exemplos: assistentes virtuais e sistemas de recomendação); IA forte – seria um sistema computacional simulando a mente e realizando quaisquer atividades humanas; superinteligência; IA hipotética – que ultrapassa a capacidade humana em todas as áreas, inclusive criatividade e inovação, com potencial de transformar a sociedade e de pôr em risco a existência humana (Bostrom, 2018; Santaella, 2019 *apud* Freire; Santos, 2023, p. 125).

Na atualidade, existem plataformas capazes de criar modelos, textos, imagens, entre outros recursos. A produção inventiva não é mais exclusividade

humana, levantando questionamentos éticos sobre: a coautoria das IAs, a utilização dessas plataformas como ferramenta de auxílio na produção de textos, o plágio e das referências existentes.

Mesmo que pareça o início de uma "revolução das máquinas", a IAG representa um momento de transição de uma IA fraca para uma IA forte. A inteligência humana e a artificial não são independentes entre si: uma é fruto da outra. Diante dessas problemáticas e incertezas, devemos promover um letramento voltado para a IA, envolvendo sua compreensão, formas de uso, limites e possibilidades, estimulando uma reflexão crítica sobre a tecnologia.

2.3 Reflexões sobre a formação docente

A tecnologia permeia o cotidiano, reconfigurando formas de comunicação, consumo e trabalho. Se originalmente "a fala se configura como sendo o mais antigo instrumento tecnológico da informação" (Santos; Sales, 2017, p. 54), posteriormente, avançando para a escrita e tornando-se um marco no quesito do ato de se comunicar e registrar fatos, das sociedades antigas. Hoje, vemos uma nova linguagem: a digital. "É uma linguagem de síntese, que engloba os aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos" (Kenski, 2012, p.31-32). Kenski, assim como Santos e Sales, destacam como base dessa estrutura, os hipertextos, que permitem uma forma de leitura e escrita não linear.

> O hipertexto é um conjunto de nós de significações interligadas por conexões entre palavras, páginas, fotografias, imagens, gráficos, sequências sonoras etc. Dessa forma, as narrativas digitais superam as limitações da tradição da oralidade e da escrita, pois não buscam sentido em isolar ou fragmentar o sentido do texto ou do discurso, mas ao contrário, em ampliar a rede de significações (Ferreira, 2012, p.74 *apud* Santos; Sales, 2017, p.57).

Com o surgimento dessa nova forma de leitura, emerge um novo perfil de leitor: os leitores imersivos, que assim como o hipertexto, não seguem uma

linearidade na leitura das informações. Segundo Santos e Sales (2017, p. 60), "a velocidade aliada à união de diferentes canais sensoriais exige do internauta habilidades simultâneas, como ler, olhar, escolher, voltar e receber". Nesse contexto, os autores discutem a noção de nativos e imigrantes digitais, proposta por Marc Prenski, segundo a qual "o primeiro grupo diz respeito àqueles que nasceram imersos nas TDICs, diferentemente do segundo grupo, o qual teve de se adaptar à realidade que surgia" (Santos; Sales, 2017, p. 61). Ainda nesse sentido, abordam a ideia da geração digital e o surgimento do *Homo Zappiens*, conceito desenvolvido por Wim Veen e Ben Vrakking. Sugerindo "um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital" (Castells, 2002, p.40). Provocando reflexões sobre a formação das novas gerações.

Nesse contexto, há diversos embates e controvérsias decorrentes do capitalismo informacional, no qual a principal mercadoria em circulação é a informação. Ao navegarmos pelas redes, tornamo-nos, consequentemente, produtores de dados. Gonsales (2023), em seu estudo, realiza uma breve análise sobre como as *Big Techs* exploraram a carência formativa dos professores no campo das tecnologias durante o período da pandemia da COVID-19. A impossibilidade de realizar encontros presenciais pressionou as instituições a recorrerem ao ensino remoto emergencial, utilizando plataformas de empresas como Google e Microsoft. A urgência desse processo fez com que os riscos e as implicações relacionadas ao uso de dados e à vigilância fossem ignorados. Trata-se de um serviço que, supostamente, seria gratuito, mas que, na prática, é pago com dados pessoais e informações estratégicas. Diante desse cenário, diversas adaptações foram necessárias, especialmente na formação dos docentes, revelando uma significativa lacuna em sua capacitação tecnológica.

Esse déficit na formação pode ter múltiplas causas.

> [...]podemos afirmar que, dentre elas, as que integram a formação de professores em relação às tecnologias destacam-se as dificuldades de acesso e o custo; algumas formas de resistência e desqualificação do computador por ser considerado somente como técnica no sentido negativo; ranço do ensino tecnicista e

> confusão entre os conceitos e realidades; insegurança diante do novo e do inexplorado (Barros; Brighenti, 2004 p.136-137).

Vianna (2004), ao retratar a história da formação docente no Brasil, percorre diversos cenários, explorando as concepções desenvolvidas ao longo do tempo e destacando alguns desafios. De acordo com a autora supracitada, a formação de professores no Brasil "seguiu orientação tecnicista e os professores eram, e ainda são, preparados para serem os grandes memorizadores de informações[...]" (Vianna, 2004, p. 38). Compreende-se que a formação inicial, por si só, não é capaz de atender a todas as demandas geradas por uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, destaca-se a importância da continuidade do processo formativo dos educadores, no qual "ações como pesquisar, raciocinar, usar a criatividade, ser capaz de interagir com outras pessoas e de utilizar as diferentes tecnologias relativas às suas áreas de atuação são fatores importantes para esta formação" (Barros; Brighenti, 2004, p.134).

Ao abordar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), observa-se que "os professores não são formados para o uso pedagógico das tecnologias[...]" (Kenski, 2012, p.57). O manuseio técnico de computadores ou de inteligência artificial requer intencionalidade pedagógica para não esvaziar o aprendizado. Morin (2003, p. 12) ressalta que "nossa formação escolar, universitária, profissional nos transforma a todos em cegos políticos, assim como nos impede de assumir, de uma vez por todas, nossa necessária condição de cidadãos da Terra". O uso instrumental desses recursos, junto a um currículo fragmentado, afasta a realidade do contexto educacional, tornando urgente repensar o modelo formativo, onde

> [...] formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (Perrenoud, 2000, p.128 *apud* Barros; Brighenti, 2004 p.137)

Seja no âmbito escolar ou universitário, torna-se necessária a reflexão sobre o papel da formação na era digital, considerando a preparação para lidar com as novas tecnologias e as transformações de uma sociedade cada vez mais complexa.

3.METODOLOGIA

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Compreendendo que "[...]estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (Gil, 2002, p.41). Buscando atender aos objetivos de: "Analisar as formas de utilização prática da IA na formação de professores, destacando contribuições e desafios sob a ótica dos licenciandos"; "Identificar as principais ferramentas e plataformas de IA empregadas nesse processo." e "Mapear como a IA é percebida e integrada no curso de Pedagogia da UFPE/CAA.", adota-se como instrumento para levantamento de dados, o questionário com questões abertas, onde segundo Laville e Dionne (1999) possibilita que o interrogado possa "[...]exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências" (p.186). Sendo aplicado via Google forms no intuito de dinamizar e abranger uma maior amostra. Questões fechadas também foram incluídas no questionário para elencar as principais ferramentas e formas na qual são utilizadas.

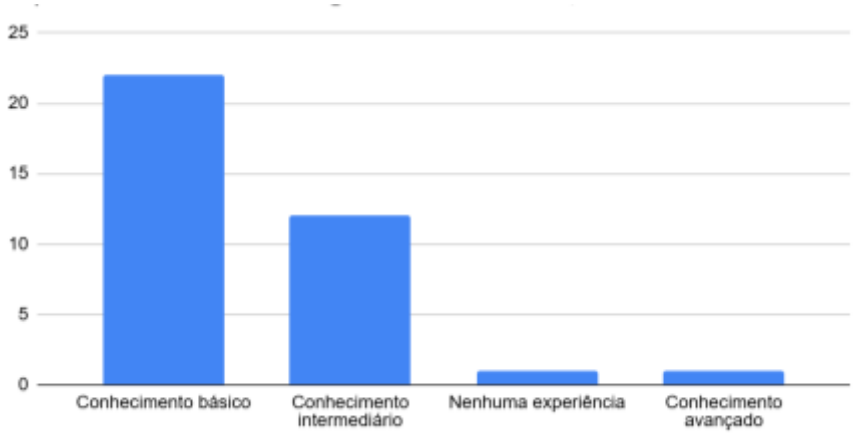
O lócus da pesquisa se dá no Campus Acadêmico do Agreste, ligado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), por razão deste estudo vir desse campus, sendo pertinente sua contribuição acadêmica para o curso de formação de professores. As questões tiveram como foco os estudantes do 5º ao 9º período do curso de licenciatura em pedagogia. Essa seleção é baseada na proximidade com o ambiente profissional, decorrente dos estágios obrigatórios, e terem vivenciado parte significativa do curso. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, técnica que "[...] pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias etc." (Laville; Dionne, 1999, p.214 -215). Para garantir

o sigilo e a integridade dos participantes da pesquisa, os nomes dos respondentes serão substituídos pela letra “L” (abreviatura de licenciando), seguida por uma numeração sequencial conforme a ordem de recepção das respostas. Dessa forma, os respondentes serão identificados como L1, L2, L3, e assim sucessivamente, preservando sua identidade e assegurando o anonimato ao longo do estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS

O questionário foi elaborado utilizando a ferramenta Google Forms. Inicialmente, difundido por meio de grupos no WhatsApp com o apoio dos representantes de turma e do Centro Acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE (Caped Erton Cabral), que auxiliaram na divulgação da pesquisa. Paralelamente, realizou-se uma busca ativa nas salas de aula para apresentar os objetivos da pesquisa e convidar os discentes. Para facilitar o acesso ao formulário, cartazes com QR Codes foram fixados em pontos estratégicos do bloco do curso. Ao todo, foram obtidas 36 respostas. A maioria dos respondentes está em períodos avançados do curso (7º ao 9º período), com alguns já concluintes. Sugerindo que os participantes possuem maior consolidação sobre a formação docente e o uso de tecnologias educacionais. A experiência com IA retratada pelos discentes, é, em maior parte, básica ou intermediária. Apenas duas situações divergiram desse contexto: uma com “conhecimento avançado” e outra com “nenhuma experiência”, conforme representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Experiência dos discentes com tecnologias educacionais, incluindo a IA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A fragmentação dos saberes, é um fator que pode influenciar na predominância do conhecimento basilar, uma vez que o curso de Licenciatura em Pedagogia está atrelado às Ciências Humanas, enquanto o objeto de estudo está vinculado à Ciência da Computação, que, por sua vez, trata das Ciências Exatas. O estado do conhecimento também pontua essa situação, na qual as pesquisas sobre IAs são significativamente menores no cenário das Ciências Humanas. Morin e Le Moigne (2000), em *A Inteligência da Complexidade*, destacam essa hiperespecialização advinda da separabilidade da ciência clássica. Em contrapartida, a maioria teve algum tipo de experiência, indicando que a repercussão sobre a pauta da IA vem adentrando no meio acadêmico e social, variando na profundidade de conhecimento.

A questão seguinte do formulário tratou-se de uma pergunta aberta: "Você acredita que o uso de IA nas atividades pedagógicas poderia enriquecer a sua formação como futuro professor?". As respostas, em sua maioria, são positivas; porém, destacam-se alguns receios. No sentido profissional, os discentes ressaltam a possibilidade de realizar dinâmicas em sala de aula, assim como dar suporte em trabalhos de cunho burocrático.

> A IA tem desempenhado uma função importante na contemporaneidade e acredito que na formação docente ela tem sua colaboração. Penso que, ao dialogar com seu trabalho pedagógico com as novas ferramentas digitais, a docência adquire uma nova perspectiva que transcende o tradicional. Na formação docente, ela possibilita aos/às professores/as um fazer docente integrado ao que emerge na atualidade, com meios possíveis que podem viabilizar o cotidiano de suas práticas em sala de aula (L5, 2025).

Atualmente, assistentes virtuais como o ChatGPT, Gemini ou DeepSeek podem ser utilizados para elaborar planos de aula personalizados de acordo com as especificidades de cada turma. Outras possibilidades, fornecidas por plataformas como o Teachy, foca na geração de materiais expositivos, elaboração e correção de atividades, propostas de sala de aula invertida e criação de jogos didáticos, representando uma inovação promissora ao oferecer suporte aos professores na gestão e na criação de materiais. “A IA pode ajudar professores e alunos a encontrarem novos materiais educativos, metodologias emergentes e bibliotecas digitais. Ela tem a capacidade de transformar a educação” (Moura; Carvalho, 2023, p. 160). Contudo, faz-se necessário manter uma postura crítica frente aos conteúdos gerados por esses sistemas.

Os licenciandos L3, L7 e L8 sublinharam a necessidade da categoria docente acompanhar as transformações tecnológicas para “[...] trabalhar com as novas tecnologias de forma positiva, visando à criticidade dos estudantes sobre informações verdadeiras e fake news” (L8, 2025). L3 também ressalta que vivemos um momento denominado *Big Data*. Para Kaufman (2018), “este é o termo em inglês que descreve o grande volume de dados gerados e armazenados, que podem ser estruturados e não estruturados” (s.p.). Os usuários das TICs produzem e consomem dados continuamente, viabilizando a personalização de conteúdos baseados em suas preferências, mas quem tem acesso a esses dados? Gonsales (2022) busca problematizar essa situação, ressaltando que “educadores, estudantes e famílias precisam compreender melhor as novas formas de manipulação e vigilância que estão sendo feitas por meio de dados coletados pelas tecnologias de inteligência

artificial" (p. 91). As crianças também estão cada vez mais conectadas aos recursos tecnológicos.

> Os licenciados em 2025 e após irão ensinar as crianças da geração beta que é compreendida como a geração que já terá inserção da tecnologia na mais tenra idade, assim, os licenciados precisam de conhecimentos tecnológicos para que possam ensinar aos seus discentes sobre essa ferramenta, como também, para que possa ser utilizada como meio de busca ou ampliação do conhecimento (L9, 2025).

Santos e Sales (2017), em seu livro *Tecnologias digitais da Informação e Comunicação no Trabalho Docente*, trazem estudiosos da geração digital. A geração Beta, destacada por L9, equipara-se aos "nativos digitais", termo usado por Marc Prensky, ou "*Homo Zappiens*", de Veen e Vrakking. Esses termos referem-se aos nascidos na era tecnológica, estando atrelados à forma como esses indivíduos buscam, absorvem e consomem informações.

> Para os autores, esse grupo é detentor de habilidades e estratégias cognitivas que não são reconhecidas a contento pelas instituições de ensino que são pautadas na instrução. Essas crianças do mundo digital dispõem de habilidades icônicas oriundas de processamentos mentais, uma vez que praticamente nasceram inseridas em telas, links, convergências midiáticas e com acesso a uma infinidade de informações, ativadas concomitantemente por vários canais sensoriais (Santos; Sales, 2017, p.62).

Além da formação do professor, a instituição escolar é apontada como um espaço que ainda não se adequou a essa nova forma de leitura do *Homo Zappiens*, sendo um ambiente analógico para estudantes digitais, distanciado de sua realidade. "A escola precisa, enfim, garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação" (Kenski, 2012, p. 64).

No tocante ao meio acadêmico, aspectos positivos são destacados, incluindo a IA como uma ferramenta capaz de auxiliar no acesso à informação, pesquisa de materiais como artigos, resumos para leitura, desenvolvimento de ideias iniciais, apresentação de outros pontos de vista e revisão de textos.

> [...]acredito que a IA pode ser um artefato que pode colaborar com nossa prática, ajudando na procura de artigos, resumos para lermos quando temos tempo o suficiente, ilustrações que podem agregar, informações também, há lados benéficos quando sabemos usar conscientemente (L27, 2025).
>
> [...]No campo acadêmico pode facilitar o acesso à informação que antes levaria maior tempo, sugestão de ideias etc. Então acredito sim que possa enriquecer desde que seja utilizada para esse fim de ajuda, e não para substituir a nossa condição cognitiva de um ser humano pensante (L18, 2025).

Recursos como o ResearchRabbit exemplificam essa inovação, projetado para recomendar literatura científica por meio de algoritmos, auxiliando pesquisadores, acadêmicos e estudantes a descobrir, organizar e acompanhar artigos e publicações relevantes para seus estudos. Contudo, os participantes ressaltaram que a intervenção humana permanece indispensável, operando a IA como ferramenta de suporte, e não como fim. Ressaltando a importância de sua utilização com responsabilidade e consciência.

Dentre as respostas, manifestaram-se posicionamentos de incerteza ou negação. O termo “enriquecer”, utilizado na pergunta, causou algumas ressalvas, nas quais é enfatizado o caráter humano no processo formativo.

> Não sei se usaria a palavra enriquecer, mas algumas ferramentas talvez possam, no futuro, ajudar a construir possibilidades que auxiliem o professor no cotidiano da sala de aula e da sua própria formação, como o acesso a conteúdo que são escassos nas redes de ensino. Pode ajudar, mas não enriquecer a formação, que por si só é uma ação humana (L6, 2025).

A formação, por si só, é humana; a própria IA deriva de um trabalho humano. Logo, não se trata de colocar a IA como recurso final no processo formativo, mas sim como um apoio aos estudos e atividades realizadas durante o curso. Kenski (2012, p. 106) pontua que a formação de qualidade dos professores não deve se limitar às disciplinas pedagógicas clássicas. Em vez disso, ela deve ser ampliada e enriquecida com outros conhecimentos, habilidades e perspectivas que preparem os docentes para os desafios complexos e multifacetados da educação contemporânea. Ao tratar das TICs, destaca a importância de identificar as melhores maneiras de usar as tecnologias como um suporte pedagógico, levando em conta suas especificidades e o objetivo da qualidade de aprendizagem, sem excluir meios tradicionais, como a aula expositiva e o livro didático. L31, além de considerar a IA uma tecnologia importante, corrobora com a colocação da autora, ao afirmar que "[...] jamais se deve tornar obsoleto o uso de livros e materiais produzidos por pesquisadores [...]" (2025). Fatores negativos foram mencionados, como a superficialidade das respostas obtidas, questões éticas e a acomodação ao uso desenfreado.

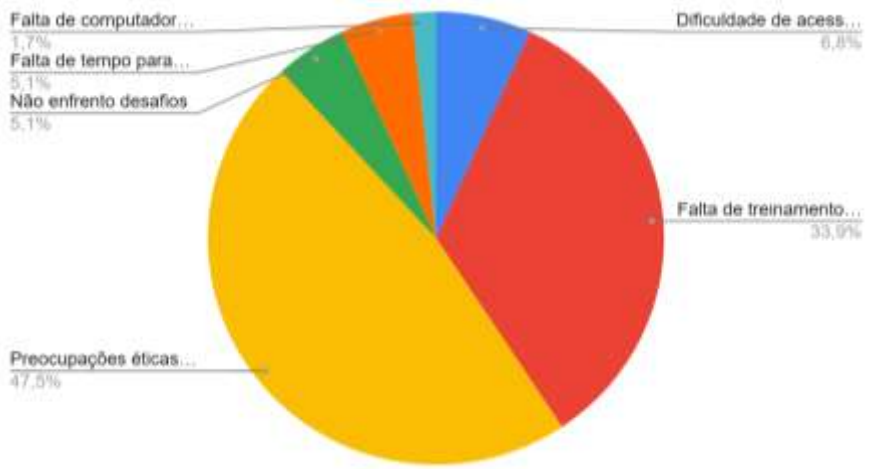
> [...] As fontes utilizadas nas plataformas de inteligência artificial como "Chat GPT" e "DeepSeek", ou próprio Google, coletam informações de diversas fontes e montam uma resposta que se aproxime aos termos que foram pesquisados, no entanto, nem sempre temos conhecimento das fontes utilizadas, assim, as informações não podem ser tomadas como verdade absoluta. [...] (L29, 2025).

Existe uma relação direta entre o *prompt* (os comandos dados à IA) e a resposta obtida, o que pode resultar em falhas ou alucinações. "O termo 'alucinação' vem sendo utilizado pelos cientistas da computação para se referir às falhas que as IAs podem apresentar [...]" (Alves, 2023, p. 44). Por utilizar das informações existentes na internet, não podemos tomar como verdade absoluta o que nos apresentado, sendo necessária a intervenção da mente humana para criticar e refletir sobre o exposto. L21 acredita que, por vezes, essas tecnologias acabam nos acomodando, preocupação que emerge do uso

desenfreado e da rapidez na obtenção de resumos. Kenski (2012) destaca que "a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos." (p. 21). Portanto, as IAs ultrapassam a mera comodidade, provocando reconfigurações profundas nos modos de pensar, agir e sentir do ser humano contemporâneo.

Esse panorama evidencia a urgência de se discutir o viés ético que permeia o campo tecnológico, dimensão que sobressaiu nas respostas à questão: "Quais são os principais desafios que você enfrenta ao utilizar IA no contexto acadêmico?". Essa questão permitiu que os participantes pudessem selecionar dificuldades predefinidas ou relatar outras experiências. Conforme o Gráfico 2, as preocupações éticas (ex.: plágio, dependência de IA) são o maior desafio, com 47,5% das respostas, seguidas pela falta de treinamento ou suporte para usar a IA efetivamente, com 33,9%. As demais alternativas – dificuldade de acesso a ferramentas de IA, falta de tempo para explorar as ferramentas e falta de computador ou equipamento adequado para pesquisa – possuem percentuais bem abaixo das duas citadas anteriormente.

Gráfico 2 - Desafios enfrentados pelos licenciandos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O receio ético presente na academia antecede a própria IA, remontando ao advento dos computadores e da internet quando reforçava o combate ao plágio na era do “cópia e cola”. Essa preocupação está presente em todo o processo formativo, incluindo a Educação Básica.

> São problemas, também, as pretensas facilidades de acesso a informações e que fazem com que alunos copiem “pesquisas” e as entregam sem ao menos ler e compreender o que está sendo informado, sem falar na facilidade de encomendar, compra e venda on-line de trabalhos escolares para todos os níveis de ensino e todas as áreas de conhecimento, o que põe em xeque o valores fundamentais da função da educação (Kenski, 2012, p.53-54).

Ao adotar essa prática, os estudantes negligenciam o próprio aprendizado, comprometendo a formação ética e intelectual. Além de desvalorizar o trabalho dos professores. Freire e Santos (2023) abordam essa situação ao tratar das IAGs, o que repercute em questões no meio acadêmico e público.

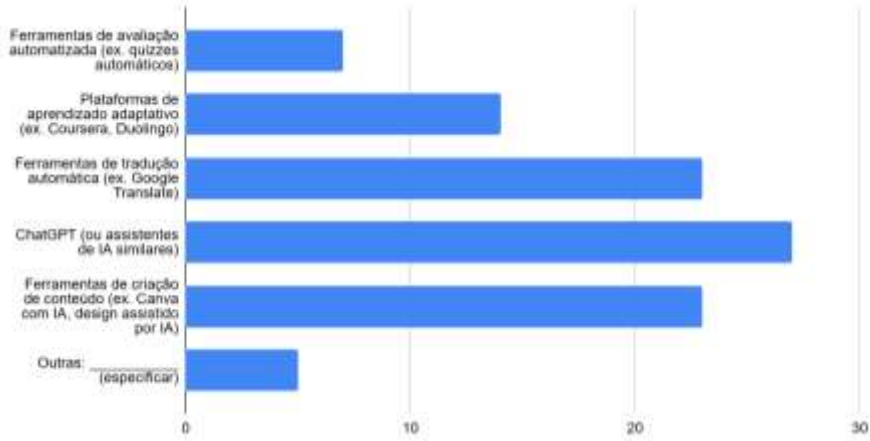
> Com a IAG, a ameaça parece mais alargada e profunda. Da preocupação imediata com o crescimento exponencial da desinformação a preocupações mais filosóficas como a ameaça à existência humana, há uma série de questões alimentando o debate acadêmico e o debate público (Freire; Santos, 2023, p.124).

Evidencia-se, assim, que a dimensão ética na educação enfrenta constantes desafios em um ecossistema crescentemente tecnológico. No mesmo espaço onde se cria oportunidades inéditas para a produção de conhecimento emergem riscos significativos para a integridade acadêmica. Pontuando a necessidade da formação de professores que possibilite agir sobre a complexidade do futuro, aceitando a tarefa de educar em um mundo repleto de informações, retomando o princípio ético da educação. Ademais, o desafio da falta de treinamento pode ser contornado na formação, com

dinâmicas que possibilitem ao licenciando explorar as possibilidades, aprendendo com, sobre e para a IA.

Como forma de elencar as plataformas utilizadas pelos licenciandos, foi proposta uma questão com caixas de seleção, na qual os respondentes poderiam marcar mais de uma das alternativas apresentadas. O Gráfico 3 retrata as plataformas, dentre as quais destacam-se: ferramentas de avaliação automatizada (ex.: quizzes automáticos); plataformas de aprendizado adaptativo (ex.: Coursera, Duolingo); ferramentas de tradução automática (ex.: Google Translate); ferramentas de criação de conteúdo (ex.: Canva com IA, design assistido por IA); ChatGPT (ou assistentes de IA similares); e "Outras", caso o respondente quisesse destacar alguma plataforma não mencionada.

Gráfico 3 - Plataformas de IA utilizadas em atividades acadêmicas ou pedagógicas.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Os assistentes de IA, ou chatbots, como o ChatGPT, foram os mais mencionados, com 27 marcações. Além deste, outros mecanismos foram citados pelos licenciandos, como o Gemini (Google) e o Meta AI (WhatsApp). As ferramentas de tradução e as de criação de conteúdo obtiveram 23 marcações cada. As plataformas de aprendizado adaptativo tiveram 14 seleções, e, por fim, as ferramentas de avaliação automatizadas receberam 7

marcações. O WordWall foi mencionado, uma plataforma que possibilita a criação de recursos educacionais interativos e personalizados, como jogos, *quizzes*, atividades e exercícios, para serem utilizados em sala de aula ou no ensino a distância. Outra ferramenta citada foi o GeoGebra, focada no ensino interativo da matemática. A ausência de uso de inteligência artificial também foi registrada por um discente. Esse extrato possibilita visualizar a variedade de plataformas utilizadas, principalmente para pesquisa, organização e criação de conteúdo.

Seguindo a mesma estrutura da questão anterior, buscamos nesse momento observar as finalidades atribuídas a essas plataformas no contexto acadêmico, sendo representadas pelo Gráfico 4. As alternativas foram: pesquisa e elaboração de conteúdo; resolver dúvidas ou aprender conteúdos extras; organização e gerenciamento de tempo; não uso de IA nas minhas atividades acadêmicas; e "Outro", caso o respondente quisesse destacar algo não mencionado.

Gráfico 4 - Finalidade do uso de IA no contexto acadêmico.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Dentre as finalidades expostas, destacam-se a resolução de dúvidas, gerenciamento de tempo e organização de estudos. Em contrapartida, o uso voltado para pesquisa e elaboração de conteúdo é inferior até mesmo ao daqueles que não utilizam IA nas atividades acadêmicas. Indicando uma

finalidade voltada para resoluções técnicas e não para a construção do conhecimento em si. L31 indica a utilização dessas ferramentas para “simples dúvidas, sobre formatação de trabalhos.” (2025). Já L17 relata “[...]ouvir textos que não tenho tempo de ler enquanto trabalho.” (2025). Uma forma criativa de lidar com o binômio faculdade-trabalho e atender às demandas do meio universitário.

Os discentes ao expressarem suas reflexões sobre o futuro da IA na educação e na formação docente, nota-se em sua maioria a crença que as ferramentas gerativas terão um papel importante no futuro da educação, por ser um recurso facilitador.

> A IA pode transformar a formação docente e o ensino, oferecendo suporte personalizado, como a elaboração de planos de aula, simuladores para prática pedagógica e análise de dados para identificar dificuldades e potencialidades dos alunos. [...] Porém, é essencial utilizá-la de forma ética e responsável, complementando, e não substituindo, o papel humano do educador. adaptação do professor (L3, 2025).

As possibilidades advindas desse recurso, se expandem para os variados contextos, seja no âmbito da educação básica, na educação superior, enquanto professor, ou enquanto aluno. Enquanto forma de mediação da aprendizagem, atrai a atenção das crianças por meio da ludicidade e aproveitando “[...] o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva” (Kenski, 2012, p. 103). Possibilitando uma formação crítica diante da realidade e das novas demandas de uma sociedade em rede.

As respostas dos discentes indicam possibilidades promissoras desde que estejam em consonância com o aspecto humano. “Embora a IA tenha o potencial de melhorar e transformar o papel dos professores, não pode substituir a ligação humana e a empatia que eles proporcionam” (Holmes; Bialik; Fadel, 2019 apud Moura; Carvalho, 2023, p. 161). Kaufman (2018), alinhada com a ideia de consciência de Harari (2016), coloca um limite para as

IAs, ao afirmar que “as máquinas inteligentes, ao não serem dotadas de consciência, nunca vão competir com a inteligência humana, permanecerão como duas ‘espécies’ distintas com funções específicas a serem desempenhadas na sociedade” (s.p.). Sendo assim, o aspecto humano tem a capacidade e a sensibilidade de absorver e adaptar-se à vivência dos estudantes.

> Eu acho que, daqui pra frente, a IA vai crescer cada vez mais na educação. Isso pode ser uma grande ajuda para os professores, tornando o ensino mais acessível, interativo e adaptado às necessidades de cada aluno. A tecnologia pode facilitar muita coisa, desde o planejamento de aulas até a identificação das dificuldades dos estudantes. **Mas nada pode substituir o olhar humano, a criatividade e a sensibilidade do professor. O acho que o ideal é usar a IA como uma aliada, sem deixar de lado o que faz a educação ser realmente transformadora, que é a conexão entre as pessoas humanas** (L34, 2025, grifo nosso).

Ao que indicam os impactos futuros da IA na educação podem ser multifacetados, incertos e complexos. Atingindo a sociedade como um todo, na economia, as *Big techs* dominam as informações ofertadas pelos usuários e as utilizam a seu favor, modelando a fomentando um capitalismo informacional. Os dados preocupam Moura e Carvalho (2023), descrevendo o cenário atual como a “infância” dessas novas tecnologias. Incluindo também os riscos ambientais, impactados pela produção de lixo eletrônico e o consumo de recursos necessários para garantir seu funcionamento, como água e eletricidade, atingindo diretamente a natureza. Aspectos estes, que contribuem para o temor da obsolescência humana perante as evoluções mecânicas em um meio ainda nebuloso. Porém, é necessário resgatar o potencial dessas inovações para o bem-estar humano. No tocante ao trabalho docente, “[...] o professor precisa ter consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas tecnologias. Elas, ao contrário, ampliam o seu campo de atuação para além da escola clássica” (Kenski, 2012, p.104). Destacando mudanças que podem atingir a classe. Os futuros professores preocupam-se

com a forma como as IAs podem atrair uma desvalorização para os docentes, uma vez que essa é uma profissão frequentemente desafiada. Essa preocupação está presente nas falas de L16 e L24:

> Eu acredito que, como toda ferramenta, a IA tenha sua relevância, mas confesso a preocupação de que essa seja mais uma forma de boicote a formação de professores que já enfrenta tantos desafios (políticas, normatizações, instrumentalização etc.) que buscam a desprofissionalização e dicotomia teórica/prática (L16, 2025).
>
> As tecnologias com IA fazem parte do nosso presente e consequentemente estarão também em nosso futuro. Dessa forma, elas devem ser inseridas no processo de formação de docentes, afinal, basicamente tudo ao nosso redor está caminhando para processos cada vez mais automatizados e não estar aberto às novas demandas que vão surgindo, pode fazer com que nos tornemos obsoletos (L24, 2025).

Embora os impactos ainda sejam incertos, os licenciandos levantam algumas possibilidades do que pode ser feito no presente. Abordar esse tema por meio de propostas didáticas é uma alternativa viável, buscando compreendê-la de forma crítica. Inserindo essa temática no processo formativo, seja na Educação Básica ou Superior, promovendo uma aprendizagem com, sobre e para a IA. Um processo visando à ensinar a viver em um contexto futuro, baseado em valores humanos essenciais. “O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida.” (Morin *et al.*, 2003, p. 98).

Ao pensar no futuro devemos observar o presente, onde coexistem gerações distintas, nativos e imigrantes digitais. A disparidade de letramento digital por parte dos docentes é apontado por Kenski (2012) como um duplo desafio da educação: “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios” (p. 18). Algo destacado por L11, salientando lacunas na formação continuada e no currículo.

> Penso que essa temática seja imprescindível para a formação docente, mas compreendo também que aqueles que formam os docentes também não foram formados para isso. Na realidade, nem o próprio currículo está de acordo com essa necessidade. É preciso que comecem a rever estas questões (L11, 2025).

Gonsales (2022), em seu estudo, observa que o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta lacunas consideráveis quando se trata da cultura digital, estando limitado a conceitos ultrapassados dos anos 2000 e deixando de lado as constantes mudanças tecnológicas.

As vivências dos licenciandos indicam a percepção de docentes permeados por uma visão negativa e restritiva sobre a IA, especialmente quando se trata de ferramentas gerativas, onde cresce a preocupação com aspectos éticos. Problema central presente nas percepções registradas. “Não se fala sobre IA, geralmente são pareceres negativos e mentes fechadas a essa possibilidade. Só de ouvir o termo IA, vemos um certo preconceito. Não ouvimos nas disciplinas falarem sobre IA, pelo menos aqui na Universidade” (L31, 2025). Tal colocação demonstra que, pela visão dos discentes, os professores ainda têm uma resistência considerável à utilização da IA em práticas pedagógicas, impossibilitanto debates que abracem as possíveis mudanças trazidas pelas máquinas inteligentes. A falta de formação ou instrução pode ser apontada como uma possível causa dessa resistência por parte dos docentes, tratando de um cenário onde “Nem todos sabem lidar com as ferramentas, na verdade, são poucos que conseguem” (L11, 2025). Segundo Kenski (2012, p. 41), o universo informacional altera-se rapidamente, exigindo uma atualização permanente. O despreparo ao lidar com as IAs e as TICs é um retrato da falta de formação continuada nesse eixo, reforçando uma visão negligente em relação a essas mudanças.

No meio acadêmico, os relatos destacam preocupações acerca da integridade e originalidade nas produções acadêmicas e científicas, surgindo diversas abordagens utilizadas para garanti-las, combinando medidas educativas, normas e sanções. Softwares especializados em detectar plágios e o uso de IA, se tornaram comuns. Podemos identificar que sua utilização vem “[...] acontecendo de forma individual, por haver esse medo de plágio, não

é algo disseminado em sala de aula como positivo" (L12, 2025). Reforçando uma visão negativista onde "Os docentes tratam a inteligência artificial como algo extremamente — e apenas — negativo" (L35, 2025). Os docentes utilizam ferramentas para combater a própria IA, mas não as integram em suas práticas pedagógicas, onde predominam métodos analógicos.

> A aula expositiva é atraente para os professores especialmente em nível de segundo grau e universidade, porque ela faz uso direto de seu conhecimento da matéria e permite que eles cubram material mais rapidamente do que com outras abordagens instrucionais. Muitos alunos também acham mais fácil serem receptores passivos de informações do que estarem envolvidos de maneira ativa e serem responsáveis por sua própria aprendizagem (Sandholtz; Ringstaff; Dwyer, 1997, p.166-167 *apud* Santos; Sales, 2017, p.30).

Contrariando o modelo passivo de lecionar, os discentes de Pedagogia destacaram alguns momentos onde a IA foi utilizada em metodologias, fornecendo uma proposta mais atrativa e interativa, ao trabalhar com plataformas e explorando outras ferramentas. Embora sejam poucas as experiências relatadas, representam uma visão alternativa sobre o uso desses recursos. No primeiro caso, trata-se de uma proposta voltada para a gamificação, de forma a proporcionar a participação dos discentes, deixando "a aula mais leve e interativa" (L30, 2025).

Em outra situação, a proposta de criar ilustrações geradas artificialmente para um livro infantil, auxiliando aqueles que não têm habilidades com desenhos manuais ou ilustração gráfica. Sendo "[...] algo novo, porque pudemos comparar o manual com a inteligência artificial, experiência diferenciada" (L28, 2025). Apenas essas duas situações foram mencionadas pelos participantes, sendo vistas como algo fora do habitual, indicando a existência de uma lacuna na integração da IA no currículo de Licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE. "O caráter multidimensional da IA aponta para a necessidade de repensar conceitos antigos e reinterpretá-los,

especialmente pela área de educação e sua missão de formar e preparar cidadãos diante de um futuro incerto" (Gonsales, 2022, p.81).

Os dados obtidos indicam que os discentes já utilizam a IA para diversas tarefas, especialmente para pesquisa, organização e criação de conteúdo. A preocupação com questões éticas e a dependência excessiva são significativas tanto para discentes quanto para docentes. Ressalta-se uma considerável falta de preparo e aceitação por parte dos professores universitários do referido curso para abraçar esse paradigma. Em sua maioria, os futuros docentes acreditam que a IA terá um papel significativo nos próximos anos. Para maximizar os benefícios dessa invação na educação, é necessário investir em capacitação e promover um uso ético e responsável dessas ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar como a Inteligência Artificial (IA) tem contribuído para a formação docente na visão dos licenciandos de Pedagogia do Núcleo de Formação Docente do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Retomando ao objetivo específico de analisar as formas de utilização prática da IA na formação de professores, destacando contribuições e desafios sob a ótica dos licenciandos, observamos o reconhecimento do potencial da IA para transformar práticas pedagógicas, porém os conhecimentos referentes a tecnologias são superficiais e limitados a experiências pontuais. No meio acadêmico, destaca-se a utilização para esclarecer dúvidas, aprender conteúdos adicionais e organizar o tempo de estudo, sendo raramente adotada como aporte central nas produções acadêmicas, refletindo a cautela quanto ao seu uso. Reverberando no desafio enfrentado pelos licenciandos: a falta de treinamento adequado para o uso ético e eficiente da ferramenta gerativa.

No segundo objetivo de identificar as principais ferramentas e plataformas empregadas nesse processo formativo, apesar de limitadas, existem uma pluralidade de plataformas e meios utilizados. Os assistentes de IA são amplamente presentes no cotidiano dos estudantes, especialmente

para otimizar tempo e atender as demandas acadêmicas no binômio trabalho-universidade ao buscarem formas criativas de se estudar. Destaca-se a importância do aspecto humanizado no processo de aprendizagem, sem descartar os fundamentais livros e materiais clássicos, compreendendo-a como uma ferramenta que pode ampliar e enriquecer o conhecimento, desde que esteja atrelada à reflexão crítica e seu uso guiado por princípios éticos e pedagógicos sólidos.

Referente ao último objetivo, de mapear como a percepção e integração dentro do contexto do curso de formação de professores observa-se que esse tema vem adentrando timidamente as aulas. A integração da IA no currículo e na sala de aula é permeada por uma visão negativa e restritiva, preocupada com as questões éticas, autonomia intelectual e a integridade acadêmica. Porém utilização, de acordo com as experiências, promoveram um ambiente leve, trazendo dinâmicas atrativas, revelando outras formas de enxergar e abordar a IA no contexto universitário, indicando sua contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, sem descartar a mediação docente.

Excedendo aos objetivos, outros contextos foram ressaltados. No meio profissional a IA é percebida como meio de inovação metodológica, rompendo com metodologias tradicionais e trazendo dinamismo para a elaboração e correção de atividades, possibilitando a personalização do ensino. Questões relacionadas ao controle, manipulação e vigilância de dados pelas *Big Techs* também foram levantadas, evidenciando a necessidade de uma reflexão crítica sobre o uso dessas ferramentas. A complexidade do cenário educacional mediante aos avanços tecnológicos tornam um ambiente cheio de possibilidades e receios.

Considerando que o pensamento complexo não se encerra em conclusões definitivas, esta pesquisa abre caminhos para investigações futuras. Por ter considerado a visão dos estudantes de Pedagogia, é pertinente ampliar a análise para outras licenciaturas do Campus Acadêmico do Agreste, bem como, para a percepção dos docentes sobre o uso da IA na formação de professores. Mediante os dilemas éticos, faz-se necessária a análise do avanço de documentos legais e normativos ao longo dos anos mapeando como as políticas públicas educacionais respondem a essas transformações.

Observou-se que o desafio de adaptação atravessou a classe docente ao longo dos anos, onde o letramento digital, por vezes, é precário. Havendo também a possibilidade dessas novas tecnologias adentrarem o âmbito da educação de diversas formas, sendo necessária a reflexão e movimentação política da classe para que estas venham a contribuir ao religamento dos saberes e não a sua fragmentação, e compreendendo a IA como um reflexo do conhecimento disponível no ciberespaço, não deve-se deixar de lado o aspecto humano dos processos formativos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. *Notas iniciais sobre a inteligência artificial e educação.* In: ALVES, Lynn. (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos.** Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 33-50.

BARBOSA, Débora Nice Ferrari; BASSANI, Patrícia Scherer; MIORELL, Sandra Teresinha. *Literacia digital para uma interação tecno-humana: experiência com o ChatGPT no ensino superior.* In: ALVES, Lynn. (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos.** Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 205-217.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; BRIGHENTI, Maria José Lourenção. *Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão.* In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Silvio. (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 125-144.

BORATTO, Murilo do Carmo. *Inteligência artificial: breve histórico, conceitos e reflexões.* In: ALVES, Lynn. (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos.** Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 21-31.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Volume I. 6. ed. totalmente revista e ampliada. Tradução de Roneide Venancio Matter, com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COSTA, Anna Helena Reali et al. *Trajetória acadêmica da inteligência artificial no Brasil.* In: COZMAN, Fabio Gagliardi; PLONSKI, Guilherme Ary; NERI, Hugo. (orgs.). **Inteligência artificial: avanços e tendências.** São Paulo: Institutos de Estudos Avançados, 2021. p. 30-66.

FREIRE, Wendel; SANTOS, Edméa. *Inteligência artificial generativa e os saberes científicos.* In: ALVES, Lynn. (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos.** Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 123-135.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRAFFA, Lucia; KOHLS-SANTOS, Pricila. *Inteligência artificial e educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. Educ. Anál.*, Londrina, v. 8, n., p. 116-134, jan./jul. 2023.

GONSALES, Priscila. *Inteligência artificial, educação e pensamento complexo: caminhos para religação de saberes.* 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

KAUFMAN, Dora. **A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

KOHLS, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEDUR, Cleverson Lopes. **Introdução a Big Data e Internet das Coisas (IoT).** Porto Alegre: SAGAH, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul. **Educar na era planetária.** Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.
MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. *Inteligência artificial para ensinar e aprender.* In: ALVES, Lynn. (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos.** Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 155-168.

SANTAELLA, Lucia. *A IA e a quarta ferida da humanidade. SBC Horizontes*, 20 abr. 2023. ISSN 2175-9235. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/04/quarta-ferida. Acesso em: 1 fev. 2024.

SANTO, Eniel do Espírito; ROSA, Flávia; SILVA, Camila; BORDAS, Miguel. *Um mosaico de ideias sobre a inteligência artificial generativa no contexto da educação.* In: ALVES, Lynn. (org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos.** Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 51-69.

SANTOS, Clodoaldo Almeida dos; SALES, Antonio. **As tecnologias digitais da informação e comunicação no trabalho docente.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros.* In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Silvio. (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 21-54.

CAPÍTULO 10

ENTRE GRADES E DIREITOS: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CAMINHO DE RESSIGNIFICAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE PESSOAS NEGRAS PRIVADAS DE LIBERDADE EM PERNAMBUCO.

Flávia Leite do Rêgo Barros[34]
Renata Uchoa Borges Ribeiro[35]
Ronnei Prado Lima[36]

1. INTRODUÇÃO

Este artigo parte de um contexto social marcado por profundas desigualdades, no qual o encarceramento no Brasil revela um núcleo de exclusão estrutural que atravessa dimensões históricas. Em unidades prisionais espalhadas pelo país, pessoas privadas de liberdade convivem com restrições severas à dignidade, afetando suas trajetórias de vida e suas possibilidades de reinserção social. Aqui se desenha um cenário de tensão entre o poder punitivo do Estado e as exigências fundamentais dos direitos humanos, sobretudo quando esse sistema é atravessado por desigualdades raciais concentradas.

[34] Mestranda em Direitos Humanos (UFPE). Bacharela em Direito. E-mail: flavia.rbarros@ufpe.br. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7552674844837282. Orcid: https://orcid.org/0009-0009-4900-2967.
[35] Mestranda em Direitos Humanos (UFG). Bacharel em Direito. E-mail:renatauchoa@discente.ufg.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3612262911618617. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-7904-2750.
[36] Mestre em História. Doutorando no Profissional em História UPE. Email: roneilima@yahoo.com.br. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4709297499586061. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6403-9428.

Neste panorama nacional, o condão da disciplina penal ecoa de forma desproporcional sobre populações vulnerabilizadas. Ao longo das últimas décadas, fatores como pobreza, ausência de oportunidades educacionais e seletividade policial têm amplificado a presença de pessoas negras nas prisões. Ao mesmo tempo, se desenham desafios como falta de estrutura adequada, déficit de pessoal e insuficiência de investimento em políticas de atenção à população encarcerada.

Embora existam avanços normativos e inspiradores exemplos de intervenção, permanece um abismo entre o ordenamento legal e a condição empírica dos presídios.

Diante desse contexto, este artigo tenta responder ao seguinte questionamento: de que modo a Educação em Direitos Humanos (EDH) pode contribuir para promover processos de ressocialização de pessoas negras privadas de liberdade em Pernambuco? Para isso, propõe-se combinar uma revisão bibliográfica especializada com análise de dados estatísticos recentes dos últimos dois anos, disponíveis em bases públicas. Com tal estratégia metodológica, pretende-se não apenas mapear o estado da arte teórica sobre educação e sistema prisional, mas também situar os dados regionais pernambucanos nesse debate mais amplo.

A metodologia adotada possui abordagem qualitativa, com caráter exploratório e analítico. O estudo combina revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos dos direitos humanos com análise documental de dados oficiais recentes, especialmente relatórios do INFOPEN[37] (Informações Penitenciárias) e do SISDEPEN[38] (Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional), além dos painéis estaduais de segurança pública,

[37] BRASIL. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2024. Disponível em: https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias. Acesso em: 14 out. 2025.

[38] BRASIL. *Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen. Acesso em: 14 out. 2025.

disponibilizados em formato xlsx ou csv[39] para download público na plataforma do Ministério da Justiça e Segurança Pública[40].

Na análise dessas fontes, aplicou-se uma abordagem crítica de conteúdo às referências teóricas, buscando identificar como os(as) autores(as) dialogam (e se contradizem) sobre Educação em Direitos Humanos (EDH) e pena privativa de liberdade. Sobre os dados estatísticos, realizamos uma leitura interpretativa centrada no estado de Pernambuco: examinando taxas de encarceramento por raça, evolução histórica e nível de escolaridade entre pessoas privadas de liberdade no estado, sempre buscando cruzamentos com variáveis contextualizadoras.

Estruturamos o artigo para avançar em três grandes etapas integradas. Primeiro, apresentamos o referencial teórico que fundamenta nossa reflexão sobre EDH, racismo institucional, racismo estrutural e educação prisional. Em seguida, desenvolvemos o diagnóstico regional do sistema prisional pernambucano, relacionando-o ao potencial da EDH como estratégia de intervenção. Por fim, articulamos os desafios propondo diretrizes que possam fortalecer políticas educativas prisionais em contexto antirracista.

Dessa forma, ao conjugar o rigor da análise teórica e a materialidade dos dados estatísticos, lançamos um olhar sensível e crítico sobre a interseção entre educação, direitos humanos e encarceramento. Assim, o estudo se ancora na crença de que o reconhecimento da humanidade de cada pessoa privada de liberdade é o ponto de partida para uma sociedade que se quer democrática. Ao refletir sobre as múltiplas dimensões da Educação em Direitos Humanos (EDH), busca-se compreender de que maneira o conhecimento pode servir como instrumento de reconstrução de trajetórias, de resistência e de emancipação social, sobretudo no contexto da população negra encarcerada em Pernambuco.

---

[39] **CSV (Comma-Separated Values)** é um formato aberto de planilha em texto simples, amplamente usado em bases de dados públicas por permitir leitura em diversos softwares estatísticos. No Brasil, é adotado por órgãos como o *Ministério da Justiça e Segurança Pública*, que disponibiliza dados do *INFOPEN* em arquivos CSV para download em: https://dados.mj.gov.br .

[40] BRASIL. *Painel de Monitoramento do Sistema Prisional – Ministério da Justiça e Segurança Pública*. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sistema-prisional. Acesso em: 14 out. 2025.

2. Educação em direitos humanos no Brasil: uma reflexão teórica

Pensar a Educação em Direitos Humanos (EDH) implica reconhecer que educar não é apenas transmitir conhecimento, mas produzir modos de ver e agir no mundo. Em Freire (2019)[41], essa concepção ganha dimensão libertadora: Educar, nesse sentido, é um ato de amor e coragem, um gesto político que se contrapõe à lógica do adestramento e da obediência. Essa perspectiva compreende a educação como processo de formação crítica voltado à transformação das estruturas sociais. Quando a educação se instala em contextos de privação de liberdade, essa tensão se intensifica, pois o ato pedagógico ocorre dentro de estruturas que visam controlar e silenciar. Sob a lente foucaultiana, a escola e a prisão não se distinguem apenas por suas finalidades, mas compartilham dispositivos de adestramento e docilização dos corpos (FOUCAULT, 1987)[42]. Nelas, o poder não se impõe pela força física, mas pela repetição de gestos, horários e normas que naturalizam a submissão. É justamente aí que a EDH encontra sua potência: desnaturalizar o controle e abrir brechas para a consciência crítica. Como observa Dejours (2014)[43], o sofrimento humano nas instituições não é sinal de fraqueza, mas de resistência, uma resposta ao absurdo da desumanização. Se o poder educa para o silêncio, o papel da EDH é educar para a palavra. E, nesse movimento, ela revela que todo espaço disciplinar pode também ser espaço de reconstrução simbólica.

No Brasil, a *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988)[44] consolidou o direito à educação como fundamento da cidadania e da dignidade humana,

[41] Para Freire, educar é um ato de libertação: a consciência crítica nasce do diálogo, e o diálogo nasce da escuta — fundamentos que situam a educação como prática ética, política e transformadora.

[42] Foucault demonstra como as instituições modernas transformaram o castigo físico em controle contínuo e disciplinar, criando mecanismos de sujeição que atravessam a educação e a punição.

[43] Dejours revela que o sofrimento institucional pode ser também resistência ética — um modo de afirmar o humano diante da estrutura que tenta anulá-lo.

[44] A Constituição Federal de 1988 institui a educação como direito social e dever do Estado, assegurando a dignidade humana e a formação cidadã como princípios fundamentais.

transformando o ato de aprender em expressão da democracia. Inspiradas por esse marco, políticas como o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (BRASIL, 2007)[45] e o *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3* (BRASIL, 2010)[46] conferiram à EDH o papel de eixo estruturante das práticas educativas. Ao reconhecer que a educação deve promover a igualdade e o respeito às diferenças, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de articular o ensino formal com os valores da justiça social. Essa perspectiva aproxima-se do pensamento freiriano, para quem a educação é sempre projeto coletivo, diálogo permanente entre o eu e o mundo. Entretanto, a materialização desse ideal esbarra em contextos de desigualdade estrutural e em um sistema educacional ainda permeado por hierarquias históricas. Entre o texto da lei e a concretude das escolas, emerge a distância que separa o direito garantido da vida vivida, e é justamente nesse espaço de tensão que a EDH se torna urgente e necessária.

Pensar a Educação em Direitos Humanos também é reconhecer que os direitos não nascem prontos, são frutos de uma construção histórica e política. Bobbio (1992)[47] já advertia que a tarefa fundamental da modernidade não é fundamentar novos direitos, mas garantir a efetividade daqueles já conquistados. Essa afirmação revela o caráter educativo do próprio direito: é preciso aprender a respeitar para que o respeito se torne hábito social. Arendt (2007)[48], por sua vez, interpreta a educação como responsabilidade pelo mundo comum, um ato de fé na capacidade humana de começar de novo, de instaurar o inédito. No contexto da EDH, esse compromisso se manifesta no esforço de formar cidadãos capazes de agir eticamente diante da pluralidade. Já Sousa Júnior (2005)[49] reforça que educar em direitos humanos é um

[45] O PNEDH estabelece diretrizes para integrar os princípios dos direitos humanos ao sistema educacional, promovendo o respeito à diversidade e a cultura de paz.
[46] O PNDH-3 consolida ações e metas voltadas à efetivação dos direitos humanos no Brasil, incluindo a institucionalização da EDH como política pública permanente.
[47] Bobbio entende os direitos humanos como produtos históricos da luta social, cuja efetivação depende da educação política e institucional.
[48] Arendt defende que educar é assumir a responsabilidade pelo mundo e pela continuidade da experiência humana, tornando-se um gesto ético e político.
[49] O autor propõe uma educação jurídica libertadora inspirada em Paulo Freire, que vincula a aprendizagem à transformação social e institucional.

exercício de emancipação jurídica e social, um processo de escuta, diálogo e reconstrução das instituições a partir da base. Assim, a EDH transcende a transmissão normativa: ela se configura como um projeto de humanização, que resgata o sentido ético do convívio e reconhece no outro a própria possibilidade de existir.

A dimensão internacional da Educação em Direitos Humanos amplia o horizonte ético das práticas pedagógicas, ao reconhecer que o direito à educação também se estende às pessoas em privação de liberdade. As *Regras de Mandela* e as *Regras de Bangkok* (ONU, 2015)[50] reafirmam que a privação de liberdade não anula a dignidade humana nem suspende o direito à aprendizagem. Quando a educação se realiza nesses espaços, ela assume o papel de restituição simbólica, um ato de resistência contra a lógica da exclusão. A EDH, nesse sentido, torna-se um instrumento de reumanização e reconstrução da cidadania, abrindo caminhos para que o cárcere deixe de ser apenas lugar de punição e se converta em possibilidade de retorno à vida social.

Nessa confluência entre o direito e a pedagogia, a EDH se consolida como campo de enfrentamento às estruturas que perpetuam a indiferença e o silêncio. Ao articular a ética da dignidade à prática educativa, ela transforma o ensino em experiência política, onde aprender é também um modo de existir em comunhão. Essa perspectiva é defendida por autoras como Nussbaum (2010)[51] e Gadotti (2008)[52], que compreendem a educação como cultivo da empatia, da imaginação e da responsabilidade coletiva. Formar para os direitos humanos é, portanto, formar para a humanidade. E é nessa travessia, entre a norma e a vida, entre o dever e o cuidado, que a EDH reafirma sua natureza emancipatória e inaugura o diálogo com o próximo tópico: o racismo institucional e a seletividade penal.

---

[50] As duas normativas internacionais reafirmam o direito à educação, à dignidade e ao tratamento humanizado de pessoas privadas de liberdade, servindo de referência ética para políticas educacionais prisionais.

[51] Nussbaum defende que a formação ética e emocional é base da justiça social, e que a educação deve despertar empatia e imaginação moral.

[52] Gadotti propõe uma educação que una consciência planetária, ética e solidariedade, reforçando o caráter emancipador da EDH.

Ao dialogar com a realidade do sistema penal brasileiro, torna-se indispensável delimitar o conceito de racismo estrutural adotado neste trabalho. Neste estudo, compreende-se o racismo estrutural como o conjunto de práticas, instituições e dinâmicas sociais que produzem e reproduzem desigualdades raciais de forma sistemática, independentemente de intenções individuais. Trata-se de um fenômeno histórico que organiza oportunidades, acesso a direitos e mecanismos de punição, impactando de maneira desproporcional a população negra no sistema penal brasileiro.

3. Pernambuco e o Cárcere em Números: Superlotação, Exclusão e a Realidade da População Encarcerada

O sistema prisional de Pernambuco reflete, em escala regional, as tensões e desigualdades estruturais que atravessam o encarceramento no Brasil. Uma análise baseada em dados reais e recentes do Levantamento de Informações Penitenciárias (INFOPEN/SISDEPEN, 2025)[53], referente ao segundo semestre de 2024, divulgado pela SENAPPEN em abril de 2025, e em auditorias do Tribunal de Contas do Estado (TCE-PE, 2024), revela padrões preocupantes de controle penal, exclusão e racialização.

O primeiro ponto de tensão é a superlotação crônica. Uma auditoria do TCE-PE, datada de novembro de 2024, apontou um déficit de 14,6 mil vagas no sistema prisional do estado, evidenciando uma condição estrutural de aprisionamento em massa que compromete a dignidade humana[54]. Em unidades específicas, como o Presídio de Igarassu, relatórios de 2024 indicaram uma superlotação de 442%[55], um cenário que impede a ressocialização efetiva e facilita a propagação de doenças (TCE-PE, 2024)[56].

---

[53] **BRASIL, 2025.** Fonte primária de dados nacionais, refere-se ao relatório completo do INFOPEN do 2º semestre de 2024, divulgado pela SENAPPEN.

[54] PERNAMBUCO, 2024. Citação direta dos dados de déficit de vagas extraídos do relatório oficial da auditoria do TCE-PE.

[55] BLOG DO CENÁRIO, 2024. Fonte secundária (matéria jornalística) que detalha as informações contidas na auditoria do TCE-PE, especificamente o índice de superlotação da unidade prisional de Igarassu.

[56] PERNAMBUCO, 2024. Refere-se à auditoria oficial realizada pelo Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco, documento que embasa as conclusões sobre o sistema prisional local.

Essas condições de superlotação afetam desproporcionalmente determinados grupos, refletindo o padrão de racialização do controle penal no Brasil. Dados do INFOPEN[57] mostram que a tendência nacional é alarmante: cerca de 75% das pessoas presas provisoriamente (aguardando julgamento) declaram-se pretas ou pardas, uma porcentagem muito superior à proporção de pessoas negras na população geral. Embora os relatórios sintéticos não detalhem integralmente os dados raciais desagregados por estado, estudos e levantamentos anteriores indicam que o perfil do encarceramento pernambucano tende a acompanhar o padrão nacional de concentração da população negra no sistema prisional.

Esse cenário é agravado pela exclusão educativa, pois nacionalmente, cerca de 70% dos detentos não concluíram o Ensino Fundamental. O relatório da SENAPPEN do segundo semestre de 2024 indicou um crescimento de 25% no número de pessoas em atividades laborais e educacionais em todo o país, um avanço, mas que ainda alcança uma minoria da população carcerária total. Embora o cenário geral revele forte exclusão educacional, iniciativas pontuais demonstram a existência de demanda reprimida por acesso à educação formal. O crescimento das inscrições em atividades educacionais no sistema prisional pernambucano (200% nas inscrições na Olimpíada Brasileira de Matemática) evidencia o potencial de engajamento quando políticas públicas são direcionadas e estruturadas.

A exclusão educativa é outro pilar do sistema. No nível nacional, a defasagem escolar é gritante, com a maioria dos detentos sem a conclusão do Ensino Fundamental. O crescimento, ainda que modesto em termos percentuais globais, das atividades laborais e educacionais no país, aponta para uma direção necessária, mas que ainda não alcança a maioria da população carcerária total, que ultrapassa centenas de milhares de pessoas em todo o país.

Em suma, Pernambuco enfrenta os mesmos dilemas que o Brasil: um sistema que encarcera predominantemente jovens, negros e com baixa

[57] BRASIL, 2025. Fonte primária de dados nacionais (INFOPEN), utilizada para os percentuais de racialização e escolaridade no sistema prisional brasileiro.

escolaridade, em condições de superlotação que desafiam os direitos humanos e a eficácia das políticas de reintegração social.

4. A Teia da Exclusão: Raça, Punição e a Crise dos Direitos Humanos em Pernambuco

A realidade do sistema prisional pernambucano, marcada pela superlotação e pela exclusão social e racial, assume contornos ainda mais complexos quando analisada sob a ótica da filosofia dos direitos humanos, que questiona a eficácia e a própria natureza desses direitos no contexto do encarceramento em massa.

Nesse sentido, Bobbio (2004), argumenta que o problema fundamental da nossa época não é mais o de justificar os direitos humanos, mas sim o de protegê-los e implementá-los. Para Bobbio, a "efetividade" dos direitos é o grande desafio. No cárcere de Pernambuco, a inefetividade é a regra: a dignidade humana é nominalmente garantida pela Constituição, mas sistematicamente negada pelas condições materiais das prisões. A superlotação, a falta de acesso à educação e a predominância de um perfil racializado de preso demonstram que, nesse cenário, os direitos existem no papel, mas falham em sua dimensão prática e protetora, uma falha que exige uma análise mais profunda da estrutura que permite tal ineficácia.

É nesse contexto que propõe-se um diálogo com Bobbio e Soto. Essa abordagem pragmática de Bobbio é alvo de críticas, enquanto Soto (2022) critica o que denomina de "fideísmo[58]" dos direitos humanos, argumentando que a mera crença na proclamação dos direitos como algo evidente ou universalmente aceito ignora as estruturas de poder que determinam quem tem acesso a esses direitos e quem é deles privado. No contexto prisional, a crítica de Soto ganha força: o sistema penal atua como um mecanismo seletivo que suspende os direitos de grupos marginalizados, revelando que a proteção dos direitos não é universal, mas sim uma ferramenta política e socialmente

[58] O termo refere-se à crença acrítica na universalidade formal dos direitos humanos, desconsiderando as relações de poder que condicionam sua aplicação concreta.

condicionada, o que confirma que a seletividade penal em Pernambuco não é um acidente, mas um reflexo da estrutura social.

Por outro lado, a perspectiva jusnaturalista de Finnis (1980) oferece um contraponto ao focar nos bens humanos básicos que são intrinsecamente valiosos para a vida humana, como a vida, o conhecimento e a sociabilidade. Nesse contexto, para Finnis, a lei e o sistema de justiça devem salvaguardar esses bens. O sistema prisional, ao privar os indivíduos de condições mínimas de existência digna (vida, saúde), falha em seu propósito fundamental de garantir o bem comum e a justiça básica. A degradação física e moral observada nas auditorias do TCE-PE (PERNAMBUCO, 2024) contraria diretamente a busca pelos bens básicos de Finnis, sugerindo uma falha moral e legal da estrutura de controle penal do estado, que se afasta da razão prática para a qual, segundo o autor, o direito existe.

A busca pelas origens e pelo fundamento dos direitos humanos, como traçado por Lauren (2011, p. 5-43), nos lembra que essas garantias nasceram de visões e lutas históricas pela dignidade e proteção mútua. No entanto, a realidade prisional de Pernambuco sugere uma regressão a tempos em que a humanidade de certos grupos era questionada, o que nos leva a articular a base teórica: o sistema penal, ao operar de forma seletiva, desvia-se dos ideais humanitários que deram origem ao movimento de direitos humanos, transformando a visão de "zelador do meu irmão e irmã" em uma realidade de punição e esquecimento.

Essa seletividade penal alimenta o debate entre universalismo e relativismo cultural. Benhabib (2002) questiona se o universalismo dos direitos humanos é, em sua essência, etnocêntrico. No contexto pernambucano, o questionamento se inverte: a aplicação seletiva da lei não reflete um etnocentrismo cultural, mas um racismo estrutural que define quem merece a proteção universal e quem está sujeito à exceção punitiva. Os direitos tornam-se relativizados não pela cultura do outro, mas pela estrutura de poder que opera dentro da própria sociedade majoritária, o que evidencia a urgência da EDH em contextos de privação de liberdade para desconstruir essa lógica.

Mais ainda, Hunt (2007) argumenta que a empatia e o sentimento são fundamentais para o desenvolvimento do conceito moderno de direitos humanos. O sistema prisional de Pernambuco, ao contrário, opera por meio da

dessimpatia e da invisibilidade. A superlotação e o déficit de vagas transformam indivíduos em números, em estatísticas que não geram empatia na sociedade em geral, perpetuando o ciclo de descaso, o que torna a EDH vital para resgatar a subjetividade desses indivíduos, promovendo a conscientização sobre a humanidade compartilhada, combatendo a desumanização institucionalizada e o racismo estrutural, principalmente quando nos referimos a corpos negros, historicamente submetidos a processos de desumanização institucional e exclusão social.

Uma análise sobre o diálogo com Arendt, especialmente sobre a questão dos direitos naturais e a transição para os direitos positivos, é fundamental.

Goodhart (2003) e Ine, Christine R. (2000) exploram como a privação de um local na comunidade política, o direito a ter direitos, torna esses indivíduos vulneráveis a crimes contra a humanidade. No cárcere, os direitos políticos são suspensos, e a pessoa é removida da esfera pública, ficando à mercê do arbítrio estatal, o que ecoa as preocupações arendtianas sobre a fragilidade da condição humana fora da proteção da lei positiva e da comunidade política. A EDH, nesse cenário, atua como um mecanismo de (re)integração ao espaço político e social, mesmo dentro dos muros da prisão.

Nesse sentido, Benvenuto (2015) oferece uma revisita à tensão entre universalismo e relativismo, que no caso de Pernambuco, revela-se na prática diária. A universalidade dos direitos é uma promessa cuja realização depende de condições materiais e políticas, pois a eficácia do sistema, como pontua Grujić (2019) é medida em termos de segurança e contenção, e não de ressocialização. A análise revela que a eficácia da segurança pública se sobrepõe e anula a eficácia dos direitos humanos, resultando em um sistema disfuncional que falha duplamente, exigindo que a EDH e a perspectiva antirracista sejam o centro das políticas educativas prisionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise teórica e documental permitem afirmar que a Educação em Direitos Humanos possui potencial estratégico para atuar como

instrumento de reconstrução simbólica, fortalecimento identitário e ampliação de oportunidades educacionais no sistema prisional pernambucano.

À luz da análise realizada, o diagnóstico regional do sistema prisional pernambucano revela uma estrutura que não apenas falha em sua missão ressocializadora, mas que reproduz e amplifica as desigualdades sociais e raciais da sociedade. Diante desse cenário de profunda injustiça, a última etapa deste trabalho não busca apenas apontar falhas, mas sim articular os desafios e propor diretrizes concretas que possam fortalecer as políticas educativas prisionais em um contexto assumidamente antirracista. A intervenção necessária transcende a mera gestão de vagas e a oferta protocolar de aulas; exige uma transformação estrutural das práticas institucionais que perpetuam a exclusão.

Nesse sentido, o primeiro grande desafio reside na necessidade de desmantelar o racismo institucional que permeia o sistema penal. Isso implica em políticas educativas que reconheçam a identidade e a história da população negra encarcerada, promovendo um currículo que valorize a afrodescendência e combata narrativas eurocêntricas e estigmatizantes. A educação prisional deve ser um espaço de empoderamento e reconhecimento, onde esses corpos negros privado de liberdade possam se (re)conhecer como protagonistas de suas próprias histórias e resistências.

Mais ainda, outro desafio é a superação da lógica punitivista que orienta a maioria das ações dentro dos presídios. A educação não pode ser vista como um prêmio por bom comportamento ou como uma ferramenta de controle social. Ela deve ser um direito inalienável, uma prioridade absoluta, com investimento real em infraestrutura, materiais didáticos e, fundamentalmente, na formação continuada de educadores (as) e agentes penitenciários, que precisam estar preparados para atuar em uma perspectiva de direitos humanos e antirracista.

Nessa perspectiva, a integração da comunidade e a garantia da participação social são importantes para a sustentabilidade de políticas educativas prisionais eficazes. A universidade, os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil têm um papel vital a desempenhar na desconstrução dos muros físicos e simbólicos que separam o cárcere da sociedade. A troca de saberes e a co-construção de projetos pedagógicos

podem garantir que a educação dentro das prisões esteja conectada com o mundo exterior, preparando, de fato, para o retorno à vida em liberdade.

Por isso, as diretrizes propostas, portanto, convergem para a urgência de uma política pública de educação prisional que seja transversal, contínua e que tenha o compromisso inegociável com a promoção da dignidade humana e o combate ao racismo estrutural. O caminho é longo e árduo, mas a transformação é possível.

Em suma, a proposta na Educação em Direitos Humanos como estratégia de intervenção no sistema prisional de Pernambuco não é apenas uma escolha pedagógica, mas um imperativo ético e político. É a crença de que, mesmo nos espaços mais sombrios da exclusão, a luz do conhecimento e do reconhecimento da humanidade pode reacender a esperança e construir um futuro mais justo e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5571801/mod_resource/content/1/Hannah%20Arendt%20-%20Entre%20o%20passado%20e%20o%20futuro.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BENHABIB, Seyla. **Is universalism ethnocentric?** In: BENHABIB, Seyla. **The claims of culture: equality and diversity in the global era**. Princeton: Princeton University Press, 2002. cap. 2, p. 24-49.

BENVENUTO, Jayme. Universalismo, relativismo e direitos humanos: uma revisita contingente. **Lua Nova**, São Paulo, n. 94, p. 117-142, maio/ago. 2015.

BLOG DO CENÁRIO. **Auditoria do TCE aponta déficit de 14,6 mil vagas no sistema prisional de PE**. Recife, 25 nov. 2024. Disponível em: https://www.blogcenario.com.br/2024/11/25/auditoria-do-tce-aponta-deficit-de-146-mil-vagas-no-sistema-prisional-de-pe. Acesso em: 9 set. 2025.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3313581/mod_resource/content/1/Bobbio%20-%20A%20era%20dos%20direitos.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen): dados do 2º semestre de 2024**. Brasília, DF: SENAPPEN, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-divulga-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referente-ao-segundo-semestre-de-2024. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). **Relatório de Atividades e Resultados 2024**. Brasília, DF: SENAPPEN, 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-pnedh. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/direitos-

humanos/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3. Acesso em: 14 set. 2025.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 11. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

FINNIS, John. **Natural Law and Natural Rights**. Oxford: Clarendon Press, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: um pacto pela vida**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3104/1/FPF_PTPF_01_0044.pdf. Acesso em: 01 nov. 2025.

GOODHART, Michael. Origins and universality in the human rights debates: cultural essentialism and the challenge of globalization. **Human Rights Quarterly**, Baltimore, v. 25, n. 4, p. 935-964, nov. 2003.

GRUJIĆ, Zdravko V. Life imprisonment as an answer to contemporary security challenges: the (in)adequacy of the retributive approach. **TEME – Journal for Social Sciences**, Niš, v. 43, n. 4, p. 1109-1124, 2019. DOI: https://doi.org/10.22190/TEME191018066G.

INE, Christine R. Crimes against humanity: Hannah Arendt and the Nuremberg debates. **European Journal of Social Theory**, Thousand Oaks, v. 3, n. 3, p. 293-311, ago. 2000.

ISLER SOTO, Carlos. Crítica al fideísmo de los derechos humanos de Norberto Bobbio. **Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho**, n. 16, p. 229-255, 2022. DOI: 10.22201/iij.24487937e.2022.16.17036.

LAUREN, Paul Gordon. **The Evolution of International Human Rights**. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2011.

NUSSBAUM, Martha. **Educar para a humanidade: cultivo da razão e da imaginação**. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189380_por. Acesso em: 14 set. 2025.

ONU. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Pessoas Presas (Regras de Mandela); Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras (Regras de Bangkok)**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2015. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-POR.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

PERNAMBUCO. Tribunal de Contas do Estado (TCE-PE). **Auditoria do TCE-PE aponta déficit de 14,6 mil vagas no sistema prisional de PE**. Notícia institucional. Recife, 21 nov. 2024. Disponível em: https://www.tcepe.tc.br/internet/index.php/noticias/445-2024/novembro/7768-auditoria-do-tce-pe-aponta-deficit-de-14-6-mil-vagas-no-sistema-prisional-de-pe. Acesso em: 01 nov. 2025.

PERNAMBUCO. Tribunal de Contas do Estado (TCE-PE). **Auditoria operacional: sistema prisional de Pernambuco**. Recife, 2024. [Inserir número do relatório e URL oficial quando disponível]. Acesso em: 02 nov. 2025.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Direitos humanos e educação: uma relação necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 29, p. 135-

145, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hx7DbTbRVd3vKpWRJ7nb5SR/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

SOTO, José Luis Pérez. Crítica ao fideísmo dos direitos humanos: poder, seletividade e exclusão. **Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, v. 13, n. 2, p. 45-68, 2022.

SOTO, José Luis Pérez. **Direitos humanos e poder: uma análise crítica do universalismo abstrato**. Buenos Aires: CLACSO, 2022.

CAPÍTULO 11

ENTRE TEORIAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS: PENSANDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS E RESISTÊNCIAS DAS ESTUDANTES TRANS, TRAVESTIS E NÃO BINÁRIAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO[59]

HBlynda Morais de Holanda[60]
Luiz dos Santos Mattos Júnior[61]
José Vandcarlos Vasconcelos da Silva[62]
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda[63]

[59] Esse capítulo é um estudo vinculado ao projeto de pesquisa guarda-chuva: A educação como arena política: sentidos em disputas sobre gêneros e sexualidades nos discursos docentes entre a racionalidade neoliberal e o caráter plural e democrático da escola que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

[60] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE). Membra do grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2874992150141911. Orcid: https://orcid.org/0009-0003-2212-8697 Email: Hblynda.morais@ufpe.br.

[61] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE). Membro do grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: https://lattes.cnpq.br/0616503328352578. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0865-5285. Email: mattos.junior@ufpe.br.

[62] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE). Membro do grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5725173893780636 Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9362-3180. Email: jose.vandcarlos@ufpe.br

[63] Pós-doutorando (CECIM/Dipes/FUNDAJ), professor associado do Núcleo de Formação Docente, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA/UFPE). Coordenador do grupo: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: https://lattes.cnpq.br/0515157502980112. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9805-4792. E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br.

1.1 INTRODUÇÃO

> Pensar a identidade é pensar "o que já não somos", mas também "o que ainda não somos". Por entre "jás" e "aindas", dizemos do que queremos nos tornar e também de como chegamos a ser o que (pensamos) que somos (Sampaio, 2008, p. 106).

No campo da educação, relacionado aos estudos de gênero e sexualidades, o presente ensaio vem refletir, de que maneira as trajetórias escolares dissidentes do sistema sexo/gênero (pessoas trans, travestis e não binárias) podem construir e apresentar contranarrativas às normas sociais estabelecendo uma relação às teorias clássicas e contemporâneas no campo educacional e na valorização do respeito e aprendizado com as diferenças e, nessa direção, com os direitos humanos (Miranda; Lima, 2019). Sendo uma das autoras desse capítulo, como pessoa não-binária e historiadora, identifico a potência da Educação para promover o transbordamento de afetações, desestabilizações, desconstruções na promoção do respeito à vida e ao reconhecimento da pessoa humana. Desta forma, neste capítulo, perpassa as memórias e resistências de pessoas transgêneros. Assim, historicamente, o corpo é o lugar onde se manifesta as relações de saberes-poderes-verdades, além de ser também espaço para desobedecer e transgredir, a fim de desconstruir uma inteligibilidade ontológica e fundamentalista das identidades.

Nessa perspectiva, na 41º Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o trabalho de Amélia Tereza Santa Rosa Maraux, intitulado: *"Transexualizando a educação: ações afirmativas para o acesso de estudantes travestis e transexuais no Ensino Superior"* (2023)*,* retrata sobre os atravessamentos de ações afirmativas nas trajetórias formativas de estudantes trans, apontando que, "essas ações oportunizam a esses estudantes vivenciar um processo de mobilidade social na perspectiva de romper o ciclo de reprodução das desigualdades a partir da inserção educacional" (Maraux, 2023, p. 5).

Desse modo, pensar sobre o acesso e permanência de pessoas trans, travestis e não binárias nos Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas de Pernambuco, é reivindicar o espaço que há anos vem sendo de

exclusão e apagamento da população trans, além de problematizar essas violências e fortalecer os direitos à educação básica, superior inicial e continuada (Holanda; Miranda, 2024; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024). Segundo o GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa), somente 0,3% do ensino superior é constituído por pessoas trans e travestis nas Universidades Públicas.

Este número alarmante apresenta as desigualdades e exclusões que a população T enfrenta para o acesso ao ensino superior no Brasil. Nessa perspectiva, "tratar com naturalidade a interrupção da trajetória escolar de estudantes transgêneros/as é bem mais do que equívoco, representa o descompromisso institucional em garantir não apenas o acesso, mas a permanência estudantil enquanto princípio norteador da política educacional brasileira" (Santos, 2019, p.15).

Nesse contexto, as teorias clássicas e contemporâneas no campo educacional têm sido terreno fértil para pensar nas produções de estudos que estão tensionando ou reforçando ideais que foram/são excludentes e inviabilizaram ao longo da história populações, que vem sendo marginalizadas, invisibilizada e silenciada. Assim, nosso objetivo é unir as produções clássicas e contemporâneas do campo da educação para pensar na entrada e permanências de pessoas trans, travestis e não binárias em Programas de Pós-graduação de Universidades Públicas de Pernambuco. E nesse caminho, temos como pergunta provocadora: o que esses corpos têm conseguido produzir na educação?

2.1. ENTRE A EXCLUSÃO E A EVASÃO ESCOLAR: ÀS RESISTÊNCIAS

> É urgente para alguns corpos relatar as suas realidades, considerando intensidades sensitivas, vozes e escutas, tensões e paralisias. A possibilidade de escrita sobre minhas vivências e epistemes aglutinam-se às ancestralidades das que já lutaram muito antes de mim (...). Sei que foi duro que todas elas existissem e construíssem os seus corpos para que eu

> hoje tivesse alguns direitos e algumas possibilidades de vivência (Lustosa, 2016, p. 389).

No texto, "*Somos um imenso bordado de nós: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos*" (2022), Jucélia Pinto Ferreira e Ana Paula Abrahamian de Souza, apontaram que a escola é local de produção de desigualdades, mas ela também pode ser espaço de produção de vida. Nessa perspectiva, há um caminho trilhado, uma trajetória, desde a Educação Básica para chegarmos ao campo de análise dessa pesquisa, que são o acesso e permanência de pessoas trans, travestis e não binárias nos Programas de Pós-Graduação. Nesse mapeamento das trajetórias até chegar ao acesso e permanência na pós-graduação, sublinhamos que a instituição educacional é um dos primeiros espaços de socialização e formação do indivíduo. Dessa maneira, com o passar dos anos, na Educação Básica (Educação Infantil, especialmente, Ensino Fundamental e o Ensino Médio), podem surgir obstáculos/impedimentos que impactam na vida do/a jovem discente retirando-o/a ("expulsando") dessa instituição social.

O indivíduo percorre por experiências que podem ser categorizadas como sendo de "sucesso" ou "fracasso" escolar, medidas implementadas por um sistema perverso e desigual que mascara os limites e possibilidades das aprendizagens (Costa; Miranda; Diogenes, 2022). Ressaltamos que essas desigualdades e exclusões são justificadas na esteira da convergência perversa do neoliberalismo e do neoconservadorismo; e, consequentemente, do desagendamento das temáticas de gêneros e sexualidades no campo da instituição educacional, principalmente, no contexto brasileiro. Assim, há um reforço das desigualdades no que diz respeito a quais corpos acessam a educação e quais corpos se formam às margens dessa mesma educação, isto é, que corpos são excluídos (Carvalho; Inocêncio, 2022; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

Nessa esteira, vale ressaltar que, na comunidade trans, ainda são baixos os índices educacionais, principalmente de mestras e doutoras, refletindo a falta de acesso e equidade no processo de democratização do acesso e/ou de permanência na universidade. Várias pesquisas indicam como os corpos trans são expulsos e ou "evadem" das instituições educacionais em

decorrência das violências físicas, simbólicas e emocionais que sofrem no cotidiano uma vez que são categorizados como corpos abjetos, ou seja, como corpos não humanos. E como corpos não humanos, as pessoas trans, travestis e não binárias, infelizmente, não "merecem" ser enlutáveis (Andrade, 2012; Junqueira, 2013; Butler, 2019; Miranda; Grangeão; Montenegro; 2020; Menezes Neto; Miranda, 2022).

Autores e autoras do Pós-Estruturalismo vão postular marcadores importantes para (des)reterritorializar os nossos pensamentos, trocando algumas lentes que já estão gastas, utilizando outras para pensar em processos de engendramentos de outros sentidos, inteligibilidades e categorizações (Gallo, 2008; Butler, 2020; 2024). Um desses teóricos que nos ajuda a problematizar o sentido do significante flutuante: fracasso. É uma palavra que está associada a um sentido negativo, representando algo que deu errado, ligando-se ao não sucesso. Entretanto, pode engendrar outros sentidos que rompem com o sentido negativo.

Para o significante fracasso, há muitas possibilidades de emprego. Ele pode ser empregado no campo da escolar, do trabalho, da sexualidade e do afetivo.

No caso do nosso capítulo, o fracasso pode ser problematizado em relação aos corpos dissidentes das pessoas trans, travestis e não binárias em suas trajetórias na pós-graduação.

Nesse caminho, Jack Halberstam em seu livro *A arte queer do fracasso* (2020), vai dizer que "em determinadas circunstâncias, fracassar, perder, esquecer, desconstruir, desfazer, 'inadequar-se', não saber, podem oferecer formas mais criativas, mais cooperativas, mais surpreendentes de ser no mundo" (Halberstam, 2020, p. 21). Assim, pensar nas pessoas trans, travestis e não binárias, suas inclusões e permanências na pós-graduação materializa outras possibilidades de sentidos que vão além de um sistema educacional que apenas (re)produz hierarquias e exclusões. O sistema educacional tem a possibilidade de problematizar, desestabilizar e/ou desconstruir de alguma maneira, estruturas opressoras. Nesse aspecto, ele influência para que outros sentidos sejam construídos, outras linhas de fuga na materialização de resistências e na contribuição para que a educação seja plural e democrática atendendo às diferenças que compõem a sociedade

(Carvalho; Inocêncio, 2021; Holanda; Miranda, 2024).

Desse modo, pensar sobre os estudos de trajetórias escolares de pessoas trans, travestis e não binárias em Programas de Pós-Graduação, contribui para sublinhar a importância de repensar as políticas afirmativas que hoje estão ganhando foco de discussão, cada vez mais, seja no cenário local, estadual e/ou nacional, por meio de assegurar vagas para grupos socialmente vulnerabilizados, como a Lei nº 12.711/2012. Segundo o Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial do Governo Federal, "são medidas que têm por objetivo oferecer direitos e oportunidades a grupos historicamente discriminados ou em situação de desigualdade em diversos setores" (2023, p. 7). Essa lei garante vagas em universidades e institutos federais para estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, além de estudantes com renda familiar baixa, sendo muito importante que nesse caminho, seja construído um olhar para as vidas trans. Assim, pode ser defendido o acesso e permanência de pessoas trans, travestis e não binárias na graduação, pavimentando o caminho Escola – Universidade – Pós-Graduação. Dessa maneira, poderemos assegurar essas vagas e ver esses corpos também adentrar aos Programas de Pós-Graduação. Como possíveis resultados, ao se denunciar as desigualdades, exclusões e reproduções hegemônicas, podemos pensar sobre as estratégias e resistências como linhas de fuga das opressões materializadas nas trajetórias escolares e na garantia da condição e dos direitos humanos.

Sendo assim, vale ressaltar que o grupo subalternizado de pessoas trans, travestis e não binárias sofre estruturalmente graves problemas quanto a falta de empregabilidade, estando à margem para os cuidados do poder público, existindo uma falta de segurança para com o seu bem-estar advindas da violência Cistêmica[64], que leva desde cedo ao abandono escolar, consequentemente o esvaziamento das carteiras escolares em sala de aula. Ratificando com o argumento explicitado, Rodrigo Peixoto Bárbara (2020), afirma que não é "inventar um povo que ainda falta. Não é inventar um povo que não existe, mas um povo que existe e que por diversas circunstâncias, é silenciado,

[64] Cistêmica é adotada no texto em referência a violência que a cis-heteronormatividade aplica aos corpos que não cumprem com as expectativas da hétero-norma (Holanda; Miranda, 2024).

apagado, esquecido" (Bárbara, 2020, p. 156).

Nesse caminho, defendemos que todas as pessoas trans, travestis e não binárias tem direito à Educação Básica, Formação inicial e continuada, no Ensino Superior, isto é, diante dos processos sobre subjetividades e seus engendramentos identitários, o direito que toda pessoa tem que é assegurado pela Constituição Federal de 1988. Assim como o referido grupo ser categorizado como humano. Essa perspetiva é um dos principais pilares para o exercício pleno da cidadania, do caráter plural e democrático da instituição educacional.

É fundamental pensar a História que queremos escrever, aprofundando, problematizando, desestabilizando ou desconstruindo sentidos, categorizações e inteligibilidades que insistem em invisibilizar e silenciar, configurando um desprestígio e não visibilidades das histórias das pessoas trans, travestis e não binárias (Reis, 2017; Mombaça, 2021; Nascimento, 2021). Nesse assim, este capítulo objetiva reposicionar pessoas trans frente ao campo da produção de conhecimento da Educação, dos estudos de gênero e do transfeminismo. Partimos, portanto, de um conhecimento localizado e responsável, que tem em vista as potências do lugar da experiência veiculadas por meio da escrita que tem o poder de nos localizar no mundo e a literatura corporificada e generificada vivenciada pelas pessoas trans, travestis e não binárias.

2.1. PONTE ENTRE TEORIAS E VIVÊNCIAS

Um dia, vivi a ilusão
De que ser homem bastaria Que o mundo masculino Tudo me daria
Do que eu quisesse ter Que nada
Minha porção mulher
Que até então se resguardara É a porção melhor
Que trago em mim agora É que me faz viver
(Super-homem - Gilberto Gil)

Nesta seção, utilizaremos alguns teóricos para refletirmos sobre as teorias clássicas e contemporâneas, que em alguma medida atravessam as questões de pessoas trans, travestis e não binárias; estabelecendo pontes com o campo da educação; ao olhar essas narrativas e visualizar o que elas têm problematizado. A partir dos dados do GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa), percebemos que somente 0,3% do ensino superior é constituído por pessoas trans e travestis nas Universidades Públicas, fato nos indica inicialmente que há um gravíssimo problema nas políticas educacionais brasileiras para termos um número tão baixo de pessoas trans nas universidades públicas no Brasil.

A partir disso questionamos: será que pessoas trans e travestis não desejam prosseguir nos estudos e partir disso não há uma procura em cursar uma graduação; ou será que não há medidas que garantam direitos básicos nos processos seletivos, com reservas de vagas por políticas afirmativas, e assim sendo, essas pessoas são afastadas, de modo que essa população não reconhece que a universidade pública, a educação é um caminho possível para elas?!

Os processos de descriminação, violência e falta de oportunidades afetam a vida da população trans e travestis, nesse sentido, a “evasão escolar”, constitui uma delas, ou seja, há uma expulsão destes corpos desde a Educação Básica, de tal sorte que essas dificuldades aumentam a ausência destes corpos em uma futura Pós-Graduação.

Neste sentido, a primeira teoria para problematizarmos a pluralidade de identidades femininas, é o Transfeminismo. Teoria desenvolvida por autoras trans e travestis, que refletem a partir de suas identidades enquanto pessoas trans as suas realidades e vão criar bases epistemológicas rompendo com ideais cis-heteronormativos, que se fundamental em estruturas biologizantes, reforçando padrões hierárquicos e excludentes. Para tal, utilizamos a definição trazida por Letícia Nascimento, que afirma

> O Transfeminismo é, ao mesmo tempo, lugar de luta política e de produção intelectual, compartilhado por pessoas que se autodefinem como mulheres, queers, mulheres travestis, mulheres transgêneras, mulheres transexuais, pessoas não-

> binárias, travestis, ou ainda de outros modos, como transviadas (Nascimento, 2021, p. 58).

É nesse escopo maior das identidades defendidas pelo Transfeminismo, que defendemos a não binaridade como força política, mas também como local científico, sendo possível produzir ciência, pois, dentro de um Cistema[65] que é masculinista, branco e neoliberal, todas aquelas que tentam expressar suas escritas são consideradas como impróprias. Portanto, trago uma pergunta inspirada em Gloria Anzaldúa, "Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever?" (Anzaldúa, 2000, p. 230). Logo, a citação que inicia esse tópico denota o local de onde partimos e fincamos nossos pés, "Minha porção mulher que até então se resguardara é a porção melhor que trago em mim agora. É que me faz viver". Após muitas batalhas erguidas pelo gênero, instaladas pelo 'Cistema', consegui me enxergar e (trans)bordar na minha trajetória a insurgência de ser uma pessoa trans. Assim, o Transfeminismo, defendido por Letícia Nascimento (2021), torna-se ponte para que a não binariedade possa se expressar e não seja encapsulada para se enquadrar em ideias normativas, rompendo com a biologia do que constitui ser homem e mulher.

Outra teoria que atravessa o campo de nossa análise é problematizada por Foucault para pensar no saberes-poderes-verdades. Foucault (1987, p.126), apresenta-nos a escola enquanto "máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" onde a engenharia de produção de "corpos normais" encontra no espaço-tempo do currículo um terreno privilegiado de disseminação. Reiterar incansavelmente as normas se faz necessário, considerando a instabilidade de materialização desses corpos e o risco de não conformidade: planos de aula, relações pedagógicas, normas de convivência, livros, cartazes e armários atribuem sentidos a cisgeneridade enquanto forma "natural" e correta de ser e existir materializando as violações dos direitos humanos (Holanda; Miranda, 2024; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024; Combé *et al*, 2026). Ao passo que esse regime de verdade controla, nomeia e legitima certas vidas em detrimento de outras, os

[65] [7]Utilizo a palavra sistema com (C), para fazer uma crítica a cisgeneridade como reguladora e normatizadora das identidades (Holanda; Miranda, 2024).

sentidos não estão dados, as brechas estruturais possibilitam ressignificações e enredamentos a partir de “ações empreendidas pelos próprios atores sociais produzem respostas criativas, gerando dissidências ou dissonâncias em relação

às grandes estruturas de poder e dominação” (Pereira, 2017, p.18).

A terceira teoria que trazemos é o fracasso (Halberstam, 2020). Palavra que carrega peso semântico e adjetivações negativas, ligadas ao insucesso, atrelada a perdas e não realização de objetivos traçados. O autor reitera que “em determinadas circunstâncias, fracassar, perder, esquecer, desconstruir, desfazer, ‘inadequar-se’, não saber, podem, na verdade, oferecer formas mais criativas, mais cooperativas, mais surpreendentes de ser no mundo” (Halberstam, 2020, p. 21).

Halberstam (2020) nos leva a pensar primeiramente na quebra do pacto narcísico cisgênero e biológico, do que constitui homens e mulheres, reduzindo suas experiências-subjetividades-desejos-verdades aos aparelhos (re)produtivos. No qual, pessoas trans, travestis e não binárias demonstram e afirmam diariamente o fracasso desse pacto narcísico cisgênero, sendo mulheres trans, travestis, homens trans, boycetas, pessoas não binárias ou qualquer outra identidade fora da cisnorma, que esse fracasso produzido por suas transgressões ao que seria esperado para as suas vidas, transformam numa lógica de positivação dessas realidades.

O fracasso nos moldes que defendemos aqui possui suas dores, cria ruídos, fissuras, pois não há uma inteligibilidade ontológica e um fundamento, visto que estamos em disputa de sentidos. Saímos desse local negativo e queremos subvertê-lo, não reduzindo as experiências, mas numa tentativa de ampliá-las. Ao falar fracassei aos princípios e estrutura estabelecidos pela sociedade e da medicina, estamos produzindo um efeito da não aceitação desses corpos, logo, são considerados corpos “abjetos” (Butler, 2003), mas essa iniciativa aqui posta, “dentro do capitalismo (...) e do neoliberalismo [e neoconservadorismo] é um prazer e um sinal de vitória ser a falha, a rachadura no muro supostamente homogêneo da cisnorma” (Brevilheri, 2024, p. 22).

Essas vivências existem e estão paulatinamente provocando fissuras na cis-heteronormatividade, transgredindo as normas e ao passo das batalhas

e vitórias conquistadas por ativistas, grupos de pesquisa, movimentos sociais e sociedade civil, falar que fracassei aos padrões biológicos produz material fértil para criar alianças com outros grupos e produzir a reconhecibilidade (Butler, 2018), ferramenta importante para sustentar e fortalecer o que está sendo propagado.

A frase emblemática da Linn da Quebrada durante a exibição do Big Brother Brasil 22, "Eu sou o fracasso de tudo aquilo que esperavam que eu fosse: não sou homem, não sou mulher, sou travesti", exemplifica bem essa ideia do qual estamos propondo com o fracasso. Se Hblynda não tivesse fracassado e Linn da Quebrada não tivesse fracassado e tantas outras pessoas trans e travestis não tivessem fracassado, elas não poderiam estar vivendo suas experiências enquanto pessoas trans, e olhando positivamente essas vivências, principalmente por efetuar uma transgressão à norma. O que mostra através desse fracasso, é hoje Hblynda ser Doutoranda em Educação e Linn da Quebrada atriz e cantora reconhecida nacionalmente e internacionalmente, materializando de alguma forma as linhas de fuga das estruturas cisnormativas.

Com essas três teorias em diálogo com as questões trans, travestis e não binárias pensando nas narrativas de estudantes em Programas de Pós-Graduação, primeiramente, sabemos que algumas universidades públicas brasileiras carecem de medidas de implementação de bolsas para pessoas trans em suas instituições, que ajudam a fomentar seu uso como possibilidade de transformação sociopolítica, material e em respeito às diversidades. E, nesse caminho, poder contribuir à feitura de políticas públicas específicas às pessoas dissidentes no estado é um reforço dos direitos humanos, da possibilidade de respeito e aprendizado com as diferenças.

Outro ponto, são os discursos sobre a não importância das cotas no ensino público, agarrando-se num viés fantasioso e equivocado da meritocracia, princípio no qual todas as pessoas partem do mesmo "nível" e possuem as mesmas oportunidades. Mas, ambas não possuem as mesmas oportunidades de ensino e muitas vezes possuem uma estrutura familiar sem uma rede de apoio. Influenciando diretamente na procura e entrada destes corpos no ensino superior. Segundo Maria Clara Araújo dos Passos em sua

obra *Pedagogias das Travestilidades*[66], refletem diretamente na formação de professores e gestão pedagógica, que não tem uma preparação para saber dialogar com as questões que surgem dentro da própria escola ou sala de aula (Passos, 2022).

Assim, percebemos que não há somente um problema para ser resolvido e com sua resolução garantir a entrada de pessoas trans, travestis e não binárias em Programas de Pós-Graduação. Estamos falando de etapas anteriores, como Educação Básica, Formação inicial e continuada até chegar ao Ensino Superior, o cuidado com a garantia de direitos básicos, como direito ao uso do nome social, uso do banheiro conforme o gênero que a pessoa se identifica, proporcionar segurança no ambiente escolar, formação de professores, professoras e gestão escolar para trazer o debate para a comunidade escolar fortalecido e respeitoso; no ensino superior a garantia de bolsas, oferta de cursos de pesquisa-ensino-extensão, integralização dos alunos a disciplinas com autores e autoras trans, no quadro de professores e funcionários, pessoas trans exercendo cargos. A comunidade escolar e acadêmica precisa ser diversa, plural e democrática na garantia dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que esse capítulo reforça um compromisso ético, político e estético com a luta contra toda violência e opressão desferidas a população LGBTQIAPN+. Sublinhamos ainda a denúncia de indicadores estatísticos da ANTRA de assassinatos sobre a referida população (Benevides, 2025), além da crítica aos números ínfimos da presença da população no ensino superior, dados trazidos anteriormente. Então, defendemos que não haja apenas a história única enunciada pelos grupos opressores. Nesse caminho, a escritora Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie que nos alerta sobre “o perigo da história única”.

[66] Maria Clara também traz outras pedagogias que podem ser ferramentas para pensarmos a educação, como a proposta por Marina Reidel com Pedagogia do Salto Alto; Adriana Sales na Pedagogia e Currículos Queer e Thiffany Odara com a Pedagogia da Desobediência.

Essa história única focou no sentido de fracasso, sempre negativo, à população trans, porém instituições, movimentos sociais, ativistas e a própria população T, têm criado rotas de fugas, rompendo com as barreiras impostas pelo CIStema, estabelecendo alianças que fissurem esse imaginário e apresentem novos horizontes, novos sentidos e fortaleça os direitos humanos.

A escola também é esse espaço em que o fracasso acontece. As corpas dissidentes estão em tensão quanto aos padrões impostos, as filas de menino e menina, os banheiros masculino ou feminino, a disciplina aplicada para que se enquadre e se mantenha a ordem pré-estabelecida. Entretanto, quando essa corpa[67] trans, travestis e não binária ocupam a escola, ela reivindica esse local de fracasso para outros sentidos denunciado a inteligibilidade hegemônica cis-heteronormativa. E vê que a biologia não conseguiu definir nossos corpos. O mesmo acontece com o ensino da Pós-Graduação com a inserção e permanência de pessoas trans, pois essa corpa ocupa um espaço muito importante, em que foram vários processos para conseguir chegar ali, e que todos os dias luta pela sobrevivência, por novos sentidos e por linhas de fuga ds estruturas hegemônicas. Assim, essa luta influencia diretamente em outros lugares, outras conquistas, outras problematizações, desestabilizações e desconstruções de uma gramática cis-heteronormativa como a única verdade possível.

As falhas estão tomando conta do ambiente acadêmico é um sinal de mudança, da entrada de corpas a qual esse espaço era negado e agora reivindica a tomada de posse e fala. A cada aluna trans que ocupa a Universidade significa que o Cistema fracassou e não conseguiu barrar a entrada dessa corpa, abrindo chance para mudança. Por fim, esse capítulo desejou fazer da pesquisa e da escrita um acontecimento,

pois somos um eterno devir, um trânsito, um processo, algo que se faz e se transforma. E trago o trecho da música Triste, louco ou má, da banda Francisco El Hombre que simboliza esse contexto da liberdade de ser quem se é e não se prender a amarras coloniais binárias, hierárquicas e excludentes,

[67] Em todas às vezes que utilizei a palavra corpa é um ato de disrupção a linguagem com a palavra corpo, tensionando o masculino gênero, para abranger as corporalidades dissidentes, também é uma escolha política trabalhar as palavras no feminino, como ato subversivo a norma.

“Que um homem não te define/Sua casa não te define/Sua carne não te define/Eu sou meu próprio lar” (Triste, louca ou má-Francisco, El Hombre, 2016)

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. "**Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terh.**

BARBARA, Rodrigo Peixoto. **Deleuze e o pensamento do e no caos: a filosofia que des-dobra**. Ensaios Filosóficos, Volume XXI – Julho/2020. Disponivel em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo21/10_BARBARA_Ensaios_Filosofic os_Volume_XXI.pdf. Acesso: 03 jun de 2026.

BENEVIDES, B. G. (org.). Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024 / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025. **144 f**. Disponível em: https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf. Acesso em: 20 jan. de 2026.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** / Judith Butler: tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2024. 272p.

BREVILHERI, Ursula Boreal Lopes. **As armas da cisnormatividade contra a Linguagem Não Binária no Brasil: colonialidade, conservadorismo e**

ação legislativa (2020-2024). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, 2025. 130 f.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 236-257, 2021.

COSTA, Maria Fabiana da Silva; Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de; Diógenes, Elione Maria Nogueira. Ataques à Escola Pública: Escola da Escolha e o Modelo Educativo da Terceira via na Formação para o Século XXI. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, p. 19-35, 2022.

FERREIRA, Jucelia Pinto; Souza, Ana Paula Abrahamian; BOTELHO, Denise Maria. Somos um imenso bordado de nós: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos. Dialogia, São Paulo, n. 41, p. 1-19, e21762, maio/ago. Disponível em: https://doi.org/10.5585/41.2022.21762. Acesso: 07 de jun de 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Col. Pensadores e Educação, 8, p. 104.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Recife: Cepe, 2020, 258 p.

HOLANDA, HBlynda Morais de; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Confabulando o agora para mirar no amanhã: a não binariedade como outras inteligibilidades. **Fórum Linguístico**, v. 21, n. 4, p. 19, 2024.

KILOMBA, Grada. **A máscara**. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. In: Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, p. 171-180, 2016.

LUSTOSA, Tertualina. **Manifesto Traveco-Terrorista.** Concinitas, Ano 17, v. 1 n. 28. 2016.

MARAUX, Amélia Tereza Santa Rosa. **Transexualizando a educação: Ações afirmativas para o acesso de estudantes travestis e transexuais no Ensino Superior**. 41º Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação. ISSN:2447-2808. Disponível em: https://anais.anped.org.br/41reuniao/trabalhos/transexualizando-educa%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-para-o-acesso-de-estudantes. Acesso em: 01 de Jul de 2026.

MIRANDA, Marcelo Henrique Goncalves de. LIMA, Larissa Suellen Gomes Andrade de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; MATTOS JÚNIOR, Luíz dos Santos; NASCIMENTO, Fernanda Sardelich. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Interritórios**, v. 10, n. 19, p. 1-27, 2024. https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118

MELO, Iran Ferreira de. **Contrabando discursivo e Linguística Queer.** IN: LIMA, Bruno de Assis Freire de. GOMES, Maria Carmen Aires (org.). Estilos e Discursos: uma contribuição para os estudos da linguagem. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MORAIS, H. **"Pane no cistema": discutindo a não binariedade e o protagonismo trans nas redes sociais**. Revista Periódicus, *[S. l.]*, v. 1, n. 20, p. 45–71, 2024. DOI: 10.9771/peri.v1i20.54801. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/54801. Acesso em: 11 maio. 2024.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira de. **Transfeminismo**. - São Paulo: Jandaíra, 2021. 192p. (Feminismos Plurais/ Coordenação de Djamila Ribeiro).

PASSOS, Maria Clara Aráujo dos. **Pedagogias das travestilidades**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. **"Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa**..." In: SKLIAR, Carlos (org.). Derrida e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 97-115.

SANTOS, Dayanna Louise dos. **"Sobrevivi para contar": Experiências escolares transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI).** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pernambuco, 2020.

SUPER HOMEM. Intérprete: Gilberto Gil. Composição: Gilberto Gil. Realização: Gege Producoes Artisticas. (S.L). 15 de ago de 1979. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=sauwSghv9Rs&list=RDsauwSghv9Rs&start_radio=1. Acesso: 03 maio de 2026.

CAPÍTULO 12

CARTOGRAFIA DO ACESSO QUILOMBOLA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO, PERNAMBUCO[68]

Lucas Britto Paes Duque[69]
Marcondes dos Ramos Santos Filho[70]
Maria Aparecida Vieira de Melo[71]

INTRODUÇÃO

A insuficiência de recursos destinados às políticas públicas de educação, embora constitua uma problemática de âmbito nacional, historicamente incide de maneira desproporcional sobre os territórios das comunidades tradicionais. No estado de Pernambuco, de acordo com a Fundação Cultural Palmares (2024), existem e, sobretudo, resistem, 204 Comunidades Quilombolas certificadas, as quais, embora estejam presentes nas cinco mesorregiões do estado, enfrentam, cotidianamente, um cenário marcado pela precariedade e, em muitos casos, pela ausência de acesso às redes de educação básica.

Diante desse quadro que delineia não só a realidade pernambucana, mas o território nacional como um todo, esta investigação parte da premissa

[68] Parte deste trabalho foi submetida aos anais do evento "Vigiar e Punir: para quais corpos? — 50 anos depois, para nós e para Foucault", encontrando-se em avaliação editorial.

[69] Discente de Direito (UPE). Pesquisador do GEPT-UPE/CNPq e GEPEPF/UFRN. Email: Lucas.bpduque@upe.br; Orcid: https://orcid.org/0009-0007-5491-9433. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1749444383289819.

[70] Mestrando em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE), bolsista CAPES. Pesquisador do GEPEPF/UFRN. E-mail:marcondes.rsfilho@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4605-654X. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0478747424870549.

[71] Doutora em Educação (UFPB). Profa. do CERES/UFRN e do PPGDH/UFPE. E-mail: cida.gv.melo@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8683-525X. Lattes: https://lattes.cnpq.br/6705733173478276.

de que a presença de escolas nos territórios quilombolas assumiria o papel de instituição social estratégica, compreendida como um espaço político-emancipatório capaz de afirmar identidades culturais e ampliar a efetivação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais. Entretanto, o que se observa, na prática, é a persistência reiterada de uma implementação fragmentada e insuficiente das políticas públicas de educação, a qual acaba por reproduzir a lógica histórica de exclusão.

Nesse sentido, é no processo de reconhecer esse arcabouço histórico que ainda se faz presente, que este estudo busca, de igual modo, refletir sobre a relevância de uma educação diferenciada, orientada na valorização dos saberes tradicionais e com processos educativos vinculados à realidade sócio-histórico-territorial dessas comunidades. Para tanto, dimensiona-se através da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica (Resolução cne/ceb nº 8/2012), reiterando como este aparato normativo emerge como possibilidade de ruptura com a lógica homogeneizante, ao reconhecer os territórios quilombolas como espaços de produção de conhecimento e as comunidades tradicionais como sujeitos históricos de saber.

Assim, este escrito justifica-se no campo dos direitos humanos, ao compreender a educação como instrumento político de reivindicação de espaços e de produção de autonomia epistemológica frente à persistência de práticas coloniais que negam direitos e promovem o apagamento histórico dessas comunidades. Além disso, a presente pesquisa objetiva contribuir academicamente para os estudos acerca da visibilidade das lutas quilombolas no Brasil, com ênfase no estado de Pernambuco. No plano social, o estudo propõe fomentar um diálogo crítico sobre as barreiras estruturais que historicamente limitam o acesso das populações quilombolas à educação, evidenciando como tais entraves se articulam à manutenção de práticas exploratórias que, sob novas roupagens, atualizam lógicas neocoloniais de subalternização.

Quanto à estruturação do artigo, o problema de pesquisa que guiou o presente estudo se deu por: Como se configura o acesso das comunidades quilombolas às políticas públicas de educação básica no Estado de Pernambuco, em especial no que se refere à efetivação de uma educação

própria quilombola? Do mesmo modo, o objetivo geral ficou definido: Discutir como se configura o acesso das comunidades quilombolas às políticas públicas de educação básica no Estado de Pernambuco, em especial no que se refere à efetivação de uma educação própria quilombola.

Para responder a pergunta orientadora, foram estabelecidos três objetivos específicos quais sejam: (i) Compreender a relevância de uma educação própria quilombola no processo de autoafirmação identitária e na preservação das tradições culturais nos territórios quilombolas em Pernambuco; (ii) Analisar a distância geográfica das escolas disponibilizadas pelo Estado de Pernambuco e a localização das comunidades quilombolas; (iii) Refletir sobre como a cartografia social pode ser utilizada como instrumento de registro e de visibilização das demandas das comunidades quilombolas em relação à educação.

Quanto aos pressupostos metodológicos, adotou-se o método indutivo, que, a partir da análise de dados particulares, permite a formulação de generalizações aplicáveis a contextos semelhantes (Marconi; Lakatos, 2017). A pesquisa ergueu-se por uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão subjetiva e interpretativa dos fenômenos (Minayo, 2001). No plano teórico, recorreu-se à pesquisa bibliográfica como suporte conceitual da investigação (Severino, 2014). Por fim, empregou-se a pesquisa documental, mediante a análise sistemática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), com base na análise de conteúdo (Severino, 2024) e nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica de Paulo Freire (1983).

Para alcançar a totalidade da análise presente, fez-se necessário, também, recorrer à ciência geográfica, que, por meio das representações cartográficas, possibilitou evidenciar a realidade degradante vivenciada pelo público juvenil quilombola, especialmente no que se refere ao tempo excessivo despendido no deslocamento até a escola. Destaca-se que foram realizadas entrevistas com as lideranças das comunidades, com o objetivo de mapear os pontos de acesso às políticas públicas e identificar as principais demandas locais. Tal procedimento metodológico possibilitou a construção de um diálogo qualificado acerca da necessidade de articular políticas educacionais a

estratégias territorialmente orientadas, capazes de reconhecer as especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades quilombolas do estado de Pernambuco.

Para a elaboração dos mapas, os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares sobre Meio Ambiente, Diversidade e Sociedade - GEPT/CNPq, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental - PPGSDS, participaram de atividades capacitadoras de georreferenciamento na plataforma QGIS, realizadas pelo Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Espaço Urbano (MSEU), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFPE (PRODEMA).

DESENVOLVIMENTO: REFLEXÃO METODOLÓGICA

Esta seção aborda, de forma integrada, a vulnerabilidade que permeia o acesso à educação de crianças e jovens quilombolas no estado de Pernambuco. Desta feita, sob o propósito de desenvolver tal discussão, dividiu-se a discussão em três tópicos, a serem dispostos na ordem respectiva de apresentação, qual seja: (i) a importância de uma educação própria quilombola para a autoafirmação identitária e a preservação das tradições culturais; (ii) análise dos impactos da distância geográfica das escolas em relação às comunidades; e (iii) o uso da cartografia social como instrumento de registro e visibilização das demandas educacionais.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COMO CURRÍCULO VIVO: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E PRODUÇÃO DE SABERES

No contexto dos povos e comunidades tradicionais, refletir sobre a dimensão da educação implica reconhecer seu papel no processo de reafirmação dos povos quilombolas, assegurando-lhes o direito à aprendizagem formal, bem como o direito de educar-se com base em suas próprias referências históricas e culturais. Nesse sentido, a resolução nº 8/2012, do Ministério da Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares

para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, reforça essa perspectiva ao prever que a Educação Quilombola deve:

> V - garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; VI - ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (Ministério da Educação, 2012).

Diante do exposto, nota-se que essas diretrizes evidenciam que a Educação Quilombola é, simultaneamente, um direito fundamental e um mecanismo de resistência cultural, no qual permite às comunidades manterem a coerência entre práticas tradicionais e exigências do sistema educacional formal. Dessa maneira, ao traçar uma intersecção entre a educação e a valorização dos conhecimentos locais, as Diretrizes sinalizam que a escola quilombola deve atuar como mediadora de um processo de reconhecimento social e político, fortalecendo os vínculos comunitários e contribuindo para a preservação de territórios historicamente marginalizados.

Em congruência com essa linha de raciocínio, Melo (2020) e Chaves (2023) destacam que a educação em contextos de comunidades tradicionais deve ser concebida sob a perspectiva da interculturalidade crítica, na qual os saberes locais devem ser referências para a construção do currículo e para a prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem que integra história, cultura e práticas cotidianas. No contexto pernambucano, essa abordagem é particularmente significativa, pois fortalece tradições culturais específicas, como religiões afro-brasileiras, modos comunitários de gestão e solidariedade, elementos esses, centrais na constituição identitária das comunidades quilombolas.

Percebe-se, então, que garantir a educação quilombola é atuar em múltiplos níveis: no plano legal, assegurando direitos previstos em normas nacionais; no plano pedagógico, promovendo currículos e metodologias que

respeitem e valorizem os saberes locais; e no plano sociocultural, fortalecendo a identidade coletiva e o vínculo com o território. A educação, assim, deixa de ser um processo meramente transmissivo e passa a ser um instrumento de empoderamento comunitário, preservação da memória histórica e resistência cultural, contribuindo decisivamente para a perpetuação das tradições e da autonomia cultural quilombola.

À luz dessa construção, torna-se imprescindível, ao tratar da emancipação dos sujeitos e das diretrizes educacionais, analisar a temática sob a perspectiva freireana. Pois, a pedagogia freireana compreende o currículo como uma construção política, historicamente situada e atravessada por relações de poder, de modo que sua organização jamais é neutra (Freire, 2003). No Brasil, como forma de enfrentar as heranças coloniais e o apagamento histórico de saberes afro-brasileiros e indígenas, foram instituídas a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica. Tais normas, reforçam a necessidade de um currículo comprometido com o reconhecimento desses grupos como sujeitos produtores de conhecimento, em consonância com uma educação crítica e emancipatória.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) rompem com a lógica universalizante do currículo tradicional ao reconhecer os saberes comunitários como conteúdos legítimos do processo educativo (Marques, 2024). Ao fazê-lo, deslocam o eixo epistemológico da escola de uma matriz homogênea e eurocentrada para uma perspectiva plural, que compreende o território como espaço de produção de conhecimento e a comunidade como sujeito coletivo de saber. Esse reconhecimento implica admitir que práticas culturais, modos de organização social, experiências de resistência e memórias ancestrais não constituem elementos periféricos do currículo, mas fundamentos estruturantes da formação escolar quilombola. Desse modo, as Diretrizes operam uma inflexão político-pedagógica ao afirmar que ensinar, nesses contextos, exige a incorporação crítica da história local, das dinâmicas comunitárias e das territorialidades específicas como dimensões constitutivas do processo educativo.

Tal ação desloca o currículo de uma função meramente adaptativa para um instrumento de leitura crítica da realidade, em consonância com a noção freireana de conscientização (Freire, 1987). Outrossim, as Diretrizes reafirmam o diálogo como princípio estruturante das práticas pedagógicas, compreendido não meramente como uma técnica didática, mas sim como prática político-pedagógica fundada na horizontalidade das relações educativas. Essa perspectiva encontra respaldo na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, ao tratar da organização curricular, estabelece a necessidade de uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada, definida em consonância com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (art. 26). Tal previsão normativa abre espaço para a incorporação dos saberes territoriais e das especificidades históricas e culturais das comunidades quilombolas no currículo escolar, legitimando juridicamente uma educação contextualizada e socialmente referenciada.

Nesse horizonte, destaca-se ainda a pedagogia da alternância, metodologia consolidada em experiências da educação do campo, que articula tempos-escola e tempos-comunidade como estratégia de integração entre conhecimento sistematizado e experiência vivida. Ao valorizar a realidade concreta dos sujeitos como ponto de partida do processo formativo, essa abordagem aproxima-se da crítica freireana à educação bancária (Freire, 1987), ao propor metodologias que partem da experiência concreta dos sujeitos e de seus territórios, integrando história, memória coletiva, trabalho, cultura e identidade quilombola aos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, a organização curricular deixa de ser mera reprodução de conteúdos universalizantes e passa a constituir-se como prática político-pedagógica comprometida com o reconhecimento das territorialidades, com a valorização dos saberes tradicionais e com a efetivação do direito à educação em sua dimensão material e cultural.

Nesse sentido, a interculturalidade assume caráter crítico, afastando-se de uma compreensão funcional ou meramente celebratória da diversidade cultural. Conforme sustenta Catherine Walsh, a interculturalidade crítica não se restringe ao reconhecimento formal das diferenças culturais, mas configura-se como um projeto político, ético e epistêmico voltado à transformação das

estruturas coloniais de poder que organizam a sociedade e produzem desigualdades raciais, sociais e cognitivas (Walsh, 2009). Trata-se, portanto, de uma perspectiva que tensiona as hierarquizações epistemológicas que historicamente legitimaram o saber eurocêntrico como universal, reivindicando a centralidade dos conhecimentos produzidos por povos e comunidades subalternizadas nos processos educativos. Nessa chave interpretativa, a educação intercultural não se limita à inserção pontual de conteúdos culturais no currículo, mas exige a revisão das bases epistemológicas que definem o que é reconhecido como conhecimento legítimo. A interculturalidade crítica opera, assim, como prática de descolonização do saber e como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural presente nas instituições escolares.

DISTÂNCIA GEOGRÁFICA: ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS

Entendendo a importância da educação própria quilombola, esta seção evidencia, por outro lado, uma realidade frequentemente silenciada: a indisponibilidade de dispositivos educacionais nos territórios tradicionais de Pernambuco. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu art. 3º, inciso I, como princípio do ensino, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, reafirmando que o direito à educação ultrapassa a matrícula formal e exige condições materiais e estruturais que assegurem continuidade e êxito no percurso escolar. Ademais, o art. 4º impõe ao Estado o dever de garantir atendimento educacional adequado às diferentes realidades sociais, enquanto o art. 28 reconhece a necessidade de adaptação da oferta educacional às peculiaridades da vida no campo, considerando aspectos como calendário, organização curricular e condições de deslocamento.

À luz desse marco normativo, constata-se que as comunidades quilombolas analisadas neste estudo permanecem desprovidas, em seus próprios territórios, de políticas públicas educacionais efetivas e de unidades escolares que assegurem oferta regular e territorialmente referenciada. Tal

cenário configura descumprimento direto dos princípios legais que regem o direito à educação, expondo uma omissão estatal que perpetua desigualdades históricas. A ausência de estrutura adequada e a imposição de longos deslocamentos diários comprometem a permanência, favorecem a evasão e reforçam um padrão estrutural de negação de direitos sociais básicos, em evidente contradição com o regime jurídico que proclama igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Nesse contexto, percebe-se que a ausência de escolas e a carência de infraestrutura educacional configuram-se como uma realidade social capaz de reproduzir e, sobretudo, naturalizar hierarquias territoriais, convertendo determinados corpos e espaços em zonas de invisibilidade (Macedo, 2021). Pois, é de se questionar o porquê das escolas disponibilizadas pelo Estado de Pernambuco estarem, em grande medida, localizadas nos centros urbanos e não alcançarem, do mesmo modo, os territórios tradicionais.

As informações obtidas junto às lideranças locais reforçam esse quadro ao destacarem a dependência de transportes públicos fornecidos pelas prefeituras municipais são frequentemente escassos, precários ou inexistentes, o que limita o acesso à educação e outros direitos fundamentais, como saúde e mobilidade. Esse cenário reitera a persistência de uma forma de gestão seletiva da vida, na qual a negação do acesso à educação opera como um dispositivo de controle e marginalização, restringindo as possibilidades de afirmação cultural e de autonomia política das comunidades quilombolas (Almeida, 2019).

Para tornar mais visível essa realidade e compreender como o silenciamento institucional se materializa nos territórios, apresenta-se, a seguir, uma tabela que demonstra a inexistência de escolas dentro das comunidades quilombolas localizadas no Sertão do São Francisco, em Pernambuco. Assim, foi conduzido um levantamento sistematizado a partir dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com as lideranças comunitárias e de informações públicas disponibilizadas por órgãos estaduais e federais, ressaltando a manutenção de um padrão histórico de exclusão educacional:

Tabela 1: Dados coletados com apoio da Conaq/PE e das lideranças quilombolas, que evidenciam as longas distâncias percorridas diariamente pelos jovens para acessarem a educação escolar.

Comunidade	Escolas E.F e E.M	Tempo de deslocamento
Comunidade Quilombola Saruê / Santa Maria da Boa vista, PE	Escola Professora Séfora Rodrigues G. Silveira	5 horas de caminhada ou 30 minutos de ônibus.
Comunidade Quilombola Inhanhum / Santa Maria da Boa Vista, PE	Escola Professora Séfora Rodrigues G. Silveira	3 horas de caminhada ou 20 minutos de ônibus
Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas / Salgueiro, PE	Escolas localizadas no centro de salgueiro	10 horas de caminhada ou 40 minutos de ônibus.
Comunidade Quilombola Santana / Cabrobó, PE	Escolas localizadas no centro de Cabrobó	10 horas de caminhada ou 50 minutos de ônibus.

Fonte: Google Maps (2025)

Diante dos dados apresentados, constata-se que jovens e crianças quilombolas precisam enfrentar, cotidianamente, longas e exaustivas distâncias para exercerem um direito que, sob a perspectiva constitucional, deveria ser assegurado com absoluta prioridade. A precariedade é, em muitos casos, a inexistência do transporte público, somadas à ausência de estradas adequadas e à vulnerabilidade socioeconômica das famílias, intensificam esse cenário de desigualdade estrutural. Trata-se de um obstáculo que ultrapassa a dimensão geográfica, assumindo contornos políticos e institucionais na medida em que produz e mantém assimetrias territoriais. A distância, nesse contexto, deixa de ser um dado meramente espacial e passa a configurar-se como tecnologia de exclusão, convertendo o direito à educação em um percurso condicionado por sacrifícios físicos, riscos e incertezas.

Questiona-se, portanto, se é possível falar em efetivação do direito à educação quando persistem práticas estatais que, por ação ou omissão, mantêm comunidades tradicionais à margem da infraestrutura pública básica? Pois, ao transformar a geografia em instrumento de desigualdade, o Estado reafirma uma lógica histórica de afastamento e negligência que compromete a dignidade, a permanência escolar e a própria reprodução cultural dessas comunidades. O direito permanece formalmente reconhecido, contudo materialmente obstaculizado.

CARTOGRAFIA SOCIAL: EVIDÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Ao entender que a realidade das Comunidades Quilombolas é historicamente atravessada por desigualdades socioespaciais e por restrições estruturais no acesso a serviços públicos, a cartografia social apresenta-se como uma ferramenta metodológica capaz de registrar, sistematizar e evidenciar demandas territoriais, especialmente no campo da educação (Marques; Leão, 2024). Trata-se de uma abordagem que desloca o *locus* da produção do conhecimento, permitindo que as próprias comunidades expressem suas vivências e percepções acerca do território, ao identificar trajetórias, obstáculos e recursos disponíveis em seus espaços de vida. Nesse sentido, a cartografia social possibilita revelar dimensões frequentemente invisibilizadas por políticas públicas formuladas a partir de perspectivas universalizantes e, em muitos casos, ancoradas em matrizes colonizadoras de gestão do território e do conhecimento, que tendem a desconsiderar as especificidades históricas, culturais e territoriais das populações quilombolas

Diante desse cenário, torna-se imprescindível reconhecer o papel das políticas afirmativas como instrumentos de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas no acesso à educação. Entre essas iniciativas, destaca-se a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que institui mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior público por meio de critérios sociais e raciais, ampliando a presença de estudantes oriundos da escola pública, bem como de populações negras e de grupos

historicamente marginalizados. Ainda que não se dirija exclusivamente às comunidades quilombolas, tal normativa representa um marco na ampliação da representatividade desses sujeitos nos espaços educacionais formais, tensionando estruturas historicamente excludentes e contribuindo para a construção de trajetórias educacionais mais inclusivas.

É nesse contexto que a produção cartográfica articulada às vivências das comunidades possibilita identificar as dificuldades relacionadas ao acesso à educação, ao passo em que também orienta a formulação de estratégias concretas para o enfrentamento dessas desigualdades. Pois, ao sistematizar informações sobre o território e as dinâmicas sociais locais, a cartografia social contribui para subsidiar o planejamento de políticas públicas mais adequadas às realidades quilombolas, como a definição de rotas de transporte escolar compatíveis com a dispersão territorial das comunidades, a implantação de unidades escolares em áreas estratégicas e o fortalecimento de propostas pedagógicas que dialoguem com os saberes e práticas culturais locais. Desse modo, a cartografia social ultrapassa a dimensão meramente diagnóstica, configurando-se como instrumento de incidência política e de fortalecimento da participação comunitária na construção de políticas educacionais mais inclusivas e territorialmente situadas.

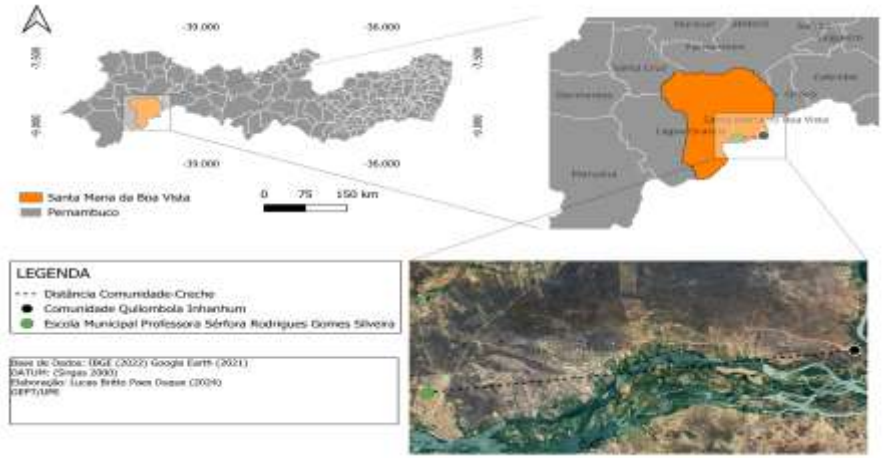
Como exemplo, o Grupo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares sobre Meio Ambiente, Diversidade e Sociedade (GEPT), liderado pela Professora Dra. Clarissa Marques, da universidade de pernambuco, campus Arcoverde, desenvolveu mapas referentes aos pontos de acesso às políticas públicas de educação e saúde. A Cartografia Social exposta neste estudo foi produzida, ao longo de um ano, no âmbito do Projeto Linhas em Movimento e estruturou-se articulando duas frentes complementares: educação quilombola e saúde quilombola.

Esta iniciativa teve como objetivo contribuir para o avanço do conhecimento científico por meio da articulação entre referenciais teóricos do campo jurídico, técnicas de cartografia oriundas da Geografia e experiências empíricas que evidenciaram a urgência de aprofundar investigações acerca do acesso a direitos por povos e comunidades tradicionais. Tal finalidade dialoga diretamente com a linha de pesquisa em Educação em Direitos Humanos (EDH) desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação

em Paulo Freire (GEPEPF), na medida em que busca compreender e fortalecer processos de produção de conhecimento comprometidos com a promoção da dignidade humana, a visibilização de desigualdades estruturais e o reconhecimento dos direitos territoriais, culturais e educacionais dessas populações. Trata-se, portanto, de uma experiência que concretiza, na prática, a perspectiva freireana de que o conhecimento se constrói na relação dialógica entre teoria e realidade concreta (Freire, 1983).

O mapa, a seguir, produzido pelo grupo, ilustra o longo percurso realizado pelos moradores da Comunidade Quilombola Inhanhum, localizada em Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco, indicando a distância entre a escola e o território comunitário. Dessa forma, a presente representação cartográfica registra a realidade concreta, enfrentada pela população e atua como instrumento de visibilização das barreiras estruturais que impactam diretamente no direito à educação e a permanência dos alunos no ambiente escolar.

Imagem 1 - Representação cartográfica da distância entre a Escola e a Comunidade Quilombola Inhanhum, presente em Santa Maria da Boa Vista, no interior do Estado de Pernambuco.



Fonte: Produção própria (2024)

Destaca-se que o mapa elencado neste estudo, para ser realizado, contou com o apoio fundamental da CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas) em Pernambuco, especialmente na mediação com as lideranças quilombolas locais. Além disso, reitera-se que a atuação da CONAQ foi essencial para garantir que o processo de mapeamento respeitasse os saberes territoriais e as formas próprias de organização social desses grupos. Já as coordenadas geográficas referentes à localização das sedes comunitárias e das instituições de ensino representadas nos mapas.

Como resultado de impacto extensionista, a sistematização dos dados extrapolou o âmbito estritamente acadêmico e alcançou incidência institucional, tendo os resultados sido apresentados no Seminário do Ministério Público Antidiscriminatório (2024), realizado em Petrolina, Pernambuco, no âmbito do Ministério Público do Estado de Pernambuco. Tal encaminhamento evidencia como a pesquisa universitária pode assumir uma função social transformadora ao articular a produção de conhecimento científico com a incidência institucional e a reivindicação de direitos por grupos historicamente marginalizados. No campo educacional, essa discussão encontra respaldo no art. 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se, portanto, à compreensão de que uma educação primada na cosmovisão quilombola, especialmente o seu acesso, é um instrumento político essencial para a reconstrução de um país que, historicamente, tem buscado invisibilizar e suprimir os direitos dos povos em seus Territórios tradicionais. Nesse contexto, é fundamental reafirmar que, embora estruturalmente desassistidas, essas comunidades não são meras construções do imaginário, os Quilombos são reais, resistem e desempenham

um papel crucial no enfrentamento do racismo estrutural que ainda persiste na sociedade brasileira.

Com base nas análises realizadas, verifica-se que o problema de pesquisa, voltado à compreensão de como se configura o acesso das Comunidades Quilombolas às políticas públicas de educação básica no estado de Pernambuco, especialmente no que concerne à efetivação de uma Educação Escolar Quilombola, encontra respostas que evidenciam tensões entre o reconhecimento normativo e a realidade vivenciada nos territórios. Embora a educação quilombola seja reconhecida no âmbito das políticas educacionais nacionais, observa-se que sua implementação no contexto pernambucano ainda ocorre de forma limitada, sobretudo diante da ausência ou insuficiência de equipamentos educacionais nos próprios territórios quilombolas, circunstância que impõe ao público juvenil deslocamentos significativos para acessar a educação formal.

Nesse cenário, os resultados da pesquisa indicam a necessidade de fortalecimento de políticas públicas educacionais territorialmente situadas, capazes de incorporar as especificidades culturais, históricas e epistemológicas das comunidades quilombolas. Assim, evidencia-se que a consolidação de uma educação comprometida com esses territórios demanda o reconhecimento formal da educação quilombola e a ampliação de estratégias institucionais que assegurem sua efetiva materialização no cotidiano das comunidades.

Quanto aos objetivos, primeiramente, restou comprovado o viés imprescindível de promover uma Educação Quilombola diferenciada nos territórios tradicionais em Pernambuco, que respeite as tradições culturais locais e fortaleça o processo de autoafirmação dessas comunidades. Posteriormente, constatou-se que o cenário educacional pernambucano é marcado pela escassez de infraestrutura, o qual impacta diretamente a permanência escolar de crianças e jovens Quilombolas. E, por fim, chega-se à compreensão de que a cartografia social é uma ferramenta diagnóstica da realidade que impacta diretamente no campo da violação dos direitos humanos, aqui tratados, de modo geral a saúde e mais específicamente a educação nas Comunidades Quilombolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. **A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA, Curso de Licenciatura Intercultural**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012.

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

CUNHA, Clarissa de Oliveira Gomes Marques da; SANTOS, Suely Emilia de Barros; DUQUE, Lucas Britto Paes; PEREIRA, Yasmin de Souza; LIMA, Maria Alice. **Linhas em movimento: uma proposta de cartografia do acesso às políticas públicas de educação e saúde por comunidades quilombolas em Pernambuco-Brasil.** Resumo de ponência apresentado na

CLACSO2025 – Conferência Internacional de Ciências Sociales, 2025. Disponível em: https://conferenciaclacso.org/programa/resumen_ponencia.php?&ponencia=Conf-1-3191-58924&d=3. Acesso em: 11 fev. 2026.

FUNDAÇÃO PALMARES. **Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs)**. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola. Acesso em: 11 mar. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Clarissa; LEÃO, André Carneiro (org.). **Ser Quilombola**: novos caminhos para o acesso à justiça. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAVES DOS SANTOS PREMA, O.; FERNANDES DA SILVA, E.; CARVALHO LAGE, A.; VIEIRA DE MELO, M. A. Epistemologias do Agreste: reflexões e constructos dos saberes populares agrestinos. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 3, p. 2962–2980, 31 jul. 2023. DOI: 10.48017/dj.v8i3.2485.

CONAQ. **Coletivos de saúde.** 2024. Disponível em: https://conaq.org.br/coletivos/saude/. Acesso em: 02 mar. 2025.

CUNHA, Clarissa de Oliveira Gomes Marques da; SANTOS, Suely Emilia de Barros; DUQUE, Lucas Britto Paes; PEREIRA, Yasmin de Souza; LIMA, Maria Alice. **Linhas em movimento: uma proposta de cartografia do acesso às políticas públicas de educação e saúde por comunidades**

quilombolas em Pernambuco-Brasil. Resumo de ponência apresentado na CLACSO2025 – Conferência Internacional de Ciências Sociales, 2025. Disponível em: https://conferenciaclacso.org/programa/resumen_ponencia.php?&ponencia=Conf-1-3191-58924&d=3. Acesso em: **11** fev. 2026.

DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003**. Dispõe sobre o reconhecimento, a titulação e a proteção das terras das comunidades remanescentes de quilombos.** Brasília, DF, 20 nov. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOOGLE LLC**. Google Maps**. 2024. Disponível em: https://maps.google.com.br. Acesso em: 10 out. 2024.

MACEDO, João Paulo *et al.* Condições de vida, acesso às políticas e racismo institucional em comunidades quilombolas. **Revista Interinstitucional de Psicologia,** Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 1-16, abr. 2021.Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202021000100001&script=sci_arttext. Acesso em: 11 mar. 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO (MPPE). **Seminário regional MP Antidiscriminatório abordará integração em rede contra todas as formas de discriminação, em Petrolina**. Recife: MPPE, 2024. Disponível em: https://portal.mppe.mp.br/w/semin%C3%A1rio-regional-mp-

antidiscriminat%C3%B3rio-abordar%C3%A1-integra%C3%A7%C3%A3o-em-rede-contra-todas-as-formas-de-discrimina%C3%A7%C3%A3o-em-petrolina . Acesso em: 11 mar. 2026.

Melo, Maria Aparecida Vieira de; Gomes Junior, Carlos Alberto de Oliveira. A lei 11.645/2008 e a formação docente intercultural para historiadores. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 2, p. 1121–1165, 09 abr. 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i2-617.

SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. F. da; SANTOS, A. R. dos. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e Quilombola: Vislumbrando Horizontes Curriculares Outros.** Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 34, n. 68, p. e52, 2024. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.68.s18638. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18638. Acesso em: 5 out. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

CAPÍTULO 13

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DAS CRIANÇAS E DIREITOS HUMANOS

Maria Alcileide Florêncio da Silva Siqueira[72]
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas[73]

INTRODUÇÃO

Ao estarmos inseridos no ambiente escolar percebemos a necessidade das intervenções psicopedagógicas com as crianças desde a educação infantil até os anos iniciais. A pesquisa apresenta como questões problematizadoras as intervenções psicopedagógicas práticas terapêuticas que visam a identificação, compreensão e superação das dificuldades de aprendizagem em diferentes contextos, como a escola, o ambiente familiar e também em outras situações do cotidiano dos alunos. Nos questionamos então se há intervenções na educação infantil? Como as intervenções podem ser personalizadas para levar em conta a diversidade cultural e social das crianças? Quais são os principais desafios enfrentados pelos psicopedagogos e professores na educação infantil e como podem ser superados? Quais são os impactos das intervenções precoces no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças? Quais são as evidências científicas que respaldam junto com as crianças. Por fim, busca-se compreender quais são as evidências científicas que fundamentam e legitimam a relevância dessas

[72] Maria Alcileide Florêncio da Silva Siqueira. Pedagoga- ESUDA. Especialista em Psicopedagogia e em Alfabetização e Letramento. Professora do Colégio Diocesano de Caruaru.

[73] Cirana Raquel Vasconcelos Dantas. Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional, em Psicopedagogia, em Voz e em Linguagem. Professora da Iniciação Científica do Colégio Diocesano de Caruaru, Lattes ID: http://lattes.cnpq.br/3115456954313208

práticas junto às crianças, contribuindo para um desenvolvimento mais pleno e significativo.

Essas práticas podem incluir a aplicação de recursos didáticos, atividades terapêuticas, jogos e orientações para pais e professores, sempre com foco em possibilitar que o aluno desenvolva seu potencial de maneira plena e saudável. A intervenção é eficaz e é considerado que as dimensões cognitivas, emocionais e sociais da criança, pode promover a melhoria no desempenho acadêmico e na autoestima, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Estimulação Cognitiva e Linguística: Incentivar a criança a se expressar verbalmente e explorar novas palavras, ideias e conceitos. Isso pode ser feito por meio de atividades de contação de histórias, conversas, jogos de palavras e leitura de livros. No Desenvolvimento Emocional e Social: Ajudar as crianças a compreender e expressar suas emoções, bem como a interagir de maneira positiva com os colegas. Atividades em grupo, como brincadeiras cooperativas, ajudam a desenvolver habilidades sociais como compartilhar e respeitar os outros. Atividades Lúdicas e Criativas: O brincar é uma das principais formas de aprendizagem na educação infantil. Brincadeiras que envolvem arte, música, dança e dramatizações são essenciais para o desenvolvimento motor e criativo da criança.

Neste sentido, temos por objetivo geral: analisar a eficácia e os impactos da intervenção psicopedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos e como objetivos específicos: I) descrever as dificuldades cognitivas, emocionais ou sociais, visando identificar estratégias, práticas e abordagens que promovam a inclusão; II) Descobrir melhoria do desempenho acadêmico e comportamental abrangendo a análise da prática psicopedagógica em contextos educativos; III) Conhecer como ajudar no processo de aprendizagem e nas questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais.

A realização deste artigo a está voltada para a Educação Infantil, e justifica-se por ser fundamental para compreender, aprimorar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa fase crucial. Investir nesse campo permite identificar e implementar práticas pedagógicas. A importância do lúdico no desenvolvimento infantil: O lúdico desempenha um

papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, facilitam a aprendizagem ao torná-la mais prazerosa e significativa.

Essas atividades auxiliam na construção do conhecimento, promovendo a criatividade, a resolução de problemas e a cooperação entre os pequenos. A colaboração entre família e escola é vital para o sucesso educacional das crianças. Pesquisas indicam que a ausência da família na vida escolar pode prejudicar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

A presença de psicopedagogos na educação infantil contribui significativamente para a identificação e intervenção em dificuldades de aprendizagem. Profissionais especializados auxiliam no desenvolvimento de estratégias personalizadas, garantindo que cada criança receba o suporte necessário para superar desafios e alcançar seu máximo potencial.

DESENVOLVIMENTO

A educação tradicional tem suas raízes no pensamento pedagógico de Comenius (1592–1670), Herbart (1776–1841) e, mais tarde, no modelo escolástico europeu. Ela se consolidou com uma visão conteudista e transmissiva, em que o professor é a figura central e o conhecimento é tratado como algo pronto e objetivo a ser passado aos alunos.

Segundo Saviani (2008), a pedagogia tradicional entende a educação como um processo de transmissão de conteúdos culturais acumulados pela humanidade, cabendo ao aluno absorvê-los com disciplina e esforço. O ensino tradicional, portanto, valoriza a repetição, a memorização e a autoridade do professor.

Em contraponto, o construtivismo surge como uma proposta transformadora, especialmente a partir dos estudos de Piaget (1896–1980) com base em suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo, propõe que a aprendizagem ocorre quando o indivíduo interage com o meio, enfrentando desequilíbrios e reorganizando suas estruturas mentais para alcançar um novo patamar de compreensão (Piaget, 1987).

Vygotsky (1896–1934), por sua vez, complementa essa visão ao introduzir a dimensão social da aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento do pensamento é fortemente influenciado pelo meio cultural e pelas interações sociais. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central em sua teoria, destaca o papel do outro — geralmente o professor ou um colega mais experiente — como mediador no processo de construção do conhecimento (Vygotsky, 1978).

Também importante é o trabalho de Bruner (1915–2016), que defendeu a ideia de que qualquer conteúdo pode ser ensinado de forma significativa em qualquer idade, desde que adaptado à estrutura cognitiva do aluno. Ele reforça a importância da descoberta no processo de aprendizagem (Bruner, 1966).

Na perspectiva brasileira, Libâneo (1994) explica que o construtivismo busca integrar o conhecimento ao contexto do aluno, considerando seus saberes prévios, experiências e relações sociais, promovendo uma aprendizagem mais crítica e autônoma.

De acordo com Piaget (1987) o desenvolvimento cognitivo acontece em estágios, e que a aprendizagem é um processo ativo. Ele defendia que o conhecimento é construído pela interação entre o sujeito e o ambiente. Piaget tinha um pensamento central muito claro em relação à cognição, ele acreditava que o conhecimento não é simplesmente transmitido ao indivíduo, mas construído ativamente por ele.

A compreensão do processo de construção do conhecimento tem sido um dos temas centrais das teorias educacionais e psicológicas ao longo do século XX. Dentre os estudiosos que mais contribuíram para essa discussão, destaca-se Piaget cuja obra marcou profundamente a epistemologia genética e a psicologia do desenvolvimento. Para Piaget, o conhecimento não é uma simples cópia da realidade externa, mas uma construção ativa realizada pelo sujeito por meio de suas interações com o ambiente. Essa perspectiva dá origem à abordagem conhecida como construtivismo, que sustenta que a aprendizagem ocorre por meio de processos mentais internos mediados por mecanismos como a assimilação e a acomodação. Esses mecanismos permitem ao indivíduo reorganizar e transformar suas estruturas cognitivas à medida que enfrenta situações novas e desafiadoras. Assim, o conhecimento

emerge de um constante processo de adaptação e equilíbrio entre o sujeito e o meio, sendo construído progressivamente ao longo do desenvolvimento (Piaget, 1975). Com base nessa concepção, esta pesquisa científica propõe uma reflexão sobre os principais fundamentos da teoria piagetiana, destacando suas implicações para a prática educativa e para a compreensão do desenvolvimento cognitivo.

Como afirma Sweller (1998) importante pesquisador da área da educação: aprender fica mais fácil quando nossa mente não está sobrecarregada com muitas informações ao mesmo tempo. Isso é ainda mais importante quando pensamos no ensino para crianças, que estão em pleno desenvolvimento e precisam de apoio para organizar o que aprendem de forma clara e tranquila. Sweller criou a Teoria da Carga Cognitiva, que mostra como o cérebro funciona enquanto aprendemos. Ele explica que existe um tipo de "memória de trabalho" que usamos para pensar e resolver problemas, mas que ela só consegue lidar com poucas informações de cada vez. Se colocarmos muitas coisas juntas, tudo pode ficar confuso e difícil de entender. Por isso, ele recomenda que professores e educadores organizem as aulas de modo que as crianças aprendam aos poucos, com explicações claras e com exemplos que mostram o passo a passo do que deve ser feito. Também é importante evitar misturar muitas palavras, imagens ou sons ao mesmo tempo, pois isso pode atrapalhar mais do que ajudar. Na sala de aula, seguir essas ideias significa dar tempo para que os alunos pensem, dividir atividades complexas em partes menores, e ensinar usando exemplos que facilitem a compreensão. Dessa forma, as crianças conseguem aprender com mais segurança, entendendo o conteúdo de verdade, sem se sentirem cansadas ou perdidas. A teoria de Sweller ajuda professores a tornarem o ensino mais leve, claro e eficaz, respeitando o tempo e a capacidade de cada criança. Assim, a escola se torna um lugar onde é mais fácil aprender e crescer (Sweller,1998).

Acreditamos que a criança deve ser reconhecida como um sujeito ativo, capaz de explorar, experimentar e construir saberes a partir de suas próprias vivências. A autonomia no processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da responsabilidade. No entanto, também reconhecemos que essa autonomia não significa ausência de direção. A criança ainda está em processo de

desenvolvimento e não possui maturidade plena para discernir, sozinha, o que é essencial para sua formação. Por isso, o papel do educador torna-se indispensável como guia firme e atento, que sabe quando intervir, orientar e oferecer os caminhos necessários para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Assim, defendemos uma educação que valorize a iniciativa da criança, mas que também ofereça suporte intencional e estruturado, respeitando suas necessidades, seus tempos e seus desafios.

Baseado nos estudos de Vygotsky (1987) acreditava que as emoções, assim como os pensamentos, são moldadas historicamente e socialmente. Elas não são apenas respostas biológicas, mas são influenciadas pelas interações sociais e pelas ferramentas culturais (como a linguagem). “O afeto e o intelecto na consciência não são dois processos distintos, mas representam uma unidade.” (Vygotsky, 1987).

Para Vygotsky o papel das emoções no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1896–1934), em uma época em que a educação era amplamente dominada por métodos tradicionais, marcados por disciplina rígida, memorização mecânica e autoridade do professor. Dentro dessa abordagem, as emoções eram frequentemente negligenciadas ou vistas como elementos secundários quando não como obstáculos ao aprendizado.

Contudo, Vygotsky foi inovador ao propor uma nova compreensão sobre o desenvolvimento infantil, defendendo que as emoções são parte essencial desse processo. Para ele: Pensamento e emoção não estão separados.

O aprendizado não é apenas racional; envolve também sentimentos, relações sociais e motivações. Acrescenta também que desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural e as emoções fazem parte integrante dessas relações.

Ele valorizava a brincadeira simbólica na infância, pois envolve imaginação, sentimentos e interações sociais. Isso evidencia que via o aspecto afetivo e emocional como essencial na formação da criança.

Segundo o autor brasileiro Freire (1996), o comportamento dos educandos como algo construído no diálogo e no respeito, e não por meio da imposição ou da autoridade rígida. Para ele, o comportamento adequado na escola deve ser resultado da consciência, da participação ativa e do

entendimento do papel de cada um no processo educativo. A disciplina, nesse sentido, não é repressiva, mas sim um acordo coletivo, construído com base na escuta, na responsabilidade e na valorização do outro. O educador, portanto, atua como mediador, incentivando atitudes críticas, éticas e colaborativas no ambiente escolar. Freire desenvolveu essas ideias principalmente entre as décadas de 1960 e 1990.

A partir da leitura dos autores Vygotsky e Freire, é possível analisar que um dos grandes desafios da educação contemporânea é unir teoria e prática de maneira coerente e afetiva. Vivemos em uma época em que a educação infantil, assim como outras etapas do ensino, é frequentemente pressionada por metas quantitativas e resultados mensuráveis. Nesse contexto, reafirmar a importância das emoções é um gesto de resistência pedagógica e um ato de cuidado com a infância.

Com base nas contribuições desses dois pensadores, propomos algumas intervenções pedagógicas possíveis que dialogam com a dimensão afetiva da aprendizagem e que valorizam a criança como sujeito integral:

Como afirma Montessori (1949) o comportamento infantil apresenta resultado do desenvolvimento natural, da liberdade com responsabilidade e do ambiente em que a criança está inserida. Para ela, quando a criança tem autonomia, tarefas significativas e um ambiente preparado, ela desenvolve autodisciplina e age de forma equilibrada. Em vez de punições, Montessori defendia a observação e o respeito ao ritmo da criança, acreditando que o bom comportamento surge da liberdade orientada, e não da imposição. “A educação não é algo que o professor faz, mas uma experiência que ocorre na interação da criança com o ambiente.” (Montessori,1949).

Os fenômenos cognitivos caracterizados por pensamentos que se cruzam e se distanciam frequentemente observados em quadros de ansiedade, sobrecarga cognitiva e ruminação mental representam desafios relevantes para a psicologia clínica. De acordo com Beck (2013), padrões de pensamento automáticos podem gerar distorções cognitivas que dificultam a organização lógica e emocional das ideias. Intervenções fundamentadas na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) visam identificar e estruturar tais padrões, promovendo maior clareza mental e coerência na tomada de decisões.

O uso de práticas de *mindfulness,* conforme descrito por Kabat-Zinn (2015), favorece a atenção plena e o reconhecimento não reativo dos pensamentos, permitindo que o indivíduo observe o fluxo mental sem se prender a conteúdos disfuncionais. Paralelamente, a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), proposta por Hayes et al. (2012), promove a flexibilidade psicológica, auxiliando o paciente a se distanciar de pensamentos intrusivos enquanto mantém o engajamento em ações alinhadas aos seus valores.

Sob a perspectiva da neurociência, estudos indicam que tais práticas podem modular a atividade da *default mode network* (DMN), rede neural associada à autorreferência e à ruminação (Raichle et al., 2001). A regulação da DMN, aliada ao fortalecimento da conectividade entre o córtex pré-frontal dorsolateral e regiões do sistema límbico, favorece o controle inibitório e a regulação emocional (Tang, Hölzel & Posner, 2015). Dessa forma, há um impacto direto na redução da sobreposição desordenada de pensamentos e no aumento da clareza cognitiva.

Essas abordagens, integradas, contribuem para reduzir a ruminação, aumentar a regulação emocional e desenvolver um espaço interno de observação consciente, no qual o trânsito entre ideias ocorre de forma deliberada e funcional, possibilitando maior coerência interna e decisões mais consistentes.

Este artigo se insere no tipo de Pesquisa de Campo que de acordo com Severino (2007) o objeto é abordado em seu próprio ambiente, a coleta de dados é realizada nas condições naturais do fenômeno, proporcionando ao pesquisador produzir dados descritivos e até estudos mais analíticos. Sendo uma pesquisa exploratória nos delimitamos a um campo de trabalho, mapeando as condições e manifestações do fenômeno.

De acordo com Severino (2007) a ciência que nasce na era moderna se opõe à metafísica do conhecimento que discorria em sua época, isto é, as pesquisas e a ciência anterior estavam pautadas no acesso racional e pela essência real dos objetos, limitando nosso conhecimento à realidade real. Para isto, a ciência e a pesquisa avançam nesse sentido e inauguram as pesquisas qualitativas, e percebendo as particularidades humanas nos apoiamos na abordagem qualitativa para construir essa pesquisa.

A coleta de dados foi realizado por meio de questionário misto, contendo perguntas abertas e fechadas, compartilhado pelo Google Formulários, que de acordo com Marconi e Lakatos (2011) é um método eficaz de delimitação do objeto de pesquisa garantindo tempo e qualidade dos dados coletados.

Os sujeitos de nossa pesquisa são 13 professoras que atuam na Educação Infantil, de uma Instituição Particular de Ensino, localizada na cidade de Caruaru em Pernambuco, a fim de que possam compartilhar dentro de sua experiência e cotidiano fornecendo dados importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados partiu do envio e respostas de um questionário com questões abertas e fechadas, contando com a participação de nove professoras de diferentes níveis da Educação Infantil. Caracterizando a participação dessas professoras elas têm em média de 01 a 26 anos de experiência em sala de aula. Em sua grande maioria, além da licenciatura, possuem pós-graduações nas diversas áreas do ensino.

Em nossa pesquisa tratamos diretamente sobre o fenômeno das intervenções pedagógicas que podem ser executadas em sala de aula, bem como, as implicações dessas ferramentas para uma educação da escuta e da afetividade.

Neste sentido, iniciamos com o questionamento do que as motivou a exercerem a docência, obtivemos respostas que apontam em diferentes direções, como por exemplo:

“O que me motivou foi o carinho e a afinidade de que sempre tive com crianças, além da vontade de contribuir para o aprendizado e para o desenvolvimento delas” (Extrato de questionário, P2, 2025).

Ou de P4:“Entender como a profissão é fundamental na sociedade” (Extrato de questionário, P4, 2025). Percebemos que dentre as outras falas também a consciência política que as professoras se apercebem na execução de seu trabalho.

Como, por exemplo, a fala de P13 “Saber que posso contribuir para o processo de desenvolvimento de uma pessoa que um dia pode ser a diferença na sociedade” (Extrato do questionário, P13, 2025).

Logo, nos ancoramos teoricamente em Freire quando diz “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” evidenciando que as professoras em geral que participaram da nossa entrevista tem consciência da profissão que exercem e a motivação de continuar atuando, mesmo aquelas que já estão executando esse trabalho à muito tempo.

Delimitando cada vez mais nosso objeto, questionamos com a pergunta de número 5: “Como você percebe a importância da afetividade no processo de aprendizagem?” tivemos diversas respostas relevantes, dentre elas a de P5 quando diz: “A afetividade é essencial, porque quando o aluno se sente acolhido e valorizado, ele aprende com mais segurança e motivação” (Extrato de questionário, P5, 2025) ou a fala de P7 quando diz que: ”A afetividade abre portas pra absorção e compreensão do aprendiz” (Extrato de questionário, P7, 2025).

Diante das respostas percebemos que por tratarmos com seres humanos em desenvolvimento, a afetividade deve se fazer presente também em sala de aula, pois como diz Otoni (2023) estudar se encontra envolvidos no processo de conhecer e compreender as características comuns, bem como, as mudanças e as estabilidades que contribuem para a formação da personalidade dos aprendizes em que tudo ocorre em um intervalo curto de tempo, requerendo a afetividade em todo esse processo (p.15).

Ao se trabalhar em sala de aula com a presença da afetividade e de todas as questões implicadas no desenvolvimento psicossocial das crianças, fizemos o último questionamento “Quais estratégias utiliza para trabalhar as emoções dos alunos em sala de aula?” e destacamos as respostas de P1 que se utiliza do diálogo, quando diz:

“Através do Diálogo. Questionamento diário sobre como estão no presente momento e como se sente. Nas resoluções de conflito, sempre mostrando resolver situações e como lidar com o amigo independente da situação” (Extrato de questionário, P1, 2025).

Ou também, a resposta de P2 quando diz que: “Utilizo de rodas de conversa, músicas e histórias para que as crianças expressem seus

sentimentos e aprendam a lidar melhor com as emoções" (Extrato de questionário, P2, 2025).

Percebemos nessas respostas que as professoras lidam com as crianças garantindo uma maturidade emocional, sendo seres completos assim como Wallon propõe em seus estudos integrados da criança (Otoni, 2023, p. 24).

Logo, ansiamos por saber acerca das experiências exitosas em sala de aula com as intervenções psicopedagógicas e a grande maioria obteve alguma experiência significativa em suas salas, como por exemplo P5: "Sim. Projetos com contação de histórias e atividades lúdicas melhoraram o interesse e a participação das crianças." (Extrato de questionário, P5, 2025), ou como também, a resposta de P10: "Sim, ao adaptar metodologias às necessidades dos alunos, conseguir maior participação, motivação e melhoria no aprendizado" (Extrato de questionário, P10, 2025).

Vemos que as experiências exitosas partem de uma adaptação do conteúdo, ampliando sua discussão para diferentes caminhos, tais, que melhoram a aceitação das crianças gerando aprendizagem por meio da empolgação de participar ativamente na atividade.

Percebendo que o processo de construção do conhecimento passa por diferentes processos, Piaget (2014) apud Otoni (2023) fala sobre o processo de adaptação, assimilação e equilibração que a criança passa para construir um conhecimento. A autora fala que quando a criança tem contato com uma nova informação ela entra em um estado de desequilíbrio, afim de assimilar o novo conceito e sintetizá-lo em sua mente com o objetivo de alcançar a equilibração para absorver esse novo conhecimento (Otoni, 2023, p.25).

Logo, entendemos que alguns desafios podem surgir em sala de aula, então indagamos "Em sua opinião, quais são os principais desafios para promover as intervenções pedagógicas em sala de aula?" e destacamos as opiniões de P4:" Salas cheias, e falta de apoio familiar" (Extrato de questionário, P4, 2025) e também a de P9:" A sobrecarga de conteúdos" (Extrato de questionário, P9, 2025).

E para concluir a coleta de dados da pesquisa, realizamos o último questionário com as professoras: De 1 a 5, como você avalia o envolvimento das famílias nesse processo educativo.

Das 13 pessoas que responderam ao questionário, apenas uma avaliou o envolvimento das famílias como “bom”. As demais atribuíram notas entre 2, 3 e 4, indicando que a percepção geral aponta para uma interação mediana.

Uma interação considerada mediana revela que há participação, mas ela acontece de forma irregular, pontual ou insuficiente para atender plenamente às necessidades da escola e das crianças. Esse resultado sugere que: as famílias até se fazem presentes, mas não de maneira contínua.

O diálogo entre escola e responsáveis pode estar acontecendo, porém ainda carece de maior profundidade e frequência. Há espaço para fortalecer parcerias, criar estratégias de aproximação e promover ações que incentivem um envolvimento mais ativo e significativo.

A avaliação mediana não representa ausência de participação, mas mostra que há potencial para crescer, aprimorar práticas e tornar essa relação mais colaborativa e efetiva, da família e da escola. Diante da análise dessa resposta Freire (1996) destaca que o diálogo é o eixo central de qualquer prática educativa humanizadora. Para ele, educar não é transmitir conteúdos prontos, mas criar espaços de encontro onde cada sujeito possa expressar sua visão de mundo, suas dúvidas, sentimentos e experiências. É no diálogo que a criança se reconhece como participante ativa do processo educativo, alguém que pensa, sente, questiona e constrói sentido sobre aquilo que vive. Freire também defende que a escuta genuína do educador é um ato ético, pois comunica à criança que sua fala tem valor e que sua experiência é legítima. Ao se sentir acolhida, a criança desenvolve autonomia, porque percebe que pode se expressar com confiança; desenvolve criticidade, porque aprende a refletir sobre suas vivências; e experimenta a humanização, já que é tratada como sujeito de direitos e não como objeto da ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os dados revelam a importância das intervenções psicológicas no desenvolvimento emocional e social das crianças. Além disso, entendemos o quanto é importante investir em práticas que favoreçam a escuta, o acolhimento e o fortalecimento das habilidades socioemocionais, pois contribui diretamente para a construção de um ambiente mais saudável e inclusivo.

A reflexão desta pesquisa científica para a sociedade é o quanto precisamos reconhecer, valorizar e ampliar essas ações, compreendendo que cuidar da saúde emocional é tão essencial quanto promover o aprendizado. Percebemos a importância de promover práticas como rodas de conversa e momentos de escuta emocional, nos quais as crianças possam expressar sentimentos, compartilhar vivências e exercitar a empatia, pois contribui significativamente para a construção de relações mais seguras e acolhedoras. Da mesma forma, brincadeiras simbólicas e projetos lúdicos como dramatizações, contação de histórias e jogos cooperativos fortalecem tanto a dimensão cognitiva quanto a emocional, permitindo que a criança elabore experiências e desenvolvam autonomia. A reflexão deixada para a sociedade é o quanto precisamos reconhecer, valorizar e ampliar essas ações, compreendendo que cuidar da saúde emocional é essencial para um desenvolvimento integral e humano.

Ademais, ao longo da pesquisa percebemos que brincadeiras simbólicas e projetos lúdicos, como, estimular atividades que envolvam imaginação, fantasia e sentimentos como dramatizações, contação de histórias, jogos cooperativos que fortalecem tanto a dimensão cognitiva quanto a emocional do desenvolvimento.

No que se diz respeito à mediação sensível de conflitos o docente precisa atuar como mediador nos conflitos infantis, orientando as crianças no uso do diálogo, no reconhecimento de emoções e na construção de soluções respeitosas.

Em relação à observação pedagógica com foco afetivo devemos ampliar o olhar do educador para além do desempenho cognitivo, registrando também expressões emocionais, relações sociais e sinais afetivos que ajudam a compreender o desenvolvimento integral da criança.

Precisamos ter um acolhimento como prática diária estabelecendo rotinas que envolvam gestos de carinho, escuta ativa e respeito aos

sentimentos da criança, bem como atenção às famílias e ao contexto emocional de cada grupo.

Essas práticas, fundamentadas em Vygotsky e Freire, demonstram que o desenvolvimento infantil deve ser acompanhado com sensibilidade, presença e humanização. Mais do que aplicar conceitos teóricos, trata-se de viver uma pedagogia que respeita a infância como tempo legítimo de ser e sentir.

Ao longo dessa pesquisa ficou evidente que as intervenções psicopedagógicas na Educação Infantil constituem práticas essenciais para o desenvolvimento integral da criança, ao articularem, de maneira indissociável, os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo educativo. Os dados coletados junto às professoras participantes confirmam que ações fundamentadas na escuta sensível, no acolhimento e na mediação intencional favorecem aprendizagens mais significativas, além de promoverem maior segurança emocional, autonomia e qualidade nas interações sociais das crianças.

À luz das contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Freire, compreende-se que aprender não é um processo meramente intelectual, mas profundamente humano, atravessado por emoções, relações e contextos culturais. Nesse sentido, as intervenções psicopedagógicas vão além da remediação de dificuldades de aprendizagem, configurando-se como estratégias preventivas e formativas que respeitam os ritmos, as singularidades e as potencialidades de cada criança.

Os resultados apontam que práticas como o uso do lúdico, das rodas de conversa, da contação de histórias, da mediação de conflitos e da observação pedagógica com foco afetivo contribuem significativamente para o fortalecimento dos vínculos, para a expressão emocional e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e humanizado. Tais ações se mostram ainda mais relevantes diante dos desafios relatados pelas professoras.

Dessa forma, reafirma-se a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais da psicopedagogia, compreendendo que a formação integral da criança exige corresponsabilidade, diálogo e compromisso ético com a infância. Investir em intervenções psicopedagógicas desde a Educação Infantil significa promover uma educação que não se limita

ao ensino de conteúdos, mas que forma sujeitos críticos, sensíveis e participativos, capazes de aprender, conviver e se desenvolver de maneira plena.

Conclui-se, que a pesquisa evidenciou que as intervenções psicopedagógicas na Educação Infantil não se configuram como ações pontuais ou meramente compensatórias, mas como práticas estruturantes do processo educativo. Ao integrar as dimensões cognitiva, emocional e social, tais intervenções reafirmam a concepção de criança como sujeito histórico, cultural e afetivo, em permanente construção.

Os dados empíricos confirmam que a escuta sensível, a mediação consciente, o uso do lúdico e a valorização das emoções constituem estratégias eficazes para promover aprendizagens significativas e fortalecer vínculos no contexto escolar. Nesse sentido, a prática psicopedagógica demonstra alinhamento com os pressupostos de uma educação humanizadora, na qual pensamento e emoção são compreendidos como uma unidade indissociável do desenvolvimento.

À luz das contribuições teóricas discutidas, compreende-se que o ato de aprender envolve processos de desequilíbrio e reorganização cognitiva, como aponta Piaget, mas também depende das interações sociais e da mediação cultural, conforme enfatiza Vygotsky. Somam-se a isso as reflexões de Freire, que destacam o diálogo como fundamento ético e político da prática educativa. Assim, as intervenções psicopedagógicas revelam-se como espaços de articulação entre teoria e prática, ciência e sensibilidade, intencionalidade pedagógica e cuidado com a infância.

Os desafios identificados como salas numerosas, sobrecarga de conteúdos e participação familiar ainda incipiente, não anulam os avanços observados, mas indicam a necessidade de políticas institucionais que fortaleçam o trabalho colaborativo entre escola e família, ampliem o suporte aos docentes e reconheçam a complexidade do desenvolvimento infantil. A avaliação mediana do envolvimento familiar sinaliza que há potencial de crescimento, exigindo estratégias mais consistentes de aproximação e corresponsabilidade.

Conclui-se, portanto, que investir em intervenções psicopedagógicas desde a Educação Infantil significa apostar em uma educação preventiva,

emancipadora e integral. Trata-se de reconhecer que formar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que a criança pense, sinta, dialogue e se constitua como sujeito autônomo e participativo.

Mais do que uma proposta metodológica, a psicopedagogia, nesse contexto, assume uma dimensão ética: cuidar da infância é comprometer-se com o presente e com o futuro da sociedade. Fortalecer práticas fundamentadas na afetividade, na mediação qualificada e na organização consciente do ensino é, portanto, um caminho indispensável para consolidar experiências educativas mais justas, sensíveis e transformadoras.

REFERÊNCIAS

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRUNER, Jerome. **Toward a theory of instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAYES, Steven C.; STROSAHL, Kirk D.; WILSON, Kelly G. **Acceptance and commitment therapy: the process and practice of mindful change**. New York: Guilford Press, 2012.

KABAT-ZINN, Jon. **Atenção plena para iniciantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MONTESSORI, Maria. **The absorbent mind**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1949.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

OTONI, L. D. G. **A importância da afetividade para a educação infantil**. Morrinhos, GO: Instituto Federal Goiano, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

RAICHLE, Marcus E. et al. **A default mode of brain function**. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 98, n. 2, p. 676–682, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; BARONE, L. M. C.; CAMPOS, M. C. M.; MENDES, M. H. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SWELLER, John; VAN MERRIENBOER, Jeroen J. G.; PAAS, Fred G. W. C. **Cognitive architecture and instructional design**. Educational Psychology Review, v. 10, n. 3, p. 251–296, 1998.

TANG, Yi-Yuan; HÖLZEL, Britta K.; POSNER, Michael I. **The neuroscience of mindfulness meditation**. Nature Reviews Neuroscience, v. 16, n. 4, p. 213–225, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS EM DISPUTA: *ACCOUNTABILITY*, CURRÍCULO E PEDAGOGIAS DE LUTA

Maria Eugênia de Andrade Silva[74]

INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional brasileiro é marcado pela intensificação de alguns processos, quais sejam: de políticas de *accountability;* de fortalecimento das avaliações em larga escala; e da crescente padronização curricular. E são justamente esses processos que, embora apresentados discursivamente tanto à categoria profissional de educadores, quanto à sociedade como mecanismos de melhoria da qualidade da nossa educação, operam de fato como dispositivos de controle que atravessam subjetividades, regulam práticas docentes e reorganizam relações de poder. De maneira concomitante e subversiva, movimentos sociais, especialmente feministas, negros e comunitários, fortalecem pedagogias de resistência que confrontam a lógica tecnocrática e engendram novas formas de produção de saber, cuidado e ação política.

Este ensaio vem a acrescentar a esse diagnóstico uma perspectiva interpretativa que permanecia implícita na formulação original do problema: o eixo dos direitos humanos e da cidadania. Frisa-se que neste ponto, não se trata de apenas somar um tema ao inventário das disputas curriculares, mas de reconhecer que a pergunta pelo currículo é, no limite, uma pergunta sobre qual e como sujeito político a escola está autorizada a formar. Importa apontar que quando a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, define a Educação em Direitos Humanos como *"um dos eixos fundamentais do direito*

[74] Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5050628412510179. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0929-0361. E-mail: eugenia.andrade@outlook.com

à educação" (Brasil, 2012, art. 2º), desloca os direitos humanos da condição de conteúdo temático para a de fundamento do próprio direito à educação. Esse ato de deslocamento tem consequência analítica precisa, assim sendo, uma política curricular que estreita o horizonte formativo não apenas empobrece o ensino, como também incide sobre a realização de um direito, garantido pela constituição federativa do país.

A hipótese que norteia esse trabalho é a de que a racionalidade da responsabilização e a concepção de educação como formação para a cidadania ativa disputam, no mesmo terreno curricular, definições que são incompatíveis do sujeito da educação. A primeira produz um sujeito individualizado, mensurável e responsável por resultados que dependem de condições que não controla. Já a segunda supõe sujeitos de direito capazes de se reconhecerem como titulares de direitos e corresponsáveis por sua efetivação coletiva:

> E merece destaque que os sujeitos de direito dos quais falamos não são aqueles categorizados de maneira fixa e oposta, como: normal/anormal; homem/mulher; cidadão/delinquente; heterossexual/homossexual; negro/branco, mas sim os que trilham um caminho para uma compreensão crítica e emancipadora de pessoas únicas e diferentes, libertas da normalização. (Malcher; Deluchey, 2018 apud Simões; Cardoso; Silva, 2022, p. 121)

Entre uma e outra não há continuidade possível, e sim, disputa.

1. EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: COORDENADAS DE UM CAMPO EM DISPUTA

A recorrente afirmação de que a educação é um direito humano e, simultaneamente, condição para a realização dos demais direitos é enunciada com tal naturalidade que perdeu densidade analítica para a população. Logo, recuperá-la exige distinguir concepções de cidadania, a passiva, outorgada pelo Estado e exercida na condição de destinatário de políticas, e a ativa, na

qual o cidadão é titular e também criador de direitos, participando dos processos de decisão por meio de mecanismos como o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular.

Essa distinção da qual estamos tratando é decisiva para o campo educacional porque cada concepção implica um projeto formativo diferente, desse modo formar para a cidadania passiva significa "transmitir" o conhecimento dos direitos existentes e dos deveres correspondentes; em contraposição, formar para a cidadania ativa significa constituir sujeitos capazes de identificar violações, organizar-se coletivamente e produzir demandas que ainda não encontraram tradução jurídica. As autoras Silva e Tavares (2011, p. 15) ao tratarem da diferença entre cidadania ativa e passiva, trazem em seu bojo, Maria Benevides, em sua obra "**A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular" aborda que a cidadania ativa requer *"participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes" (Benevides, 1991, p. 20 apud Silva; Tavares, 2011, p. 15).*

Ao explorar essa articulação situa a Educação em Direitos Humanos no processo de formação cidadã e no fortalecimento da democracia, aproximando-as das concepções de democracia participativa e reforçando a necessidade de articular o respeito à diversidade cultural e à dignidade da pessoa humana às políticas educacionais.

No plano normativo brasileiro, essa concepção encontrou tradução em dois documentos centrais, o primeiro é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que estrutura a EDH em cinco eixos de ação: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e educação e mídia, reconhecendo que a formação em direitos humanos não se esgota na escolarização formal (Brasil, 2006), a segunda normativa é a Resolução CNE/CP nº 1/2012 define a EDH como *"o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas"* (Brasil, 2012, art. 2º), estabelecendo como princípios a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na

educação, a transversalidade e a sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, art. 3º).

Aqui cabe destacar o artigo 5º, segundo o qual a EDH *"tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural"* (Brasil, 2012, art. 5º). A expressão "forma de vida" não é acessória: indica que os direitos humanos não são conteúdo a ser ensinado, mas modo de organizar a experiência escolar. Desse modo, uma escola que ensina direitos humanos em uma disciplina e os viola em seu regime disciplinar e em seus critérios de avaliação não realiza EDH, realiza, de forma inequívoca, sua negação performativa.

Esse ponto exige um deslocamento epistemológico para melhor compreensão, se a EDH se define pela vivência e pela transversalidade, como veremos adiante, pela interseccionalidade dos marcadores de vulnerabilidades de um povo, não pode se sustentar sobre uma concepção abstrata e universalista de direitos, indiferente às condições concretas de vida dos sujeitos. A crítica ao universalismo abstrato desdobra-se na proposta das epistemologias do Sul, que reivindicam o reconhecimento da pluralidade de saberes produzidos fora do cânone eurocêntrico e nomeiam a violência que os suprimiu:

> Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena. De facto, sob o pretexto da 'missão colonizadora', o projecto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. (Santos; Meneses, 2009, p. 10)

Para o campo educacional, a consequência é direta: uma EDH que reproduza a hierarquia colonial dos saberes contradiz seus próprios fundamentos. É nesse sentido que argumenta Simões, Cardoso e Silva (2022) quando sistematizam os fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos da EDH, posicionando-a como instrumento potencialmente determinante para a formação de sujeitos de direito, ao mesmo tempo em que mapeiam os retrocessos que afetaram essas políticas no Brasil, ao afirmarem que "*os*

fundamentos antidemocráticos, conservadores, autocráticos e personalistas do bolsonarismo pressupõem a destruição dos espaços de participação e deliberação existentes nas diversas instâncias do Estado" (Simões; Cardoso; Silva, 2022, p. 127).

2. *ACCOUNTABILITY* E SUBJETIVAÇÃO: QUANDO O SUJEITO DE DIREITOS SE CONVERTE EM UNIDADE DE DESEMPENHO

As pesquisadoras Silva, Silva, Silva e Cunha (2025), na obra *"Crise e controle? A operação da accountability nas produções curriculares e nos processos de subjetivação"*, investigam a *accountability* como responsabilização no campo educacional e analisam suas implicações nas produções curriculares e, por conseguinte, na formação de subjetividades, as autoras examinam como essa prática, vinda do campo contábil, enraizou-se e transformou políticas educacionais, construindo afetos e subjetivações. Para tanto, mobilizam a Teoria do Discurso pós-estruturalista de Laclau e Mouffe e a abordagem das Lógicas de Explicação Crítica de Glynos e Howarth, a produção dessa análise aponta que a *accountability* remodela o imaginário coletivo por meio da promessa e da fantasia de um currículo padronizado capaz de superar uma suposta crise educacional.

O elemento decisivo dessa formulação é a identificação da crise como operador discursivo, nesse aspecto ela não é apenas diagnosticada, é produzida como narrativa que justifica o fortalecimento do controle, formando, portanto, um movimento em espiral e em constante autossabotagem. Uma vez instalada, reorganiza o campo do que pode ser dito e desejado na educação, assim a responsabilização passa a atuar tanto externamente, por meio de indicadores, metas e rankings, quanto internamente, instaurando regimes de autovigilância e autocorreção. A subjetivação docente é atravessada pelo imperativo da eficácia e pelo medo do fracasso, produzindo profissionais que se percebem mais como executores de metas do que como sujeitos políticos.

Ainda que as políticas de responsabilização sejam apresentadas como estratégias neutras de gestão, o estudo de Silva e Cunha (2024) sobre as

metas pernambucanas mostra que sua construção obedece a interesses que extrapolam a esfera técnica:

> Apesar do formato da avaliação educacional pernambucana apresentar na contemporaneidade aspectos de uma racionalidade mercadológica, percebemos que os interesses operantes em sua construção e transformação ao longo do tempo sobrepujam as questões econômicas, pois identificamos lógicas políticas ancoradas no neoliberalismo, gerencialismo e globalismo. (Silva; Cunha, 2024, p. 15)

Se as lógicas que sustentam a avaliação são políticas, e não técnicas, então o dispositivo que delas decorre não se limita a medir: ele regula comportamentos, define prioridades, hierarquiza saberes e estabelece fronteiras entre o que é considerado válido ou inválido no processo educativo. A racionalidade que aí opera produz sujeitos empreendedores de si, individualmente responsáveis por resultados que dependem de fatores sociais, econômicos e institucionais, reforçando desigualdades históricas ao atribuir fracassos educativos a supostas deficiências pessoais de docentes e estudantes, obscurecendo condições estruturais como raça, gênero, classe e território.

Sob essa lente analítica dos direitos humanos que se revela produtiva, a concepção de sujeito de direito supõe alguém que se reconhece como titular de direitos e partícipe de uma comunidade política corresponsável por sua efetivação. Por outro lado, a concepção produzida pela *accountability* supõe alguém individualmente responsável pelo próprio desempenho em um sistema cujas regras não ajudou a formular. Observa-se que são antropologias políticas incompatíveis: onde a EDH reconhece a desigualdade estrutural como problema coletivo e a responsabilização a converte em déficit pessoal a ser corrigido por esforço.

A incompatibilidade produz efeitos materiais, já que quando o valor do trabalho docente passa a ser medido por resultados em avaliações padronizadas, a performatividade converte-se em regime de verdade, e as práticas que não geram ganho mensurável imediato, como: a escuta, a

mediação de conflitos, a discussão sobre violências vividas, o trabalho com memórias silenciadas, passam a ser percebidas como perda de tempo curricular. E, atenta-se que, não são proibidas: tornam-se irracionais no interior da lógica instalada, e esse é o mecanismo mais eficaz de desagendamento, porque dispensa a interdição explícita. Em oposição a esse mecanismo, os movimentos sociais feministas constroem práticas que enfatizam interdependência, solidariedade e justiça social, reafirmando o papel político da educação contra a redução do trabalho docente a função técnica.

3. CURRÍCULO, TERRITÓRIO DE TENSIONAMENTOS: AVALIAÇÃO, DOCÊNCIA E DIFERENÇA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

A metáfora contida no título deste capítulo, que retoma a formulação de Arroyo (2011) sobre o currículo como território em disputa, é bastante precisa porque explicita que a inclusão de um conteúdo implica sempre a redistribuição de um espaço finito, e que essa redistribuição envolve interesses, tradições e projetos concorrentes, portanto, não há acréscimo curricular sem deslocamento e disputa. O ato de tomar o currículo como território permite reunir, sob um mesmo eixo, três processos que a literatura costuma tratar em separado: as políticas de avaliação, a formação docente e o tratamento da diferença. Os três decidem, por vias distintas, o que a escola pode ensinar, e assim, que cidadania ela pode formar.

Se as lógicas que sustentam a avaliação são políticas, o instrumento que delas decorre não mede o currículo: ele o escreve. A avaliação em larga escala afere o que é comparável entre contextos, e o comparável tende a ser aquilo que independe do território, da história local e das trajetórias dos sujeitos. O desenho técnico incorpora, assim, uma decisão epistemológica prévia, a de que o conhecimento válido é o destacável do contexto, e os saberes situados, produzidos nas lutas e nas comunidades, tornam-se estruturalmente invisíveis para ele. Não por hostilidade deliberada, mas por incompatibilidade de forma. É nesse ponto que a crítica das epistemologias do

Sul alcança a política curricular: o que não pode ser medido pelo instrumento hegemônico é produzido como inexistente (Santos; Meneses, 2009).

Os efeitos alcançam os sujeitos, as políticas de accountability produzem formas específicas de subjetivação docente e discente: ao enfatizar eficiência, produtividade e mensuração constante, reduzem professores e estudantes a unidades operacionais e marginalizam práticas sensíveis às diferenças. Os pesquisadores Miranda, Mattos Júnior e Nascimento (2024) mostram o desdobramento disso nas temáticas de gênero e sexualidade, sustentando que o neoconservadorismo e o neoliberalismo intensificaram disparidades no Brasil e defendendo a educação em direitos humanos como resistência ao desagendamento político dessas temáticas. A convergência é o que importa: a racionalidade da mensuração e o ataque neoconservador chegam, por caminhos distintos, ao mesmo efeito de expulsão desses temas do currículo praticado.

A segunda via é o próprio texto curricular. Ao examinarem como a BNCC e o Currículo de Pernambuco tratam identidade, cultura e diferença, Santos, Araújo, Cunha e Bazante (2020, p. 115) constatam que *"os currículos apresentam orientações e mesmo orientando para o trabalho com a temática da identidade, cultura e diferença, não pontuam caminhos para a construção de práticas em sala de aula"*. O problema, portanto, não é a ausência das temáticas, mas a distância entre a enunciação e as condições de realização: a menção formal cumpre função legitimadora sem produzir consequência prática, e a diversidade não é mobilizada como categoria crítica, mas como adorno discursivo. Retomando a metáfora territorial, mencionar não desloca nada.

Ancorados nas epistemologias do Sul e nos estudos decoloniais, os autores argumentam pela necessidade de romper com metanarrativas da história e com a memória singular, sustentando que revelar a memória colonial é condição para construir uma memória decolonial capaz de fundamentar a reimaginação dos currículos. A contribuição para a EDH é substantiva: o silenciamento curricular sobre determinadas histórias não é lacuna, mas produto de uma operação de memória, e, sendo produto de uma operação, pode ser objeto de disputa. Silva e Santos (2023, p. 6) propõem a tensão entre memória colonial e memória decolonial como categoria de análise do currículo

escolar e sustentam que *"a Memória Colonial possui como matéria prima o esquecimento, mas não qualquer esquecimento. O esquecimento passa a ser um mecanismo político e epistemológico de dominação".* A formulação é decisiva para o argumento aqui desenvolvido: se o apagamento de determinadas histórias é produto de uma operação, e não falha de cobertura, então o currículo pode ser objeto de disputa, e a reimaginação curricular deixa de ser acréscimo de conteúdo para tornar-se enfrentamento de uma política de memória.

A terceira via é a docência, porque nenhum documento se realiza sozinho, afinal, professores e professoras não apenas aplicam um currículo: mediam o texto normativo dos direitos e sua realização, ou negação, no cotidiano escolar, no que se convencionou chamar currículo em ação. Dessa forma, Simões, Cardoso e Silva (2022, p. 131) situam essa mediação em chave emancipatória ao afirmarem que "*a educação em direitos humanos como educação emancipadora, suscita e fundamenta a própria ação política – e vice-versa – produzindo a conscientização".* Nessa perspectiva, a escolha didática não é operação técnica sobre um conteúdo dado, mas decisão política sobre que sujeitos a escola está disposta a formar.

Resta perguntar como aferir o que o currículo efetivamente realiza. A resposta está na formulação inaugural da interseccionalidade, em que Crenshaw (1989, p. 149) recorre a uma imagem de trânsito para explicar por que categorias isoladas não dão conta de certas experiências:

> Considere-se uma analogia com o tráfego em um cruzamento, indo e vindo nas quatro direções. A discriminação, como o tráfego que atravessa um cruzamento, pode fluir em uma direção e pode fluir em outra. Se um acidente acontece em um cruzamento, ele pode ter sido causado por carros vindos de qualquer número de direções e, às vezes, de todas elas. De modo semelhante, se uma mulher negra é prejudicada porque está no cruzamento, sua lesão pode resultar de discriminação de sexo ou de discriminação racial. (Crenshaw, 1989, p. 149) (tradução nossa)

Transposta para a política educacional, a imagem indica que dispositivos que exigem performances homogeneizadas penalizam mais intensamente estudantes e docentes situados em cruzamentos de desigualdades, e que atribuir o dano a uma única causa é, precisamente, o erro que a categoria veio corrigir.

E se os princípios da Resolução CNE/CP nº 1/2012 incluem a igualdade de direitos e o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades (Brasil, 2012, art. 3º), a pergunta empírica que deles decorre é sobre quem, concretamente, os está usufruindo. Uma política que melhora indicadores agregados enquanto amplia a distância entre grupos não realiza a igualdade de direitos: realiza sua aparência estatística para manutenção do *status quo*. A análise interseccional é o que impede a média de ocultar a desigualdade, e o que converte a disputa curricular em disputa sobre qual cidadania a escola está autorizada a formar.

4. MOVIMENTOS SOCIAIS FEMINISTAS COMO FORMAÇÕES SOCIOPOLÍTICAS E PEDAGOGIAS DE DIREITOS HUMANOS

Os movimentos sociais feministas têm se configurado historicamente como arenas de disputa simbólica e material, onde estratégias de resistência e construção coletiva de saberes se articulam a práticas de transformação sociopolítica. Encará-los como espaços formativos permite compreender como sujeitos historicamente subalternizados elaboram repertórios políticos, constituem vínculos solidários e produzem discursos contra-hegemônicos, processos que dialogam com o que Santos e Leal (2022) identificam como a dimensão política da docência e da formação.

A professora Allene Lage (2013) oferece, no âmbito da produção da UFPE/Centro Acadêmico do Agreste, a formulação que melhor sustenta esse argumento ao propor a noção de pedagogia de luta. O livro resulta de ações e pesquisas reunidas no Projeto de Extensão Observatório dos Movimentos Sociais, iniciado em 2007 no CAA/UFPE, e articula a experiência da autora com movimentos sociais e educação aos resultados de sua tese de doutorado

em Sociologia pela Universidade de Coimbra. A categoria é produtiva e disruptiva, porque desloca o olhar dos movimentos sociais não apenas como objeto de estudo da educação, mas também produtores de pedagogia própria, com métodos, temporalidades e critérios de validação distintos dos escolares.

Uma ilustração dessa produção encontra-se em Lage e Silva (2024), que examinam como a técnica chilena das *arpilleras* constrói o tecido pedagógico da resistência feminista no Movimento dos Atingidos por Barragens. A pesquisa, de abordagem qualitativa e metodologia feminista, indica que a técnica de bordado das *arpilleras* constitui linguagem não verbal por meio da qual as mulheres atingidas denunciam as violações de direitos humanos que vivenciam nos territórios de barragens. O exemplo é analiticamente denso: trata-se de prática formativa que produz simultaneamente elaboração coletiva da experiência, documentação da violação e denúncia pública, três funções que a EDH busca articular e que ali se realizam por meio de um saber que a escola raramente reconhece como conhecimento.

Nesse sentido, os movimentos feministas operam como lugares de aprendizagem política, cujas metodologias de ação: assembleias, rodas de diálogo, grupos de estudo, ações diretas, campanhas e articulações comunitárias, funcionam como práticas pedagógicas que tensionam as lógicas normativas das instituições formais. Podemos compreender de maneira análoga as relações étnico-raciais, conforme Gomes (2017), ao caracterizar o movimento negro como sujeito educador, produtor de saberes construídos nas lutas por emancipação. A convergência entre pedagogia de luta e movimento negro educador sustenta uma tese comum: os movimentos sociais não apenas reivindicam direitos, produzem o conhecimento necessário para que esses direitos sejam pensáveis.

Diante dos dispositivos de controle educacional, os movimentos sociais feministas emergem como contrapontos fundamentais, na produção saberes situados; na valorização de narrativas silenciadas e na construção de subjetividades coletivas ancoradas no cuidado; na ética relacional e na crítica às opressões interseccionais. Enquanto a *accountability* exige conformidade e produz sujeitos individualizados, os feminismos, especialmente os negros e

comunitários, constroem sujeitos plurais, críticos e solidários, evidenciando que formação política e formação pedagógica são indissociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a bibliografia analisada revela que a educação brasileira está situada em um campo de forças no qual dispositivos de controle moldam práticas pedagógicas e subjetividades. Evidencia-se que a racionalidade da *accountability* e das avaliações exerce hegemonia sobre o trabalho docente e sobre o currículo, produzindo formações sociopolíticas que reforçam desigualdades e padronizações.

A abordagem trazida no presente trabalho acerca dos direitos humanos e da cidadania permite acrescentar que é a explicitação do que já está posto. Não se trata apenas de disputa entre modelos de gestão educacional ou entre concepções pedagógicas: trata-se de disputa sobre qual concepção de cidadania a escola brasileira está autorizada a formar. A cidadania ativa, tal como formulada por Benevides (1991) e retomada no campo da EDH por Silva e Tavares (2011), supõe sujeitos que participam da criação de direitos; a cidadania compatível com a racionalidade da responsabilização é a do indivíduo que responde por seu desempenho. Reconhecer essa incompatibilidade é condição para não confundir o aprimoramento técnico dos instrumentos de avaliação com o avanço do direito à educação.

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, ao estabelecer a EDH como eixo fundamental do direito à educação e ao definir seu objetivo central como a formação para a vida e para a convivência, fornece fundamento normativo consistente para essa recusa. Mas normas não se realizam por si mesmas: sua efetivação depende de práticas curriculares que enfrentem, e não apenas mencionem, as hierarquias que estruturam o cotidiano escolar, o que exige, conforme Silva e Santos (2023), tensionar a memória colonial que organiza o que a escola considera digno de ser lembrado, e exige, conforme a análise interseccional, verificar quem concretamente usufrui dos direitos enunciados.

Por outro lado, movimentos sociais feministas oferecem alternativas formativas baseadas na justiça social, na crítica e no cuidado coletivo. Mais do que desafiar lógicas de performatividade, conforme demonstram Lage (2013); e Lage e Silva (2024), esses movimentos produzem conhecimento, pedagogias de luta que documentam violações, elaboram coletivamente a experiência e formam sujeitos políticos por meio de linguagens que os instrumentos hegemônicos de avaliação não conseguem reconhecer. Compreender a disputa curricular implica, portanto, reconhecer o papel ativo dos feminismos na produção de outras possibilidades de ensinar, aprender e existir no campo educacional brasileiro. Uma Educação em Direitos Humanos que se pretenda emancipatória e transformadora não pode prescindir dessas contribuições, sob pena de reduzir os direitos humanos a um conteúdo curricular a mais, pois é assim que a lógica da responsabilização lhes reserva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991. 208 p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais**: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora UFPE, 2013. ISBN 978-85-415-0237-5. Disponível em: https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/471. Acesso em: 27 ago. 2026.

LAGE, Allene Carvalho; SILVA, Fábia Roseana Souza Oliveira da. Arpillera, o tecido pedagógico da resistência feminista no Movimento dos Atingidos por Barragens. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 12, n. 1, 2024. DOI: 10.34024/olhares.2024.v12.16525. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/16525. Acesso em: 27 ago. 2026.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; MATTOS JÚNIOR, Luiz dos Santos; NASCIMENTO, Fernanda Sardelich. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Interritórios**: Revista de Educação, Caruaru, v. 10, n. 19, 2024. DOI: 10.51359/2525-7668.2024.262118. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/262118. Acesso em: 27 ago. 2026.

SANTOS, Anyla Laíse; ARAÚJO, Gerliane Rocha de; CUNHA, Kátia Silva; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. As temáticas identidade, cultura e

diferença nas práticas pedagógicas à luz da BNCC e do Currículo de Pernambuco. **Currículo & Docência**, v. 2, n. 2, p. 103-118, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/CD/article/view/249562. Acesso em: 27 ago. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire (org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil**: aspectos históricos, tendências e inovações. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. Capítulos 1 e 5. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699782. Acesso em: 27 ago. 2026.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 13-24, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19915. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19915. Acesso em: 27 ago. 2026.

SILVA, Divane Oliveira de Moura; CUNHA, Kátia Silva. As transformações discursivas na avaliação educacional: um estudo das lógicas políticas nas metas pernambucanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-70595. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70595. Acesso em: 27 ago. 2026.

SILVA, Divane Oliveira de Moura; SILVA, Leandra Cristine Pianco da; SILVA, Viviane Rauane Bezerra; CUNHA, Kátia Silva. Crise e controle?: a operação da accountability nas produções curriculares e nos processos de subjetivação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 23, e69511, 2025. DOI: 10.23925/1809-3876.2025v23e69511. Disponível em:

https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/69511. Acesso em: 27 ago. 2026.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTOS, Aline Renata dos. Tensão entre memória colonial e a memória decolonial na construção do currículo escolar: problematizando as heranças coloniais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.65089. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65089. Acesso em: 27 ago. 2026.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; CARDOSO, Fernando da Silva; SILVA, Aida Maria Monteiro. Educação em direitos humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Momento**: Diálogos em Educação, v. 31, n. 1, p. 116-134, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i01.13660. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13660. Acesso em: 27 ago. 2026.

CAPÍTULO 15

DISCURSOS DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS: SENTIDOS SOBRE BISSEXUALIDADE NO AGRESTE PERNAMBUCANO[75]

Renan Elizeu da Silva[76]
Antônio Edson dos Santos Barros[77]
Eva de Azevedo Gomes[78]
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda[79]

INTRODUÇÃO

[75] Esse capítulo é um estudo vinculado ao projeto de pesquisa guarda-chuva: A educação como arena política: sentidos em disputas sobre gêneros e sexualidades nos discursos docentes entre a racionalidade neoliberal e o caráter plural e democrático da escola que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

[76] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE).
Membro do grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4178899068064479. Orcid: https://orcid.org/0009-0005-8769-4862. E-mail: renanelizeu@ufpe.br.

[77] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE).
Membro do grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: http://lattes.cnpq.br/3231962514773940. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-2351-9013. E-mail: antonio.esbarros@ufpe.br.

[78] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE). Membra do grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: https://lattes.cnpq.br/0953149676094142. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-3555-6618. E-mail: evagomes100@gmail.com

[79] Pós-doutorando (CECIM/Dipes/FUNDAJ), professor associado do Núcleo de Formação Docente, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA/UFPE). Coordenador do grupo: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (SEGS). Lattes: https://lattes.cnpq.br/0515157502980112. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9805-4792. E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br.

A escola é um espaço no qual a sexualidade se manifesta desde sempre, entretanto, a ausência de inclusão dessa temática em documentos educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ou o Plano Nacional de Educação (PNE, 2026) tem desagendado o tema das instituições educacionais e comprometido a materialização de direitos humanos. Essas lacunas impossibilitam que professores possam abordar e problematizar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades de forma aprofundada e adequada na sala de aula, na gestão ou coordenação escolar, deixando brechas na vivência da sexualidade dos estudantes e, de certa maneira, dificultado as práticas de direitos humanos.

Entretanto, mesmo diante da dificuldade da escola ser múltipla e envolver à presença de determinados corpos, gêneros e sexualidades no currículo e no seu cotidiano, esses corpos, gêneros e sexualidades dissidentes da cis-heteronormatividade grita com suas vidas que existem nos corredores das instituições educacionais. Contudo, nas relações entre as diversas identificações, nota-se que a bissexualidade é invisibilizada e/ou silenciada, tornando-se "inexistente" nos espaços cis-heteronormativos por romper com a dinâmica binaria da monossexualidade. Assim, dúvidas sobre como os docentes produzem sentidos sobre identificações sexuais perpassam a escola enquanto espaço que produz posições-sujeitos, identificações, exclusões etc. em um engendramento de saberes-poderes-verdades (Butler, 2018; Miranda, Lima, 2019; Louro, 2021; Oliveira; Silva; Miranda, 2025).

Nesse caminho, temos como objetivo geral: compreender as disputas de produções de sentidos que são engendradas nos discursos de docentes de duas escolas públicas estaduais do Ensino Médio do agreste pernambucano sobre a bissexualidade. E como objetivos específicos: a) Identificar as interdiscursividades nos discursos de docentes que cristalizam sentidos sobre posições de sujeito em relação à monodissidência bissexual em escolas públicas estaduais de Ensino Médio do agreste pernambucano; b) Mapear discursos bifóbicos que apagam, silenciam e deslegitimam ou desestabilizam a cis-heterossexualidade compulsória e a cis-heteronormatividade, aumentando a visibilidade da bissexualidade nas referidas escolas.

FORMAÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO DA BISSEXUAL: ASPECTOS DISCURSIVOS E HISTÓRICO

A bissexualidade, por não fazer parte da monossexualidade, isto é, a heterossexualidade e a homossexualidade, desestabiliza e/ou desconstrói a gramática da binariedade que ao mesmo tempo em que enuncia multiplicidade denuncia que há uma performatividade de corpo (macho-fêmea), gênero (homem-mulher) e sexualidade (heterossexualidade-homossexualidade) tida como "natural" e ontológica. É nesse contexto das disputadas de sentidos nos discursos enunciados que ambas as identidades monossexuais (heterossexualidade e homossexualidade) tentam ser categorizadas como únicas e verdadeiras possibilidades sexuais, enquanto a bissexualidade é invisibilizada e/ou silenciada, vista como duvidosa, anormal, pecaminosa etc. (Jaeger *et al*, 2019; Butler, 2023)

Dessa maneira, a disputa de condensações de sentidos contribui para a desestabilização da cultura sexual que é cis-heteronormativa e reforça diariamente uma homogeneidade na produção das identidades sexuais. Logo, a bissexualidade não ocupa um espaço dentro desse sistema. Entretanto, ressaltamos que a bissexualidade, tida como anormal e pecaminosa, é categorizada negativamente como um exterior constitutivo dos sentidos da heterossexualidade "[...] como 'natural', 'normal', pressupondo que todos tenham uma inclinação para escolher, como objeto de desejo, alguém do sexo oposto" (Graupe; Pereira, 2016, p. 484).

Nesse caminho, por parte de grupos na sociedade, a bissexualidade, como sexualidade monodissidente, vem sendo discursivamente deslegitimada, segregada e apagada como nos explicita Jaeger *et. al* (2019):

> [...] no Brasil, as pessoas que se entendiam como bissexuais eram vistas pelo movimento homossexual brasileiro como "enrustidas", "dentro do armário" ou "em cima do muro". A partir dos anos 1980, com o surgimento da aids, - a chamada "peste gay" – as pessoas bissexuais passaram a ser acusadas de fazerem a "ponte bissexual do HIV" entre o mundo

> homossexual e o mundo heterossexual (Jaeger *et al*, 2019, p. 5)

Segundo o referido autor, para o movimento homossexual, a bissexualidade no país era entendida negativamente, como uma estratégia adotada pelos homossexuais que não se aceitavam, ou seja, um disfarce, uma identidade transitória entre a heterossexualidade e homossexualidade. Sua relação com as demais sexualidades tornou-se mais polêmica devido ao HIV, abrindo portas para o estabelecimento de discursos bifóbicos que reforçam essa identidade enquanto perigosa para a existência das demais. Essa percepção pejorativa da bissexualidade advém de lentes que a colocam enquanto algo momentâneo e não fixo, desestabilizando a ordem heterossexual (González, 2016; Jaeger *et al.*, 2019).

Levando em consideração esses sentidos sobre a bissexualidade e a Teoria da Performatividade de gênero (Butler, 2018; 2023), compreende-se que a sexualidade do ser humano é transitória, plástica, performativa e não ontológica, "natural" e fixa. Isto é, uma pessoa, homossexual ou heterossexual, pode vivenciar uma experiência bissexual em algum momento ou se descobrir enquanto bissexual, pois as identificações estão sempre em processos de construção.

Contudo, esse conceito da sexualidade como algo mutável é desconsiderado se levarmos em conta a ordem do discurso da exclusividade do sistema monossexista. Este se transforma, equivocadamente, como uma verdade ontológica, um fundamento. Nesse caminho, Jaeger *et al* (2019) afirma que a inteligibilidade da monossexualidade é "[...] usado para se referir à crença social de que as monossexualidades (heterossexualidade, homossexualidades e lesbianidades) são superiores e mais legítimas do que as não monossexualidades (bissexualidades, pansexualidades, polissexualidades e sexualidades fluídas)" (Jaeger *et al*, 2019, p. 7). Nessa esteira, a bissexualidade por romper com a monossexualidade é categorizada como menos importante do que a heterossexualidade ou homossexualidade. Esse sentido expõe o caráter hierárquico presente nas relações de gênero e sexualidade, pois "desta hierarquização das sexualidades se engendra uma identidade sexual que

se promove em detrimento de outra, trazendo consequências sociais, culturais e políticas [...]" (Graupe; Pereira, 2016, p. 485).

Assim, é possível refletir e compreender as motivações que fazem com que a identidade bissexual tenha uma formação que lhe atribui um lugar de invisibilidade em meio aos demais siglas das identidades sexuais. Seus discursos, como saberes-poderes-verdades, tiveram e ainda têm grandes impactos para que essa sexualidade não seja vivenciada plenamente por bissexuais, visto que a gramática da cis-heteronormatividade diariamente busca a eliminação da identidade bissexual.

DISPUTAS HEGEMÔNICAS NAS PRODUÇÕES DE SENTIDOS DAS IDENTIDADES SEXUAIS NA EDUCAÇÃO

Segundo Judith Butler (2018, p. 44), "o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é", ou seja, a identidade de gênero, bem como a sexualidade são atravessadas pelos discursos, via seus enunciados, que estabelecem elementos performativos que constituem as identidades. As identidades sexuais são perpassadas pelos discursos que se apresentam socialmente e são reproduzidos dentro do espaço escolar.

Essas condensações de sentidos vêm das disputas hegemônicas que estabelecem produções de sentidos na educação que promovem um desagendamento das identidades sexuais que são fortificadas pelo neoconservadorismo[80] e o neoliberalismo[81]. Essas produções de sentidos

[80] Compreendemos o neoliberalismo a partir de Carvalho e Inocêncio (2021): condensamos o neoliberalismo à acepção que o toma como uma vertente econômica caracterizada pelo enxugamento da participação do Estado na economia, com privatização de empresas e serviços públicos, desregulamentação de leis trabalhistas, desregulamentação dos fundos financeiros públicos, esvaziamento da participação da sociedade civil nas decisões políticas, desvinculação do Estado da oferta de políticas públicas e de direito, austeridade fiscal, subordinação ao livre mercado econômico sem a intervenção estatal, favorecimento de corporações multi e transnacionais ao acesso de comodities, exportações e importações, enxugamento de gastos com bem estar-social, entre outras características.

[81] Segundo Carvalho e Inocêncio (2021) o neoconservadorismo perfaz uma reação ao estado do bem-estar social, persegue as esquerdas, as culturas diferenciadas, o pensamento crítico e as pessoas que não se enquadram aos dispositivos normativos; acredita, sobretudo, que as

são materializadas via discursos de pessoas como professores, gestores e estudantes, bem como por documentos curriculares, pânicos morais, posições preconceituosas e violentas que legitimam grupos hegemônicos no controle, proporcionando uma padronização dos corpos, gêneros e sexualidades e comprometendo os direitos humanos (Carvalho; Inocêncio, 2021)

A hegemonia dos corpos, gêneros e sexualidades por meio da cis-heteronormatividade estando presente na escola dificulta discussões, debates, problematizações para e pelos/as docentes por não se apresentar em documentos como a BNCC (2017) ou o PNE (2026), o que (re)produz uma inteligibilidade hegemônica em que as identidades estão em uma hierarquia:

> Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (Junqueira, 2009, p. 14).

Nesse caminho, há uma estrutura que materializa uma gramática em que a educação tem sido atravessada por uma inteligibilidade que categoriza as identidades sexuais monodissidentes e a homossexualidade como anormais, pecaminosas, antinaturais etc. (Graupe; Pereira, 2016; Silva; Louro, 2021; Combé; Miranda, 2025; Holanda; Miranda, 2024; Combé *et al*., 2026).

Esses sentidos hegemônicos revelam e problematizam a ordem do discurso cis-heteronormativo que ganha materialidade via discursos neoconservadores constitutivos em vários espaços e especificamente, nas políticas, educacionais, no cotidiano escolar, nos documentos construídos etc. (Fischer, 2001; 2003; Foucault, 2022). Diante desse contexto, a luta pelo rompimento dos interdiscursos que estabelecem o neoconservadorismo se torna mais difícil, porém não impossível, pois há obstáculos de algumas políticas neoconservadoras tentando impedir e ocultar que as escolas trabalhassem com o material Escola Sem Homofobia (2010), pejorativamente

crises econômicas são oriundas de uma corrupção moral, da crise dos valores tradicionais da humanidade e das tentativas de apagar as marcas criadas por um deus ou pela natureza.

denominado de “kit gay”, na promoção do respeito e aprendizado com as diferenças e seus direitos humanos, que foi vetado e cancelado pelo governo federal em 2011. Nesse caminho, Carvalho e Inocêncio (2021) explicitam que:

> Desde o surgimento da expressão “Kit Gay”, as ações emancipatórias para os corpos, processos identitários de sexualidade e de gênero e as discussões sobre esses mesmos assuntos passaram a ser demonizadas com maior facilidade em boa parte do tecido social; essa também foi a porta de abertura para que as ações dos novos governos se fragilizam quanto ao enfrentamento da ignorância e da violência sexista (Carvalho; Inocêncio. 2021, p. 250).

A produção de sentidos negativos sobre o material Escola sem Homofobia evidenciou as estratégias para evitar a desestabilização da cis-heteronormatividade. Nesse caminho, os sentidos hegemônicos dizem respeito à categorização da identidade sexual como uma essência, um fundamento, isto é, um argumento baseado na ontologia por setores fundamentalistas e neoconservadores de políticos e religiosos. Ressaltamos que esses sentidos foram e são enunciados via discursos de representantes da nova direita tanto no Brasil como nos outros países da América Latina e da convergência perversa do neoliberalismo/neoconservadorismo:

> [...] uma releitura da nova direita americana baseada em controles discursivos morais pautados pela ideia de um inimigo em comum. Isso cria uma dualidade entre bem *versus* mal, cidadãos do bem *versus* comunistas, sexualidade comportada *versus* sexualidade dissidente, mulheres “belas, recatadas e do lar” *versus* feministas e vários outros efeitos de identificação em torno de um líder erigido como salvador da pátria ou em torno de forças sociais autoritárias (Carvalho; Inocêncio, 2021, p. 242)

Nesse contexto acima explicitado, compreende-se como as disputas hegemônicas, no campo discursivo, estabelecem-se via inteligibilidade binária, na qual um lado está sempre à mercê do outro para completar seu sentido ao

mesmo tempo que estabelece hierarquias e exclusões. Com isso, a escola acaba sendo atravessada por esses movimentos do campo político, (re)produzindo identidades hegemônicas que tentam ser legítimas representações das identidades sexuais no campo educacional, excluindo desejos que excedem essa lógica binária na escola e na sociedade.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza pós-qualitativa por ter como foco os sentidos engendrados nos discursos de docentes de escolas de referência do ensino médio em relação à bissexualidade por meio da análise foucaultiana do discurso (Pierre, 2018). A escolha de utilização dessa abordagem analítica se dá em decorrência de:

> Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto, não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; e, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 1999, p. 10).

O discurso leva em si valores, ideias, desejos, ou seja, o que se quer enquanto verdade dominadora da realidade. Saberes-poderes-verdades e o discurso se relacionam diariamente, estando sempre em uma disputa por sentidos, identidades, traduções, negações, interpretações, negociações e espaços, os quais estão perpetuados por enunciados que são “engendrados” pelos indivíduos que vivem, trabalham e experienciam em suas trajetórias educacionais.

O campo de estudo para a realização da pesquisa foi duas escolas de referência da área urbana da cidade de Passira. A partir da entrevista com 2 docentes de cada uma das escolas totalizando 4 entrevistados/as foi realizada

uma análise dos dados buscando responder aos objetivos específicos. O instrumento para coleta de dados utilizado foi a entrevista narrativa para viabilizar a materialidade dos enunciados, dos discursos e seus sentidos por parte dos participantes da pesquisa (Fischer, 2001; 2003; Maingueneau, 2008; Foucault, 2022).

A escolha por esse procedimento se dá pela possibilidade dos participantes poderem falar sobre a temática de forma mais livre, mas ainda sim sem escapar do que está sendo investigado, bem como de se ter um contato direto com os participantes, o que possibilita uma melhor compreensão sobre os espaços que estão inseridos e informações fornecidas ao longo das entrevistas.

A interdiscursividade nas posições docentes: a ordem cis-heterossexual e os efeitos sobre o alunado

Os discursos apresentaram relações entre si gerando um interdiscurso que "(...) tem precedência sobre o discurso. Isso significa propor que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos" (Maingueneau, 2008, p. 20). Nesse caminho, o interdiscurso foi foco em nossas análises, pois é composto de diversos discursos que constituem uma rede de relações que reafirmam diariamente saberes-poderes-verdades (Fischer, 2001; 2003; Foucault, 1999; 2022).

Esse interdiscurso, que afirma tanto a monossexualidade como a cis-heterossexualidade, materializou posições que acabaram causando a exclusão e o apagamento da bissexualidade devido a ordem do discurso da cis-heterossexual e monossexista. Esta ordem do discurso vem influenciando na dinâmica escolar e se apresentou na fala da Professora 1 ao ser questionada se acha que a cultura e a sociedade têm interferência na constituição da identidade bissexual:

> Eu acredito que, como a gente vive numa sociedade muito machista, muito patriarcal, algumas pessoas que entendem o sentido da bissexualidade, que se reconhecem como bissexuais, muitas vezes

> acabam se reprimindo por conta da pressão da sociedade, de que se tem que casar, que tem que ter filho [...] quando se assume bissexual, muitos entendem como uma pessoa indecisa, que não sabe muito bem o que é ainda, e é realmente uma situação difícil quem se reconhece (Professora 1)

Como tido pela Professora 1, a bissexualidade foi reprimida pela sociedade que tenta interpelar os indivíduos em sujeitos vinculado à cis-heteronormatividade e monossexismo. Sendo assim, não oferece muito espaço para outros sentidos serem condensados sobre a bissexualidade que é entendida como indecisão e/ou anormalidade e/ou pecaminosa. Assim, a monossexualidade é "[...] uma estrutura social que presume que todas as pessoas sejam monossexuais e que trata como desvio as demais modulações da sexualidade" (Jaeger *et al*, 2019, p. 7).

A bissexualidade é invalidada pelo sistema monossexual, visto que, ao presumir que todos são monossexuais, gerando essa percepção de que a bissexualidade é uma indecisão comprometendo a vivência de direitos humanos. Isso é destacado na resposta da Professora 3 ao ser questionada:

> Porque, assim, se você é, como o pessoal fala, se você é sapatão, você nasceu, se você é gay, você nasceu, mas homossexual é como se a pessoa fosse indecisa, desculpe, quis dizer que bissexual é como se a pessoa fosse indecisa. Como se fosse, ah, corta dos dois lados. Ah, o que vem, pega [...] (Professora 3).

A Professora 3 endossou o mesmo argumento da Professora 1 acerca da percepção de que a bissexualidade é uma indecisão, o que pode ser relacionado à bissexualidade transitória que pode advir do isolamento das possibilidades heterossexuais ou nos casos em que há uma passagem da vida homossexual para sua verdadeira orientação cis-heterossexual ou vice-versa (González, 2016).

Além disso, a Professora 3 apresentou as identidades monossexuais enquanto identidades que têm uma essência, ou seja, as pessoas já nascem assim. Essa inteligibilidade é fictícia, porém mesmo assim, esse sentido ainda se apresentou no discurso de outro professor:

> Mas, eu entendo dessa forma, que é gosto. Eu acho que... Vamos lá, não tem como um ambiente traçar um comportamento em cima de uma pessoa. Eu acho que a pessoa já nasce dessa forma, né? Gosto, né? [...] a bissexualidade é entendida como uma condição de indecisão, já que não gosta nem de homem e nem de mulher, mas dos dois. Ainda sim, tentamos respeitar e fortalecer a vivência (Professor 4).

Dessa maneira, os sentidos enunciados sobre as identidades sexuais assumem que elas são ontológicas. Ou seja, tem, equivocadamente, uma essência e os sujeitos nascem dessa forma não sendo algo mutável, além de reforçar o monossexismo e a cis-heterossexualidade, que constituem a cis-heteronormatividade que de acordo com Graupe e Pereira (2016):

> [...] se constitui na regulação do gênero como forma de manter a ordem heterossexual. Ou seja, as práticas sexuais ditas não normais colocam em xeque a estabilidade do gênero na definição do que é ou não «normal» e por isso possível, em termos da sexualidade e de uma vida inteligível (Graupe; Pereira, 2016, p. 488).

Percebe-se, então, que os sentidos sobre a sexualidade acabam sendo limitados em prol de se manter a cis-heterossexualidade e sua, suposta estabilidade. Nesse contexto, não há a possibilidade que determinadas práticas/desejos monodissidentes, sejam vivenciadas pelas pessoas homossexuais, bissexuais ou heterossexuais. Durante a entrevista, a Professora 3 enunciou discursos em relação às pessoas heterossexuais, homossexuais e/ou bissexuais em uma desestabilização da ordem do discurso cis-heterossexual:

> Eu tinha uma amiga de infância, por exemplo, que a gente estudou todo o Fundamental junto, estudou Ensino Médio e como a gente vivia muito tempo grudado começaram a falar que a gente era um casal homoafetivo. Inclusive, foram pessoas da minha própria família, quando na verdade era só uma amizade. (...) também teve uma amiga que eu fiz aqui, que ela

> era, né? E ela defendia com unhas e dentes que ela era, que ela não gostava de homem, mas, depois, ela estava namorando com um menino. E ela passou uns dois anos e ela se descobriu depois, né? Então, ela era bissexual. Eu tive também uma grande amizade com ela e o pessoal falava também por causa disso (Professora 3).

A partir do discurso acima, foi possível perceber que a cis-heterossexualidade termina categorizando que heterossexuais, homossexuais e/ou bissexuais não possam se relacionar sexo-afetivamente. Essa violência tenta impedir o caráter democrático e plural da escola e das vidas e seus desejos, em uma violação dos direitos humanos. As pessoas que desestabilizam a ordem cis-heterossexual e monossexista sofrem no espaço escolar com "[...] a falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices" (Junqueira, 2009, p. 27). Sendo assim, essa produção de inteligibilidade tenta cristalizar posições-sujeito que apesar de reconhecerem essas questões não conseguem impedir que a identidade bissexual seja não reconhecida no espaço escolar.

As violências contra as pessoas bissexuais nas escolas materializam violações dos direitos humanos por meio da bifobia. Esta "[...] está relacionado ao processo de invisibilização e deslegitimação das experiências bissexuais, sendo usado para descrever reações negativas de pessoas heterossexuais, lésbicas e gays em relação às bissexualidades" (Jaeger *et al,* 2019, p. 6).

Posto isso, a bissexualidade nas discussões no espaço escolar acabou sendo inexistente, visto que, ao perguntarmos para os/as entrevistados/as se era uma temática que se apresentava na escola, nas aulas ou por meio de conversas informais obtivemos os seguintes discursos:

> É, nas minhas aulas, até então, surgiram outras questões com relação a relações amorosas e afetivas, a transexualidade, mas com relação à bissexualidade, nas minhas aulas, aqui na escola, nunca (Professora 1)

> [...] a escola, pelo menos aqui, ela tenta ser neutra, não se fala muito nessa questão, não só da bissexualidade, mas da sexualidade em geral [...] eu acho que o que falta é tempo para trabalhar com a temática mesmo, as demandas da escola são demasiadamente grandes (Professor 2).
>
> Em relação a algum projeto, alguma coisa, eu não me recordo de ter sido abordada essa temática aqui na escola não (Professora 3)
>
> Não se debate não. A gente entende como uma condição do indivíduo, tem que ser respeitado e a gente tenta fortalecer isso (Professor 4)

Diante disso, vemos como os sentidos sobre cotidiano e currículo escolares não problematizaram a cis-heterossexualidade e a bissexualidade. Ressaltamos que, esse silenciamento e invisibilidade interferem nas construções das diferenças e das identidades de gênero e sexuais de discentes e docentes (Graupe; Pereira, 2016). Além disso, a falta de problematizar e promover o respeito e o aprendizado por meio da bissexualidade se materializa devido ao neoconservadorismo por parte da família sobretudo em cidades interioranas como a que foi campo de estudo e se destaca nas falas de alguns dos/as entrevistados/as:

> [...] eu particularmente tenho esse receio por parte da família, sabe? Por morar em uma cidade de interior os alunos que chegam aqui, hoje da zona rural principalmente, geralmente vem de uma região em que o patriarcado machismo está muito enraizado na mente (Professora 1)
>
> [...] educar o jovem do ponto de vista sexual seria maravilhoso. Porém, a gente esbarra em dificuldades, principalmente com relação a pais. A gente já teve casos aqui de pais que chegam e vão questionar mesmo “meu filho está andando muito com fulana”, “minha filha está andando muito com fulano”, vice-versa e tal. Aí a gente fica, “mas por que a senhora ou o senhor está criticando o fato de seu filho está andando com tal estudante? Não tem problema”. E a gente percebe que aquele pai não está dizendo para a gente

> que está errado, aquele menino estar andando com homossexual, uma coisa e outra, mas dentro dele ele está querendo dizer isso (Professor 4)

Sublinhamos que a dificuldade dos pais e responsáveis dos estudantes em aceitar as relações de amizade entre seus filhos, que foram categorizados como cis-heterossexuais e monossexuais, com os que não o foram, advém dos sentidos hegemônicos de "normalidade" e "naturalidade" em relação à cis-heterossexualidade (Graupe; Pereira, 2016)

Outra questão é dificultar a abordagem da bissexualidade e demais heterossexualidades dissidentes decorente de inteligibilidades que materializam preconceitos, discriminações, exclusões etc. por parte de alguns docentes: "a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT [...]" (Junqueira, 2009, p. 15). Sendo assim, esses sentidos hegemônicos acabam sendo evidenciados nos discursos de alguns docentes:

> Às vezes eu observo assim alguns discursos que os próprios professores não apoiam que essa temática seja trabalhada (Professora 1).
>
> É difícil. Sem falar no preconceito que habita em alguns profissionais também (Professor 4).

Os/as professores/as ao serem bifóbicos e/ou LGBTfóbicos promoveram a reafirmação da monossexualidade e da cis-heteronormatividade como "normal", "natural" e "não pecaminosa" via discursos fundamentalistas de políticos e/ou religiosos, como o Professor 4 enunciou:

> Religião também pesa. Muito, muito, muito mesmo. Então, a gente tem uma sociedade hoje que é crescente, o número de evangélicos. E, de certo modo, não é que eu esteja criticando evangélicos, mas é o pessoal mais insistente, é o pessoal que tem um posicionamento um pouquinho mais firme. E, à medida

> que a gente vai debater algumas questões, a gente já percebe que não dá para avançar muito (Professor 4).

A partir do explicitado anteriormente, o neoconservadorismo contribui para (re)produzir a cis-heteronormatividade, ou seja, os corpos cis-heterossexuais como hierarquicamente superiores aos demais. Essa inteligibilidade contribui também para esvaziar o respeito e aprendizado com as diferenças (Carvalho; Inocêncio, 2021; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024; Oliveira; Silva; Miranda, 2025).

Percebemos que essa hierarquização promove violências (falta de presença nas aulas, nos eventos escolares, nas discussões entre docentes e discentes etc.) que se estabelecem em decorrência de processos de inteligibilidades hegemônicos. Entretanto, há também fissuras e desestabilização da ordem do discurso hierárquica que é promovida pela cis-heteronormatividade e monossexismo. Assim, é possível através do reconhecimento da identidade bissexual por parte dos/das docentes entrevistados/as materializar uma escola plural e democrática envolvendo e respeitando todas as pessoas que compõem a instituição educacional. Isso se evidenciou ao questionarmos sobre a presença da bissexualidade na escola:

> Literalmente, a gente vê os meninos se abraçando mais, a gente vê que tem meninos e meninas que fazem carícias e eles não se enquadram no perfil deles como sendo bissexual, mas alguns deles dizem que…usam até o termo assim "eu sou bifestinha", bifestinha é quando vai para uma festa e fica com meninos e meninas. Aí, na minha vivência, na minha experiência, eu considero como se isso aí fosse um aspecto da bissexualidade (Professor 2).

Os/as docentes reconheceram a existência da identidade bissexual nas escolas que trabalhavam, mesmo que seus estudantes não se reconheçam nessas identidades apesar de terem práticas homoafetivas, que segundo Junqueira (2009) pode ser compreendido da seguinte maneira:

> Não por acaso, dependendo, por exemplo, de como se delineiam as possibilidades de

> reconhecimento (entendido como aceitação e auto-aceitação) das diversas orientações sexuais e identidades de gênero, jovens e adolescentes poderão preferir atribuir-se ora uma ora outra identidade, inventar outras, recusar todas, ou aprofundar-se em um angustioso silêncio. Não surpreende que muitos poderão autodesignar-se "heterossexuais" mesmo quando mantiverem quase somente relações homoeróticas (Junqueira, 2009, p. 33).

Essa ausência de reconhecimento da pluralidade e dos direitos humanos está presente também (o dito e o não dito) nos sentidos e práticas curriculares que não abordam a referida temática:

> [...] é importante levar informação para esses alunos, porque já aconteceu a situação de um aluno meu ou um aluno da minha colega dizer que é bissexual, sem saber nem o que é bissexualidade. Então, assim, levar informação para que eles consigam entender o que está acontecendo com eles, saberem diferenciar as coisas, não só de Biologia, mas como Biologia está tratando a questão de observar a mudança no corpo humano, pode auxiliar mais numa aula de Filosofia ou até deixar para o professor (Professora 1).

A professora 1 destacou as aulas de biologia e filosofia como meio para trabalhar a questão da orientação sobre bissexualidade e outras identidades sexuais, ou seja, ir para além só da leitura dos corpos a partir do viés biológico e pensar por meio da filosofia e sociologia. Assim, a falta de orientação/problematização acerca das sexualidades pode estabelecer a exclusividade da naturalização da cis-heterossexualidade e a exclusão da bissexualidade como anormal:

> [...] percebemos que as mesmas costumam ser ininteligíveis e consideradas como falhas pelas normas presentes no contexto heterossexual e homossexual. Assim, sob a lente de um regime de verdade monossexual, a sexualidade das pessoas

> bissexuais costuma ser erotizada, entendida como falsa e inexistente, ao mesmo tempo em que suas práticas e discursos são marginalizados, silenciados e excluídos (Jaeger *et al*, 2019, p. 12).

Diante do engendramento hegemônico de saberes-poderes-verdades da ordem do discurso da monossexualidade, a bissexualidade no campo discursivo ocupa um espaço em que ela não é reconhecida e validada como uma identidade sexual a ser vivenciada. Ela é categorizada hegemonicamente via inteligibilidade que condensa os sentidos dela como uma ameaça às demais sexualidades que são monossexuais. Posto isso, urge a necessidade de que a educação se modifique para proporcionar aos estudantes que adentram ao Ensino Médio uma formação plural, democrática de respeito e aprendizagem com as diferenças e seus direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nosso objetivo principal: compreender as disputas de produções de sentidos que são engendradas nos discursos de docentes de duas escolas públicas estaduais do Ensino Médio do agreste pernambucano sobre a bissexualidade, o que se conclui é que nas disputas de produções e suas resistências, os sentidos que se sobrepõem e se apresentam nos discursos de docentes evidenciaram que a monossexualidade e a cis-heterossexualidade impedem a existência dos corpos bissexuais nas instituições educacionais, visto que, os discursos apresentaram os efeitos que a monossexualidade e cis-heteronormatividade tiveram ou têm nas escolas.

Contudo, também se destaca que os docentes entrevistados reconheceram a identidade bissexual no espaço e querem promover um trabalho acerca dessa temática. Porém, devido à inteligibilidade do respeito e aprendizado com as diferenças, resulta na ausência de documentos oficiais da educação que possibilitem o reconhecimento dos corpos e sexualidades no cotidiano e currículo escolar como condensações de sentidos.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo".** 2 ed. São Paulo: N-edições, 2023.

CARVALHO, Fabiana A. de; INOCÊNCIO, Adalberto F. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 236-257, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352922835_desagendamento_da_educaca o_para_os_corpos_generos_e_sexualidades_um_projeto_neoliberal_um_arranjo_ne oconservador_e_as_varias_pedagogias_fascistas. Acesso em: 30 de janeiro de 2026. Combé, Allyne. P. do N., et al. O currículo é político? (re)produções e resistências frente à gramática de uma subjetividade neoliberal na educação. **Imagens Da Educação**. V. 16. N. 1, p. e81094, 2026. https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v16i1.81094.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001. https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717. Acesso em: 10 agosto 2026.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 5° ed. São Paulo, Editora Loyola, 1999. FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.

GONZÁLEZ, J. L. Bisexualidad ¿Mito o realidad? En hombres de edad adulta temprana: lineamientos para una pedagogía sexual desde los centros educativos colombianos. **Dialéctica: Revista de Investigacion Educativa**, Año 12 n. 2, 2016. Disponível em: //historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/dialectica/article/view/5441. Acesso em: 16 de fevereiro de 2026.

GRAUPE, Mareli E.; PEREIRA, Josilaine A. Homossexualidade e bissexualidade na escola: diferentes olhares. In: RÍO, José Mª V. Del; ANDRADE, P. V.; MACARRO, Maria J. M., (Orgs.) **Sexualidades, represión, resistencia y cotidianidades**. Servilla: Aconcagua Libros, 2016, p. 481-50.

HOLANDA, HBlynda M.; MIRANDA, Marcelo H. G. de. Confabulando o agora para mirar no amanhã: a não binariedade como outras inteligibilidades. **Fórum Linguístico**, v. 21, n. 4, p. 19, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/102445/59100. Acesso em: 02 agosto de 2026.

JAEGER, M. *et al*. Bissexualidade, bifobia e monossexismo: problematizando enquadramentos. Periodicus, n. 11, v. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355695402_Bissexualidade_bifobia_e_mon ossexismo_problematizando_enquadramentos. Acesso em: 20 de fevereiro de 2026 JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 13-52, 2009. Disponível em: https://share.google/jWk4qHRpPUQBP3VRY. Acesso em: 8 de fevereiro de 2026.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008 MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, Marcelo H. G. de; LIMA, Larissa S. G. A. de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; MATTOS JÚNIOR, Luíz dos Santos; NASCIMENTO, Fernanda Sardelich. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Interritórios**, v. 10, n. 19, p. 1-27, 2024. https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118.

OLIVEIRA, Victor H. B. da Silva; SILVA, Claudianderson N. da; MIRANDA, Marcelo H.G. de. Escola, docentes e territorialidades lgbtqiapn+: disputas de sentidos no ensino de biologia. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, *[S. l.]*, v. 25, n. 39, p. e25042, 2025. DOI: 10.59666/Arete.1984-7505. v. 25. n. 39.5096. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/5096. Acesso em: 10 de agosto de 2026.

PIERRE, Elizabeth Adams St; Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação". **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/12475. Acesso em: 01 agosto 2026.

SILVA, Luiz F. de O.; COMBÉ, Allyne P. do N.; MIRANDA, Marcelo H. G. de.

Educação, neoliberalismo, neoconservadorismo e resistência: desafios curriculares do ensino médio na contemporaneidade. **Revista Cocar,** [S. l.], n. 40, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10858. Acesso em 10 de agosto de 2026.

CAPÍTULO 16

AVALIAÇÕES EXTERNAS E ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PARA A COLABORAÇÃO ENTRE GESTÃO E DOCENTES EM PANELAS-PE[82]

Tarcis Teles Xavier da Silva[83]
Jaqueline Maria da Silva[84]

INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI foram marcados por mudanças profundas no papel do Estado e nos modos de administração das políticas públicas. A globalização, a reestruturação produtiva e a disseminação de reformas de inspiração neoliberal favoreceram a passagem de uma administração predominantemente burocrática para formas gerenciais orientadas pela eficiência, pela produtividade e pela mensuração de resultados (Pereira, 1996; Silva, 2021). No campo educacional, esse processo fortaleceu o denominado Estado Avaliador, no qual a avaliação externa, os indicadores e a comparação entre instituições

[82] Este capítulo resulta de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Especialização em Gestão Escolar, modalidade a distância, da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Profª. Drª. Ana Maria de Barros, em 2026.

[83] Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC/UFRPE), Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE), Especialista em Gestão Escolar (UFPE/UAB) e Licenciado em Matemática (UFPE/CAA). Professor de matemática da Rede Estadual de Pernambuco. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6045416682570918. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1073-0237. E-mail: tarcis.teles@ufrpe.br.

[84] Mestra em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE), Especialista em Gestão Escolar (UFPE/UAB) e Licenciada em Matemática (UFPE/CAA). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5208444914921658. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8272-4066. E-mail: js.jaquelinesilva2016@gmail.com.

assumem posição estratégica na regulação dos sistemas de ensino (Neave, 1988; Afonso, 2000; 2013).

Essa transformação também se relaciona à Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, expressão utilizada por Dale (2004) para analisar a influência de processos transnacionais na definição das políticas educacionais. A expansão de padrões de desempenho, metas e exames comparáveis deslocou parte da atenção dos processos formativos para resultados quantificáveis. A avaliação deixou de funcionar apenas como instrumento de diagnóstico e passou a orientar decisões administrativas, alocação de recursos, prioridades curriculares e formas de reconhecimento ou sanção.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado na década de 1990, foi aprimorado com a introdução da Teoria de Resposta ao Item em 1995, o que ampliou a comparabilidade dos resultados ao longo do tempo (Fletcher, 2015). Em 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, adquiriu caráter censitário. Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passou a combinar o desempenho dos estudantes nos testes e o fluxo escolar, constituindo-se em referência nacional para aferição da qualidade e estabelecimento de metas (Fernandes, 2007). Em Pernambuco, o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), existente desde 2000, incorporou essa lógica em escala estadual.

A divulgação pública dos indicadores, o ranqueamento das redes e a associação dos resultados a recompensas simbólicas ou materiais configuram políticas de accountability. No caso brasileiro, a responsabilização tem se aproximado do que Bonamino e Sousa (2012) denominam terceira geração de avaliações: além de produzir e divulgar resultados, os sistemas passam a vincular consequências às escolas e aos profissionais. Vidal e Vieira (2011) observam que os resultados do IDEB se tornaram vetores relevantes da gestão educacional municipal, com capacidade de redefinir prioridades e produzir pressões para a manutenção ou elevação do desempenho.

A accountability, contudo, não se reduz à publicação de notas ou à prestação de contas em sentido administrativo. Ela articula a avaliação, a obrigação de informar e justificar decisões e a responsabilização pelos

resultados (Afonso, 2010; Buta; Teixeira; Schurgelies, 2018). Dependendo de como essas dimensões são combinadas, pode favorecer transparência, participação e revisão de práticas ou reforçar controle vertical, competição e culpabilização. O problema não reside na produção de informações, mas no modo como elas são interpretadas, convertidas em decisões e distribuídas entre os diferentes sujeitos e níveis do sistema educacional.

No plano municipal, a regulação combina elementos burocráticos e gerencialistas. As secretarias centralizam metas, instrumentos e cronogramas, enquanto as escolas reinterpretam essas orientações em seus contextos específicos. Souza, Pimenta e Machado (2012) e Cabral Neto (2009) mostram que essa gestão híbrida mantém procedimentos de controle administrativo e, simultaneamente, incorpora planejamento estratégico, monitoramento e responsabilização por resultados. Barroso (2006) denomina microrregulação o conjunto de negociações, traduções e ajustes por meio dos quais as orientações mais amplas são apropriadas no âmbito local.

Essas políticas atingem diretamente o cotidiano escolar. Gestores, coordenadores e professores reorganizam o planejamento, selecionam conteúdos, intensificam simulados e definem intervenções para responder às metas. A colaboração entre gestão e docentes, princípio da gestão democrática, passa a conviver com pressões por desempenho. O trabalho coletivo pode manter seu caráter reflexivo e formativo, mas também pode ser instrumentalizado como estratégia operacional para elevar proficiências, produzir evidências e cumprir demandas externas (Luck, 2013; Arguelho; Gandin, 2025).

O debate relaciona-se ao direito à educação. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem a igualdade de condições para acesso e permanência, a gestão democrática e a garantia de padrões de qualidade (Brasil, 1988; 1996). Quando a qualidade é reduzida aos resultados de testes padronizados, ficam obscurecidas dimensões como formação integral, participação, inclusão, condições de trabalho docente e desigualdades territoriais. Os indicadores são relevantes, mas não esgotam a complexidade do processo educativo.

Panelas, município situado no Agreste de Pernambuco, constitui um caso especialmente fértil para essa análise por apresentar desempenho

expressivo nas avaliações. Segundo os dados mobilizados no estudo, o município alcançou a primeira colocação no IDEPE 2024 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No IDEB 2023, ocupou a primeira posição na Gerência Regional de Educação de Caruaru, a quarta em Pernambuco e posição de destaque no cenário nacional. O histórico de resultados elevados amplia o reconhecimento público, mas também intensifica expectativas, cobranças e a necessidade de sustentar os indicadores.

Diante desse cenário, este capítulo analisa de que maneira as avaliações externas, representadas pelo SAEB e pelo SAEPE, e as políticas de accountability influenciam e reconfiguram as formas de colaboração pedagógica e administrativa entre gestão escolar e corpo docente na rede municipal de Panelas. A questão que orienta a investigação é: em que medida a implementação dessas avaliações e políticas reconfigura a colaboração entre gestão e docentes?

A pesquisa buscou identificar como gestores, coordenadores pedagógicos e professores compreendem as avaliações externas e a accountability; examinar mudanças nas práticas de colaboração pedagógica e administrativa; e analisar desafios e potencialidades do trabalho coletivo diante das demandas por resultados. O argumento desenvolvido é que os efeitos são ambivalentes: os dados podem apoiar diagnóstico, planejamento e recomposição das aprendizagens, mas também induzem estreitamento curricular, redução da autonomia e colaboração instrumental. O desafio democrático consiste em fazer com que os indicadores sirvam ao trabalho pedagógico e ao direito à educação, sem subordinar a escola à lógica dos testes.

ESTADO AVALIADOR E AS DIMENSÕES DA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL

A consolidação do Estado Avaliador está associada à difusão dos princípios da Nova Gestão Pública, que introduziu no setor público práticas oriundas da administração empresarial, como definição de metas, monitoramento, competição, produtividade e gestão por resultados. Na

educação, essa racionalidade altera a administração escolar e desloca o foco para o desempenho mensurável, expresso em testes, indicadores e rankings (Ball, 2005; Cabral Neto, 2009). O Estado não deixa de intervir; modifica seus instrumentos, substituindo parte do controle direto por mecanismos de avaliação a distância.

A avaliação externa ocupa posição estratégica porque produz dados padronizados e comparáveis. Inicialmente concebidos como instrumentos diagnósticos, os exames em larga escala passaram a desempenhar também função normativa: sinalizam o que deve ser ensinado, estabelecem padrões de sucesso, orientam intervenções e influenciam a percepção pública sobre escolas e redes. Bonamino e Sousa (2012) identificam, no Brasil, a passagem de avaliações sem consequências diretas para modelos que articulam divulgação de resultados e responsabilização.

A lógica de quase-mercado decorre desse processo. Mesmo quando não há escolha formal de escolas ou competição por matrículas, a comparação pública dos resultados cria hierarquias simbólicas e incentiva a disputa por reconhecimento. Brooke (2006) assinala que as políticas de responsabilização se expandiram no Brasil apoiadas na expectativa de que metas e consequências aumentariam o comprometimento dos profissionais. Esse pressuposto, entretanto, pode desconsiderar que a aprendizagem depende de fatores sociais, econômicos, territoriais e institucionais que ultrapassam a ação individual de professores e gestores.

Afonso (2010) organiza a accountability em três dimensões interdependentes. A primeira é a avaliação, responsável pela produção e recolha sistemática de informações. A segunda é a prestação de contas, ou answerability, que envolve o dever de informar, explicar e justificar ações e resultados. A terceira é a responsabilização, ou enforcement, relacionada a prêmios, sanções, intervenções administrativas ou outras consequências associadas ao desempenho. A presença de dados, portanto, não constitui por si só um sistema de accountability; é necessário observar como os resultados circulam, quem deve explicá-los e quais efeitos produzem.

Em abordagens restritivas, a accountability assume caráter vertical, meritocrático e punitivo. Os indicadores são tratados como medidas suficientes da qualidade, ainda que não deem conta das condições de oferta e da

diversidade dos estudantes. A responsabilização recai sobre escolas e profissionais, individualizando problemas que são também sistêmicos. Freitas (2012) critica essa racionalidade por favorecer a padronização, o controle do trabalho e a transferência da responsabilidade do Estado para os atores localizados na ponta do sistema.

Em uma perspectiva democrática, a prestação de contas precisa vincular-se à participação, à reciprocidade e ao debate público. Os dados devem ser contextualizados e discutidos com a comunidade, de modo a produzir compreensão e orientar políticas de apoio. Afonso sintetiza esse princípio ao afirmar que "a accountability democrática pressupõe processos de prestação de contas baseados no diálogo, na reciprocidade e na partilha de responsabilidades" (2010, p. 153). Assim, informar não é apenas divulgar números, mas criar condições para que os sujeitos compreendam, questionem e influenciem as decisões.

A mera publicidade também não garante transparência substantiva. Como adverte Afonso, "a simples divulgação de resultados não garante, por si só, transparência nem participação democrática, podendo, ao contrário, reforçar lógicas de controlo e culpabilização" (2010, p. 156). Um boletim pode ampliar o acesso à informação e, simultaneamente, alimentar rankings descontextualizados. O caráter democrático depende de quem interpreta os dados, de quais explicações são admitidas e de quais providências são construídas coletivamente.

A noção de performatividade contribui para compreender os efeitos subjetivos e organizacionais dessas políticas. Para Ball (2005; 2016), os indicadores não apenas registram uma realidade anterior, mas participam de sua produção: definem o que merece atenção, alteram identidades profissionais e reorganizam prioridades. Em formulação retomada no estudo, "os números fazem coisas: eles classificam, comparam, hierarquizam e produzem efeitos reais sobre as práticas e identidades profissionais" (Ball, 2016, p. 21). Sob pressão constante, gestores e professores podem orientar o trabalho para tornar o desempenho visível, mesmo quando isso não corresponde às necessidades mais amplas dos estudantes.

Os efeitos, porém, não são automáticos. As políticas são interpretadas, negociadas e, por vezes, resistidas nos contextos locais.

Barroso (2006) denomina esse movimento de microrregulação; Mainardes (2006) também ressalta que as políticas são recriadas nos contextos de prática. Cultura institucional, liderança, condições materiais e relações profissionais ajudam a explicar por que uma mesma orientação gera respostas distintas. Por isso, compreender a accountability requer articular documentos, indicadores e experiências dos sujeitos.

A produção recente reforça a atualidade desse debate. Silva e Silva (2023), ao revisarem estudos sobre avaliação externa e accountability, mostram a recorrente articulação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização orientada por resultados. Camargo (2021) chama atenção para possíveis efeitos das avaliações em larga escala sobre a qualidade de vida docente. Peroni e Giorgi (2025), em análise das redes estaduais, identificam a expansão de usos associados a premiações institucionais e bonificações. Em conjunto, esses estudos indicam que a discussão ultrapassa a eficiência dos testes e alcança as condições de trabalho, o currículo e o sentido público da educação.

AVALIAÇÕES EXTERNAS NO COTIDIANO ESCOLAR

As políticas de avaliação externa produzem efeitos diretos no trabalho docente, no currículo e na gestão. No exercício da docência, matrizes, descritores, metas e materiais padronizados podem separar concepção e execução. Professores recebem sequências, cronogramas e instrumentos que delimitam conteúdos e ritmos. Embora esses recursos possam apoiar o planejamento, sua imposição reduz o espaço de decisão profissional. Freitas resume esse processo ao observar que “os professores passam a responder a metas e indicadores definidos externamente, perdendo autonomia sobre os fins e os meios do seu próprio trabalho” (2012, p. 109).

A intensificação não significa apenas aumento de tarefas. Ela envolve uma mudança qualitativa no trabalho: monitorar resultados, registrar evidências, aplicar simulados, comparar turmas e produzir planos de intervenção tornam-se atividades permanentes. A docência passa a ser avaliada indiretamente pelo desempenho dos estudantes, o que favorece

sentimentos de exposição e vigilância. A responsabilização simbólica pode ser tão efetiva quanto sanções formais, porque reconhecimento público e medo de queda nos indicadores afetam as relações profissionais.

No currículo, a centralidade de Língua Portuguesa e Matemática favorece o estreitamento das experiências formativas. Aulas, projetos e formações são reorganizados em torno das habilidades cobradas. Barretto (2012) e Bonamino e Sousa (2012) discutem como as avaliações influenciam políticas curriculares e práticas escolares. Arguelho e Gandin afirmam que "a centralidade atribuída aos indicadores de desempenho redefine as prioridades curriculares das escolas, favorecendo conteúdos e disciplinas diretamente avaliados, em detrimento de uma formação mais ampla" (2025, p. 7).

O estreitamento curricular não significa que não haja aprendizagem. Simulados podem revelar dificuldades e sequências focadas podem apoiar estudantes que necessitam de recomposição. O problema aparece quando a matriz do teste é confundida com o currículo e quando componentes não avaliados perdem tempo, recursos e legitimidade. Nessa situação, a formação integral prevista na legislação e nos projetos escolares é subordinada àquilo que pode ser rapidamente mensurado.

Na gestão, os resultados tornam-se referência para reuniões, planos de ação e acompanhamento. Diretores e coordenadores são chamados a mobilizar equipes e famílias, controlar frequência, organizar intervenções e apresentar respostas às secretarias. Paro (2015) adverte que a função educativa da direção pode ser enfraquecida quando a escola opera segundo prioridades gerenciais. O Projeto Político-Pedagógico corre o risco de deixar de orientar as decisões e passar a funcionar como registro formal de ações definidas por metas externas.

A colaboração entre gestão e docentes situa-se no centro dessa tensão. Em uma perspectiva democrática, envolve diálogo, confiança, planejamento coletivo e possibilidade real de deliberação. Os sujeitos analisam problemas, compartilham conhecimentos e constroem alternativas considerando os estudantes e o território. Em uma perspectiva instrumental, a colaboração é mobilizada para aumentar proficiências, distribuir tarefas e produzir evidências. Há trabalho conjunto, mas as finalidades são estabelecidas fora do coletivo escolar.

A distinção entre colaboração democrática e instrumental não é absoluta. Uma reunião pode combinar análise pedagógica relevante e cobrança por metas; um simulado pode diagnosticar dificuldades e tornar-se treinamento repetitivo; um material comum pode facilitar a cooperação e restringir a autoria docente. O sentido de cada prática depende do grau de participação, da possibilidade de contestar prioridades e da articulação com objetivos formativos mais amplos.

O direito à educação exige que os resultados sejam interpretados à luz das condições de oferta. Infraestrutura, formação, vínculos profissionais, composição social, localização e recursos influenciam as oportunidades de aprendizagem. Comparações que ignoram essas diferenças podem atribuir às escolas responsabilidades que pertencem também ao poder público. Uma accountability democrática deve ser de mão dupla: escolas explicam resultados e decisões, enquanto o Estado responde pelas condições que garante e pelas desigualdades que precisa enfrentar.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, e foi organizada como estudo de caso na rede municipal de Panelas. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa permite compreender significados, práticas e relações nos contextos em que são produzidos. A escolha do município decorreu de seus resultados educacionais expressivos e da possibilidade de examinar como políticas nacionais e estaduais de avaliação se materializam em uma rede municipal de pequeno porte.

O campo empírico compreendeu duas unidades com características distintas. A Escola Municipal José Felizardo, situada na zona rural, atendia aproximadamente 191 estudantes. A Escola Municipal Joaquim Nabuco, localizada na zona urbana, era a principal unidade da rede, com cerca de 1.200 estudantes. A diferença de porte e localização permitiu observar formas distintas de microrregulação sem tratar o contraste urbano-rural como explicação automática dos resultados.

Quadro 1 – Síntese do campo e dos participantes

Unidade	Localização e porte	Participantes	Etapas focalizadas
Escola Municipal José Felizardo	Zona rural; aproximadamente 191 estudantes	Gestora, vice-gestor/coordenador, coordenadora e docentes	5º e 9º anos
Escola Municipal Joaquim Nabuco	Zona urbana; aproximadamente 1.200 estudantes	Gestora, coordenadores e docentes	5º e 9º anos

Fonte: elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa.

A produção dos dados ocorreu em duas etapas complementares. A primeira reuniu os Projetos Político-Pedagógicos das unidades e os boletins públicos do SAEB de 2023. Foram examinados os indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, as comparações com escolas similares, os níveis de desempenho e as formas pelas quais metas e resultados aparecem nos documentos institucionais.

A segunda etapa consistiu em entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores pedagógicos e docentes. O roteiro foi organizado em três dimensões: percepções sobre avaliações externas e Estado Avaliador, incluindo a relação entre diagnóstico e controle; impactos no trabalho docente, na autonomia e no currículo; e processos de prestação de contas, responsabilização e colaboração entre gestão e professores. A participação foi voluntária e os nomes apresentados são fictícios, preservando a identidade dos sujeitos.

Na escola rural, foram contemplados docentes dos quintos e nonos anos, gestora, vice-gestor e coordenadoras. Na escola urbana, participaram docentes das turmas avaliadas, gestora e coordenadores dos anos iniciais e finais. A caracterização dos participantes considerou formação, tempo de experiência e função desempenhada, porque essas trajetórias influenciam a interpretação das políticas e das práticas escolares.

A análise articulou duas matrizes. A primeira reuniu os pilares da accountability propostos por Afonso (2010): avaliação, prestação de contas e

responsabilização. A segunda contemplou repercussões na gestão, no trabalho docente e no currículo. O cruzamento entre documentos, indicadores e entrevistas permitiu identificar convergências e contradições entre as orientações formais, os resultados e as experiências relatadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 Indicadores de desempenho e diferenças entre as escolas

Os boletins do SAEB de 2023 evidenciaram resultados elevados nas duas escolas, mas também diferenças importantes entre etapas, componentes curriculares e localização. A Escola Municipal Joaquim Nabuco apresentou proficiência superior à média das escolas similares nas quatro comparações. No quinto ano, alcançou 250,28 pontos em Língua Portuguesa e 284,88 em Matemática. No nono ano, obteve 286,09 e 322,46 pontos, respectivamente.

A Escola Municipal José Felizardo apresentou quadro mais heterogêneo. No quinto ano, a proficiência em Língua Portuguesa foi de 219,70 pontos, abaixo da média de 235,80 das escolas similares. Em Matemática, alcançou 269,42, acima da média comparável de 263,02. No nono ano, obteve 271,16 em Língua Portuguesa e 334,20 em Matemática, superando as médias das escolas similares e, em Matemática, também o resultado da escola urbana. Para evitar a compressão visual de seis colunas, os dados são apresentados em duas tabelas por componente curricular.

Tabela 1 – Proficiência em Língua Portuguesa no SAEB 2023

Escola	Etapa	Proficiência	Escolas similares	Diferença
EM Joaquim Nabuco	5º ano	250,28	212,97	+37,31
EM Joaquim Nabuco	9º ano	286,09	251,04	+35,05
EM José Felizardo	5º ano	219,70	235,80	−16,10
EM José Felizardo	9º ano	271,16	256,89	+14,27

Fonte: elaboração dos autores com base nos boletins do SAEB 2023.

Tabela 2 – Proficiência em Matemática no SAEB 2023

Escola	Etapa	Proficiência	Escolas similares	Diferença
EM Joaquim Nabuco	5º ano	284,88	230,59	+54,29
EM Joaquim Nabuco	9º ano	322,46	255,68	+66,78
EM José Felizardo	5º ano	269,42	263,02	+6,40
EM José Felizardo	9º ano	334,20	285,35	+48,85

Fonte: elaboração dos autores com base nos boletins do SAEB 2023.

A separação por componente torna visível que a localização rural não determinou desempenho inferior. A proficiência de 334,20 pontos em Matemática no nono ano da Escola José Felizardo foi o maior valor observado. Ao mesmo tempo, o resultado do quinto ano em Língua Portuguesa mostra que médias gerais elevadas não eliminam dificuldades específicas. A leitura pedagógica precisa considerar disciplina, etapa, turma e contexto, evitando transformar o desempenho global do município em retrato homogêneo das aprendizagens.

As diferenças em relação às escolas similares também merecem atenção. Na Escola Joaquim Nabuco, as maiores vantagens aparecem em Matemática, sobretudo no nono ano. Na Escola José Felizardo, o quinto ano apresenta resultados próximos ou inferiores às referências, enquanto o nono ano se destaca. Esse contraste sugere trajetórias de aprendizagem e condições específicas que não podem ser explicadas apenas por um indicador agregado.

A comparação com escolas similares funciona como mecanismo de regulação mesmo quando os boletins não apresentam sanções explícitas. Ao posicionar cada unidade em relação a um padrão, os documentos criam referências para monitoramento, reconhecimento e cobrança (Bonamino; Sousa, 2012). Taxas de participação, séries históricas e metas reforçam o uso dos resultados como prestação de contas. Os números ultrapassam a função diagnóstica e passam a influenciar o planejamento e a imagem pública das escolas.

O estudo observou ainda que a escola rural apresentava percentual mais elevado de adequação da formação docente nos anos iniciais. Essa informação pode contribuir para interpretar os resultados, mas não autoriza estabelecer relação causal direta. A formação é uma das condições do trabalho e precisa ser analisada em conjunto com estabilidade da equipe, recursos, práticas pedagógicas e características das turmas.

Projetos Político-Pedagógicos e lógica dos resultados

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal José Felizardo incorpora SAEB e SAEPE como instrumentos para identificar dificuldades de leitura, escrita e raciocínio lógico (Panelas, 2025). A função diagnóstica, contudo, associa-se ao desafio de elevar continuamente o desempenho conforme metas da Secretaria de Educação. O documento registra uma "metodologia de resultados", reuniões periódicas e planos de ação, evidenciando que a avaliação estrutura o acompanhamento pedagógico.

Na dimensão da avaliação, os dados padronizados orientam prioridades e intervenções. Na prestação de contas, a gestão apresenta resultados e justifica ações à Secretaria. Na responsabilização, predominam mecanismos simbólicos e meritocráticos: o reconhecimento pelo desempenho do município convive com novas cobranças e com a necessidade de manter posições de destaque. A realização de aulões e simulados para as turmas avaliadas mostra que a política alcança a organização do tempo e as prioridades do currículo (Brooke, 2006; Freitas, 2012).

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Joaquim Nabuco também incorpora avaliação, prestação de contas e responsabilização, mas procura vinculá-las à equidade, à formação integral e à gestão democrática. O documento recomenda interpretar os resultados do SAEB e do IDEB junto com frequência, inclusão, participação e condições de aprendizagem. Também prevê desagregação por turma e grupos, reconhecendo que médias elevadas podem ocultar desigualdades internas.

A prestação de contas inclui monitoramento, relatórios semestrais e apresentação dos resultados ao Conselho Escolar e à comunidade. Essa

orientação amplia a answerability porque não se limita à divulgação de notas: inclui contextualização, justificativa e definição de providências. Entretanto, metas como alcançar 90% dos estudantes com aprendizagens essenciais e manter frequência média igual ou superior a 95% introduzem elementos de gestão por resultados e podem intensificar a microrregulação.

Na responsabilização, o documento não estabelece sanções individuais nem premiações diretamente vinculadas aos docentes. Predomina a corresponsabilidade entre gestão, professores, estudantes, famílias e Conselho Escolar. Quando metas não são alcançadas, propõe-se examinar evidências, identificar barreiras e replanejar ações. A efetividade democrática dessa concepção depende, porém, de condições reais de participação e da ausência de pressões individualizantes.

O PPP da escola urbana também se posiciona contra a redução do currículo às áreas avaliadas. Embora priorize a recomposição em Língua Portuguesa e Matemática, preserva outros componentes e temas relacionados à cultura local, aos direitos humanos, às relações étnico-raciais, à educação ambiental e à cultura digital. Essa orientação reconhece que o direito à educação envolve formação ampla, não apenas desempenho em testes.

O planejamento coletivo, a formação continuada e a análise pedagógica dos resultados são valorizados. Ao mesmo tempo, mapas de habilidades, instrumentos comuns e avaliações periódicas apresentam ambivalência: podem fortalecer a cooperação e facilitar intervenções, mas também restringir a autonomia quando definidos verticalmente. A colaboração deixa de ser reflexiva quando o grupo apenas escolhe meios para alcançar finalidades estabelecidas fora da escola.

Os documentos revelam, portanto, uma disputa entre dois sentidos da avaliação. Um é formativo: utiliza evidências para compreender dificuldades, organizar apoio e rever práticas. O outro é regulador: transforma metas em eixo do trabalho e produz cobrança por desempenho. O PPP pode mediar essa tensão se permanecer vivo nas decisões; quando se torna mero documento formal, as metas externas ocupam seu lugar.

Percepções dos sujeitos e reconfiguração da colaboração

As entrevistas mostraram que a compreensão das avaliações externas não é homogênea. Na Escola José Felizardo, a gestora Cleide reconheceu a importância diagnóstica dos resultados para localizar dificuldades, mas relatou que o destaque do município intensificou a exigência de planos de ação. A accountability apareceu de forma negociada, mediada por relações institucionais próximas e por alguma possibilidade de adaptar as orientações ao contexto rural.

Na Escola Joaquim Nabuco, os relatos aproximaram as avaliações de uma lógica de controle mais formalizada. Um docente sintetizou essa percepção ao afirmar que “tudo gira em torno dos resultados”. A formulação revela que o indicador deixa de ocupar um lugar entre outras evidências e passa a organizar o planejamento, a formação e a avaliação interna. A pressão para sustentar o desempenho foi associada a sentimentos de vigilância e ansiedade profissional.

Em ambas as escolas, professores relataram priorização de Língua Portuguesa e Matemática. Descritores, simulados e materiais padronizados passaram a organizar parte significativa do trabalho. Na escola rural, a professora Luiza definiu a situação como uma autonomia “orientada”: havia espaço para decisões, mas dentro de limites estabelecidos pelas demandas avaliativas. Na escola urbana, os relatos indicaram maior padronização e acompanhamento sistemático.

Esses achados dialogam com Freitas (2012), Barretto (2012) e Arguelho e Gandin (2025), que apontam a redefinição do currículo e do trabalho quando as matrizes externas se tornam referência dominante. A autonomia não desaparece por completo; ela é delimitada. Os docentes continuam tomando decisões, mas parte dos objetivos, conteúdos e ritmos já chega definida, deslocando o exercício profissional para a execução e adaptação de orientações.

As formações continuadas também foram reconfiguradas. Coordenadores apontaram ênfase crescente em estratégias para melhorar o desempenho nos testes. A formação aproxima-se, nesse caso, do treinamento

técnico e se distancia da reflexão sobre fundamentos do currículo, avaliação e necessidades mais amplas dos estudantes. Essa tendência contribui para a separação entre concepção e execução e reduz oportunidades de autoria coletiva.

A colaboração esteve presente nos dois contextos, mas assumiu sentidos diferentes. Na Escola José Felizardo, foi descrita como mais orgânica e relacional, construída por meio de proximidade, diálogo e trocas cotidianas. Ainda assim, parte das ações coletivas foi mobilizada para cumprir metas. Na Escola Joaquim Nabuco, o planejamento conjunto e o compartilhamento de materiais ocorreram sob orientação mais direta dos resultados externos.

Os achados permitem caracterizar uma colaboração instrumental. O trabalho coletivo não desaparece; pode até ser intensificado. Contudo, seus objetivos são definidos pela necessidade de elevar proficiências e responder à prestação de contas. A colaboração perde parte de sua dimensão formativa quando os sujeitos não participam da definição das prioridades e quando o debate se concentra apenas no que é mensurado. Como alertam Arguelho e Gandin, “a cooperação entre professores e gestores tende a ser reconfigurada como estratégia de alcance de metas, esvaziando seu potencial crítico e democrático” (2025, p. 10).

A responsabilização observada não dependeu de sanções formais. Reconhecimento público, comparação, cobrança e expectativa de manutenção dos resultados funcionaram como mecanismos simbólicos. O bom desempenho passa a ser percebido como obrigação permanente, e qualquer variação pode ser atribuída ao trabalho da equipe, ainda que decorra de mudanças nas turmas ou de fatores externos. A pressão produz efeitos sobre o clima organizacional e as identidades profissionais, como discutem Ball (2005; 2016) e Camargo (2021).

Ao mesmo tempo, os participantes reconheceram potencialidades. Os boletins ajudam a identificar habilidades com maior dificuldade, orientar intervenções e acompanhar turmas. O problema não está na existência da informação, mas em sua apropriação. Quando os resultados são discutidos coletivamente e articulados à avaliação interna, frequência, participação e condições sociais, podem apoiar o direito à aprendizagem. Quando se tornam finalidade exclusiva, limitam a autonomia e empobrecem o currículo.

A comparação entre as escolas confirma que políticas nacionais e estaduais não produzem efeitos idênticos. Porte, localização, liderança, relações institucionais e cultura profissional interferem na tradução das demandas. Na escola rural, a proximidade favoreceu negociação e colaboração mais relacional; na urbana, a complexidade organizacional e a visibilidade dos resultados favoreceram procedimentos mais formalizados. Essas diferenças não devem ser naturalizadas, mas consideradas na formulação de políticas sensíveis aos contextos.

A garantia do direito à educação exige prestação de contas de mão dupla. Escolas precisam apresentar e discutir resultados, mas o Estado também deve responder por infraestrutura, apoio pedagógico, formação, carreira e equidade territorial. Sem reciprocidade, a responsabilização recai desproporcionalmente sobre profissionais e oculta desigualdades estruturais. Uma política democrática deve transformar dados em compromisso público compartilhado, não em mecanismo de culpabilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como SAEB, SAEPE e políticas de accountability influenciam a colaboração entre gestão e docentes na rede municipal de Panelas. A articulação entre boletins, Projetos Político-Pedagógicos e entrevistas permitiu compreender que as avaliações externas se materializam por meio de metas, planos de ação, reuniões, simulados, formações, materiais padronizados e acompanhamento sistemático do trabalho.

Os resultados indicam que a accountability reconfigura as práticas colaborativas. A colaboração permanece, mas tende a ser mobilizada para melhorar indicadores e atender às demandas externas. Esse caráter instrumental aparece na priorização das disciplinas avaliadas, no alinhamento a descritores e na centralidade dos testes. Quando os sujeitos apenas executam estratégias para fins previamente fixados, reduz-se o potencial deliberativo da gestão democrática e o PPP perde força como referência coletiva.

A apropriação das políticas não foi homogênea. Na escola rural, a accountability mostrou-se mais negociada e contextualizada, preservando elementos diagnósticos e relações colaborativas orgânicas. Na escola urbana, assumiu configuração mais formalizada, com planejamento orientado por resultados e maior percepção de controle. A diferença confirma que políticas são reinterpretadas nos contextos de prática e que as relações institucionais influenciam seus efeitos (Barroso, 2006; Mainardes, 2006).

Os indicadores do SAEB mostraram que resultados elevados convivem com diferenças internas. A escola rural superou a urbana em Matemática no nono ano, mas apresentou dificuldade em Língua Portuguesa no quinto ano em comparação com escolas similares. O quadro demonstra a importância de análises desagregadas e impede que o desempenho global do município seja tomado como retrato uniforme das aprendizagens.

A pesquisa não rejeita as avaliações externas. Reconhece sua contribuição para diagnóstico, planejamento e monitoramento. A crítica dirige-se à redução da qualidade educacional a métricas e às formas de responsabilização que ignoram condições de oferta e desigualdades. A avaliação precisa integrar uma política de apoio, e não apenas de cobrança. Isso exige combinar os dados externos com evidências produzidas pela escola e com o conhecimento profissional dos educadores.

Para fortalecer a gestão democrática, recomenda-se que os resultados sejam discutidos com docentes, estudantes, famílias e conselhos escolares; que sejam relacionados à frequência, participação, inclusão e outras evidências de aprendizagem; e que as intervenções preservem a amplitude curricular. O planejamento coletivo deve permitir questionar metas, identificar barreiras e adaptar estratégias, não apenas distribuir tarefas.

Também é necessário equilibrar a responsabilidade. Secretarias e demais órgãos públicos devem prestar contas sobre condições materiais, apoio pedagógico, formação continuada e desigualdades entre territórios. Essa reciprocidade impede que a escola seja tratada como única responsável por resultados produzidos em uma rede de relações sociais e institucionais.

Conclui-se que a qualidade da educação depende da capacidade de articular informação, participação e responsabilidade pública. Em Panelas, os bons resultados constituem conquista importante, mas sua sustentabilidade

requer atenção à autonomia docente, ao clima organizacional e à formação integral. O desafio é assegurar que os indicadores contribuam para efetivar o direito à educação e que a colaboração permaneça vinculada ao diálogo, à reflexão e à construção coletiva.

Pesquisas futuras podem ampliar o número de escolas, acompanhar as práticas ao longo do tempo e investigar os efeitos da pressão por resultados sobre a saúde emocional dos profissionais. Também é necessário examinar como estudantes e famílias compreendem as avaliações externas e participam da definição das prioridades educacionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. **Um olhar sociológico em torno da accountability em educação**. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ARGUELHO, Miriam; GANDIN, Luís Armando. **Políticas que reconfiguram a escola: redes políticas e efeitos no trabalho docente, currículo e gestão na educação pública**. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e25039, p. 1-17, 2025.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais, justiça social e performatividade: uma análise crítica**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 63-78, jan./mar. 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.

BARROSO, João. **O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local**. In: BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 41-70.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BUTA, Bernardo Oliveira; TEIXEIRA, Marco Antônio Carvalho; SCHURGELIES, Vinicius. **Accountability nos atos da administração pública federal brasileira**. **Revista Pretexto**, v. 19, n. 4, p. 46-62, 2018.

CABRAL NETO, Antônio. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

CAMARGO, Douglas Branco de. **Avaliações externas em larga escala: possíveis efeitos na qualidade de vida de professores da educação básica**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FLETCHER, Philip R. **A teoria da resposta ao item: medidas invariantes do desempenho escolar**. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NEAVE, Guy. **On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988**. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

PANELAS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal José Felizardo. **Projeto Político-Pedagógico 2025**. Panelas: Secretaria Municipal de Educação, 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da administração pública burocrática à gerencial**. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, jan./abr. 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. **Usos das avaliações externas estaduais: ampliação de políticas de accountability**. **Revista de Educação**, 2025.

SILVA, Edva Emanuelle Gomes; SILVA, Givanildo. **Avaliações externas e accountability como políticas de regulação da educação**. **Dialogia**, São Paulo, n. 44, e155, maio/ago. 2023.

SOUZA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. **Avaliação e gestão municipal da educação**. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses**. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

CAPÍTULO 17

CUIDADO COMO PRÁTICA EDUCATIVA E POLÍTICA: INTERSECCIONALIDADE E FORMAÇÃO CIDADÃ NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

Wendell Mendes[85]

INTRODUÇÃO

A consolidação contemporânea da Educação em Direitos Humanos ocorre em um cenário de crescentes desigualdades sociais, assimetrias raciais e políticas públicas sob racionalidade neoliberal. Nesse contexto, a defesa da dignidade humana e da formação cidadã frequentemente se limita à difusão normativa de princípios jurídicos e constitucionais, priorizando a universalidade dos direitos e a centralidade da democracia. Entretanto, permanece pouco problematizada a base material que viabiliza o exercício concreto desses direitos, dentre as quais se destaca a organização social do cuidado.

O cuidado constitui condição elementar para a reprodução da vida e para a manutenção das instituições sociais. Alimentar, educar, proteger, acompanhar e sustentar emocionalmente são práticas que garantem a continuidade da existência individual e coletiva. Contudo, a modernidade política consolidou uma separação entre público e privado que relegou essas atividades à esfera doméstica, despolitizando-as e associando-as a disposições femininas naturalizadas. Ao mesmo tempo em que a democracia

[85] Advogado. Mestrando em Direitos Humanos e pós-graduando em Direito, Gestão e Governança Pública pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Ciência Política pela União Brasileira de Faculdades – UNIBF. Graduado em Direito pela ASCES-UNITA. Presidente da Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil – Subseção Caruaru. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/0059867500517584 ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9031-1294 E-mail: wendellt.mendes@gmail.com

moderna proclamou igualdade formal entre cidadãos, estruturou-se sobre uma divisão social do trabalho que invisibilizou o trabalho reprodutivo e o distribuiu de maneira desigual segundo gênero, raça e classe.

No caso brasileiro, essa divisão não pode ser compreendida sem considerar a herança escravocrata e a persistência do racismo estrutural. A racialização histórica do trabalho doméstico e das atividades de cuidado consolidou padrões intergeracionais de desigualdade que continuam a atravessar o mercado de trabalho, a organização familiar e as oportunidades educacionais. O cuidado, portanto, não constitui apenas prática moral ou esfera privada de afeto; ele opera como campo estruturante de poder, organizando hierarquias sociais e limitando o acesso pleno à cidadania.

Apesar de sua centralidade material, o cuidado permanece marginal nos debates educacionais. A formação cidadã é frequentemente concebida como processo de internalização de valores democráticos, aprendizagem de normas constitucionais e desenvolvimento de competências críticas. Contudo, raramente se questiona de que modo a própria organização social do cuidado condiciona as possibilidades de participação política, permanência escolar e acesso a bens educacionais. A escola, enquanto instituição moderna, opera sobre uma base desigual de sustentação da vida que ela própria tende a ignorar.

Este artigo parte do pressuposto de que a Educação em Direitos Humanos é estruturalmente limitada enquanto a divisão social e racial do cuidado permanecer invisibilizada na organização escolar e na política educacional. Sustenta-se que o cuidado deve ser reconhecido não apenas como objeto de reflexão crítica, mas como infraestrutura pedagógica invisível e como critério normativo para a reorganização democrática da escola. Em outras palavras, não se trata apenas de inserir o cuidado no currículo, mas de problematizar a própria forma institucional da educação que se constrói sobre redes desigualmente distribuídas de trabalho reprodutivo.

A hipótese central afirma que a divisão social do cuidado constitui variável estruturante da desigualdade educacional no Brasil e que sua invisibilização sustenta uma concepção abstrata de cidadania incompatível com a justiça social substantiva. Ao não considerar as responsabilidades desigualmente distribuídas de sustentação da vida, as quais recaem de forma

desproporcional sobre mulheres negras e pobres, a escola reforça imaginários meritocráticos que naturalizam diferenças de desempenho e ocultam condicionantes estruturais.

A interseccionalidade oferece instrumento analítico decisivo para compreender esse processo, ao revelar como gênero, raça e classe operam de forma articulada na produção de hierarquias sociais. Ao mesmo tempo, a crítica à racionalidade neoliberal aplicada à educação permite evidenciar como a cultura da performatividade, da mensuração e da competição intensifica a desconsideração das condições materiais que estruturam a aprendizagem. Nesse cenário, a escola tende a reproduzir a divisão social do cuidado, ao invés de questioná-la.

Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar de que modo a organização social e racial do cuidado estrutura desigualdades educacionais e limita o alcance emancipatório da Educação em Direitos Humanos, propondo o cuidado como princípio reorganizador da prática pedagógica e da política educacional. Trata-se de investigação teórico-analítica, fundamentada em diálogo interdisciplinar entre economia feminista, teoria da reprodução social, feminismo negro, sociologia da educação e pedagogia crítica.

A contribuição do artigo consiste em articular três dimensões frequentemente tratadas de forma isolada: (i) a organização estrutural do cuidado como base material da democracia; (ii) sua racialização no contexto brasileiro; e (iii) a escola como instituição que opera sobre essa base desigual, reproduzindo-a ou podendo transformá-la. Ao conceber o cuidado como infraestrutura democrática invisível e como categoria epistemológica da Educação em Direitos Humanos, busca-se deslocar o debate educacional do plano meramente normativo para o enfrentamento das condições concretas que sustentam, e ao mesmo tempo limitam, a cidadania.

A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO CUIDADO COMO INFRAESTRUTURA INVISÍVEL DA DEMOCRACIA

A democracia moderna consolidou-se sob a promessa de igualdade formal, autonomia individual e participação política universal. Contudo, essa

arquitetura normativa foi construída sobre uma base material raramente tematizada: a sustentação cotidiana da vida. A reprodução social, entendida como o conjunto de atividades necessárias à manutenção física, emocional e cultural da existência, permanece estruturalmente invisibilizada na teoria política dominante. O cuidado, enquanto núcleo dessa reprodução, foi historicamente deslocado para a esfera privada, naturalizado como disposição moral feminina e dissociado das instituições democráticas (PATEMAN, 1988).

A separação entre público e privado não constitui simples convenção cultural, mas elemento estruturante da racionalidade liberal. A figura do sujeito autônomo pressupõe alguém liberado das tarefas ordinárias de sustentação da vida. A autonomia proclamada como fundamento da cidadania repousa, assim, sobre redes de trabalho reprodutivo que permanecem desvalorizadas e desigualmente distribuídas. A exclusão do cuidado da esfera política não é contingente, mas constitutiva da própria forma moderna de organização democrática (PATEMAN, 1988).

A economia política clássica contribuiu para esse obscurecimento ao privilegiar a produção mercantil como o lócus exclusivo de geração de valor. O trabalho reprodutivo, responsável por formar, alimentar e sustentar a força de trabalho, foi classificado como improdutivo, apesar de constituir condição indispensável para a acumulação capitalista. A crítica feminista evidenciou que essa invisibilização não é neutra, mas funcional à manutenção de uma estrutura econômica que depende da apropriação gratuita ou subvalorizada do trabalho doméstico (FEDERICI, 2019).

A teoria da reprodução social aprofundou essa análise ao demonstrar que o capitalismo opera por meio de tensão permanente entre acumulação e sustentação da vida. Ao exigir intensificação da produtividade e expansão dos mercados, o sistema tende a comprimir o tempo e os recursos destinados ao cuidado, produzindo o que pode ser compreendido como crise estrutural da reprodução social (FRASER, 2016). Essa crise não se restringe à precarização dos serviços públicos; ela expressa contradição mais profunda entre lógica da lucratividade e necessidades humanas básicas.

Quando políticas públicas de saúde, educação e assistência social são enfraquecidas, a responsabilidade pela reprodução social retorna ao âmbito doméstico. Nesse processo, as desigualdades pré-existentes se aprofundam,

pois a redistribuição das tarefas reprodutivas segue as hierarquias estruturais já estabelecidas. O que se apresenta como decisão privada revela-se, na realidade, efeito de arranjos institucionais e prioridades estatais (FRASER, 2003).

Essa dinâmica desafia concepções restritas de justiça social. Modelos distributivos centrados exclusivamente na renda ignoram a concentração desigual de responsabilidades reprodutivas. A redistribuição econômica, embora necessária, não enfrenta isoladamente a assimetria na divisão do trabalho de cuidado. É preciso articular redistribuição material e reconhecimento social, compreendendo que determinados grupos não apenas recebem menos recursos, mas assumem desproporcionalmente a sustentação da vida coletiva (FRASER, 2003). A justiça, nesse horizonte, exige reorganização estrutural das responsabilidades sociais.

A invisibilização do cuidado produz efeitos diretos sobre a cidadania. A sobrecarga reprodutiva limita o tempo disponível para participação política, formação educacional e inserção profissional qualificada. A igualdade formal de direitos convive com desigualdade concreta de condições para exercê-los. A democracia, assim, revela dimensão paradoxal: proclama universalidade enquanto se sustenta sobre base estruturalmente desigual. Nesse sentido, o cuidado pode ser compreendido como infraestrutura democrática invisível, pois sustenta materialmente as instituições sem ser reconhecido como elemento estruturante da política.

Compreender o cuidado como infraestrutura democrática implica deslocar o foco da análise da esfera estritamente institucional para a base social que a sustenta. A qualidade da democracia não pode ser medida apenas por procedimentos eleitorais ou garantias formais, mas também pela forma como a sociedade organiza a sustentação da vida. Uma democracia que concentra responsabilidades reprodutivas em grupos específicos perpetua desigualdades estruturais e limita a participação substantiva.

Esse deslocamento analítico tem implicações diretas para o campo educacional. A escola, enquanto instituição central na formação cidadã, não opera em vazio social. Ela depende de redes de cuidado que garantem presença, permanência e desempenho dos estudantes. Quando essas redes são desigualmente distribuídas, a instituição tende a naturalizar diferenças de

rendimento como expressão de mérito individual. A invisibilidade da infraestrutura reprodutiva sustenta imaginário meritocrático que desconsidera condições materiais diferenciadas.

Assim, antes de pensar o cuidado como princípio pedagógico, é necessário reconhecê-lo como base estrutural da própria possibilidade de educação democrática. A organização social do cuidado delimita quem dispõe de tempo para estudar, quem assume responsabilidades domésticas precoces, quem pode investir em formação prolongada e quem é compelido a conciliar trabalho reprodutivo com trajetória escolar. A desigualdade educacional, nesse sentido, não pode ser dissociada da divisão social do cuidado. Ao reposicioná-lo no centro da reflexão educativa, sustenta-se que a democracia depende da organização social da sustentação da vida, e que a escola, se não enfrentar essa estrutura, tende a reproduzir desigualdades.

INTERSECCIONALIDADE E RACIALIZAÇÃO DO CUIDADO NO BRASIL/

A compreensão da organização social do cuidado no Brasil exige reconhecer que sua distribuição desigual não é apenas efeito de divisão sexual do trabalho, mas resultado de um processo histórico de racialização profundamente enraizado na formação social brasileira. A herança escravocrata não constitui evento superado; ela estrutura continuidades materiais e simbólicas que moldam o mercado de trabalho, as hierarquias sociais e as trajetórias educacionais contemporâneas. O cuidado, nesse contexto, foi constituído como espaço privilegiado de reprodução das desigualdades raciais.

No período pós-abolição, a ausência de políticas estruturais de integração socioeconômica da população negra consolidou padrões de inserção laboral marcados pela precariedade. O trabalho doméstico e as atividades de cuidado tornaram-se uma das principais vias de sobrevivência para mulheres negras, configurando uma continuidade funcional entre servidão colonial e emprego doméstico moderno (GONZALEZ, 1988). Essa

permanência não pode ser interpretada como herança cultural, mas como mecanismo ativo de reprodução de hierarquias raciais.

A interseccionalidade oferece ferramenta analítica indispensável para compreender essa configuração. Ao demonstrar que raça e gênero não operam de forma isolada, mas constituem sistemas articulados de poder, a perspectiva interseccional desloca a análise da soma de opressões para a compreensão de estruturas imbricadas (CRENSHAW, 1989). No campo do cuidado, essa articulação revela que a divisão reprodutiva do trabalho não apenas feminiza determinadas atividades, mas as racializa e as classifica segundo padrões históricos de subalternização.

A crítica do feminismo negro brasileiro aprofunda essa leitura ao evidenciar que o universalismo abstrato frequentemente invisibiliza as experiências específicas das mulheres negras. Ao tratar “as mulheres” como categoria homogênea, parte do feminismo liberal obscureceu as dinâmicas raciais que estruturam a divisão do trabalho doméstico e de cuidado (CARNEIRO, 2019). A racialização do cuidado não é efeito colateral do patriarcado; ela constitui engrenagem central de sua articulação com o racismo estrutural.

Essa articulação produz efeitos materiais concretos. Mulheres negras concentram-se de maneira desproporcional nas ocupações de cuidado remunerado mais precarizadas, com baixos salários, informalidade e reduzida proteção social. Paralelamente, acumulam elevada carga de trabalho doméstico não remunerado. A sobreposição dessas dimensões configura dupla ou tripla jornada que restringe tempo disponível para formação educacional prolongada, participação política e mobilidade social. A desigualdade educacional, nesse sentido, não pode ser dissociada da organização racializada da reprodução social.

A perspectiva desenvolvida por Collins (2019) permite compreender como essas estruturas operam também no plano simbólico. A matriz de dominação articula dimensões econômicas, políticas e culturais, produzindo representações que naturalizam determinados lugares sociais. A associação histórica entre mulheres negras e trabalho de cuidado não apenas organiza o mercado de trabalho, mas molda expectativas sociais e horizontes de

possibilidade. Tal internalização impacta trajetórias educacionais, influenciando percepções de pertencimento e ambições acadêmicas.

A invisibilização dessas dinâmicas no campo educacional reforça imaginário meritocrático que desconsidera as assimetrias estruturais. Quando a escola avalia desempenho sem reconhecer a distribuição desigual de responsabilidades domésticas e de cuidado, transforma desigualdade social em suposta diferença individual de esforço. A lógica da igualdade formal esconde desigualdade material. Nesse processo, reproduz-se o que pode ser compreendido como violência simbólica institucionalizada, na medida em que critérios aparentemente neutros operam sobre condições profundamente desiguais.

A interseccionalidade, ao revelar como múltiplos sistemas de poder se entrelaçam, exige revisão da própria concepção de cidadania educacional. A universalização do acesso à escola, embora indispensável, não elimina desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano dos estudantes. Meninas negras, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, frequentemente assumem responsabilidades domésticas precoces, comprometendo tempo de estudo e permanência escolar. A evasão, o baixo rendimento ou a trajetória educacional interrompida não podem ser analisados sem considerar essa variável estrutural.

Além disso, a racialização do cuidado opera também na divisão institucional do trabalho dentro da própria escola. Profissões associadas ao cuidado, como educação infantil, assistência pedagógica e funções de apoio, são majoritariamente ocupadas por mulheres, muitas vezes negras, reproduzindo no interior da instituição a hierarquia simbólica que associa cuidado a menor prestígio social. A escola, portanto, não apenas depende de redes externas de cuidado; ela própria reproduz internamente sua divisão desigual.

A ausência de políticas públicas robustas de cuidado intensifica essas assimetrias. A insuficiência de creches, serviços de atenção a idosos e programas de apoio familiar transfere responsabilidades para o âmbito doméstico, ampliando a sobrecarga sobre mulheres negras. Essa dinâmica impacta diretamente a educação, tanto pela restrição de oportunidades para

as responsáveis quanto pela repercussão sobre crianças e adolescentes que vivem em contextos de precarização reprodutiva.

Reconhecer a racialização do cuidado implica abandonar concepções abstratas de igualdade e assumir perspectiva estrutural da justiça social. A cidadania, para ser substantiva, exige redistribuição não apenas de renda, mas também de responsabilidades sociais. Ao invisibilizar a divisão racial do cuidado, a escola contribui para perpetuar hierarquias que limitam o alcance emancipatório da Educação em Direitos Humanos. A desigualdade educacional, portanto, não decorre apenas de fatores internos ao sistema de ensino, mas da própria forma como a sustentação da vida é socialmente distribuída.

É justamente essa ambivalência que exige examinar a instituição escolar não apenas como espaço de formação normativa, mas como engrenagem inserida na divisão social do cuidado. A próxima seção aprofunda essa análise, investigando como a escola participa da reprodução, e potencial transformação, dessa estrutura desigual.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DE REPRODUÇÃO DA DIVISÃO SOCIAL DO CUIDADO

A análise da organização social do cuidado e de sua racialização no Brasil conduz a uma questão decisiva: qual é o lugar da escola nessa estrutura? Se o cuidado constitui infraestrutura invisível da democracia e variável estruturante da desigualdade social, então a instituição escolar não pode ser compreendida como espaço neutro ou isolado dessas dinâmicas. Ao contrário, ela opera sobre essa base desigual e, frequentemente, contribui para sua reprodução simbólica e material.

A escola moderna foi concebida como espaço de universalização do saber e de equalização de oportunidades. Contudo, a promessa de igualdade formal convive com mecanismos sutis de reprodução das hierarquias sociais. A sociologia da educação demonstrou que a instituição escolar tende a transformar desigualdades sociais prévias em diferenças de desempenho aparentemente individuais. O capital cultural, distribuído de forma desigual

entre as classes sociais, influencia trajetórias escolares e é frequentemente interpretado como mérito ou talento pessoal (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Nesse processo, a escola converte desigualdade estrutural em distinção legítima.

Para além do capital cultural, a escola pressupõe condições materiais: tempo, estabilidade e suporte doméstico, que dependem de redes de cuidado desigualmente distribuídas. Quando a divisão social do cuidado é profundamente desigual, a escola opera sobre bases assimétricas que ela própria tende a ignorar.

Essa invisibilidade sustenta a lógica meritocrática. Ao avaliar desempenho por critérios padronizados, a instituição desconsidera que estudantes chegam ao espaço escolar com diferentes cargas de responsabilidades domésticas, diferentes níveis de apoio familiar e distintas experiências de precarização reprodutiva. A igualdade formal de critérios mascara desigualdade material de condições. A violência simbólica manifesta-se precisamente na naturalização dessa assimetria (BOURDIEU, 1998).

Além da reprodução cultural, a escola contemporânea encontra-se atravessada por racionalidade gerencial que intensifica essa dinâmica. A ascensão de políticas educacionais orientadas por indicadores de desempenho, metas quantitativas e avaliação padronizada redefine o sentido da educação sob parâmetros de eficiência e competitividade (BALL, 2003). A performatividade transforma aprendizagem em resultado mensurável e converte sujeitos em unidades de produtividade educacional. Nesse contexto, a dimensão relacional do ensino, onde o cuidado poderia emergir como princípio estruturante, é deslocada para segundo plano.

A crítica à neoliberalização da educação evidencia que a lógica empresarial aplicada à escola reforça individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar (APPLE, 2006). A ênfase na *accountability* e na competição entre instituições obscurece as desigualdades estruturais que atravessam o sistema. Ao responsabilizar estudantes e professores por resultados padronizados, o modelo gerencial despolitiza as condições materiais que sustentam a aprendizagem. A divisão social do cuidado, nesse cenário, permanece fora do debate institucional.

A consequência é paradoxal: a escola afirma compromisso com igualdade e Direitos Humanos, mas opera segundo lógica que intensifica desigualdades estruturais. Ao ignorar a infraestrutura reprodutiva que sustenta o processo educativo, reforça imaginário meritocrático que atribui sucesso ao esforço individual e fracasso à insuficiência pessoal. A racionalidade performativa converte desigualdade estrutural em déficit individual.

É nesse ponto que se pode afirmar que a escola participa da reprodução da divisão social do cuidado de duas maneiras complementares. Primeiramente, ao naturalizar diferenças de desempenho derivadas de condições reprodutivas desiguais. Em segundo lugar, ao organizar internamente seu próprio trabalho segundo hierarquias que desvalorizam funções associadas ao cuidado. Profissões vinculadas à educação infantil, acompanhamento pedagógico e apoio socioemocional frequentemente ocupam posição de menor prestígio e reconhecimento institucional, reproduzindo simbolicamente a hierarquia que subalterniza o cuidado na sociedade mais ampla.

A escola depende de redes de cuidado que não controla nem redistribui, presumindo que famílias garantam as condições básicas para o processo educativo. Quando tais condições não se materializam, a instituição tende a interpretar a dificuldade como problema individual ou familiar, e não como expressão de desigualdade estrutural. O cuidado permanece como infraestrutura invisível do sistema educacional.

Essa constatação exige deslocamento analítico. A desigualdade educacional não pode ser compreendida apenas em termos de acesso, financiamento ou qualidade pedagógica interna. Ela está enraizada na forma como a sociedade organiza a sustentação da vida. Enquanto a divisão social e racial do cuidado permanecer concentrada, a escola continuará operando sobre base estruturalmente desigual.

Isso não significa que a instituição esteja condenada à reprodução. A pedagogia crítica demonstrou que a escola é também espaço de disputa e possibilidade (FREIRE, 1996). Contudo, para que possa exercer função emancipatória, é necessário reconhecer sua inserção na estrutura reprodutiva. A neutralidade é ilusória; toda prática educativa implica posicionamento diante das hierarquias sociais.

Ao incorporar a variável do cuidado na análise educacional, amplia-se o horizonte crítico da sociologia da educação. Não se trata apenas de examinar capital cultural ou desigualdade de recursos, mas de compreender como a organização social da reprodução condiciona a própria possibilidade de aprendizagem. O cuidado deixa de ser elemento periférico e passa a ser variável estruturante da desigualdade escolar.

Essa inflexão prepara o terreno para o passo seguinte: se a escola participa da reprodução da divisão social do cuidado, é possível transformá-la por meio de reconfiguração pedagógica orientada por outra ética? A resposta a essa questão exige deslocar o cuidado da condição de infraestrutura invisível para a de princípio normativo explícito da prática educativa. É nesse horizonte que se insere a discussão do cuidado como princípio pedagógico emancipatório.

O CUIDADO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO EMANCIPATÓRIO

Se a escola participa da reprodução da divisão social do cuidado, a superação dessa lógica exige mais do que inserção temática do assunto no currículo. Implica reconfiguração do próprio fundamento normativo da prática educativa. O cuidado, nesse sentido, não deve ser compreendido apenas como conteúdo a ser discutido, mas como princípio pedagógico estruturante da Educação em Direitos Humanos.

A tradição da pedagogia crítica já havia indicado que não existe neutralidade na educação. Todo processo formativo envolve escolhas éticas e posicionamentos diante das estruturas sociais (FREIRE, 1996). Entretanto, mesmo propostas emancipadoras frequentemente mantiveram como foco central a conscientização política sem tematizar de forma suficiente as bases materiais que sustentam a possibilidade da própria aprendizagem. A incorporação do cuidado como princípio pedagógico amplia esse horizonte ao integrar dimensão relacional, material e estrutural da formação cidadã.

A ética do cuidado, desenvolvida como crítica às teorias morais abstratas centradas exclusivamente na autonomia individual, oferece base

normativa para essa inflexão. Ao enfatizar interdependência, responsabilidade relacional e atenção às vulnerabilidades, essa perspectiva desloca o foco da autossuficiência para a reciprocidade (NODDINGS, 2003). Transposta para o campo educacional, essa concepção desafia o paradigma competitivo que organiza grande parte das instituições escolares contemporâneas.

A racionalidade produtivista aplicada à educação, marcada por metas de desempenho, avaliação padronizada e hierarquização de resultados, opera sob pressuposto de indivíduo isolado, responsável integral por sua performance. Essa lógica não apenas obscurece desigualdades estruturais, mas desvaloriza dimensões afetivas e relacionais que são constitutivas do processo de aprendizagem (BALL, 2003; APPLE, 2006). Ao reduzir a escola a espaço de mensuração de resultados, a política educacional contemporânea enfraquece qualquer ética orientada pela interdependência. Incorporar o cuidado como princípio pedagógico implica questionar o paradigma que transforma estudantes em unidades de desempenho e naturaliza desigualdades estruturais. Nesse horizonte, o cuidado assume três dimensões articuladas.

Primeiramente, dimensão epistemológica. Reconhecer o cuidado como princípio implica admitir que a produção e transmissão do conhecimento são atravessadas por relações de poder e condições materiais. A aprendizagem não ocorre em abstração social; ela depende de estabilidade, tempo, alimentação, segurança emocional. Ignorar essa base significa sustentar ficção meritocrática incompatível com justiça substantiva.

Em segundo lugar, dimensão institucional. Uma pedagogia orientada pelo cuidado exige reorganização das práticas escolares: construção de ambientes de escuta, revisão de critérios avaliativos exclusivamente quantitativos, fortalecimento de políticas de permanência e apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade. Não se trata de paternalismo, mas de reconhecimento das condições estruturais que moldam trajetórias escolares.

Em terceiro lugar, dimensão política. O cuidado, quando explicitado como fundamento normativo, transforma a concepção de cidadania ensinada na escola. A democracia deixa de ser apresentada apenas como conjunto de regras procedimentais e passa a ser compreendida como organização social da sustentação da vida. A formação cidadã orientada pelo cuidado enfatiza

responsabilidade coletiva e redistribuição de encargos sociais, articulando reconhecimento e redistribuição em chave estrutural (FRASER, 2003).

Essa reconfiguração implica também deslocamento do imaginário de sucesso escolar. A lógica meritocrática tende a valorizar desempenho individual dissociado das condições sociais de partida. Uma pedagogia do cuidado, ao contrário, reconhece trajetórias atravessadas por responsabilidades precoces e desigualdades estruturais. Isso não significa reduzir expectativas acadêmicas, mas contextualizá-las dentro de horizonte de justiça pedagógica.

A articulação entre cuidado e conscientização amplia a própria noção de emancipação. A leitura crítica do mundo, conforme formulada por Freire (1996), pode ser aprofundada quando incorpora análise da divisão social da reprodução. Compreender quem sustenta materialmente a vida coletiva e sob quais condições permite desnaturalizar hierarquias invisíveis. A emancipação deixa de ser apenas tomada de consciência ideológica e passa a incluir questionamento das bases reprodutivas que estruturam a desigualdade.

Importa destacar que a defesa do cuidado como princípio pedagógico não implica romantização do trabalho reprodutivo. Ao contrário, politizá-lo significa torná-lo objeto de disputa pública e critério de reorganização institucional. O reconhecimento da interdependência humana não elimina conflitos sociais, mas redefine parâmetros de justiça democrática.

Ao incorporar o cuidado como eixo estruturante da Educação em Direitos Humanos, desloca-se o debate do plano meramente normativo para o enfrentamento das condições materiais que sustentam, e ao mesmo tempo limitam, a cidadania. A escola deixa de ser apenas transmissora de valores democráticos e passa a ser analisada como instituição inserida na divisão social do cuidado, capaz de reproduzi-la ou tensioná-la.

A contribuição teórica proposta neste artigo reside justamente nessa inflexão: compreender o cuidado como infraestrutura pedagógica e como critério normativo de reorganização democrática da escola. Não se trata de acrescentar nova temática ao currículo, mas de redefinir o fundamento ético-político da formação cidadã. A democracia, para ser substantiva, exige redistribuição das responsabilidades de sustentação da vida; e a educação,

enquanto espaço privilegiado de formação política, não pode permanecer alheia a essa exigência.

Essa perspectiva permite articular diagnóstico estrutural e proposta normativa, evitando tanto o determinismo reprodutivista quanto o idealismo pedagógico. A escola é atravessada por desigualdades, mas também constitui espaço de disputa simbólica e institucional. Reconhecer o cuidado como princípio emancipatório significa afirmar que a Educação em Direitos Humanos somente alcança sua potência transformadora quando assume explicitamente a interdependência como fundamento ético da vida democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sustentou que o cuidado não é dimensão periférica, mas a infraestrutura invisível que organiza a existência democrática. Demonstrou-se que a desigualdade educacional extrapola a distribuição de recursos ou o acesso formal, enraizando-se na organização social e racial do trabalho reprodutivo. Inserida nessa estrutura, a escola frequentemente converte disparidades materiais em distinções legitimadas pelo discurso meritocrático. Assim, a análise interseccional evidenciou que a divisão racial e de gênero do cuidado condiciona trajetórias e limita a igualdade formal.

Nesse horizonte, a proposição central do artigo consiste em afirmar o cuidado como princípio pedagógico emancipatório. Inspirada na pedagogia crítica (FREIRE, 1996) e na ética do cuidado (NODDINGS, 2003), a argumentação sustentou que a Educação em Direitos Humanos precisa deslocar-se do plano exclusivamente normativo para o enfrentamento das condições materiais que tornam possível o exercício dos direitos. Reconhecer a interdependência como fundamento ético implica questionar a racionalidade produtivista que organiza grande parte das políticas educacionais contemporâneas (BALL, 2003; APPLE, 2006), abrindo espaço para reorganização institucional orientada pela justiça substantiva.

A contribuição teórica proposta reside, portanto, na articulação entre crítica estrutural da divisão social do cuidado e reconfiguração normativa da educação. Ao situar o cuidado como infraestrutura pedagógica e critério de

reorganização democrática da escola, o trabalho propõe ampliação do escopo da análise educacional, integrando reprodução social, política de reconhecimento e redistribuição (FRASER, 2003). A democracia, sob essa perspectiva, não pode ser reduzida a arranjo procedimental; ela depende da forma como a sociedade distribui responsabilidades de sustentação da vida. Se a escola é espaço privilegiado de formação cidadã, sua transformação exige que o cuidado deixe de ser invisível e se torne eixo explícito da pedagogia democrática.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educating the "right" way: markets, standards, God, and inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, London, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRASER, Nancy. Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange**. London: Verso, 2003. p. 7–109.

FRASER, Nancy. Contradições do capital e cuidados. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 536–558, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223–244, 1988.

NODDINGS, Nel. **Caring: a feminine approach to ethics and moral education**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SEÇÃO 2

POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 18

ENTRE O CÁRCERE E O LAR: A PRISÃO DOMICILIAR COMO EXTENSÃO DO CONTROLE PENAL SOBRE MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA

Alanna Ester Lopes Amorim [86]
Artur Gilberto Garcéa Lacerda Rocha [87]
Vanessa Coutinho Mariano da Rocha Faria [88]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma a prisão domiciliar afeta a proteção de mulheres vítimas de violência doméstica, a partir de uma perspectiva interseccional que considera gênero, raça e classe. A pesquisa estruturou-se em torno do seguinte problema: de que forma a prisão domiciliar, enquanto medida alternativa ao encarceramento, afeta a proteção

[86] Bolsista CAPES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba - PPGCJ/UFPB. Bolsista na CAPES pelo PPGCJ/UFPB, Bacharela em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: alanna.amorim@academico.ufpb.br.

[87] Historiador com doutorado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, mestre e licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Pernambuco. Servidor público lotado no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano. https://lattes.cnpq.br/2841513137036598. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1391-0305 - E-mail: arturgarcea@gmail.com

[88] Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco – PPGDH/UFPE, Bolsista na FACEPE pelo PPGDH/UFPE, Pós-graduanda em Criminologia pela Faculdade FOCUS, Bacharela em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas – ESUDA, Especialista em Assistência Sociojurídica e Segurança Pública pela UNIVITÓRIA e Especialista em Direito de Família pela Faculdade FOCUS – http://lattes.cnpq.br/1331531639762648 - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9845-7484 – E-mail: vanessa.mariano@ufpe.br

e os direitos de mulheres negras, pobres e periféricas sob o discurso da ressocialização?

No primeiro capítulo, evidencia-se como o encarceramento feminino no Brasil tem apresentado um crescimento exponencial nas últimas décadas, salientando não apenas o avanço do punitivismo estatal, mas também a reprodução de desigualdades estruturais marcadas por gênero, raça e classe social. Nesse cenário, em que a chamada "guerra às drogas" consolida um sistema penal seletivo e excludente, mulheres majoritariamente negras, pobres e periféricas tornam-se alvo privilegiado da punição, tendo seus corpos submetidos à estigmatização, à marginalização e à violência institucional sob a lógica da misoginia jurídica e do controle penal.

Essa extensão do controle penal para o espaço doméstico pode ser compreendida como uma forma de cárcere extramuros, na qual as lógicas disciplinares analisadas por Foucault em Vigiar e Punir (2009) se disseminam para além dos muros prisionais, transformando o lar em um dispositivo de vigilância contínua sobre os corpos femininos. Longe de romper com o modelo punitivo, a prisão domiciliar com monitoramento eletrônico configura o que autores contemporâneos têm chamado de domesticidades carcerárias, em que o domicílio deixa de ser refúgio para tornar-se suporte material da pena, sob o olhar panóptico do Estado. Essa perspectiva revela a persistência do disciplinamento dos corpos das mulheres criminalizadas e sua articulação com desigualdades de gênero, raça e classe, preparando o terreno para uma análise crítica das contradições do discurso da ressocialização.

Com base nas criminologias críticas, no feminismo interseccional e na sociologia do cuidado, propõe-se refletir sobre as contradições do discurso jurídico da ressocialização, a materialização da misoginia institucional e os impactos concretos do encarceramento e do monitoramento eletrônico na vida das mulheres. Busca-se, assim, destacar a necessidade de construção de uma justiça antirracista, feminista e comprometida com a dignidade humana. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e crítico, fundamentada em revisão bibliográfica.

O texto resulta, ainda, das discussões desenvolvidas na disciplina "Tópicos Especiais em Direitos Humanos II — Gênero, Controle Penal e Novas Tecnologias Punitivas", no âmbito do PPGDH/UFPB.

MISOGINIA JURÍDICA, GÊNERO E ENCARCERAMENTO: Uma Perspectiva Crítica sobre o Controle Penal de Mulheres no Brasil.

A inter-relação entre misoginia jurídica, gênero e encarceramento feminino no Brasil evidencia um sistema de justiça penal que opera de forma seletiva, reforçando desigualdades sociais, raciais e de gênero. Parte-se aqui da compreensão de misoginia jurídica como fenômeno estrutural, inscrito na lógica institucional do sistema de justiça, que aprofunda a punição e o controle sobre os corpos femininos, sobretudo de mulheres negras e periféricas.

A ascensão do encarceramento feminino no Brasil nas últimas décadas acompanha a intensificação das políticas de guerra às drogas e o endurecimento do sistema penal, revelando um cenário no qual a seletividade e o punitivismo se articulam à lógica patriarcal e racista. Conforme destaca (Alves, 2017, p. 101), a misoginia jurídica se manifesta quando as estruturas e práticas jurídicas, em vez de garantirem direitos, se tornam instrumentos de opressão, criminalização e invisibilização de mulheres, especialmente aquelas inseridas nas camadas sociais mais vulneráveis.

O conceito de misoginia jurídica não se limita à aversão ou desprezo às mulheres, mas, compreende um mecanismo institucional que legitima a violência simbólica e material contra mulheres no interior do sistema de justiça. Essa violência se concretiza na seletividade penal, nas práticas discriminatórias no julgamento, na omissão estatal diante de feminicídios e, sobretudo, no uso do direito penal como ferramenta de controle social e de gênero.

O encarceramento feminino no Brasil, impulsionado pela Nova Lei de Drogas (Lei 11.343/2006), enfatiza um caráter racializado e que viabiliza a punição mais severa com o gênero feminino, demonstrando com isto, uma falsa percepção de que o sistema penal seria mais leniente com mulheres. Dados do DEPEN (2019) demonstram que o tráfico de drogas responde por mais de 70% das prisões femininas, revelando o papel central da política antidrogas no encarceramento de mulheres, muitas vezes associadas ao

"amor bandido" ou cooptadas por redes criminosas em situações de vulnerabilidade.

A prisão domiciliar, o monitoramento eletrônico e o controle penal sobre mulheres, são medidas criadas para reduzir os danos do encarceramento de mães e gestantes, porém, conforme (Castro et al.,2025, p. 45), tornou-se um mecanismo de expansão do controle punitivo, ao invés de uma alternativa efetiva ao cárcere. As autoras demonstram que o monitoramento eletrônico transforma o espaço doméstico em extensão da prisão, submetendo mulheres à vigilância constante e inviabilizando o pleno exercício da maternidade. Essa prática revela a misoginia institucionalizada, que se esconde sob o discurso jurídico de proteção à mulher e à infância.

A sociologia do cuidado e as contradições existentes na prisão domiciliar, são problematizadas, através da prática exercida nesta prisão como uma política que desconsidera as realidades concretas de mulheres criminalizadas. Muitas não possuem residência fixa ou vivem em lares violentos, tornando a medida impraticável ou revitimizadora.

Além disso, as limitações impostas pela vigilância eletrônica impedem o exercício do cuidado, restringindo a mobilidade para atividades essenciais, como buscar filhos na escola ou ir ao médico. Outro ponto necessário nesta reflexão é a inviabilidade da sustentabilidade efetivada pela vigilância exercida no monitoramento eletrônico, que subtrai a autonomia profissional e de providência alimentícia da família, onde muitas vezes, a mulher é a única responsável por esta ação. Nesse cenário, o discurso jurídico da proteção à maternidade se contradiz, reforçando a opressão e a seletividade penal. (Costa et al., 2019).

O debate sobre encarceramento feminino deve considerar as interseccionalidades entre gênero, raça, classe e maternidade. A experiência histórica das mulheres negras no Brasil, como destaca (Federici, 2017, p. 26 e p. 357) e estudiosas do feminismo negro, evidenciam que o trabalho reprodutivo e o cuidado são explorados de forma desigual, sendo as mulheres negras historicamente relegadas à precarização do trabalho e à criminalização da pobreza. O encarceramento dessas mulheres revela a continuidade da lógica patriarcal e racista que subjuga o corpo feminino e instrumentaliza o sistema penal como mecanismo de dominação.

1.1. A SITUAÇÃO DA MULHER NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.

A crescente feminilização do encarceramento no Brasil nas últimas décadas tem revelado uma realidade particularmente preocupante. Embora as mulheres representassem, em décadas anteriores, cerca de 5% da população prisional, dados recentes indicam um aumento superior a 500% entre 2000 e 2016, com o número de mulheres presas passando de aproximadamente mil para cinco mil em âmbito nacional. A maioria é composta por mulheres jovens, negras, com baixa escolaridade e, em grande medida, privadas de liberdade por envolvimento com o tráfico de drogas, o que evidencia o peso das condições socioeconômicas na produção de trajetórias criminalizadas.

A seletividade penal manifesta-se de forma nítida sobre esses corpos femininos, atingindo sobretudo aquelas que já enfrentam múltiplas formas de exclusão social. Longe de representar uma resposta proporcional a ameaças reais à ordem pública, a prisão dessas mulheres revela a fragilidade de um sistema que criminaliza a pobreza e pune com rigor os setores mais vulneráveis da sociedade, produzindo um perfil de "mulher punível" que se distancia do ideal hegemônico de feminilidade legitimado pelas instituições.

A precariedade das condições de encarceramento feminino aprofunda esse quadro. Muitas unidades prisionais são mistas ou adaptadas, sem estrutura adequada para atender às especificidades biológicas e sociais das mulheres, o que se traduz em carência de atendimento médico especializado, ausência de produtos de higiene básica, falta de acompanhamento psicológico e deficiências na assistência pré-natal e neonatal para gestantes e puérperas. O encarceramento de mães, muitas vezes responsáveis únicas por seus filhos, impõe rupturas familiares profundas, com efeitos psíquicos e sociais significativos sobre as crianças e sobre as próprias mulheres, que vivenciam a perda da guarda, o enfraquecimento dos vínculos afetivos e o abandono institucional e familiar. Nesse contexto, o sistema prisional se mostra incapaz de cumprir a promessa de ressocialização, limitando-se a reproduzir e intensificar vulnerabilidades já existentes.

CRÍTICAS À RESSOCIALIZAÇÃO E AO MONITORAMENTO ELETRÔNICO: Punições e contradições frente ao direito das mulheres encarceradas.

A promessa de ressocialização é, historicamente, um dos fundamentos legitimadores da pena privativa de liberdade. Entretanto, no contexto brasileiro, tal ideal tem se revelado ineficaz e, muitas vezes, ilusório. O sistema carcerário, ao invés de promover a reabilitação do indivíduo, tende a aprofundar os processos de marginalização, violência e exclusão social. Essa disfunção estrutural da pena de prisão é alvo de críticas contundentes por parte da doutrina e de organismos internacionais de direitos humanos.

Nas palavras de Foucault (2009, p. 225), "o sistema carcerário junta numa mesma figura discursos e arquitetos, regulamentos coercitivos e proposições científicas, efeitos sociais reais e utopias invencíveis, programas para corrigir a delinquência e mecanismos que solidificam a delinquência. O pretenso fracasso não faria então parte do funcionamento da prisão?". Para o autor, o fracasso da ressocialização não constitui uma falha acidental, mas o próprio motor do dispositivo prisional: ao prometer reabilitação, a prisão produz delinquentes funcionais, sujeitos permanentemente vigiados e normalizados que justificam sua própria existência. No contexto do encarceramento feminino brasileiro, esse fracasso produtivo se revela ainda mais perverso, fabricando uma sujeita punível específica – a mulher negra, pobre e periférica – cuja reeducação serve menos à reinserção social e mais à perpetuação da misoginia jurídica, racializando e "genderizando" o controle penal sob o manto da proteção maternal.

Essa disfunção estrutural da pena, conforme elucidado por Foucault, não decorre de um mero fracasso técnico, mas da natureza mesma do dispositivo disciplinar que sustenta a prisão moderna: um aparato que, sob o pretexto da ressocialização, exerce vigilância microscópica sobre os corpos, normalizando condutas e produzindo sujeitos dóceis e úteis à ordem social. No caso da prisão domiciliar e do monitoramento eletrônico, essa lógica se expande para o âmbito doméstico, onde o lar – historicamente associado à mulher como espaço de cuidado invisível – converte-se em novo território de

controle penal. Assim, o que se apresenta como 'alternativa humanitária' revela-se, na verdade, uma proliferação das técnicas punitivas, adaptadas às especificidades de gênero e classe das mulheres criminalizadas.

Os dilemas apresentados na sociedade reforçam as críticas que o sistema prisional brasileiro, além de não cumprir sua função reeducativa, viola sistematicamente os princípios constitucionais que norteiam o direito penal e a execução penal. A reeducação, prevista na LEP nº 7.210/1984, torna-se inatingível diante da ausência de programas efetivos de trabalho, educação, saúde, assistência jurídica e apoio psicossocial. Em muitos casos, a mulher encarcerada sequer tem acesso ao cumprimento regular de seus direitos legais, o que transforma a pena em um mecanismo de pura segregação e sofrimento.

O processo de ressocialização versa em romper com a lógica punitivista e adotar uma perspectiva de justiça que priorize a dignidade humana, a reintegração social e o enfrentamento das causas estruturais da criminalidade.

A crítica à ideia de ressocialização no modelo atual não implica negar a possibilidade de mudança e melhorias para as mulheres encarceradas, mas sim, reconhecer que o ambiente prisional brasileiro, tal como se encontra, é absolutamente incapaz de promover essa transformação. Assim, a verdadeira ressocialização só será possível fora das prisões, com políticas públicas voltadas à educação, ao trabalho, à saúde e à equidade social.

As medidas de desencarceramento, como a prisão domiciliar e o monitoramento eletrônico, têm sido amplamente difundidas no Brasil sob o discurso da ressocialização e da proteção aos direitos fundamentais das mulheres, especialmente daquelas que são mães ou gestantes. Contudo, uma análise crítica revela que tais mecanismos, longe de representarem uma ruptura com o modelo punitivo, configuram-se, muitas vezes, como formas sutis de perpetuação do controle penal e de reprodução de desigualdades de gênero, raça e classe.

O discurso jurídico institucionaliza a prisão domiciliar com monitoramento eletrônico como uma medida humanitária voltada à preservação da maternidade e ao cuidado com a infância. Entretanto, conforme demonstram (Castro et al.,2025, p. 45), essa suposta humanização

esconde profundas contradições. Em lugar de um verdadeiro afastamento das mulheres do sistema de punição, há uma expansão dos dispositivos de vigilância e uma reconfiguração do cárcere, que passa a adentrar o espaço privado, invadindo o domicílio, violando a autonomia e restringindo o direito à liberdade sob a justificativa da proteção.

Para (Mota, 2022, p. 85) A sociologia do cuidado, conforme explorada no estudo sobre a prisão domiciliar de mulheres mães e gestantes, denuncia as fragilidades materiais e simbólicas que permeiam o cotidiano dessas mulheres. Muitas delas não possuem um lar seguro, sendo a própria noção de "domicílio" um constructo excludente que desconsidera as realidades sociais marcadas por violência doméstica, insegurança habitacional e ausência de redes de apoio. Assim, a concessão da prisão domiciliar, ao depender de condições socioeconômicas que as mulheres em situação de vulnerabilidade não possuem, reproduz o caráter seletivo e discriminatório do sistema penal.

Além disso, a leitura crítica do monitoramento eletrônico revela que tal prática reforça os estereótipos de gênero e aprofunda o controle estatal sobre os corpos femininos. As mulheres, ao serem submetidas à vigilância eletrônica, continuam privadas de direitos básicos, como o acesso ao trabalho, à educação e ao cuidado com os filhos, dado que o monitoramento frequentemente impede a circulação e exige autorizações judiciais para atividades cotidianas.

Tais medidas, ao invés de promoverem a ressocialização, reforçam uma lógica de criminalização que recai, de maneira interseccional, sobre mulheres negras, pobres e periféricas. As teorias feministas interseccionais, como defendem autoras como Patrícia Hill Collins e Silvia Federici, ajudam a compreender que o encarceramento feminino no Brasil não se restringe à privação de liberdade, mas, integra um sistema maior de opressão que explora o trabalho reprodutivo, doméstica as mulheres e subordina as maternidades racializadas.

A imposição do monitoramento eletrônico, sob o discurso da proteção à infância e da preservação da maternidade, opera, na prática, como um mecanismo de domesticação forçada e de disciplinamento dos corpos femininos, reforçando a histórica associação da mulher ao espaço privado e ao cuidado compulsório. Entretanto, essa imposição não se aplica de maneira

uniforme, ela recai com maior rigor sobre as mulheres que estão à margem do ideal de maternidade branca, heteronormativa e integrantes da classe burguesa.

Assim, as políticas de desencarceramento, quando não acompanhadas de uma crítica estrutural ao punitivismo e à seletividade penal, convertem-se em mecanismos de expansão do controle penal, ainda que sob uma roupagem humanitária. O uso do monitoramento eletrônico não elimina o cárcere; ao contrário, amplia os tentáculos do sistema penal para além dos muros das prisões, transformando o lar em uma extensão da vigilância estatal.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o conceito de ressocialização. Não se trata apenas de deslocar a pena do cárcere para o espaço privado, mas, de desmontar as estruturas de opressão que criminalizam a pobreza, racializam o encarceramento e negam às mulheres o pleno exercício de sua cidadania e maternidade. A crítica ao monitoramento eletrônico, portanto, deve estar articulada à luta contra o encarceramento em massa, à defesa de políticas públicas de cuidado e proteção social e à necessidade de um sistema de justiça comprometido com a equidade de gênero, raça e classe.

Por fim, é fundamental desvelar as falsas promessas de políticas penais que, sob o pretexto de proteger as mulheres e as crianças, perpetuam lógicas de punição, desigualdade e exclusão. A verdadeira proteção só será possível quando o Estado abandonar sua face punitivista e assumir sua responsabilidade na garantia de direitos sociais, econômicos e afetivos, reconhecendo as especificidades das mulheres encarceradas e combatendo as opressões que atravessam suas vidas.

O fenômeno do encarceramento feminino, a imposição de medidas como o monitoramento eletrônico e a criminalização da pobreza e da maternidade, revelam a materialização da misoginia jurídica e a ineficácia das políticas penais de gênero no Brasil. A superação desse cenário exige a construção de uma justiça feminista, interseccional e antirracista, que reconheça as especificidades das mulheres em conflito com a lei, promova políticas públicas de cuidado e desencarceramento, e enfrente as estruturas históricas de opressão institucionalizadas no sistema de justiça.

INTERSECCIONALIDADES E SELETIVIDADE PENAL

Esse capítulo possui a intenção de compreender como as interseccionalidades de gênero, raça e classe moldam as experiências de violência vividas por mulheres nas esferas pública e privada. A interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica que pauta a experiência das pessoas a partir do imbricamento de dois ou mais marcadores sociais. Do ponto de vista teórico, é frequentemente utilizado pelo feminismo negro em suas análises da experiência da mulher negra empobrecida. A invisibilidade das análises sobre a experiência social da mulher negra no Brasil adia diagnósticos essenciais sobre os projetos políticos de produção e reprodução da pobreza e das desigualdades no país.

O termo interseccionalidade foi sistematizado pela advogada estadunidense Kimberlé Crenshaw ao propor que a estruturação política e jurídica de direitos precisa analisar a interação entre os marcadores sociais de raça e gênero, de modo que a categoria "mulher" ou a categoria "negra" de forma isoladas não são suficientes para pensar a experiência da mulher negra. (Dayana Assis, 2019, p. 20) Do ponto de vista histórico, o imbricamento dessas experiências sociais vinha sendo discutido no Brasil e no mundo por outras ativistas do feminismo negro, como a brasileira Lélia Gonzáles e a estadunidense Angela Davis.

A observação do entrecruzamento entre gênero, raça e classe nos casos concretos sugere que a proteção jurídica e o acesso à justiça é diferente conforme esses marcadores sociais. Assim, sendo o sistema de justiça produtor e reprodutor de violências estruturalmente consolidadas na sociedade como o racismo, o machismo e a desigualdade de classes, observa-se nos casos concretos que a mulher branca com poder econômico é dotada de fragilidade e docilização enquanto a mulher negra empobrecida é tida como criminosa e desviante. (Ana Gabriela Ferreira; Camila Gomes, 2022, p. 39)

A respeito dessa seletividade do poder punitivo do Estado, a Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) através do Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN, 2023) informou em seu último relatório a existência de 27.375 mulheres em regime fechado no Brasil.

Convém destacar o perfil étnico-racial dessas mulheres, de modo que foi constatado que "mulheres autodeclaradas negras constituem 63% da população prisional feminina, enquanto brancas constituem 33%, amarelas 0,65% e indígenas 0,31%". (Bruna Castro; Salo de Carvalho; Renata Costa, 2025, p. 49)

No âmbito da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), o Brasil foi condenado em fevereiro de 2025 por discriminação racial e de gênero vivenciado em 1998 pelas pesquisadoras Neusa dos Santos Nascimento e Gisele Ana Ferreira Gomes. No caso concreto, as pesquisadoras foram impedidas de participar de uma seleção de trabalho sob o argumento de que não havia mais vagas disponíveis para os cargos que pleitearam. Contudo, naquele mesmo dia e posteriormente à saída das pesquisadoras, a empresa recebeu a candidatura e contratou uma mulher branca. (CNJ, 2025)

Ressalta-se, ainda, que, o processo judicial envolvendo Neusa dos Santos e Gisele Gomes tramitou no Judiciário brasileiro sem o devido reconhecimento de seus direitos, tampouco com a devida reparação e responsabilização das pessoas acusadas. Tal cenário evidencia a realidade enfrentada por inúmeras mulheres, cujos direitos são sistematicamente subalternizados no sistema de justiça, resultando em revitimizações e na perpetuação do racismo e do sexismo institucionalizados.

Angela Davis (2016, p. 17) propõe que conhecer a experiência das mulheres escravizadas é um importante marco para compreender as mazelas vividas pelas mulheres negras na contemporaneidade. No período escravista, às mulheres negras era negado a condição de sujeito do gênero feminino, sendo estas tratadas como propriedades dotadas de valor mercadológico e marcadas pelo trabalho compulsório. Nesse sentido, por exemplo, dividiam as mesmas atividades braçais realizadas pelos homens negros escravizados. Nos casos concretos, o que observamos é que o sistema de justiça detém critérios silenciosos e subjetivos para determinar quais são as mulheres criminosas e quais as mulheres que apenas cometeram um crime.

Assim, trazendo tais elementos históricos para o campo do encarceramento feminino, tem-se que as mulheres que são consideradas criminosas são aquelas em que é possível negar a condição de mulher. "A

mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa". O encarceramento é seletivo e violento. Diante dessa afirmação e de todo o exposto, será que seria possível afirmar que a mulher negra para a justiça criminal é, antes de tudo, uma criminosa e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa? Para Diná Alves (2017, p. 03) a interseccionalidade entre gênero, raça e classe é fundamental para observar quais são os indivíduos que são considerados puníveis para o Estado.

2.1 QUANDO O LAR DEIXA DE SER REFÚGIO: Limites da rede de enfrentamento à violência contra a mulher.

Historicamente associado à proteção e ao afeto, o lar é socialmente representado como espaço de acolhimento e segurança. Contudo, para muitas mulheres em situação de vulnerabilidade, especialmente aquelas submetidas à prisão domiciliar com monitoramento eletrônico, essa imagem se mostra profundamente contraditória. As políticas penais que deslocam mulheres do cárcere para a reclusão no espaço doméstico não eliminam a violência, apenas a transferem de forma silenciosa e, muitas vezes, legitimada, uma vez que o domicílio é tratado como ambiente naturalmente adequado ao cuidado e à maternidade, sem considerar as múltiplas opressões que o atravessam.

O desafio que se impõe é compreender o domicílio não como espaço neutro, mas como território de conflitos, marcado por desigualdades de gênero, raça e classe. A violência do cárcere, em diversos casos, atua como continuidade da violência do lar na vida de mulheres em conflito com a lei, sobretudo quando a prisão domiciliar implica o retorno compulsório a ambientes permeados por agressões, abusos e abandono. Assim, o domicílio sob monitoramento eletrônico emerge como domesticidade carcerária, atualizando as análises foucaultianas sobre o panoptismo ao revelar como técnicas de vigilância se infiltram no espaço privado, transformando o lar em extensão do cárcere e normalizando, sob o discurso da proteção, práticas de controle sobre os corpos femininos.

A maioria das mulheres alcançadas por essas medidas são mães, chefes de família e cuidadoras, responsáveis exclusivas pelo sustento do lar e pelo cuidado com os filhos, vivendo sob condições de pobreza, precariedade laboral e ausência de redes de apoio. Submetidas ao monitoramento eletrônico, veem sua mobilidade severamente restringida, o que dificulta ou inviabiliza o acesso ao trabalho, a serviços de saúde e à rotina de cuidado com as crianças, já que deslocamentos cotidianos podem ser interpretados como descumprimento das condições impostas. Estudos como os de Costa et al. (2019) e Castro, Carvalho e Costa (2025) evidenciam que muitas sequer possuem um domicílio fixo ou seguro, de modo que a prisão domiciliar acaba por exigir condições materiais e familiares que justamente essas mulheres não têm, reproduzindo o caráter seletivo e excludente do sistema penal.

A seletividade da concessão da prisão domiciliar e os limites da rede de enfrentamento à violência contra a mulher tornam ainda mais evidente esse paradoxo. Mulheres sem moradia estável, sem rede de apoio ou em lares marcados por violência são sistematicamente excluídas de alternativas consideradas “humanitárias”, ao passo que aquelas que ingressam na prisão domiciliar enfrentam a sobrecarga do cuidado sem suporte estatal, a perda de renda e a intensificação do controle sobre sua vida cotidiana. Ao romantizar o lar como espaço universal de proteção, o sistema de justiça e as políticas públicas negligenciam as particularidades das mulheres negras, pobres e periféricas, convertendo a prisão domiciliar em mais uma face do controle patriarcal e seletivo, que amplia o alcance do poder punitivo para dentro das casas sob o manto da proteção e da ressocialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encarceramento feminino no Brasil, entrelaçado à misoginia jurídica, ao racismo e às desigualdades socioeconômicas, evidencia que o sistema de justiça criminal atua como agente ativo na reprodução de opressões históricas. Longe de neutro, esse sistema aprofunda a marginalização de mulheres negras, pobres e periféricas, principais destinatárias de um modelo penal

seletivo e excludente que naturaliza a negação de direitos como parte da punição institucionalizada.

As promessas de ressocialização associadas à prisão domiciliar e ao monitoramento eletrônico, especialmente quando dirigidas a mães e gestantes, mostram-se profundamente ambíguas. Sob o discurso da proteção à infância e da preservação da maternidade, essas medidas transferem o controle estatal para o espaço doméstico, convertendo o lar em extensão do cárcere e reforçando a sobrecarga do cuidado não remunerado, sem assegurar trabalho, moradia ou proteção social às mulheres mais vulneráveis.

Superar esse cenário exige a construção de uma justiça feminista, interseccional e antirracista, comprometida com o desencarceramento e com a garantia de direitos sociais, econômicos e afetivos para as mulheres em conflito com a lei. Isso implica deslocar o foco da punição para o cuidado, enfrentando as estruturas históricas de opressão institucionalizadas no sistema de justiça e articulando políticas públicas que integrem gênero, raça e classe, de modo a romper com a lógica que transforma a prisão — intramuros ou domiciliar — em destino quase inevitável para determinadas mulheres.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista USP**, São Paulo, n. 89, p. 18-29, 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/40526. Acesso em: 2 jul. 2025.

ALVES, Diná. Rés negras, juízes brancos: uma análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção da punição em uma prisão paulistana. **Revista CS**, Cali, n. 21, p. 97-120, 2017. Disponível em: http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/2218. Acesso em: 20 jun. 2025.

ASSIS, Dayana. **Interseccionalidades**. Salvador: Superintendência de Educação a Distância; Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA, 2019.

BENTES, Vânia. **A inconstitucionalidade do sistema prisional brasileiro**: o estado de coisas inconstitucional e a atuação do Supremo Tribunal Federal. Curitiba: Juruá, 2017.

BOITEUX, Luciana; CHERNICHARO, Luciana. Gênero, encarceramento e política criminal: notas críticas sobre o encarceramento de mulheres no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 139, p. 159-184, 2017.

BRAGA, Isabela; FRANKLIN, Mariana. Mulheres e o sistema de justiça criminal: desafios e perspectivas para a prisão domiciliar. In: BOITEUX, Luciana et al. (org.). **Mulheres e o encarceramento**: resistências e desafios. São Paulo: Revan, 2016. p. [página inicial-final do capítulo].

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Sistema Nacional de Informações Penais: SISDEPEN. 14. ed. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios. Acesso em: 7 maio 2025.

BUENO, Samira et al. **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. 2. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Data Folha, 2019. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle e o sistema de justiça criminal**: uma análise a partir do feminismo negro. In: SILVA, Juliana Borges da; BUENO, Winnie. Mulheres negras e o sistema de justiça criminal. São Paulo: Jandaíra, 2020.

CANDELORO, Luciana Boiteux de Figueiredo. Mulheres e o encarceramento por drogas no Brasil: um enfoque de gênero nas políticas criminais. In: BOITEUX, Luciana (org.). **Drogas e a atual política criminal**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

CARBY, Hazel. Raça, gênero e políticas de identidade. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2012.

CASTRO, Bruna Azevedo; CARVALHO, Salo de; COSTA, Renata Almeida da. A prisão domiciliar com monitoramento eletrônico como instrumento de expansão do controle penal sobre mães e gestantes: estudo de caso no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 70, n. 1, p. 35-70, jan./abr. 2025. DOI: https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v70i1.94208. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/94208. Acesso em: 2 jul. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e política do empoderamento. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Decisão da Corte IDH em caso de racismo reforça medidas já adotadas pelo CNJ**. Brasília, DF, 21 fev. 2025. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/decisao-da-corte-idh-em-caso-de-racismo-reforca-medidas-ja-adotadas-pelo-cnj/. Acesso em: 7 maio 2025.

COSTA, Caroline; GUIMARÃES, Paula; BUENO, **Camila et al. Prisão domiciliar de mulheres mães e gestantes desde a perspectiva da sociologia do cuidado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COSTA, Renata Almeida et al. **Mulheres migrantes e o direito à maternidade**: desafios no acesso à prisão domiciliar. São Paulo: Instituto Terra, Trabalho e Cidadania, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo**: o feminismo e a política dos comuns. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2021.

FERREIRA, Ana Gabriela; GOMES, Camila. Olhares feministas sobre o Direito Penal. In: CAMPOS, Carmen Hein de; CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de (org.). **Manual de direito penal com perspectiva de gênero**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022. p. [página inicial-final do capítulo].

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, Célia Regina. Trabalho doméstico, cuidado e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, e85518, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n185518. Disponível

em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/85518. Acesso em: 2 jul. 2025.

MENDES, Ana Paula. A caça às bruxas e o controle social: gênese da repressão ao feminino. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 1803-1830, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/2179-8966/2017/24859. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistadireitoepraxis/article/view/24859. Acesso em: 2 jul. 2025.

MENDES, Fernanda; GOMES, Samira; SILVA, Luana. Mulher, perigosa e mãe: o estigma da maternidade no sistema penal. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 28, n. 166, p. 153-181, 2020.

MOTA, Jessica de Jesus. "**Tu sai lá de dentro da cadeia, mas continua presa na rua"**: reflexões sobre a prisão domiciliar de mulheres mães e gestantes na Região Metropolitana de Porto Alegre. 2022. 211 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PADILHA, Tatiana Lionço. Gênero e diversidade sexual no sistema prisional brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 47, e204717, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/18094449201600470017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/y9fX6xfNTdSXT7rNgWGnzdP. Acesso em: 2 jul. 2025.

RIBEIRO, Ludmila. Punição, gênero e seletividade: mulheres negras e pobres no sistema de justiça criminal. In: **Sistema penal e desigualdades**. Belo Horizonte: Fórum, 2022.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. 2. ed. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ZACONE, Orlando. **Indignos de vida**: a forma jurídica da política de extermínio de inimigos na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

CAPÍTULO 19

ENTRE DRAMAS E PAIXÕES: COMO A CULTURA ASIÁTICA CONQUISTOU O OCIDENTE PELAS TELAS

Ana Maria de Barros[89]
Edna Bianca Cavalcante de Lima Silva[90]
Gabrielly Neves Amador[91]

INTRODUÇÃO

A popularização dos doramas[92] foi impulsionada pelo crescimento da internet, das redes sociais e das plataformas de streaming. Estas tecnologias

[89] Profa. Titular - UFPE/CAA/PPGDH. Doutora em Ciência Política (UFPE), Mestra em Educação (UFPB), Graduada em História (FAFICA) e Direito na ASECES/Unita. Docente do PPGDH-UFPE/CAC – Pedagogia – UFPE/CAA, Coordenadora do Laboratório Geografia e História- CAA-UFPE, Vice- Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos UFPE/CNPq, Coordenadora de Estágio do Curso de Pedagogia – CAA/UFPE, Representante de Pesquisa do Núcleo de Formação Docente, Representante de Extensão Universitária do curso de Pedagogia na setorial de Extensão do CAA/UFPE. https://lattes.cnpq.br/9005332507052601 ORCID: https://orcid.org/: 0000-0002-1681-6501. Email: ana.mariab@ufpe.br

[90] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – PROPESQI-AF (IC). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6048778662900236. ORCID:https://orcid.org/0009-0000-7712-7569. E-mail: bianca.cavalcante@ufpe.br

[91]Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH-UFPE). Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Psiquiatria e Saúde Mental da Infância e Adolescência. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8481500658778001 |ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9761-7383. E-mail: gabrielly.neves@ufpe.br

[92]A palavra **dorama** é a pronúncia/transliteração em japonês da palavra inglesa *drama*. O termo é amplamente utilizado no Ocidente como um termo guarda-chuva para se referir a séries de televisão produzidas em países do Leste Asiático, principalmente na Coreia do Sul, Japão, China, Taiwan e Tailândia.

facilitaram o acesso do público ocidental aos conteúdos que anteriormente tinham uma circulação internacional limitada ao continente asiático. Atualmente, a cultura coreana representa um fenômeno global capaz de influenciar não apenas os hábitos de entretenimento, mas também a imagem da Coreia do Sul no exterior e impulsionar o consumo de produtos culturais de outros países asiáticos. Nas últimas décadas, a cultura sul-coreana ganhou uma presença cada vez maior no Ocidente. Este fenômeno, conhecido como **Hallyu**, *ou "onda coreana"*, refere-se à expansão internacional da cultura popular da Coreia do Sul. Inicialmente associada sobretudo aos dramas televisivos e ao K-pop, a Hallyu expandiu-se posteriormente para áreas como cinema, gastronomia, moda, beleza, literatura e turismo, tornando a Haillyu em instrumento de diplomacia cultural e soft power[93] (Jang & Paik, (2012), cuja estratégia política combina um forte planejamento estratégico do governo com técnicas de roteiros extremamente viciantes**.** Os principais fatores que explicam esse impacto mundial incluem: Apoio Maciço e Estratégia de Estado, Incentivo governamental: Desde a década de 1990, o governo da Coreia do Sul investe bilhões de dólares na exportação de sua cultura como produto (cinema, música, gastronomia e doramas). Esse sucesso se deu em função da profissionalização do setor: O país criou infraestruturas e academias de ponta para treinar artistas, dançarinos, cantores (trainees), roteiristas, diretores e técnicos, garantindo produções com qualidade de cinema.

A onda coreana, do ponto de vista político, se transformou em uma diplomacia cultural. Porém, alguns fatores importantes chamaram a atenção do mundo para as produções de audiovisual coreanos: As premiações do filme: ***"Parasita***" filme sul-coreano de suspense e comédia ácida dirigido por Bong Joon-ho que venceu o Festival de Cinema de Cannes em 2019 e a premiação do Oscar em 2020. Através do boom de Parasita, que levou pessoas de todo mundo, em particular do ocidente, perceber a evolução do cinema coreano: Qualidade, atores excelentes, alto investimento do mercado e apoio estatal.

Esse fator, somado a Pandemia de Coronavírus que manteve a população mundial em casa, tendo como únicas possibilidades de

[93] É a capacidade de um país ou entidade de influenciar o comportamento, decisões e escolhas de outros por meio da atração, cooperação e persuasão, em vez da coerção ou força.

entretenimento de audiovisual as TVS abertas ou por assinatura, mais utilizadas pela população adulta; as séries nas plataformas digitais e streamings mais utilizadas pela população infantil e pela juventude com poucos episódios e enredos interessantes. Essa explosão coreana impulsionou a curiosidade do ocidente pelas produções asiáticas, começando pela Coréia, seguindo pela China, Taiwan e Tailândia. São produções com afinidades e diferenças que também são sucessos nas plataformas digitais. Segundo Jang & Paik, (2012)[94] são produções audiovisuais que carregam consigo o modo de viver, pensar e agir dessas culturas. Como o tema está em ascensão no ambiente acadêmico, foi necessário trabalhar com textos em inglês que já trazem o fenômeno com maior detalhamento para a abordagem escolhida.

Partindo desses elementos iniciais, esse texto é resultado de pesquisa bibliográfica das autoras a partir do insight em sala de aula(Professora/alunas) no curso de Pedagogia da UFPE em disciplinas como: Metodologia do Ensino de História e Metodologia do Ensino de Geografia, a partir do reconhecimento da desinformação docente da relação: espaço / tempo sobre o que os estudantes consomem como gênero de entretenimento e que é parte do cotidiano concreto de crianças e adolescentes nas escolas onde realizam seus estágios, ou quando iniciam a profissão docente (sejam escolas públicas ou privadas, onde já atuam ou atuarão). Principalmente pela necessidade de conhecermos e interagirmos, sem preconceito, trazendo discussões relevantes que possam enriquecer nosso repertório cultural e que nos conectem com a realidade do que é consumido do entretenimento asiático com os sujeitos com os quais trabalhamos, mas também com familiares, amigos que assistem compulsivamente essas séries que já são parte de suas escolhas culturais. O artigo é também resultado do mergulho das autoras nesse modelo de entretenimento, em particular do coreano, chinês/taiwan e tailandês, quando juntas assistimos mais de cem séries, filmes, dos mais variados gêneros entre 2025 e 2026 e que alguns estão listados ao longo do trabalho. É uma pesquisa de natureza qualitativa Severino (2019) ao

[94] O artigo de Gunjoo Jang e Won K. Paik de 2012 intitula-se **"Korean Wave as Tool for Korea's New Cultural Diplomacy"** (O Hallyu/Onda Coreana como Ferramenta para a Nova Diplomacia Cultural da Coreia), publicado no periódico *Advances in Applied Sociology*

compreender que os sentidos e significados são o eixo da discussão da pesquisa. Recorremos ao uso de imagens, aqui tratados como documentos complementares.

> As imagens complementam as narrativas nos livros de história ou geografia para situar o leitor no tempo e no espaço com recortes que congelam o momento tratado. "As *coisas das quais nos ocupamos, na fotografia, estão em constante desaparecimento, e, uma vez desaparecidas, não dispomos de qualquer recurso capaz de fazê-las retornar. Não podemos revelar e copiar uma lembrança." (*Henri Cartier-Bresson[95] apud. Assouline, 2017.p.67).

As imagens foram escolhidas intencionalmente, reconhecendo as contradições que envolvem o uso de imagem de si e do outro, pois uma determinada história, pode apresentar uma verdade parcial (Freitas Neto, 2025). As imagens utilizadas são de domínio público. As tabelas de 1 a 3 contém listas e resumos de filmes, funcionam apenas como listas explicativas de doramas de sucesso nos países selecionados[96].

CONEXÃO EMOCIONAL E "SLOW-BURN[97]"

Antes da explosão do entretenimento de áudio visual asiático, o cinema americano tinha a hegemonia de filmes e séries consumidos no ocidente. A globalização de novas formas de comunicação quebrou

[95] Fotografo e humanista francês que criou o conceito de "momento decisivo", suas ideias são de fundamental importância para a fotojornalismo. Fotografou a vida cotidiana, a guerra e a resistência francesa na segunda guerra mundial. Deixou um legado muito importante por demonstrar a linguagem que a fotografia fala, permitindo uma leitura da realidade congelada, mas para os que conhecem os contextos das imagens, o tempo e o espaço descongelam em memórias e histórias. Deixou um imenso legado sobre o papel da fotografia para a compreensão do mundo e das pessoas em sua reação com o tempo e o espaço. Nasceu em 1908 e faleceu em 2004.

[96] Sabemos da relevância da produção japonesa, mas ainda estamos no processo de conhecimento, sem condições ainda de pautar sua discussão.

[97] É um termo em inglês usado na literatura, no cinema, em séries de TV e no audiovisual para descrever uma narrativa que se desenvolve de forma gradual, lenta e calculada, construindo a tensão, o mistério ou a química interpessoal aos poucos antes de chegar ao clímax.

paradigmas externos e internos de consumo de entretenimento visual, principalmente de vídeos, filmes e séries. Externamente quebrou o monopólio americano de filmes, séries e músicas estrangeiras[98].Internamente dificultou o mercado das novelas tradicionais da TV aberta brasileira que paravam o Brasil até o final da década de 1990.

As plataformas de streaming tiveram um papel fundamental nesse processo. A possibilidade de assistir a produções coreanas com legendas e dublagens em diferentes idiomas, reduziu barreiras linguísticas e tornou esses conteúdos mais acessíveis. A influência dos doramas ultrapassa o entretenimento, ao assisti-lo o espectador entra em contacto com elementos da sociedade sul-coreana, como a gastronomia, a língua, a moda, os costumes familiares e diferentes aspetos da vida quotidiana (campos, Teodoro&Gobbi, 2015). Uma pesquisa realizada pela Netflix em oito países, incluindo o Brasil[99], mostrou que o consumo de conteúdo coreano está associado a um interesse maior pela cultura sul-coreana. Entre os espectadores de K-content[100] entrevistados, 72% manifestaram interesse em visitar a Coreia do Sul. No Brasil, 73% dos membros da Netflix entrevistados afirmaram que assistir a conteúdos coreanos melhorou a sua percepção sobre o país (Netflix, 2025). Assim, os doramas podem funcionar como uma ponte cultural. Uma pessoa pode começar a assistir a uma série por entretenimento e, posteriormente, interessar-se pela língua coreana, pela gastronomia, pela música ou até mesmo por conhecer a Coreia do Sul.

---

[98] Em relação a música o fenômeno é a popularização do K-pop, mas não é objeto de estudo desse artigo.

[99] A Netflix realizou um levantamento com mais de 11.500 pessoas em oito países para medir o impacto cultural do conteúdo coreano, revelando que os doramas e K-dramas impulsionam o turismo, a gastronomia e o aprendizado de novos idiomas. Principais resultados: Imersão Cultural: O estudo apontou que assistir a séries e filmes coreanos motiva os espectadores a experimentarem pratos típicos e a planejarem viagens internacionais; Alcance Global: Cerca de 80% dos assinantes da Netflix no mundo consomem produções da Coreia do Sul consolidando o fenômeno conhecido como Hallyu (onda coreana) e sobre o engajamento no Brasil: O público brasileiro destaca-se pelo alto índice de fidelidade e consumo frequente de dramas asiáticos na plataforma. Fonte: https://www.einerd.com/de-doramas-a-k-food-o-impacto-do-k-content-na-netflix/#google_vignette. Acesso em 23/05/2026.

[100] Espectadores de K-content (ou consumidores de conteúdo sul-coreano) são as pessoas que assistem e consomem produções de entretenimento, cultura pop e mídia originárias da Coreia do Sul.

Imagem 1 - K-drama Coreno de sucesso. Pousando no amor



Fonte: https://www.einerd.com/de-doramas-a-k-food-o-impacto-do-k-content-na-netflix/

> Assim como a década de 1960 trouxe a constituição do campo de estudos culturais britânicos através de pesquisas sobre a cultura de massas do pós - Segunda Guerra Mundial, a Onda Coreana pode contribuir para a emergência de um novo campo de estudos na área da Comunicação(...) conhecer contextos culturais diferentes possibilita o aprofundamento de investigações acadêmicas sobre as especificidades dos fenômenos midiáticos característicos da contemporaneidade (Souza, 2015, p.4).

A distância pode parecer que os formatos das produções coreanas, chinesas e tailandesas são iguais. Nesse primeiro momento é importante perceber principalmente as diferenças básicas entre as produções Coreanas e Chinesas que atendem indústrias diferentes. Os K-dramas (Coreanos): Têm uma estrutura mais enxuta e fechada, geralmente com 12 a 20 episódios por temporada, focando em uma narrativa mais rápida e direta. Os C-dramas (Chineses) destacam-se em muitas produções de época, fantasias históricas, wuxia (artes marciais) e mitologias (como os dramas *Xianxia*), com cenários grandiosos. É muito comum que os atores passem por dublagem de voz em estúdio na pós-produção. K-dramas: São famosos pelo ritmo ágil, comédias românticas contemporâneas marcantes e forte apelo estético moderno, focando em dilemas sociais urbanos e dramas do cotidiano. "*os k-dramas são*

uma força que nem mesmo barreiras culturais ou de língua afastem seu público" (Peixoto, 2018, p. 15).

Existem muitos dramas coreanos de época que na Coréia do Sul, de caráter nacionalista, focados principalmente na era Joseon[101]. (JU, Hyejung, 2018). No entanto, vale ressaltar as diferenças importantes entre C-dramas (doramas chineses) e K-dramas (doramas coreanos). Para JU, Hyejung (2018) as produções chinesas sofrem com diretrizes rígidas de censura do governo chinês, o que limita temas sobrenaturais explícitos, viagens no tempo (muitas vezes proibidas ou restritas) e romances LGBTQIA na China Continental. As produções coreanas de K-dramas possuem maior liberdade criativa para explorar finais melancólicos, críticas sociais profundas, suspense pesado e narrativas diversas. Diferente de produções ocidentais, as tramas coreanas focam no desenvolvimento lento, progressivo e sutil das relações humanas (*slow-burn*). Os romances tanto de K-dramas como nos C-dramas não possuem apelo sexual explícito. Os personagens românticos constroem a intimidade através de pequenos gestos, toques sutis e trocas de olhares, gerando grande identificação emocional sem a necessidade de apelo sexual, com foco na beleza estética das cenas o que atrai grande público na construção dessa idealização dos parceiros (homens dedicados, protetores, gentis, não violentos), retratam os elementos da cultura asiática, a depender do país da produção. Tanto as produções coreanas como as chinesas são conservadoras em relação a uma estética visual erótica, é inegável a tensão sexual expressada nos olhares e cuidados nas relações entre os personagens. Os espectadores precisam aguardar muitos episódios para acontecer o primeiro beijo, principalmente nas comédias românticas.

O sucesso do formato dinâmico e sem enrolação dos K-dramas coreanos atende às necessidades contemporâneas da juventude impaciente que não tem interesse em longas conversas, leituras longas, diálogos mais

[101] A Dinastia Joseon (1392–1910) foi o período dinástico mais longo e influente da península coreana, moldando profundamente a identidade, a cultura e as tradições que persistem na Coreia do Sul contemporânea. Um detalhe importante para evitar confusões geográficas modernas: embora os vestígios da dinastia mais antiga, a Gojoseon, estejam concentrados no norte, a área de influência da Era Joseon cobriu toda a península, estabelecendo a sua capital em Hanyang (a atual Seul, capital sul-coreana).

profundos. Apesar de muitos K-dramas tratarem de problemas humanos complexos. A preferência das séries, sejam elas asiáticas ou de outros continentes, segundo Pinheiro (2022) pode ser explicada pela sua estrutura fechada pela pequena quantidade de episódios, em função de histórias com começo, meio e fim. Outra atração viciante são os ganchos com finais estratégicos**:** Os episódios sempre terminam no momento de maior tensão dramática, tornando o formato altamente viciante e ideal para maratonas, criando inclusive comunidades virtuais sobre doramas. No instagram, Tik-Tok e facebook encontram-se pessoas comuns com perfis que divulgam e comentam doramas, falando de suas experiências com as séries assistidas. Em relação ao ritmo é importante compreender que *"(...) a sequência se constitui instaurando suspenses por meio de situações problemáticas ao final de cada episódio, incitando o acompanhamento do desenlace (*Pinheiro,2022, p. 9*).*

Os doramas curtos (novelas verticais chinesas, webdramas são focadas em tramas históricas, fantasia, histórias de CE-os, de traição e vingança) estão disponíveis no Brasil principalmente no youtube[102]. Nesse tipo de microssséries as tramas apresentam a masculinidade dominante, as heroínas sofridas, traídas e suas vinganças. A pobreza é sempre tratada de forma estereotipada, as heroínas são salvas de famílias exploradoras e protegidas por homens bilionários (os novos príncipes encantados) inclusive o termo cinderela aparece em algumas divulgações. Nas obras urbanas Coreanas, chinesas e tailandesas é visto o consumo excessivo de álcool por homens e mulheres, nessas obras sempre alguém fica completamente bêbado(a). O que colide com hábitos da juventude ocidental da geração saúde. O uso de cigarro em ambientes fechados, predomina em web-dramas sobre máfias e CEOs. Nos C-dramas chineses esse consumo é comum, exceto nos doramas históricos e de fantasia (Pinheiro, 2022, p. 9).

Em relação aos k-dramas coreanos há uma articulação ao K-pop e ao K-beauty. No Brasil são distribuídos principalmente pela Netflix. As músicas de

[102] Ao pesquisar o termo: Doramas em português aparecem os chineses e geral legendados, há muitos BLs de Teiwan e Tailândia já disponíveis na versão completa no youtube também. No entanto a ´pesquisa deverá ser feita com o termo: BLs.

abertura e encerramento (OSTs) frequentemente são cantadas por grandes estrelas do K-pop, o que atrai públicos de um nicho para o outro. Os atores ditam fortes tendências mundiais de moda e rotinas de *skincare*, o que articula a história do investimento estratégico que transformou a cultura sul-coreana em uma potência mundial (Jin, 2016).

Imagem 2 - Jovens atores e atrizes coreanos e a estética de beleza, magreza e juventude



Fonte: Colagem elaborada pelas autoras (2026), a partir de imagens disponíveis na plataforma Pinterest.

Quadro 1 - Relação de Doramas coreanos que permitem conhecer a estética desse modelo de audiovisual

Título	Gênero/País	Sinopse (resumo)	Episódios
Pousando no Amor -2019	Coréia do Sul	Uma herdeira sul-coreana cai de paraglider na Coreia do Norte e se apaixona por um oficial do exército	16
Round 6 - 2021	Coréia do Sul	Pessoas com dívidas extremas competem em jogos infantis mortais por um grande prêmio em dinheiro.	22
Uma Advogada Extraordinária – 2022	Coréia do Sul	Uma jovem brilhante no espectro autista enfrenta os desafios de trabalhar em um grande escritório de advocacia	16
Goblin – 2016	Coréia do Sul	Um ser imortal precisa de uma noiva humana para acabar com sua vida amaldiçoada, cruzando caminhos com a reencarnação	16
Vinte e Cinco, Vinte e Um – 2022	Coréia do Sul	Acompanha os sonhos e o romance de jovens que se conhecem em tempos de crise econômica na Coreia	16
Pretendente Surpresa – 2022	Coréia do Sul	Uma funcionária aceita ir a um encontro às cegas no lugar de uma amiga e descobre que o pretendente é seu próprio chefe	12
My Dearest – 2023	Coréia do Sul	Um romance histórico ambientado durante as invasões Qing, focado em um homem misterioso e uma mulher nobre	21

A Lição" (The Glory) é um famoso dorama coreano de suspense e vingança	Coréia do Sul	Um famoso dorama coreano de suspense e vingança. A trama acompanha a história de uma mulher que sofreu agressões físicas, bullying e variadas formas de violência escola. Anos depois, ela executa um plano meticuloso de vingança contra seus antigos algozes. É uma série forte e demonstra como esse tipo de violência é desastrosa na vida das vítimas e pode desencadear inúmeras formas de violência e traumas.	16
Se a Vida Te Der Tangerinas (2025)	Coréia do Sul	A história de vida de uma mulher rebelde e um homem dedicado na ilha de Jeju ao longo de várias décadas, traz uma dama familiar sensível baseado numa relação de amor familiar e de um profundo amor entre um marido e sua mulher e seus filhos.	16
Navillera: (Como uma borboleta) – 2021	Coréia do Sul	É uma das séries dramáticas mais emocionantes e sensíveis da Coreia do Sul, aclamada por sua lição de vida sobre nunca ser tarde demais para seguir seus sonhos. Um carteiro aposentado de 70 anos que passou a vida inteira trabalhando duro para sustentar sua família. Após perder um amigo querido e confrontar a própria velhice, ele decide finalmente realizar seu maior desejo de infância: aprender balé clássico	12

Our Universe (Nosso Universo) – 2025	Coréia do Sul	Três anos após o casamento de seus irmãos, uma tragédia muda o destino de dois jovens: os seus irmãos morrem em um acidente de carro. De repente, Hyun-jin e Tae-hyung se veem como os únicos responsáveis legais pelo sobrinho órfão de apenas 20 meses, o pequeno Woo-ju (cujo nome significa justamente “universo” em coreano)	12
A Coroa Perfeita (Perfect Crown) – 2026	Coréia do Sul	Ambientado em uma Coreia moderna que manteve a monarquia constitucional, uma herdeira chaebol propõe um casamento por contrato a um príncipe sem poder político, transformando a aliança em um romance real e revolucionário.	12
Notas da última fila (Notes from the Last Row) – 2026	Coréia do Sul	Minissérie é baseada na famosa peça de teatro espanhola El chico de la última fila, do dramaturgo Juan Mayorga. um professor universitário de literatura e romancista fracassado que nutre um profundo desdém pela falta de talento de seus alunos conhece um aluno misterioso que senta na última fila da sala de aula e a rotina do professor muda drasticamente ao ler os textos do aluno um estudante de engenharia. Fascinado pelo talento do jovem, o professor decide lhe dar aulas particulares e como tarefa o estudante passa a escrever	6

		redações seriadas relatando como está se infiltrando na rotina e na casa de um colega de classe rico, revelando os segredos mais podres daquela família. Conforme as redações avançam e terminam em ganchos tensos, o professor desenvolve uma obsessão doentia pela história, desencadeando um perigoso jogo de manipulação onde o espectador constantemente se pergunta quem está no controle.	
O Marido – (The husband) – 2026	Coréia do Sul	É um aclamado dorama sul-coreano de suspense, crime e mistério. Um brilhante neurocirurgião cujo casamento com a diretora de um grande hospital, está completamente desgastado por conta de segredos e um trauma do passado. Logo após o casal concordar formalmente com o divórcio, o cirurgião faz um comentário imprudente enquanto está embriagado. No dia seguinte, sua esposa é misteriosamente sequestrada por um criminoso cruel. Devido às circunstâncias e a um vídeo comprometedor editado, a polícia passa a considerá-lo o mandante do crime e o principal suspeito. em poder confiar nas autoridades, ele se torna um fugitivo da justiça e inicia uma caçada perigosa e	12

		psicológica contra os verdadeiros sequestradores para provar sua inocência e salvar a vida de sua esposa.	
O Nascimento de uma Beleza- (Birth of a Beauty)- 2014	Coréia do Sul	O K-drama conta a história de Sa Geum-ran, uma mulher negligenciada e traída pelo marido que decide mudar de vida após um grave acidente. Com a ajuda de Han Tae-hee, herdeiro de uma grande empresa, ela passa por uma transformação radical com cirurgias plásticas e assume a identidade de Sara para se vingar do ex-marido e reconquistar sua felicidade.	21
Uma dose Diária de Sol- (Daily Dose of Sunshine)- 2023	Coréia do Sul	Jung Da-eun é uma enfermeira focada e gentil que é transferida para a ala psiquiátrica de um grande hospital. Enfrentando uma rotina cheia de desafios e novos aprendizados, ela faz de tudo para ser o raio de sol na vida de seus pacientes, ajudando-os a superar as dores da mente enquanto lida com as suas próprias emoções	12
Lovely Runner (2024)	Coréia do Sul	Dorama premiado e top 1 durante semanas na tv e streamings. Após a morte de seu ídolo, uma fã volta quinze anos no tempo e tenta mudar o destino dele, descobrindo sentimentos e consequências inesperadas.	16

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Não se pode deixar de relatar a pressão estética das produções asiáticas e seu apelo visual específico: A indústria de doramas, BLs, GLs seleciona atores e atrizes que seguem o padrão de beleza asiático moderno (*Kkonminam* na Coreia, *Měinán* na China) que segundo Samosir e Lionel (2023) se caracteriza por traços finos, andrógenos, pele impecável e elegância. Sendo essa a razão das inúmeras denúncias sobre a pressão estética nas produções asiáticas e que são extremamente severas e punitivas. Atrizes, atores e ídolos do K-POP são monitorados de perto por agências de entretenimento e internautas. A aparência física nesses mercados não é apenas um atributo, mas o principal ativo comercial de um artista. Esse é um padrão de Beleza Inegociável, a conquista de papéis relevantes está associada à magreza extrema: Corpos esguios e silhuetas milimetricamente magras são obrigatórios; pele alva sem imperfeições; Simetria Facial e Traços Finos: Rostos em formato de "V" (*V-line*), queixos pontudos, olhos grandes com pálpebra dupla e narizes finos. (Jin, 2016).

Outras exigências relatadas por Samosir e Lionel (2023) são as dietas rigorosas e o controle das agências que acompanham as rotinas de atores e atrizes fazendo o gerenciamento de carreira com cláusulas contratuais esdrúxulas: incluem cláusulas de rescisão contratual ou multas financeiras pesadas se o/a artista ganhar peso visível durante o período de gravação ou de vigência de contratos publicitários. Procedimentos estéticos e cirurgias plásticas na busca pela perfeição visual são comuns e tornam as intervenções cirúrgicas quase obrigatórias para se enquadrar no perfil. Há cirurgias de rotina a exemplo de procedimentos como a blefaroplastia (para criar a pálpebra dupla)[103], rinoplastia e raspagem de mandíbula são vistos quase como ritos de passagem para aspirantes a artistas na Coreia do Sul e na China. No entanto, toda essa pressão interna das agências e da indústria de entretenimento se soma às perseguições vivenciadas através do que chamam de tribunal dos Internautas e a cultura do cancelamento como motor dessa pressão que vem do próprio público[104] (Samosir & Wee, 2023). Esse universo asiático de

[103] Para aproximar do olhar ocidental.

[104] São fóruns de discussão asiáticos que monitoram a vida privada das atrizes e dos atores de forma obsessiva, com lentes de aumento. Qualquer ganho de peso ou mesmo uma foto sem maquiagem tirada por paparazzi gera ondas massivas de comentários maldosos,

entretenimento é costurado por uma política de Estado e mercado tendo por base uma indústria de audiovisual bilionária e governos que expandem negócios ídolos pops de doramas e K-pop, impulsionando a venda da moda, de shows, do turismo, do estudo de coreano e mandarim, além dos sites e reality shows de namoros e casamentos com asiáticos, principalmente com homens coreanos[105]. O mais preocupante é que essa pressão estética passa a ser absorvida pela juventude que consome estes conteúdos acriticamente e que transformam esse padrão de beleza como objetivo individual a ser atingido.

A CHINA E O FENÔMENO DOS DRAMAS HISTÓRICOS, URBANOS E SHORT – DRAMAS (WEB-DRAMAS)

Existem diferenças entre a indústria de entretenimento chinês e o coreano. A primeira delas é o controle do Estado sobre as produções, roteiros e escolha de elenco na China. A indústria chinesa dominava os dramas curtos na internet (web-dramas, novelas verticais) seus dramas longos começaram a se transformar em grandes sucessos a partir de 2024, apesar da quantidade de episódios e duração. Os C-dramas chineses costumam ser muito longos, variando frequentemente entre 40 e 50 episódios (podendo chegar a 70 em épicos históricos) com episódios que duram cerca de 45 minutos. Os doramas chineses, popularmente conhecidos como C-dramas fazem sucesso com as suas superproduções de fantasia épica (*Xianxia* e *Wuxia*)[106] e romances

acusações de "desleixo com a carreira" e boicotes comerciais instantâneos. Essa pressão da indústria de entretenimento sob atores e atrizes se reproduz na sociedade coreana. Quaisquer ganhos de peso ou mesmo uma foto sem maquiagem tirada por paparazzi gera ondas massivas de comentários maldosos, acusações de "desleixo com a carreira" e boicotes comerciais instantâneos. Essa pressão da indústria de entretenimento sob atores e atrizes se reproduz na sociedade coreana, chinesa e sob artistas tailandeses também.

[105] Há um movimento celibatário mundial que na Coréia tem um impacto muito forte, pois o acúmulo de reponsabilidades a mulher casada pode impedir sua ascensão no mercado de trabalho. Desde o movimento me too, as mulheres coreanas vêm enfrentando através da política celibatária (opção de não se casar) como estratégia para fugir dos casamentos conservadores que ainda predominam no país.

[106] Xianxia e Wuxia são dois dos gêneros mais populares da literatura, do cinema e das produções de televisão chinesas (como os doramas/C-dramas). Embora ambos abordem artes

modernos e urbanos. Os episódios curtos de suas produções costumam ser distribuídos em plataformas verticais de novelas rápidas (DramaBox, Youku e iQIYI) e republicados por fãs no YouTube, TikTok e Telegram, situação que tem gerado muita discussão sobre a ilegalidade dessa distribuição (Brasil 247, 2026).

Quadro 2 - Relação de Doramas chineses que permitem conhecer a estética desse modelo de audiovisual.

Título	Gênero /País	Sinopse (resumo)	Episódios
Amor Entre Fada e Demônio (Love Between Fairy and Devil) – 2022	China	Uma fada atrapalhada acidentalmente liberta e troca de corpo com o temido Senhor do Mal, iniciando uma conexão mágica irresistível	36
Amor Eterno (Eternal Love / Ten Miles of Peach Blossoms) - 2017)	China	Uma das maiores audiências da história da TV chinesa, narra o romance trágico e épico entre uma deusa raposa e um príncipe herdeiro ao longo de três vidas diferentes	58
Mergulhando em Seu Sorriso (Falling Into Your Smile)- 2021	China	Acompanha a jogadora amadora Tong Yao (Cheng Xiao) ao se tornar a primeira mulher em uma equipe profissional de e-sports na China	31
Amor Oculto (Hidden Love) - 2023)	China	Um sucesso estrondoso que derreteu corações no mundo todo. Conta a história de uma jovem que se apaixona pelo melhor amigo de seu irmão mais velho e o reencontra anos depois na faculdade	25

marciais e cenários da China antiga ou fantástica, eles possuem diferenças marcantes em escala e elementos sobrenaturais. Wuxia significa "Heróis das Artes Marciais" e Xianxia significa literalmente "Heróis Imortais.

Shine on me - (Brilhe Sobre Mim) 2025-2026.	China	Dois jovens, após desencantos amorosos aprendem a curar as feridas do passado, amadurecem diante dos desafios corporativos e cotidianos, descobrem que o amor verdadeiro não precisa ser uma perseguição dolorosa, mas sim um porto seguro, calmo e reconfortante	36
Pursuit of Jade – Em busca de Jade - 2026	China	é um dos maiores fenômenos internacionais dos dramas chineses históricos lançados em 2026 um grande sucesso de audiência e crítica. A história se passa em um cenário de intrigas políticas e guerras dinásticas. Durante uma violenta nevasca a filha órfã de um açougueiro local, encontra e salva um homem gravemente ferido. Para proteger os interesses e a propriedade de sua família, propõe a ele um casamento de conveniência matrilocal. O marido é o misteriosos Marquês de Wu'na que investiga secretamente e planeja sua vingança contra um sangrento massacre que destruiu sua família.	40
Amor além do Túmulo- (Love Beyond the Grave) 2026	China	He Simu é a governante imortal do mundo espiritual que vive em um mundo preto e branco, incapaz de sentir dor ou sabores. Ela cruza o caminho do mortal general Duan Xu. Após um acidente mágico, eles passam a compartilhar os cinco sentidos.	40

The Early Spring (O Início da Primavera) – 2026	China	A trama acompanha Shang Zhitao; uma jovem recém-formada e de origem humilde que contraria as expectativas ao conquistar uma vaga em uma renomada agência de publicidade. Logo no primeiro dia, ela confronta Luan Nian, seu chefe direto: um executivo brilhante, porém frio, exigente e dono de uma língua afiada. Mesmo sob a pressão constante para desistir, Zhitao se recusa a abaixar a cabeça, amadurece profissionalmente e conquista seu espaço. No processo, os dois dão início a um intenso e secreto relacionamento amoroso que dura seis anos. Contudo, uma série de mal-entendidos e segredos corporativos abala a relação, fazendo com que Zhitao vá embora.	24
Deep In (Ligação Profunda) -2026	China - Taiwan	A história gira em torno de uma intensa mistura entre atuação e realidade no universo do entretenimento. Embora frequentemente associado ao universo dos doramas, trata-se na verdade de uma aclamada série BL (Boys' Love) chinesa de suspense psicológico	12
Amor Vingado (Revenged Love) - 2026	China - Taiwan	É um dos maiores fenômenos mundiais do gênero Boys' Love uma mistura viciante de comédia, drama exagerado e muita química. Disponível no youtube. Um jovem humilde é trocado por um homem rico por sua ex-namorada. Decidido a dar a volta por cima e se vingar, ele descobre quem é o novo parceiro dela: um herdeiro corporativo extremamente mimado, arrogante e intimidador. Elabora	24

		uma vingança. O problema é que, apesar de nunca ter se atraído por homens antes ele se apaixona e vive um romance intenso com o jovem herdeiro	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os microdramas Verticais (shot-dramas, web-dramas) os episódios são de 1 a 2 minutos, gravados em formato vertical para telas de celular. A temporada completa costuma ter entre 80 e 100 episódios rápidos. Segundo Pinheiro (2022) possuem uma linguagem visual adaptada com enquadramentos fechados no rosto dos atores, ritmo de edição acelerado e legendas grandes para consumo rápido. São produções de baixo custo e produção em massa, gravados em poucos dias, em muita quantidade e com orçamentos enxutos e lançados diretamente em redes sociais e aplicativos (como ReelShort, DramaBox, Kuaishou e Douyin) os artistas são submetidos a muita pressão, horas de trabalho exaustivas que sempre são relatadas pela imprensa de celebridades. Abaixo seguem imagens do Youtube com o apelo visual de suas histórias. Não trazem seus títulos, mas um cabeçalho que irá fazer o espectador escolher ou não o conteúdo, sem precisar abrir o audiovisual.

Imagem 3 – Web- Drama disponível no Youtube.



Fonte: Imagem retirada do Youtube

As tramas apelam para emoções intensas:vingança, traição, enriquecimento fácil onde a realidade e a fantasia se encontram, com conteúdo altamente viciante. Esse modelo vem sofrendo censura do Estado Chinês, observe a matéria abaixo do site Terra.

> Agora, as histórias de romance entre CEO's milionários e mulheres comuns, com casamentos por contrato, famílias poderosas e disputas por dinheiro, estão na mira das autoridades chinesas e podem estar com os dias contados. Segundo a imprensa internacional, o governo do país está orientando que as produções deixem de apostar em temáticas exageradas para conquistar audiência. (...)De acordo com o perfil do Instagram Destinos China, as produções vêm movimentando bilhões de yuans por ano, chegando a faturar até mais do que o cinema chinês. Diante disso, a Administração Nacional de Rádio e TV lançou uma campanha para a 'limpeza' dos microdramas (Terra, 2026, p.1).

O governo chinês tem confrontado esse tipo de dorama por despertar nas mulheres o sonho pelo príncipe encantado, por considerar que este tipo de produto de entretenimento vai de encontro ao que o Estado Chinês tem como projeto de sociedade. Há outras preocupações que entram na censura do Estado chinês que é importante ressaltar. A política do Estado chinês em relação ao controle de conteúdo na mídia, a exemplo das restrições a microdramas sobre CEOs românticos e a proibição de estéticas tidas como "afeminadas" na televisão — pode ser explicada por três eixos fundamentais de governança e ideologia do Partido Comunista Chinês (PCC): Em primeiro lugar o Combate ao consumismo e promoção da "Prosperidade Comum". Ao censurar os microdramas focados em romances com CEOs ricos, o objetivo é conter a glorificação da ostentação, do materialismo e da ideia de casamento como forma de ascensão social, são valores que incentivam o fútil, o culto à riqueza e aumentam o ressentimento de classe ou expectativas irrealistas entre os jovens (Terra, 2026).

Outra questão é a Ideologia de "Rejuvenescimento Nacional" e segurança sociocultural. Essa é a política proíbe a presença de homens com estética andrógina ou considerada "afeminada" (frequentemente associada à cultura pop de ídolos) para reforçar a masculinidade tradicional e o vigor físico para evitar uma "crise de masculinidade" ao enfraquecer o espírito nacional, a prontidão militar e os valores revolucionários. Há o temor que uma ampla opção por um modelo de masculinidade frágil, num país cuja política externa

tem sido de defesa e prosperidade econômica e militar, se fragilize e fique vulnerável militarmente. Há muita LGBTfobia nas entrelinhas desse discurso nas proibições de BLs na China Continental (Terra, 2026).

Outra questão é o controle do poder corporativo das Big Techs e da cultura de fãs. Tanto os dramas curtos de CEOs quanto os ídolos de estética queer ou andrógina ganharam força impulsionados pelas plataformas privadas de streaming e redes sociais de gigantes da tecnologia (como Tencent e ByteDance). O Estado chinês visa conter a influência das corporações sobre o consumo cultural da juventude e desmantelar a cultura "caótica" de clubes de fãs e engajamento pago[107]. Nenhuma obra é distribuída sem a análise prévia e a aprovação governamental, por não promover valores nacionais. Em matéria específica sobre a China o site: Brasil 247[108] trouxe uma matéria importante com o seguinte título: China controla internet e penaliza conteúdo vulgar em transmissões ao vivo. (Brasil 247, 2026).

[107] Ver. https://www.youtube.com/watch?v=_yk8rPxVurQChina bans 'effeminate' actors from TV in pop-culture crackdown.

[108] Ver, https://www.brasil247.com//global-times/china-controla-internet-e-penaliza-conteudo-vulgar-em-transmissoes-ao-vivo/#google_vignette.

Imagem 4- Atores e atrizes chineses que protagonizam c-dramas de sucesso



Fonte: Colagem elaborada pelas autoras (2026), a partir de imagens disponíveis na plataforma Pinterest.

PRINCIPAIS CRÍTICAS AOS MODELOS DE DORAMAS ASIÁTICOS

Na Coréia do Sul encontramos as críticas mais afiadas aos doramas como entretenimento. O movimento feminista coreano acusa esse modelo de entretenimento de não visibilizar os casos de violência doméstica no país. Afirmam que os doramas não reproduzem a Coreia do Sul socialmente

conservadora e patriarcal. Acusam a indústria de tentar modernizar as relações de gênero criando um estereótipo de homem coreano que passou a ser desejado pelo público feminino global. Situação que fez explodir sites de namoros, casamentos e a objetificação do homem sul coreano. Essa situação também nos faz pensar sobre a forma como o homem asiático passou a ser visto fora das telas. Quando características apresentadas nos doramas são constantemente associadas aos homens coreanos, existe o risco de que essas características deixem de ser percebidas como parte de uma narrativa ficcional e passem a ser esperadas de pessoas reais. O homem asiático, então, pode deixar de ser visto em sua individualidade e passar a ser enxergado a partir de um imaginário construído pela indústria cultural. É nesse ponto que a idealização pode se aproximar da objetificação e da fetichização, transformando características físicas, culturais e comportamentais em elementos de desejo.

Esse processo não fica restrito ao consumo dos doramas. A própria construção desse imaginário pode ser utilizada em situações de golpes afetivos, perseguições e abordagens invasivas. Há relatos de pessoas que utilizam imagens e identidades associadas à Coreia do Sul para estabelecer relações com estrangeiras, aproveitando-se justamente da imagem idealizada do "homem coreano" construída pelo consumo dos doramas. Dessa forma, aquilo que começa como uma representação dentro da ficção pode acabar sendo levado para as relações reais, criando expectativas que nem sempre correspondem à diversidade e à realidade dos homens sul-coreanos e, de maneira mais ampla, dos homens asiáticos. Ciente desses fatos, houve uma mobilização digital na Coréia sobre o polêmico reality show, disponível na NETFLIX: *"Meu namorado coreano"* ridicularizado pelos movimentos de mulheres na Coréia do sul[109]. Abaixo apresentamos algumas imagens que exemplificam essa idealização e objetificação do homem asiático.

[109] Muitos sites brasileiros trouxeram essa reação, entre eles destacamos o Diário de Pernambuco que publicou matéria explicando que o reality levantou debates sobre o estereótipo da figura masculina sul-coreana. A matéria relacionou desde as reações negativas das mulheres sul-coreanas às questões profundas da sociedade trazidas nas críticas das mulheres coreanas como: O machismo estrutural e o fortalecimento do movimento feminista 4B na Coreia. Matéria: "Reality "Meu Namorado Coreano" retrata a busca de brasileiras por parceiro idealizado nos K-dramas". Diário de Pernambuco do dia 17/01/2026. A matéria ainda

Imagem 5 – Anúncio com perfis falsos e polêmicas envolvendo Reality de relacionamento do streaming Netflix.



Fonte: Google, Facebook e Instagram.

A pressão do movimento feminista resultou em mudanças significativas que atendem em parte as exigências das pautas das mulheres coreanas. Os roteiros passaram a trazer protagonistas independentes, que lutam por amor e igualdade. Os novos doramas coreanos apresentam crítica social direta: Séries como *Love to Hate You* desafiam estereótipos sobre mulheres que rejeitam casamentos tradicionais, enquanto dramas como:

destaca que ganham força os movimentos feministas locais como o 4B, que propõe a rejeição de relacionamentos com homens devido à misoginia estrutural no país, dado foi retirado do Korean Women's Development Institute, coletado entre 2021 e 2024 que mostra que uma em cada cinco mulheres coreanas relata ter sofrido ao menos uma forma de violência por parte do parceiro.

"*Mine"* incluíram de forma inédita uma coprotagonista lésbica de alta sociedade lutando contra as amarras familiares. Na Coreia do Sul não há uma censura estatal proibindo personagens LGBTQIAPN+. Há o receio comercial das produtoras e emissoras em chocar o público mais velho e conservador, o que afetaria seus lucros e poderia resultar em boicote e cancelamentos por parte dos investidores ou pelo tribunal da internet. (Chua & Iwabuchi, 2008).

Imagem 6 – O movimento #MeToo ganha força na Coreia do Sul.



Fonte: https://www.bbc.com/news/world-asia-43534074

Para contextualizar estes avanços é necessário relembrar o impacto do movimento #MeToo na Coreia do Sul explodiu em 2018 após a denúncia pública da promotora Seo Ji-hyun contra o assédio no ambiente de trabalho. Fato decisivo para a indústria de entretenimento repensar os roteiros e as condições impostas às protagonistas. As imagens e protestos das ativistas com cartazes e lâminas, fotos que correram o mundo. O Impacto do Movimento levou para as ruas de Seul mulheres de todas as idades que expuseram casos de abuso em várias áreas, incluindo o meio artístico, o jornalismo e a política (Chua & Iwabuchi, 2008).

Afinal, o que prende as mulheres aos doramas? Os estudos de gênero ao tratar do "Olhar Feminino" (Female Gaze) e a Nova Masculinidade com homens emocionalmente acessíveis, trazem elementos para ajudar a entender a questão. Ao contrário das séries ocidentais, que historicamente priorizam homens de traços rudes e dominantes, os K-dramas são escritos majoritariamente por mulheres e voltados para o público feminino. É uma masculinidade dócil e estética *Pretty Boy*: O homem idealizado chora, expressa sentimentos, cuida da pele e respeita os limites da mulher,

quebrando o estereótipo do machismo agressivo (embora clichês antigos de "puxões pelo braço" ainda apareçam em produções mais antigas). Autores como: Sun (2011) que estuda a construção e exportação do ideal masculino coreano[110], Kim (2013) produziu livros e artigos organizados sobre a *Hallyu* (Onda Coreana) e os estudos de mídia, gênero e audiência feminina global e Balmain (2012 que tem realizado pesquisas sobre representação de gênero, sexualidade e corpo no cinema e na televisão do Leste Asiático, são obras em inglês que vem sendo trabalhadas e a partir deles subsidiando as pesquisas principalmente em dissertações de mestrado e teses de doutoramento.[111]. O foco do Estado e da indústria de audiovisual encontrou na imprensa um parceiro imprescindível para a expansão.

> (...) a mídia desempenha um papel fundamental na difusão de culturas, e um exemplo significativo disso é o dorama. Se a Vida Te Der Tangerinas (Netflix, 2025), que segundo a Prefeitura de São Luis (2025), estabeleceu uma conexão simbólica entre a Ilha de Jeju, na Coreia do Sul, e a cidade de São Luís do Maranhão, no Brasil. Como resultado dessa relação, foi instalado na capital maranhense um letreiro com os dizeres "São Luís a “capital brasileira do K-drama” (Souza p.31, 2025).

A autora afirma que os doramas ajudaram a desconstruir os estereótipos em relação a população asiática despertando o público dorameiro organizado através das redes sociais globalmente através dos fãs – clubes. No Brasil estes grupos pressionam as empresas de eventos a trazerem ídolos para o Brasil através de um evento chamado fanmeetings (ou encontros de fãs) que são momentos nos quais os atores cantam, dançam, conversam com as plateias que lotam os espaços para ver de perto os belos artistas

---

110 Korean Masculinities and Transcultural Consumption.

111 Ver: UNG, Sun. Korean Masculinities and Transcultural Consumption: Yonsama, Rain, Oldboy, K-Pop Idols. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2011; KIM, Youna (ed.). The Korean Wave: Korean Media Go Global. London: Routledge, 2013; BALMAIN, Colette. Directory of World Cinema: East Asia. Bristol: Intellect Books, 2012, são indicações bibliográficas importantes para conhecer as implicações de gênero do fenômeno asiática de produção de séries.

coreanos[112]. Abaixo alguns atores que visitaram o Brasil no período de 2024-2026 através de fanmeetings.

Imagem 7 – Park Bo-gum, Lee Junho e Cha Eun Woo, atores coreanos em visita ao Brasil



Fonte: Google, Instagram e Facebook dos artistas.

O SUBGÊNERO BL (BOYS LOVE)

O conceito do *Boys' Love* nasceu no Japão na década de 1970 por meio de mangás, encontrou na Tailândia solo ideal para se transformar em um

[112] Os eventos presenciais de interação com atores coreanos no Brasil são chamados de fanmeetings (ou encontros de fãs). Nessas ocasiões organizadas por produtoras especializadas (como a Sam Entretenimento que pode ser localizada pelo instagram). Os fãs de doramas e da cultura coreana podem ver de perto os astros de séries sul-coreanas, participar de brincadeiras, assistir as performances.

fenômeno de produções de BLs. Essa parte da Indústria de entretenimento tem como nicho a comunidade LGBTQIAPN+, além do público feminino. Os BLs enfrentam desaprovação sistêmica, principalmente na Coréia do Sul e na China Continental. São romances que raramente ganham espaço nas grandes redes de TV aberta. No entanto, a sua ascensão ocorreu graças as plataformas virtuais e streamings, supriram a demanda da comunidade gay e lésbica[113].

Imagem 8 - BL tailandês My School President (แฟนผมเป็นประธานนักเรียน)



Fonte: *My School President* (2022), via Viki.

O mercado de BL (Boys Love) explodiu por meio de web-dramas independentes e plataformas de streaming como: Rakuten, Viki e Netflix. Títulos como: Onde Seus Olhos se Prolongam e Blueming retratam o amor entre homens de forma delicada, mas geralmente focando no romance jovem e evitando debates homofobia (Santos, "et al.", 2024). O Impacto Específico na Indústria BL no mercado de Boys' Love, não está livre da pressão estética e ganha contornos específicos devido ao fetiche visual do público que cobra estereótipos de perfeição. O elenco é frequentemente dividido entre o padrão mais másculo/alto (o "Top" ou "Seme") e o padrão mais delicado/andrógino (o "Bottom" ou "Uke").

[113] Nesse artigo ainda não trouxemos os GL: Girls Love.

Taiwan em 2019 foi o primeiro país da Ásia a legalizar o casamento igualitário. Isso refletiu diretamente na sua indústria de entretenimento, que produz BLs sem censura. São produções focadas em roteiros maduros, cinema de alta qualidade e muita química entre os atores[114]. Diferente da China continental, em Taiwan os BLs não sofrem censura estatal, e possuem uma indústria organizada sem controle do Estado. O resultado dessa liberdade são romances abertamente homossexuais com cenas de intimidade e os dilemas da juventude gay. Na China Continental os BLs são proibidos na TV. (Billboard, 2022).

A diferença fundamental entre Taiwan e a China Continental na produção de BL está na legislação e na liberdade política das produções. Taiwan possui uma democracia progressista que legalizou o casamento homoafetivo em 2019. Taiwan (T-BL): Possui liberdade criativa, as produções retratam relacionamentos homoafetivos de forma explícita e natural. Há espaço para cenas de intimidade física, beijos intensos e discussões maduras sobre aceitação familiar e direitos civis. (Billboard, 2022). O governo e as instituições locais apoiam ativamente a produção dos conteúdos como forma de soft power [115]e orgulho democrático na Ásia. Franquias famosas, como a série de antologia HIStory (disponível globalmente em plataformas como o Rakuten Viki), recebem incentivos e patrocínios abertos. Os atores que protagonizam séries BL participam de eventos de divulgação presenciais, dão entrevistas juntos e colhem os frutos do sucesso da série sem nenhuma restrição ou medo de boicote à carreira. Embora tenham total liberdade criativa

[114] A relação entre a China (República Popular da China - RPC) e Taiwan é muito tensa (República da China - RDC) é um dos nós geopolíticos mais complexos e sensíveis do mundo contemporâneo. As divergências entre a China e Taiwan remontam ao conflito civil do século XX e envolvem questões estratégicas de soberania, política e geopolítica global. A defende a política de "Uma Só China", considerando Taiwan uma província rebelde e parte inalienável e defende reunificá-la, sob o domínio chinês. Taiwan defende a manutenção do status quo (autonomia prática sem declarar independência formal nem se submeter a Pequim, uma estratégia para evitar uma guerra.

[115] O termo **soft power** (poder brando) foi cunhado pelo cientista político Joseph Nye para descrever a capacidade de um Estado de influenciar o comportamento ou os interesses de outros países por meio da atração cultural e ideológica, em vez da coerção militar ou econômica (*hard power*). No contexto tailandês e taiwanês, a produção de conteúdos de entretenimento (como as séries BL) é utilizada de forma estratégica para projetar internacionalmente valores de tolerância, modernidade e diversidade democrática.

para exibir o romance de forma explícita, as indústrias operam de maneira comercial dentro de sociedades conservadoras. As imagens abaixo são das séries de Taiwan: Deep In e Revegend Love que são os maiores sucessos do gênero em 2026 no mercado de BL de Taiwan.

Imagem 9 – Imagens de trechos das séries Taiwan: Deep In e Revegend Love



Fonte: Youtube (2026)

A Tailândia (T-BL) é a principal referência de BLs. O país criou a estrutura comercial mais lucrativa da Ásia através do sistema de Fixed Pairs (Casais Fixos). Agências como a GMMTV[116] unem dois atores para trabalharem juntos não apenas em uma série, mas ao longo de anos em múltiplos doramas, comerciais e turnês mundiais. O fanservice fora das telas (agir como um casal em público) é parte ativa do modelo de negócios. Em relação ao formato, a Tailândia possui séries de 12 a 14 episódios de 45 a 60 minutos com grandes patrocinadores que injetam recursos nas tramas. Como

[116] Seu canal exclusivo do youtube distribui muitos dos BLs produzidos na Tailândia.

a China produz muitas Web-dramas (8 a 10 episódios de 15-25 min) são as novelas verticais, geralmente com orçamentos baixos e produções independentes. Nos BLs no formato de web-dramas os temas comuns são os romances universitários, histórias da máfia (ex: Kinn Porsche) e dramas corporativos, CEO-s dominantes.

A Tailândia criou uma indústria baseada no marketing de relacionamento dos atores, enquanto Taiwan foca em produzir séries de TV e dramas tradicionais focados na história, tratando o BL como qualquer outro gênero audiovisual de prestígio (Miranda, Lima & Santos, 2025)[117]. A estética do BL traz o "olhar feminino" (Female Gaze), embora os doramas retratem o amor entre dois homens, a história dos livros originais (Danmei) e roteiros são criados por mulheres. O gênero projeta o que as mulheres desejam ver em um relacionamento: vulnerabilidade emocional, cuidado mútuo, comunicação, respeito e sensibilidade. Os personagens masculinos choram, expressam medos e cuidam um do outro de uma forma que raramente se vê em mídias ocidentais tradicionais. Há nessa relação uma empatia Igualitária e a fuga do machismo, com relacionamentos sem papéis de gênero tradicionais.

Apesar de a indústria de BL (Boys' Love) da Tailândia ser considerada a potência global do gênero, superando a Coreia do Sul e a China em termos de volume de produção, liberdade de conteúdo e maturidade comercial, a sociedade como um todo é conservadora e homofóbica. A revista Time publicou uma excelente matéria sobre a ascensão dos doramas BL tailandeses. O[118] artigo discute a sociedade local e a importância da representatividade da comunidade LGBTQIA+ por representatividade, principalmente em um país que é socialmente conservador e conhecido por sua censura aos meios de comunicação.

> O sucesso do BL tailandês é fruto a competência midiática dos grupos de fãs, principalmente dos *fansubs*, grupos dedicados na tradução rápida e fiel dos episódios das séries em várias

[117] É importante ressaltar que nesse artigo as questões de gênero e da comunidade LGBTQIAPN+ não são nosso objeto de estudo, são plateias para as quais a indústria de K-drama, C-drama e Bls trabalham. São os gêneros de áudio visual que buscamos compreender.
[118] A tradução do artigo, comentado pode ser encontrado no site: http://www.shoujo-cafe.com/2022/08/os-doramas-bl-tailandeses-estao-mudando.html#

> línguas. O engajamento do público faz com que haja discussões sobre os temas abordados nos BLs, além das questões culturais do país, e estendendo o universo do consumo. (Billboard, 2022, p.1).

Nos doramas heterossexuais, mesmo os modernos, ainda há presença de de dinâmicas patriarcais (como a mocinha indefesa sendo salva pelo homem rico). A dinâmica de igual para igual já acontece em alguns BLs, por se tratar de dois homens, a barreira da opressão de gênero histórica é menor. O público feminino consegue torcer por um romance onde os parceiros operam com o mesmo nível de poder social, força física e independência, oferecendo um alívio psicológico das pressões do machismo cotidiano. Além da ausência de projeção invejosa ou da rivalidade feminina: Em tramas heterossexuais, é comum a presença da "vilã invejosa" ou de triângulos amorosos que colocam mulheres contra mulheres[119].

No BL, essa rivalidade feminina tóxica é praticamente inexistente. Ao assistir a dois homens, a espectadora assume o papel exclusivo de observadora externa, aproveitando a beleza plástica da produção e a química dos atores sem nenhuma cobrança pessoal sobre si mesma.

> Alguns veem o BL como o softpower da Tailândia, fazendo pela imagem global da nação do Sudeste Asiático o que o boom do yoga fez pela Índia ou o K-pop pela Coreia do Sul. Jitaraphol disse à TIME que os doramas queer do país “podem competir com séries de outros países” (shoujo-café, 2026, p.1).

[119] O estudo do audiovisual Boys' Love (BL) é uma área acadêmica consolidada dentro da Comunicação, dos Estudos de Mídia, dos Estudos Culturais e das Teoria de Gênero/Queer.

Quadro 3 - Relação de BLs tailandeses que permitem conhecer a estética desse modelo de audiovisual

Título	Gênero/País	Sinopse (resumo)	Episódios
Cherry Magic (2023-2024)	Tailandia – BL	Adaptação de famoso mangá onde um jovem ganha o poder de ler mentes ao completar 30 anos virgem e descobre que o colega mais cobiçado da empresa é apaixonado por ele. Disponível no YouTube oficial da GMMTV	12
We Are (2024):	Tailandia – BL	Acompanha a rotina caótica, os mal-entendidos engraçados e o nascimento do amor entre quatro casais de amigos dentro do mesmo grupo universitário. Disponível no YouTube oficial da GMMTV	16
Step by Step (2023)	Tailândia- BL	Um BL corporativo mais maduro e realista. Acompanha um jovem que sofre com as cobranças severas do novo diretor de marketing de sua empresa, até que uma tensão romântica intensa começa a surgir entre chefe e subordinado. Disponível no YouTube oficial	12

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O LADO SOMBRIO DAS PRODUÇÕES ASIÁTICAS

Há o lado sombrio dessa indústria de entretenimento comum aos artistas de K-dramas, C- dramas, Web-dramas e BLs: O controle sobre a vida pessoal dos artistas. Parte-se da premissa que o/a artista não vende apenas sua arte, mas sua disponibilidade emocional e sua moralidade, gerando impactos na saúde física e mental e na liberdade individual desses profissionais. Uma realidade que promove sofrimento psíquico, invasão da privacidade e controle sobre os direitos individuais e coletivos com contratos que transformam atores e atrizes, ídolos de K-pop em produtos das agências midiáticas. (Souza,2019)

O artista chinês Liu Xiao Xu, herói dos microdramas de CEOs, recentemente se afastou por exaustão. Atores contratados por grandes agências precisam aproveitar seu auge para aceitar convites de trabalho. Não

aceitar os convites pode significar o boicote da indústria. Artistas adoecem temendo cair no esquecimento, razão pela qual se submetem às violações de seus direitos. O ator Jim Boram do atual sucesso Chinês no C-drama: *"The Early Spring"*,[120] disponível na Netflix, vem sofrendo os impactos da fama em sua vida privada com a perseguição dos fãs através de ataques e injúrias a sua namorada/companheira. O ator coreano Kim Soo-hyun enfrentou o tribunal da internet em função de boatos de que havia namorado a atriz Kim sae-ron quando era menor e que o suicídio da atriz estava relacionado ao fim do relacionamento. O ator perdeu grandes contratos, sua vida foi devassada, foi temporariamente banido da indústria, só após a prisão do youtube coreano responsável pelos boatos, ele pôde estar voltando gradualmente para a indústria, entretanto as consequências emocionais, financeiras e a sua dignidade e honra não são recuperáveis.

Imagem 10 - Liu Xiao Xu , Jim Boran, Kim Soo-hyun foram alvos de perseguição e injúrias nos últimos 5 anos.



Fonte: Perfis de fã-clube dos atores nas redes sociais Instagram e TikTok (2025/2026)

Os internautas asiáticos (conhecidos como *K-netizens* na Coreia e *C-netizens* na China) cobram uma conduta moral impecável dos artistas. São os

[120] No momento maior sucesso chinês em andamento, o primeiro lugar na Netflix, superando dramas coreanos em 2026.

fãs "tóxicos" (Sasaengs) que os perseguem de forma obsessiva, empurrando jovens artistas ao isolamento social no momento em que estão em fase de socialização. Situações resultam em crises de ansiedade, depressão, além de quadros de esgotamento mental (*burnout*) e pânico. A indústria asiática historicamente lida com estatísticas alarmantes de afastamentos médicos por saúde mental e tragédias decorrentes do cyberbullying. São recorrentes as mortes de artistas asiáticos relacionados à pressão da indústria e dos fãs tóxicos. (Miranda, Lima & Santos, 2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da cultura asiática, principalmente a coreana, é um fenômeno que seduz significativa parcela da população infantil, jovem e adulta mundial, que quebrou a bolha do cinema ocidental. No mundo e no Brasil reproduzem-se inúmeros grupos de fãs, sendo um grande consumidor dos dramas asiáticos e produtos asiáticos. O Brasil faz parte das regiões analisadas nas pesquisas internacionais sobre a Hallyu (onda coreana) e apresenta uma comunidade conectada de consumidores da cultura coreana. A pesquisa da Netflix (2025), por exemplo, encontrou no Brasil uma das maiores porcentagens de entrevistados que afirmaram ter uma percepção mais positiva da Coreia do Sul depois de assistir aos K-dramas. O que demonstra que a cultura coreana conseguiu estabelecer uma relação com públicos ocidentais sem precisar abandonar as suas características culturais. O artigo da Revista Times explica que a China, Taiwan e Tailândia se beneficiaram desse avanço da cultura coreana no ocidente, ocupando parcela desse mercado. No caso dos Bls tailandeses e de Taiwan e os C-dramas chineses a ampliação do consumo está relacionado a pandemia de Covid-19

É importante compreender que o fenômeno dos (K-dramas, C-dramas e BLs) no Brasil vai além de um mero modismo passageiro, trata-se de uma força cultural com grande apelo emocional e narrativo que capta cada vez mais espectadores que consomem em quantidade essas produções. Para entender o fenômeno é necessária a superação do preconceito contra produções asiáticas. São visões etnocêntricas que reduzem e desvalorizam hábitos de

consumo só porque fogem do eixo ocidental tradicional. É preciso enfatizar que, ao afastar os julgamentos preconceituosos é possível entender o que engaja e molda a sensibilidade, os valores e o comportamento de jovens e adultos brasileiros hoje. É importante termos uma abertura crítica e cultural para interpretar o Brasil contemporâneo na era da globalização do entretenimento. Tratar o audiovisual coreano, chinês ou Tailandês com desdém impede uma leitura atenta sobre as transformações nos hábitos de consumo e na formação do repertório emocional da população na contemporaneidade.

Ao compreender o apelo dessas narrativas, pautadas por dinâmicas afetivas, dilemas éticos e novas estéticas, percebemos as situações que mobilizam e orientam a opinião pública de parcela expressiva da juventude e dos adultos no Brasil. Superar barreiras culturais não significa apenas validar uma preferência de entretenimento, mas sim ampliar a capacidade crítica de ler a sociedade em sua pluralidade.

REFERÊNCIAS

ASSOULINE, Pierre. **Cartier-Bresson: o olhar do século**. *Henri Cartier-Bresson: l'oeil du siècle*. Tradução de Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2008.

BALMAIN, Colette. **Directory of World Cinema: East Asia**. Bristol: Intellect Books, 2012.

CAMPOS, T. B.; TEODORO, M. C.; GOBBI, Maria Cristina. **Doramas: cenários da cultura asiática**. *Iniciação Científica CESUMAR*, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015.

CHINA. China controla internet e penaliza conteúdo vulgar em transmissões ao vivo. **Brasil 247**, 2026. Disponível em: https://www.brasil247.com//global-times/china-controla-internet-e-penaliza-conteudo-vulgar-em-transmissoes-ao-vivo/. Acesso em: 17 maio 2026.

CHUA, B. H. I.; I, K. **East Asian Pop Culture: analysing the Korean Wave**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008.

EINERD. **De doramas a K-food: o impacto do K-content na Netflix**. Disponível em: https://www.einerd.com/de-doramas-a-k-food-o-impacto-do-k-content-na-netflix/. Acesso em: 23 maio 2026.

FREITAS NETO, José Alves de. **Fotografia e memória: o que queremos registrar**. Campinas: UNICAMP, [s.d.]. Disponível em: https://unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/fotografia-e-memorias-o-que-queremos-registrar/. Acesso em: 27 set. 2025.

JANG, G. P. W. K. **Korean Wave as tool for Korea's new cultural diplomacy**. *Advances in Applied Sociology*, v. 2, 2012.

JIN, Dal Yong. **New Korean Wave: transnational cultural power in the age of social media**. Urbana: University of Illinois Press, 2016.

JU, Hyejung. **The Korean Wave and Korean dramas**. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*, 2018.

KIM, Kyung Hyun; CHOE, Youngmin (eds.). **The Korean Popular Culture Reader**. Durham: Duke University Press, 2014.

KIM, Youna (ed.). **The Korean Wave: Korean Media Go Global**. London: Routledge, 2013.

MIRANDA, J. M. de; LIMA, J. A. de; SANTOS, L. M. S. **As influências dos doramas nos relacionamentos amorosos: uma análise a partir da perspectiva da psicanálise**. *Leitura Flutuante: Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise*, São Paulo, v. 17, n. 1, 2025. ISSN 2175-7291.

O ALERTA. O alerta que os doramas de CEO ligaram na China: entenda a medida radical do país com os microdramas sucesso no Brasil e no mundo. **Terra**, 2026. Disponível em: https://www.terra.com.br/diversao/gente/o-alerta-que-os-doramas-de-ceo-ligaram-na-china-entenda-a-medida-radical-do-pais-com-os-microdramas-sucesso-no-brasil-e-no-mundo,5d7737cdff7afb82e0a99aff726a7bf3ptdu3wur.html. Acesso em: 23 maio 2026.

PEIXOTO, M. R.; LOPES, N. de A. **O amor sul-coreano: a conquista do Ocidente**. São Paulo: INTERCOM, 2018.
PINHEIRO, L. R. **Consumo de seriados entre jovens estudantes: narrativas e indícios à individuação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, 2022.

SAMOSIR, Nora; WEE, Lionel. **Sociolinguistics of the Korean Wave: Hallyu and soft power**. London: Routledge, 2023.

SANTOS, A. C. L. dos *et al.* **"Só depois de assistir meu dorama!": comportamento dos consumidores-fãs de K-dramas**. *SEMEAD – XXVII Seminário em Administração*, 2024. ISSN 2177-3866. Disponível em: https://login.semead.com.br/27semead/anais/arquivos/668.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2019.

SHOUJO CAFÉ. **Os doramas BL tailandeses estão mudando**. 2022. Disponível em: https://www.shoujo-cafe.com/2022/08/os-doramas-bl-tailandeses-estao-mudando.html. Acesso em: 21 set. 2026.

SOUZA, M. A. V. **Os novos fluxos midiáticos da cultura pop coreana**. *Galaxia*, São Paulo, n. 29, p. 297-300, jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-25542015104.

SOUZA, N. B. S. **A influência dos doramas na difusão da cultura sul-coreana e sua contribuição para o aprendizado cultural**. Tese (Doutorado) — João Pessoa, Paraíba, 2025.

UNG, Sun. **Korean Masculinities and Transcultural Consumption: Yonsama, Rain, Oldboy, K-Pop Idols**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2011.

VOCÊ. **Você já ouviu falar no fenômeno Boy's Love?** *Billboard Brasil*, 2023. Disponível em: https://billboard.com.br/fenomeno-boys-love/. Acesso em: 23 abr. 2026.

CAPÍTULO 20

VONTADE DE PODER, RACISMO E DIREITO PENAL NO BRASIL: AXIOLOGIAS DE DOMINAÇÃO, POLÍTICA E VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

Antônio de Lisboa de Andrade[121]
Josefa Edivoneide Andrade dos Santos[122]
Roberto Ribeiro da Silva[123]

INTRODUÇÃO

Os tempos sopram sempre na mesma direção no que se refere às relações de poder, isto é, quem é senhor deseja permanecer chefe, quem tem poder, deseja mais poder, por isso que, querendo encontrar uma nova abordagem, este trabalho tenta fazer uma releitura dos conceitos contrapostos de Nietzsche à Weber em suas teorias sobre domínio. A história é um apanhado de acontecimentos que influenciam nos âmbitos político, econômico, moral e jurídico, tanto é verdade que as relações interpessoais e coletivas são resultado das influências desse quarteto, óbvio que não apenas, mas de modo geral não há como escapar dessas tessituras.

Toda composição social está atrelada a esses mecanismos de formatação do indivíduo, sendo que cada um possui seus supremos

[121] Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco – (UFPE – PPGDir).
E-mail: lisboa.andrade@ufpe.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/0168752075184200 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0752-669X
[122] Mestra em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4281957701052917 orcid.org/0000-0002-0227-7113
[123] Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Professor do Núcleo de Formação Docente/CAA - Universidade Federal de Pernambuco (Brasil) orcid.org/0000-0002-7973-2276 https://lattes.cnpq.br/4806823229729866

interesses, nesta rima é que surge a necessidade de os detentores do domínio, seja pela retórica ou pela condição financeira, influenciar toda uma cultura.

Mas, nenhum interesse ou poder se mantem enquanto não instrumentalizar sua percepção com ordem e obediência, quando isso não prospera, então se recorre às forças coativas para impor legítima ou ilegitimamente os valores de quem pode mandar. É neste sentido que se analisa a vontade de poder de Nietzsche como sendo pervertida, uma vez que esta não cumprindo sua essência emancipadora do indivíduo, não serve certamente ao seu ideal, haja vista, sendo substituída pela pretensão do controle privado sobre o público termina por uma forma de axiologia de raças no intuído de se transformar em instrumento de poder dominador.

Aqui reside a relevância de associar o conceito nietzschiano e weberiano como sendo a lógica ativa e reativa do poder respectivamente, pois diante de uma modernidade sedenta pelo controle, não é possível se furtar dessa relação com os organismos de controle que o Estado brasileiro adotou desde sua origem monárquica.

Assim sendo, esta pesquisa tenta introduzir a questão de axiologia de raças como deformidade da vontade de poder, pois é inegável a problemática de uma sociedade marcada desde seus primórdios pela ótica do domínio sobre os afrodescentes, uma sociedade impregnada pelo racismo, tem em sua origem o poder legitimador dessa axiologia negativa. Sendo a corrupção a busca pela imposição de vontades aos outros, é que as elites brasileiras perceberam que para manter seu poderio e, seus valores, era necessária uma promiscuidade entre o privado e o público, que esta pesquisa apresenta como sendo a problemática central do Estado fundado em uma axiologia de raças negativas.

Diante disso, pretende-se com este trabalho despertar uma releitura na compreensão de poder, no sentido de pulsão interior como afirmação no mundo, haja vista, a distorção da vontade de poder é a busca pela imposição de valores, considerada como mecanismo de controle sobre negros por meio da utilização do Estado, bem como de suas leis, para manutenção da vontade das elites em detrimento de raças julgadas como inferiores.

Vontade de poder e emancipação humana em Nietzsche

Nada tão simples, tanto quanto ousado e, complexo, é refletir com Nietzsche sobre sua teoria fundamental no que se refere ao poder, não que isso seja inapreensível, mas indubitavelmente é um desafio poderoso adentrar nas linhas filosóficas sobre vontade e poder, uma vez que, nossos olhos parecem entender erroneamente a sua teoria basilar.

Desde os primórdios da genealogia antropológica, indivíduo e "sociedade" são intrinsecamente indissociáveis, haja vista, a existência de um, implica a organização da outra, todavia, o homem é infinitamente mais ingênuo enquanto coletividade do que em sua individualidade (Nietzsche, 2008, pr. 716, p. 363), talvez, isso reflita a miscigenação do pensamento de controle por meio da ideia de pecado, medo, punição e da ilusória promessa de recompensa pela virtude.

Em primeiro plano, trata-se de um contraponto entre forças ativas e reativas, isto é, sendo as ativas, apanágio dos homens livres de qualquer pasteurização transcendental, já os reativos, são sempre aqueles que se identificam com os mistérios que superam a imanência, (Nietzsche, 2013, pr. X, p. 42s). A pulsão ativa é aquela que revela a própria força do ser-no-mundo como desejo de perpetuar a vontade do "super-homem", já a reativa, é uma reação incisiva a anterior, sendo a forma de enfretamento, que se manifesta na moral, na religião e no direito.

As religiões monoteístas, de modo particular o cristianismo, garantem sua manutenção com a instrumentalização do medo/pecado como sendo a forma de controlar o indivíduo, lógica irreflexiva da essência do poder, isto é, limitando o indivíduo das suas perspectivas reais, iludindo-o com as metafísicas de fuga. Neste sentido o mundo enquanto vontade de poder (Nietzsche, 2008, pr. 1067, p. 513), concreto é conduzido pela lógica dos "fracos" e ressentidos, ou seja, quem sempre subjugará os outros são os que sacralizaram a vingança com o nome de justiça, isto é, trata-se de uma manifestação de afetos reativos (Nietzsche, 2013, pr. XI, p. 71s).

Diante disso, a lógica do Estado (Nietzsche, 2008, pr. 717, p. 363) reflete na dimensão interior, por um lado a política, a família, o comércio, as

classes sociais e, o direito penal, por outro, exteriormente gravita a vontade de poder, condição latente nos ativos, mas perdedores[124], pois o que prevalece na lógica metafísica enganosa, são os princípios morais e transcendentais, ou seja, normas e regras são reações dos fracos para se sobreporem aos fortes, quando dominando as regras apodrecidas pervertem por assim ser a vontade de potência.

Isso porque vontade de poder não é um domínio político, ou uma forma de ser superiormente hierárquica sobre os demais, essa é a perversão, pois para nosso filósofo trata-se de uma característica essencialmente do sujeito que deseja poder desejar ser o que seus impulsos o afloram, a corrupção desses é que desemboca nas sociedades modernas um álibi do desejo pelo poder seletivo do outro, enquanto inimigo que precisa ser domesticado, haja vista, a domesticação é um reflexo de sujeição dos desejos reprimidos.

Nesta partitura, as instituições, sejam quais forem, partindo da releitura de Nietzsche, estariam em âmbito da força reativa, enquanto os indivíduos estariam na condição de atividade da sua vontade natural de poder, ou seja, sabendo que uma força se contrapõe a outra, na medida em que, o indivíduo deseja o poder, as instituições podam moral e legalmente a emancipação do "super-homem", já que a força reativa é uma autorização de condutas ou limitação de desejos em âmbito imanente.

Fica assim evidenciada a hipótese de que a luta de forças ativas e reativas é potencialmente uma questão de poder, enquanto uma quer ser livre, a outra quer controlar seus impulsos, mas como não é possível conter a vontade de poder, isto é, o desejo da insaciabilidade de potência, os ressentidos se refugiam nas teorias transcendentais, tentando impor aos demais valores sobrenaturais com a impressão da recompensa em outra dimensão.

---

[124] Nietzsche entende que os ativos são os fortes, que agem por seus impulsos, estes conseguem compreender o que é vontade de poder, mas nem sempre estes são os detentores do poder de mando, pois, são os reativos que sendo os fracos de vontade de poder por negarem essa característica imanente, busca como subterfúgios transcendente e a moral para controlar os instintos humanos, são esses os detentores do poder demando, por isso a moral dos fracos.

Nesta gama, virtuoso é o indivíduo obediente que adere ao cumprimento do seu dever e, dos princípios do Estado exterior, isto é, vontade e representação dos fundamentos da perspectiva do "bem comum", sujeitando o indivíduo pela responsabilidade própria de seus atos, a isso se poderia ilustrar como alienação da própria condição humana individualizada.

Em outros termos, trata-se de uma axiologia do poder camuflada nas categorias de sociedade, política, bem comum, propriedade e, tanto outros engodos, que alimentam uma vontade de potência das forças reativas sobre as ativas, por meio da retórica do medo, da punição, da virtude e da graça.

Quando essas não atingem seu efeito, se recorre aos institutos do poder, isto é, às forças que coagem e, reprimem os indivíduos desobedientes da moral dominante pela justificação política e econômica, (Nietzsche, 2008, pr. 719, p. 364) no intuito da massificação da vontade de poder institucionalizada na propriedade, nas armas, na comunicação ou na colonização (Nietzsche, 2008, pr. 728, p. 367).

Tanto o Estado, quanto a moral (religião), sancionam pressupostos axiológicos para aderência do indivíduo, no desígnio de adestrá-lo à obediência, transformando uma moral "social" em desejo de poder fictício, uma vez que, o fraco (ressentido) pretensamente impotente, sempre subjugando o forte (ativo) por sua vontade de poder. É neste sentido que Nietzsche compreende a moral reativa como escravização dos indivíduos, ou seja, a melhor estratégia da manutenção da perversão do poder é fazendo com que cada geração sinta o dever de se sacrificar pelo Estado, pela religião ou pelo "bem comum" ou quem dera Deus, pátria e família.

Sendo o ser humano essencialmente moral, difícil é escapar dos aguilhões amputadores da própria vontade ou da capacidade de agir por suas pulsões, neste sentido, vontade de poder é condição de o indivíduo ativamente ser os seus instintos de potência, permitindo-se a não fazer o que a moral ou o direito lhe determina, é assim que Nietzsche compreende.

Portanto, vontade de poder para a filosofia nietzschiana não é desejo de impor ou ordenar uma ambição (Weber, 2009, p. 33), mas uma paixão pelo próprio poder de poder ser, desejo de faculdade enquanto autodomínio, por isso que quem tem vontade de potência são os ativos, agem pelo poder de

agir, diferentemente dessa ótica se naturaliza a perversão da vontade de poder enquanto controle de interesses pela axiologia de raças.

Perversão da vontade de poder como controle do privado sobre o público

Depois de sinalizar uma leve compreensão sobre vontade de potência em Nietzsche, nos deparamos com a perversão dessa vontade no sentido de poder exercido na modernidade conforme sistematiza Max Weber na sua obra "Economia e Sociedade", a qual é parâmetro de maior cientificidade demonstrativa da corrupção do poder enquanto pulsão nietzschiana.

Sendo o poder uma imposição de vontade sobre a conduta social (Weber, 2009, p. 33) e, o domínio materializado na obediência a uma ordem, por meio da qual a disciplina revela-se uma virtude do poder.

Dessa forma, se entrelaçam os paradigmas da teoria weberiana sobre a sociedade essencialmente econômica, ou seja, há uma tríade relação indissolúvel entre Poder, Estado e Política.

O Estado possui a função do dever-ser de manter a ordem social e, promover o bem comum, haja vista, trata-se de uma empresa com caráter instituído no monopólio legítimo da violência, outorgada pelas ordens vigorantes e, pela autorização que tem seu arcabouço na vontade política (Weber, 2009, p. 34s).

Como instrumento de força a coação física é a maior expressão de perversão da vontade de poder, pois ela age não só contra a pretensão do coagido, bem como sobre a sua corporeidade, visto que, interessa ao Ente Público a limitação corpórea dos imorais ou reacionários às ordens políticas e, quando não religiosas. Esta conduta estatal, óbvio que executada por seus agentes, só existe no Estado moderno quando politicamente autorizada, trata-se de uma questão vital tanto para sua situação de controle, quanto para sua própria subsistência, pois que, sem força de domínio e imposição de suas demandas políticas, jurídicas e, econômicas, não se pode falar em controle.

Na constituição dos estudos antropológicos a condição do *homo somaticus* precede o *homo sapiens*, que somente na condição comunicativa

surge ontologicamente a expressão de si mesmo como *homo socialis* e político, porque é antes de tudo sensitivo e intelectivo, vontade, liberdade e amor, características codificadas pela necessidade comunicativa da linguagem (Mondin, 1980, p. 157s).

Antropologicamente surge a necessidade do Estado, no qual, há aqueles com poder de mando e, os comandados. Nesta perspectiva trata-se do ente de dominação que Weber entende ser a parceria simbiótica entre poder e legitimidade, ocorrendo tradicionalmente pelos costumes, carisma da liderança e, racional-legalmente pelas normas e regulamentos, dentre as quais, se encontra do direito criminal, como sendo a forma mais visível de potestade estatal.

Para essa estrutura polarizada entre autoridade e submissos não há caráter universal, todavia, toda relação de pode requer o mínimo de vontade obediente (Weber, 2009, p. 139), ou seja, a submissão é uma finalidade dessa relação, inclusive no conchavo político-econômico, por isso que Weber chega a restringir a abrangência desse domínio, quando defende que nem toda dominação utiliza-se de meios econômicos, ora, o próprio filósofo percebe que dentro da relação de poder, a condição econômica é uma forma de controle social.

Se a concepção do político versa sobre a coercibilidade do direito, em sentido de monopólio de forças, não há como negar a parceria intrínseca entre política, direito e economia, pois que, é o direito que garante os interesses da vontade do poder[125], sendo que a questão econômica prevalece independentemente de alternâncias de pessoas, aqui não se trata de um poder personalíssimo, mas metafísico.

Ainda que mudem os sistemas de governança, o poder não muda, a capacidade de comando é intrínseca a qualquer forma de governo, a qual segue a economia, por isso que o aparato coativo de controle do Estado sempre esteve na condição legitimadora da força, inclusive para defender interesses em cumprimento da proteção da produção econômica privada (Weber, 2009, p. 224).

[125] Para Nietzsche são os impulsos que garantem a vontade de poder e, não a força.

Não poderia ser outra a dedução senão que a garantia jurídica está de modo genérico, e até especificamente em muitos pontos, aparelhada aos valores econômicos, sendo que politicamente são os interesses de capital que mais interferem na atividade legislativa (Weber, 2009, p. 225). Na equação de domínio weberiana é extremante importante duas categorias para essa pesquisa, a dominação legal ou racional e, a dominação tradicional.

A tradicional foi a que mais teve relevância cronológica, pois fundamentada nas teorias de crenças da religião, justificava em sua essência a existência de um Senhor todo poderoso, de onde tudo provinha e, voltaria em forma de recompensa para os obedientes não só ao ser supremo, mas também aos seus representantes legítimos na terra.

Trata-se do senhorio que não se apresenta como "superior" por que este só "Deus" o é, mas de um modo de administrador ou "servidor" aos membros de uma associação maior, todavia, com o poder de mando, a quem os associados lhes seriam obedientes, porque tementes a Deus (Weber, 2009, p. 148), assim justificada estaria a dominação tradicional camuflada na "moral religiosa" como forma de pacificação dos subservientes.

No tocante a dominação legal trata-se daquela exercida pelo manto da lei, que embora seja abstrato e axiológico, pretensamente deseja ser respeitado pelos membros da associação, bem como por aqueles sujeitos a sua jurisdição, de modo que se trata do domínio enquanto "senhor legal" (Weber, 2009, p. 142).

Essas duas perspectivas dominadoras são a materialização da axiologia dominante, ou seja, é precisamente a predominância do juízo do domínio das massas, no sentido de serem mecanismos de poder para controle das raças.

Axiologia de raças como mecanismo de poder

A vontade de poder na perspectiva nietzschiana é uma pulsão ontologicamente necessária, de modo que ao ser ativa é emancipadora do "eu" enquanto ser no mundo, opostamente a isso, se encontra a moral reativa que estabelece valores de subtração do mundo, voltados para as quimeras

metafísicas, todavia, não inocentemente que essas retóricas soberanas despertam os sentimentos no indivíduo de obediência e submissão.

Todos os conceitos moralmente padronizados para uma coletividade obediente ocultam os princípios limitadores da felicidade do indivíduo, ou seja, da ânsia de poder (Nietzsche, 2008, pr. 688, p. 348) em vista de um "bem comum", quando porventura nada mais é que um perigo ameaçador da própria individualidade (Nietzsche, s.d., pr. 197, p. 109s), por isso que, o domínio das gentes por um pequeno número de chefes ou soberanos é a melhor maneira de estabelecer uma valoração de direitos e deveres.

Todavia, juízos morais imbuídos da lógica hierarquizada têm dois requisitos fundantes para a manutenção da soberania, primeiro, se cria uma autoridade transcendental que justifica a submissão real, seja ela uma divindade ou seus mandamentos, segundo, a própria dinâmica faz com que se identifique quem devem ser os servos do poder.

Esse é um processo de identificação "comunitária" dos indivíduos, ou seja, cada um dos convivas busca socializar-se por alguns sentimentos de pertinências raciais (WEBER, 2009, p. 268) políticas e econômicas, seja pelo grau de homogeneidade ou de afinidade, isto é, atração ou repulsão de suas características, sendo aqui o início, cronologicamente indefinido da axiologia ou dominação de raças.

Nada tão distinto, nem distante, da natureza do poder, ou melhor, da distorção do poder, segundo Nietzsche, haja vista, com a sacramentalidade de valores justificantes de uma "verdade" anexada à soberania de uns sobre muitos, isto é, a cogitação de uma axiologia racial tem no bojo a raça e, a não raça.

A propagação da "verdade" axiológica está estritamente ligada ao sistema do poder de mando, ou seja, o regime da veracidade axiológica é sistema de poder, não se tratando de mera ideologia de raças, mas de uma superestrutura de capital como sendo o centro da nova ordem (Foucault, 2022, p. 54).

Na trilha de Nietzsche essa forma de poder é uma distorção da vontade, por isso é ingenuidade postular uma hierarquia de valores, bem como justificar o mundo por eles, assim é que a filosofia do espírito livre se opõe a todos os porquês e, valores mais elevados, (Nietzsche, 2008, pr. 707, p. 357)

visto que essa ótica revela a subtração de um suposto valor-meio, como fim, causando uma inversão do fim para meio.

Sua temática versa sobre a vida-fim que se tornou meio para a felicidade, para o prazer, para a moralidade, quando na verdade a vontade de poder é que foi invertida e rebaixada a meios.

Assim sendo, a inversão da vontade de poder é uma negação da vida como meta de si mesma, isso implica na hierarquia a equalização de fatores de uma consciência moral coletiva e, até religiosa, quando essa é fruto de uma "consciência" postulada como maior valor da existência, isto é, não se trata de uma autoconsciência, mas de uma consciência-conjunto, de um "com-viver" segundo as teorias da perversão do domínio, uma vez que, valor é uma suprema quantidade de poder (Nietzsche, 2008, pr. 713, p. 360s) ou o seu ponto para crescimento ou descrescimento das órbitas dominantes.

Então, se para Nietzsche a dominação tradicional e, a legal, é uma verdadeira distorção da vontade humana de poder, seriam elas potestades niilistas[126] dos verdadeiros valores que estão no indivíduo, assim somente com o eterno retorno à sua essência, haveria a libertação da perversão do poder baseada na axiologia de raças.

Esta axiologia ofusca a penumbra dos verdadeiros senhores, pois se estabeleceu dentro do Estado, uma vez que este niilismo tem a força do poder de mando, de coação, de obrigar os muitos a obediência de poucos.

Ex vi, aqueles que vivem por força ativa são os que obedecem somente aos impulsos de sua vontade de afirmar-se no universo, já os reativos, são os ressentidos com a própria imagem de insignificância que a moral lhes impregnou, estes são os desejos das limitações, dos controles das leis, para Nietzsche, estes são os fracos querendo permanecer fortes, para Weber, estes são os poderosos lutando para se manterem no poder e na dominação, àqueles têm a vontade de poder ser o que a natureza lhes permite ser.

[126] Niilismo para Nietzsche é a negação de todos os valores terrenos, isto é, voltar-se para o transcendente e negar a existência das pulsões e vontade de poder, sendo assim todo aquele se recusa a reconhecer a vontade de poder como impulso dos desejos reprimindo-os em vista de promessas transcendentais é um niilista.

Notável é a perspicácia de Nietzsche ao entender poder não como subjugação, mas como especificidade humana de encontro consigo mesma, mas a modernidade adotando suas premissas metafísicas, legais e morais, assumiu a força enquanto a capacidade de impor as vontades dos soberanos, não do poder essencial.

As leis ou o direito é a maior e, mais eficaz forma de domínio do Estado sobre os seus administrados, sendo que este é constituído por juízos de valores de quem confiscou o poder de mando, isto é, os ressentidos, que para Nietzsche são os negadores da vontade de poder, pois assim protegem-se para manterem o aparato estatal.

A conclusão é de que se trata de uma moral dos fracos de vontade de poder, mas fortes pelo poder de mando político, econômico e legal, visto que se apropriaram do esplendor estatal para imprimir suas razões.

Para aqueles homens livres de espírito, obedientes apenas as suas pulsões, não submissos e nenhuma tirania de valores imposta, pois todos são infligidos, somente o direito coativo poderia conter ou até mesmo eliminar os rebeldes ou escravos do poder.

Aqui inicia a rebelião dos escravos na moral, estes não são os escravos do poder, são os reativos que alimentam o ressentimento produtor de seus valores imperialistas e, negacionista de sua própria natureza, impondo sua vingança imaginária do castigo (Nietzsche, 2017, pr. X, p. 41), essa ideia de direito ao castigo somente é possível mediante a perversão ou mau uso do instituto jurídico.

Essa distorção legal é que perpetuará a prática privada condicionante do *modus operandi* do direito penal que passará a ser paradigma dos mais relevantes para a manutenção da revolução dos fracos no poder, por uma axiologia antagônica de raças, instituindo por assim ser uma categoria de inimigos que precisam ser dominados, senão, eliminados, assim fica institucionalizado como direito o apetite de poder, seja pelas armas ou comércio, seja pela retórica ou colonização do pequeno-burguês, imprimindo assim toda espécie de restrições e escravizações de indivíduos.

Direito Penal e a axiologia de raças

É natural que a axiologia possua um contraponto de valor, por isso que é tão danosa a tirania dos "valores" sobre as raças pelo que ela representa, haja vista, numa sociedade moderna marcada pela seletividade de interesses, pelo substrato da religião, sobretudo do cristianismo, e pelo domínio do mercado, todas essas representações passam a ser apresentadas como "verdades" justificadoras de um sistema de poder que adultera a verdadeira vontade de potência, que nada mais é que a pretensão de viver sem nenhum subterfúgio.

Uma vez que, o privado desprovido de poder investe na sua moralidade, ainda assim potencialmente forte, se apropria do poder soberano e da soberania, por meio de sua influência financeira, composto de poderes da maioria unidos pelo consentimento na dependência de suas vontades (Hobbes, 2020, p. 87) ou de seus valores, eis que o direito será um espelho das suas volúpias econômicas.

Ora, sendo o privado a peça chave dos bastidores da faculdade estatal, isto é, aqueles que influenciam nas decisões do soberano, primeiramente o endereço da proteção é dada ao senhor do xadrez, visto que não adiantam as peças se elas não se movimentarem em vista de arrimo do sistema.

Nesta rima, é um salve-se quem puder, aliás, proteja-se quem consegue influenciar mais ao Estado para que legisle em defesa de seus interesses, geralmente de classes ou categorias, isso não é diferente de como ocorreu a constituição do direito penal no Brasil.

Fazendo apenas um recorte na história, a constituição do Estado brasileiro foi nutrida pela axiologia de raças negativa, isto é, quando os negros importados, exatamente como mercadorias, foram se tornando a maior propriedade dos senhores donatários das capitanias hereditárias.

Axiologia de raças negativa é entendida aqui como a cicatriz da inferioridade que a partir dessa lógica de domínio os negros foram estigmatizados, por isso devem ser sempre subjugados pelos valores dos senhores.

O alvorecer da sonhada libertação universal dos negros, tem dentre outras o seu marco a Revolução haitiana (1791 – 1804) quando liderada pelo ex escravo Toussaint Louverture emergindo como herói da Revolução e, Dessalines líder e primeiro governante, conseguem a independência daquele país, transformando-o em Estado Soberano, livre da escravidão e governado por negros e ex-cativos.

Nas Américas, especialmente na latina, o temor desse feito causou grande repercussão e alarde nas elites, a ponto de se chegar à retórica do "medo negro", ou seja, o medo do levante dos escravos contra a ordem escravocrata vigente. Tonara-se uma revolução com efeitos além-fronteiras, não só pela vitória e libertação do país, mas foi na verdade o símbolo da insurreição negra e, da subversão da ordem branco-escravocrata, funcionou como um xeque-mate no sistema escravagista dando azo a plêiade de movimentos na dialética das narrativas (Queiroz, 2017, p.97ss).

Especificamente, nos interessa aqui o contexto sócio-político-econômico do Brasil, que era um país essencialmente agrário, dividido em latifúndios, sendo que toda a produção era totalmente dependente da mão de obra escrava, ou seja, sem escravos não haveria lucro frente ao mercado externo, dito isto, era preciso manter a escravidão mesmo contrariando as ideias liberais europeias.

É bem verdade que os movimentos de resistência ganham força entre os próprios escravos e, abolicionistas, desde a Inconfidência Mineira (1789-1792), a Revolução dos Búzios (1796-1799) e, a Revolução Pernambucana (1817) todas estas imprimiram sua face no resultado da lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, chamada Áurea, que concede a abolição, ainda que de mera formalidade legal, no sentido de que de fato a escravidão nunca foi extinta, mudou-se apenas os mecanismos.

Diante disso, dois grandes políticos são importantes para essa temática, João Severiano Maciel da Costa e José Bonifácio de Andrada e Silva, ambos defensores da abolição dos escravos substituída por trabalhadores livres, evidente que apesar da louvável questão social, o pano de fundo ainda era latente quanto à questão do poder, ou seja, liberdade, propriedade, cidadania, comércio, em suma, o privado *versus* raças estava essencialmente indissociável nos debates (Queiroz, 2017, p.116).

O que fica nas entrelinhas, porém evidente na prática, é que o poder não estava em debate, a abolição sim, pois era inevitável, agora era necessário garantir a propriedade *lato senso*, logo a questão não era senão a centralização do poder das elites, mesmo que os escravos "livres" significasse possível ameaça para a liberdade dos senhores, todavia, mantido em seu poderio econômico, o Estado se ajoelharia aos seus valores, como sempre foi na monarquia, e não seria diferente em eventual democracia.

Tratava-se de um jogo retórico às ocultas, inclusive em meio aos abolicionistas, consciente ou inconscientemente, eles legitimavam o poder na penumbra de uma simulação de libertação dos escravos, essa afirmação é confirmada na tese de Eduardo Martins de Assis (Martins, 2008) no sentido de que a construção da nação obrigatoriamente implicava a proteção das elites, isto é, proteção do seu poder político e econômico, bem como mantendo o controle dos negros e, juntamente com a exclusão política e jurídica dos mesmos.

Nesta rima, tentando mitigar toda a circulação de ideias no Atlântico, e qualquer mobilização que viesse supor indícios de uma nova Revolução haitiana no Brasil, é que se arquiteta uma liberdade condicionada, ou melhor, controlada, para se coibir o medo da onda negra, na retórica de evitar desordem e anarquia, por isso precisaria de um sistema de liberdade regulada que não ameaçasse as estruturas e hierarquias sociais.

Sendo assim, conforme os anais da Assembleia Constituinte da Sessão de 9 de maio de 1823, Andrade e Silva, demonstra em seu discurso em nome do Estado brasileiro, quando tinha função ministerial, de conservar a tranquilidade pública evitando que homes perversos se levantasse contra a segurança estatal e, a vontade do povo em geral, (Brasil, 1823, p. 42), a vontade do povo sempre é a dos senhores fosse mantida.

Esta era a convergência definitiva de um pacto para ceder a libertação dos escravos e, ao mesmo tempo manter o seu controle, interesse das elites em salvaguardar seus privilégios, sobretudo sua propriedade em sentido amplo, ou seja, o privado tem poder (Weber, 2009, p. 33) de influenciar o Estado no combate e, controle dos negros "vadios" por meio de suas leis, assim está encarnada a promiscuidade entre o Público e o privado, a perversão do poder privado sobre o público.

O Estado assim passa a usar do seu poder de mando, pelo domínio legal, e instituir as leis de controle social, para proteger as elites e, criminalizar a raça alhures escravas, agora “livres” das bastilhas dos seus antigos senhores, mas procuradas pela lei das acepções axiológicas e legais.

É neste sentido que o Direito penal brasileiro atual, sendo resquício do direito penal imperial ou pós-imperial, mantem na sua essência o princípio da criminalização do negro, poderíamos aqui apresentar inúmeros fatos jurídicos dos últimos tempos, mas basta-nos o caso de 14 de julho de 2013, o chamado “caso Amarildo[127]”, em que a polícia do Rio de Janeiro prendeu, conduziu, torturou, exterminou e ocultou seu cadáver, apenas por ser periférico e, julgado como suposto criminoso por ser negro.

Na data dessa pesquisa, ano de 2023, precisamente 24 de julho, dez anos após aquele dia fatídico, foram condenados 12 policiais, sendo que desses, apenas 6 foram excluídos da corporação, e os demais seguem no quadro ativo da Polícia Militar do Rio de Janeiro, o que salta aos olhos é que nenhum está recluso. O caso Amarildo é o mais emblemático no que diz respeito à criminalização de raças, que se origina no direito penal do império e, mantém até os dias atuais, o mesmo *modus operandi* contra os periféricos, negros e pobres, haja vista, o estigma de perigoso, suspeito e criminoso é sempre marcado na identidade de raças.

Portanto, o Brasil desde os primórdios das relações de poder, quando os escravizados revolucionam sua emancipação, é fruto da mesquinhez da perversão do poder que o privado exerce sobre o público, por isso que mesmo a libertação dos negros das correntes foi um direito conquistado a sangue e muita luta, todavia, essa “escravidão” saiu do indivíduo e, passou a ser uma política racial de extermínio praticada pelo Estado e suas forças de segurança, em razão de estarem sempre a serviço dos interesses do poder de mercado.

---

[127] O caso Amarildo ficou nacional e internacionalmente conhecido porque em 14 de julho de 2013 a polícia militar em suas atividades na comunidade da Rocinha, na Zona Sul do Rio, foi acusada do desaparecimento e morte do ajudante de pedreiro Amarildo de Souza o qual sumiu após ser levado por policiais militares para ser interrogado na sede da UPP durante a "Operação Paz Armada", de combate ao tráfico na comunidade, ocorre que este era o álibi da defesa da polícia, todavia, na sentença a então juíza Daniella Alvarez Prado, da 35ª Vara Criminal da Capital, destacou que o pedreiro não sumiu, mas foi assassinado ao não resistir as torturas que lhe foram aplicadas.

À guisa de considerações finais

Este trabalho tem como princípio norteador a vontade de poder de Nietzsche, uma vez que, trata-se da afirmação do sujeito no sentido de sobrevivência e vivência, na medida em que seguindo suas paixões, o indivíduo não precisaria seguir nenhuma tirania exterior que determinasse seu modo de ser e de viver.

Por sua vez, o ser humano vive em torno da vontade de potência, porquanto essa é á força propulsora da insaciabilidade do encontra-se no mundo como sujeito emancipado das amarras da perversão e, da tirania dos valores de qualquer potestade metafísica.

Encontrando-se com o elemento volitivo de sua natureza, e confrontando-o com o outro, que também deseja, é que a vontade de poder, se converteu em dominação de espaço e, controle de outrem, é exatamente o que Nietzsche chamaria de perversão da pulsão de poder, pois em nada se trata de dominação aos moldes modernos do capitalismo e, da política.

Diante disso, foi a mudança de ótica referente ao poder, que se criou o sentido de propriedade, de domínio, de hierarquia dos senhores e subjugação de raças, visto como, ao se declara superioridade consequentemente se está taxando os demais na condição de inferioridade.

Os critérios para essa perversão são os mais variáveis possíveis, todavia, em âmbito de relações de poder, tem maior relevância a propriedade em sentido lato, isto é, abrangência de tudo aquilo que poderia servir de troca perante o Estado.

Vale ressaltar, que o Brasil foi constituído sob a égide dos senhores feudais e, da exploração dos negros vendidos e, comprados como mercadoria para o lucro e manutenção do poder.

Uma vez desabrochando os sinais de uma libertação seguindo as ondas do atlântico na maré da resistência à ordem escravocrata, é que os fracos de vontade de poder, na ótica nietzschiana, vão fazer uso do poder coativo do Estado para protegerem seus interesses político-econômicos, para isso, era necessário emparelhar as forças legais estatais garantindo-lhes a

criação de leis protecionistas e, punitivas em detrimento dos negros libertos pelas resistências e, por suas vontades de poder.

É nesta partitura, que o privado, entendido aqui, como a perversão do poder, se apropria do público imprimindo-lhe seus valores como os que devem ser obedecidos e protegidos de qualquer subversão negreira.

Para isso, o melhor caminho de se manter o poder distorcido, se fazia mister a criação de uma lógica de criminalização da raça negra, isto é, ainda que fosse concedida a "liberdade" o poder de mando jamais lhes seria creditado, haja vista, as elites não estavam, como nunca estiveram, adeptas em compartilhar poder de domínio.

Desde logo, foi o direito penal brasileiro, o melhor e maior mecanismo das elites se vingarem da luta pela liberdade dos escravos, pois, apesar de "livres" se tornaram maculados pela lei, os quais se tornaram endereço da punição sem razão, mas por desejo do privado que se apropriou do Estado punitivo.

Isso se confirma desde os anais do império até os dias atuais da República, sempre tendo como símbolo dessa axiologia de raças a criminalização dos negros, uma vez que, dentre tantos casos, a tentativa de extinção dos periféricos negros é a sacada final da deformidade do poder.

Sendo assim, sem pretensão de esgotar essa temática, mas de provocar outra reflexão a partir de Nietzsche, referente ao poder em sua distorção natural, quando se anteviu a dominação do direito penal brasileiro pervertendo a vontade de poder, o qual passa a ser mecanismo do privado sobre o público tendo como instrumentalização a discriminação das raças, lógica ratificada na teoria do poder que Weber descreve.

Destarte, foi quando se institucionalizou a axiologia de raças, hodiernamente configurada na investida racista das polícias e, da sociedade elitista contra os negros, embasados no direito penal que este se tornou a maior expressão da vontade de potência reativa, ou seja, dos fracos que se apropriaram do poder para dominar os ativamente potentes, isto é, os fortes, porque somente pela repressão e controle é que os fracos na moral dominam.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Assembleia Constituinte do (1823). Anais da Assembleia Nacional Constituinte – tomo I**, Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874, p. 42, sessão em 9 de maior de 1823. Acesso em 24 de julho de 2023 disponível em file:///C:/Users/PE.%20LISBOA/Downloads/Anais_1823_v1.pdf

FREITAS, Felipe da Silva. **Racismo e polícia: uma discussão sobre Mandato policial. Capítulo III – Racismo e mandato policial: entre o monopólio da violência e o consórcio público privado.** Tese. Universidade de Brasília – UnB. 2020. Acessado em 24 de julho de 2023. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Felipe-da-Silva-Freitas.pdf.

LEI ÁUREA, disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html; bem como disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm, acesso em 24 de julho de 2023.

MARTINS, Eduardo, A. **A Assembleia Constituinte de 1823 e sua posição em relação à construção da cidadania no Brasil**. Tese, (UNESP) - Universidade Estadual Paulista –Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. Acesso em 24 de julho de 2023. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103173/martins_e_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MARTINS, Eduardo, A. **OS POBRES E OS TERMOS DE BEM VIVER: Novas formas de controle social no Império do Brasil**. Dissertação - Universidade Estadual Paulista – (UNESP) Faculdade de Ciências e Letras

de Assis, 2003. Acesso em 24 de julho de 2023.https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93133/martins_e_me_assis.pdf

MICHEL, Foucault. **Microfísica do Poder.** Org. MACHADO, Roberto. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MONDIN. Battista. **O Homem: quem é ele? Elementos de antropologia Filosófica**. Trad. FERREIRA, R. Leal e FERRARI, M. A. S., 10 ed. São Paulo: Paulus, 1980.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** (Trad.) GONÇALVES, Maria Stela, Tomo IV. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Vontade de Poder**. Trad. FERNANDES, Marcos Sinésio Pereira, & MORAES Francisco José Dias. Apresentação FOGEL, Gilvan. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. **Genealogia da Moral.** Trad. SANTOS, Mário Ferreira dos. 4 ed. Patrópolis, Rio de Janeiro: Vózes, 2013.

_____. **Além do Bem e do Mal** ou **Prelúdio de uma Filosofia do Futuro.** Trad. PUGLIESI, Márcio. Snt. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo: Hermus Livraria, sd.

OLIVEIRA, Luciano. **De Rubens Paiva a Amarildo. E "Nego Sete"? O regime militar e as violações de direitos humanos no Brasil.** Revista Direito e Práxis, vol. 9, núm. 1, jan-mar, pp. 203-225 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. **Constitucionalismo brasileiro e o Atlântico Negro: a experiência constitucional de 1823 diante da Revolução Haitiana**. 2017. 200 f., il. Dissertação (Mestrado em Direito)— Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SCHWARZ, Roverto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. Ed. 34. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

THOMAS, Hobbes. **Laviatã**. Trad. MARQUES, Gabriel Liam e BIRRO, Renan Marques. Petrópolis: Vozes, 2020.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. vol. 1 . Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

CAPÍTULO 21

MAL-ESTAR DA MODERNIDADE TARDIA, O DESNORTEIO DA VIRTUDE ENQUANTO PILAR BÁSICO DA EXISTÊNCIA SOCIAL NOS DIREITOS HUMANOS

Caio Guimarães Rodrigues[128]
Veronica Maria Bezerra Guimarães[129]
Deise Fernanda Correia dos Santos[130]

INTRODUÇÃO

A compreensão do homem como ser essencialmente moral constitui uma das bases estruturantes da civilização ocidental. Nesse sentido, não é possível pensar a organização social, política ou jurídica como instância neutra, desprovida de implicações éticas. A vivência do homem no mundo compõe, obrigatoriamente, uma postura moral — seja ela consciente ou não. Afinal, toda estrutura institucional repousa sobre escolhas, valores e orientações que transcendem a mera funcionalidade técnica.

Entretanto, a modernidade consolidou uma confiança quase irrestrita na racionalidade como instrumento de emancipação. Primeiro, é preciso compreender que essa racionalidade, ao assumir forma instrumental, técnica e industrial, reorganizou profundamente os paradigmas do homem e do espaço

[128] Bacharel em Direito, Relações internacionais e Economia, mestrando em filosofia pela UNICAP e em Direitos Humanos pela UFPE. Caio.rodriguesprofissional@gmail.com
[129] Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. veroniguima@gmail.com
[130] Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos pelo IPESU, Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela UNIFAFIRE, Mestranda em Direitos Humanos pela UFPE. deisefernandacorreia@gmail.com

ao seu redor. Porém, o avanço científico e tecnológico não se mostrou suficiente para libertar o homem de seus próprios males. Genocídios, guerras sistematizadas, fome estrutural e a persistente ausência de garantias mínimas para a efetivação da dignidade humana revelam que o progresso material não se converteu automaticamente em orientação ética.

Mas, afinal, que tipo de racionalidade é essa que transforma as estruturas sociais e, ao mesmo tempo, não impede sua própria degeneração moral? A modernidade tardia parece consolidar uma estrutura autorreferencial, na qual os critérios de validade se sustentam pela eficiência interna do sistema, dissociando progresso técnico de formação moral. Nesse cenário, a virtude, entendida como disposição estável para o bem comum, perde centralidade enquanto fundamento da convivência social, fragilizando as bases éticas que sustentam o Estado de Direito e a própria experiência democrática. Nesse sentido, a tradição clássica já compreendia a virtude como elemento formativo da vida ética. Aristóteles afirma que “a virtude moral é adquirida pelo hábito” (Aristóteles, 1984), indicando que a formação do caráter não decorre de mera instrução normativa, mas da prática reiterada orientada ao bem.

Nesse sentido, a crise contemporânea dos direitos humanos não pode ser reduzida à insuficiência normativa ou à mera dificuldade de implementação jurídica. Trata-se, antes, de um problema mais profundo: o enfraquecimento do fundamento moral que sustenta a ideia de dignidade e responsabilidade pública. Quando a racionalidade técnica se autonomiza em relação à formação do caráter, os direitos humanos correm o risco de se converter em discurso formal, desvinculado da prática social que lhes dá sentido.

O presente artigo sustenta que o mal-estar da modernidade tardia decorre da dissociação entre racionalidade instrumental e virtude, produzindo um desnorteio ético que compromete os fundamentos dos direitos humanos na sociedade democrática. Reconstruir esses fundamentos exige, portanto, reenraizá-los em uma antropologia moral capaz de integrar razão, responsabilidade e formação do caráter como condições estruturais da vida em comum.

Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho configura-se como um ensaio teórico de natureza exploratória, desenvolvido a partir de revisão de literatura no campo da filosofia moral e da teoria dos direitos

humanos. A análise fundamenta-se em autores que discutem criticamente a racionalidade moderna, a formação ética e os fundamentos normativos da vida social, entre os quais se destacam Aristóteles, Horkheimer, Adorno e Hannah Arendt. A escolha desses referenciais justifica-se pela contribuição que oferecem para compreender a relação entre racionalidade, virtude e organização da vida política na modernidade. Nesse contexto, o objetivo central do estudo consiste em analisar de que modo a dissociação entre racionalidade instrumental e formação moral contribui para o enfraquecimento da virtude enquanto fundamento da existência social, produzindo impactos sobre os próprios fundamentos éticos dos direitos humanos na sociedade contemporânea.

A RACIONALIDADE AUTORREFERENCIAL E A CRISE MORAL DA MODERNIDADE TARDIA

A compreensão do homem como ser essencialmente moral é uma das bases da civilização ocidental. Nesse sentido, pensar o homem como um ser ideal, ausente de vícios que maculem as idealizações que nascem da própria natureza humana, foge de nossas possibilidades enquanto agentes culturais razoáveis. O trabalho do exercício intelectual da ética sobre a ética é penoso, levando em consideração que a prática das estruturas discutidas alcança resultados tão variados, sem falar na importância existencial do tema. Porém, não é possível fugir dessa responsabilidade. Afinal, a vivência do homem no mundo compõe obrigatoriamente uma postura ética. Seja ela consciente ou não. Nesse contexto, não é estranho perceber que a promoção e avanço de uma razão instrumental e industrial produza uma espécie de mal-estar nas diferentes civilizações. Mas, afinal, o que seriam essas racionalidades disruptivas e transformadoras dos paradigmas do homem e do espaço ao seu redor? Primeiro, é preciso compreender que a racionalidade humana não foi poderosa o suficiente para libertar o homem de seus próprios males — os genocídios, guerras, fome, e a ausência de garantias e direitos mínimos para a efetivação do princípio da dignidade humana.

Nesse sentido, a promessa moderna de emancipação por meio da razão revela uma tensão interna. A racionalidade que deveria orientar o homem em direção ao aperfeiçoamento moral passou, progressivamente, a assumir uma feição instrumental, voltada à eficiência, ao cálculo e à maximização de resultados. Porém, quando a técnica se autonomiza em relação à ética, instala-se um deslocamento estrutural: o progresso material avança, mas a orientação moral permanece instável. Como observam Horkheimer e Adorno, no processo de esclarecimento moderno, "o mito já é esclarecimento, e o esclarecimento reverte à mitologia" (Horkheimer; Adorno, 1985), evidenciando que a razão, ao pretender dominar completamente a realidade, pode converter-se em novo instrumento de dominação.

É justamente nesse ponto que emerge o caráter autorreferencial da modernidade tardia. A estrutura racional passa a se legitimar por seus próprios critérios internos de funcionalidade. O que é eficiente se torna válido; o que produz resultados se torna justificável. Contudo, a eficiência não é, por si mesma, categoria moral. A racionalidade técnica pode organizar sistemas complexos, mas não determina, necessariamente, os fins aos quais esses sistemas devem se dirigir.

Mas, afinal, qual é o custo desse deslocamento? Quando a racionalidade deixa de se submeter a um horizonte ético compartilhado, a própria ideia de responsabilidade coletiva se fragiliza. A sociedade passa a operar sob uma lógica de desempenho e produtividade, enquanto a formação do caráter, fundamento da virtude, perde centralidade. Não se trata da negação da razão, mas de sua fragmentação: a razão que calcula não coincide, necessariamente, com a razão que orienta o bem comum.

Nesse cenário, a crise moral da modernidade tardia não decorre da ausência de normas, mas da dissociação entre normatividade e formação ética. O sistema jurídico pode se sofisticar, as declarações de direitos podem se expandir, as instituições podem se multiplicar; porém, se a cultura moral que sustenta tais estruturas se enfraquece, instala-se um descompasso entre discurso e prática.

Assim, o mal-estar contemporâneo não é apenas político ou econômico. Ele é, antes de tudo, antropológico. Trata-se de um desnorteio que emerge quando a racionalidade se fecha em sua própria lógica e deixa de

dialogar com a dimensão formativa da virtude. E, nesse ponto, torna-se inevitável perguntar: se a razão instrumental não é suficiente para garantir a orientação moral da vida social, sobre que fundamento repousam os direitos humanos na modernidade tardia?

O DESNORTEIO DA VIRTUDE ENQUANTO FUNDAMENTO DA EXISTÊNCIA SOCIAL

Se a crise moral da modernidade tardia revela a insuficiência da racionalidade instrumental para orientar os fins da vida coletiva, torna-se necessário retornar a uma questão anterior: qual é o lugar da virtude na constituição da existência social? Nesse sentido, não se trata de recuperar uma concepção idealizada do passado, mas de compreender que toda organização social está fundada, explicitamente ou não, em determinada concepção de formação moral.

A virtude, entendida como disposição estável para agir conforme o bem, sempre ocupou papel central na tradição ética ocidental. Não se trata apenas de uma qualidade individual isolada, mas de um elemento estruturante da convivência humana. Afinal, a vida em comum exige mais do que regras formais; exige hábitos, disposições, autocontenção e responsabilidade compartilhada. A existência social não se sustenta exclusivamente pela coerção normativa, mas por uma cultura moral que orienta comportamentos antes mesmo da intervenção do direito.

Entretanto, a modernidade operou um deslocamento significativo nesse fundamento. Ao privilegiar a autonomia individual e a racionalidade procedimental, a formação do caráter passou a ser gradualmente substituída por mecanismos regulatórios externos. Primeiro, a norma assumiu centralidade como instrumento de organização social; depois, a própria ideia de virtude passou a ser percebida como elemento subjetivo, privado ou até mesmo irrelevante para a estrutura institucional. Mas, afinal, pode uma sociedade sustentar-se apenas pela multiplicação de regras? Quando a virtude deixa de ocupar posição estruturante, a normatividade tende a expandir-se indefinidamente, buscando suprir por via jurídica aquilo que antes era mediado

pela formação ética. Contudo, a proliferação normativa não garante interiorização moral. Ao contrário, pode produzir uma relação instrumental com o próprio direito, na qual a obediência decorre do medo da sanção e não da convicção acerca do bem comum.

Nesse cenário, instala-se o que se pode denominar desnorteio da virtude. A formação moral deixa de ser horizonte coletivo e passa a ocupar lugar periférico na organização social. A responsabilidade é fragmentada; o compromisso com o outro é relativizado; o sentido de pertencimento é substituído por dinâmicas de desempenho e autoafirmação. A sociedade, embora formalmente regulada, torna-se eticamente instável.

É importante observar que esse desnorteio não implica a inexistência de valores, mas sua dispersão. A ausência de um horizonte ético minimamente compartilhado gera tensões permanentes na vida democrática. Sem virtude enquanto disposição para o diálogo, para a alteridade e para a responsabilidade pública, a cidadania corre o risco de reduzir-se a um conjunto de reivindicações desarticuladas. A democracia, por sua vez, fragiliza-se quando não encontra sustentação em sujeitos capazes de reconhecer limites, deveres e corresponsabilidades.

Nesse sentido, a virtude não pode ser compreendida como elemento acessório da estrutura social. Ela constitui condição de possibilidade para a própria efetividade das instituições. O Estado de Direito pressupõe não apenas normas claras, mas sujeitos dispostos a agir de modo responsável. A cidadania pressupõe mais do que direitos formalmente assegurados; pressupõe compromisso com o espaço comum.

Assim, o problema contemporâneo não reside simplesmente na ampliação ou restrição de direitos, mas na fragilização do fundamento ético que sustenta sua prática. Quando a formação do caráter deixa de ocupar lugar central, os direitos humanos tornam-se vulneráveis à instrumentalização política, à seletividade e à retórica vazia. Sem virtude, a norma perde densidade moral; sem responsabilidade compartilhada, a dignidade converte-se em categoria abstrata. Portanto, compreender o desnorteio da virtude enquanto fundamento da existência social é passo decisivo para analisar a crise dos direitos humanos na modernidade tardia. A tensão entre norma e

caráter, entre eficiência e responsabilidade, revela o núcleo do desafio contemporâneo da vida democrática.

DIREITOS HUMANOS E A NECESSIDADE DE REENRAIZAMENTO ÉTICO

A consolidação histórica dos direitos humanos representa uma das mais significativas conquistas normativas da modernidade. Entretanto, sua afirmação jurídica não esgota a complexidade de seus fundamentos. A positivação de direitos, por mais abrangente que seja, depende de uma base antropológica e moral que lhe dê sustentação concreta. Sem essa base, a norma permanece formalmente válida, mas existencialmente frágil.

A dignidade humana, núcleo axiológico dos direitos humanos, não é apenas um conceito jurídico; é uma afirmação sobre o valor intrínseco da pessoa. Nesse sentido, sua efetividade não se limita ao reconhecimento institucional, mas exige uma cultura moral capaz de reconhecer o outro como sujeito de valor. Quando essa disposição enfraquece, os direitos tendem a oscilar entre retórica política e aplicação seletiva. Assim, Hannah Arendt adverte que a perda de pertencimento político expõe o indivíduo à condição de alguém privado do “direito a ter direitos” (Arendt, 1989), demonstrando que a dignidade humana depende de inserção concreta na comunidade política.

Primeiro, é preciso reconhecer que o direito não substitui a formação moral. Ele organiza, limita, protege e regula. Porém, não forma o caráter. A estrutura normativa pode conter abusos, mas não cria, por si mesma, a disposição interior para agir conforme o bem comum. É justamente nesse ponto que a virtude reaparece como elemento indispensável à vida democrática.

A democracia não se sustenta apenas por procedimentos; ela depende de cidadãos capazes de responsabilidade, autocontenção e reconhecimento da alteridade. Nesse sentido, a efetividade dos direitos humanos depende também da formação de uma cultura política orientada pela responsabilidade e pelo reconhecimento da alteridade. Quando a vida democrática se estrutura apenas em termos procedimentais, sem o suporte de

disposições morais compartilhadas, as instituições tornam-se vulneráveis a processos de instrumentalização política e à erosão de sua legitimidade pública. O Estado de Direito pressupõe mais do que leis claras — pressupõe sujeitos dispostos a respeitá-las não apenas por temor à sanção, mas por convicção ética. Sem essa interiorização, a normatividade tende a converter-se em campo de disputa estratégica, enfraquecendo sua legitimidade.

O reenraizamento ético dos direitos humanos, portanto, não implica rejeição da racionalidade moderna, mas sua integração com a dimensão formativa da existência social. Então, antes de reconhecer que a racionalidade, quando desvinculada da formação moral, tende a operar de maneira fragmentada. A razão instrumental é capaz de organizar meios com grande eficiência, porém permanece insuficiente para orientar os fins da vida coletiva. A reconstrução dos fundamentos éticos dos direitos humanos exige, portanto, recompor a unidade entre racionalidade e virtude, entre estrutura institucional e formação do caráter. Somente nesse horizonte é possível compreender os direitos humanos não apenas como dispositivos jurídicos, mas como expressão de um compromisso moral compartilhado com a dignidade da pessoa humana. Trata-se de recompor a unidade entre norma e caráter, entre estrutura institucional e responsabilidade moral. A virtude, nesse contexto, deixa de ser categoria privada e assume papel público: ela sustenta a confiança social, fortalece a cidadania e dá densidade à prática democrática.

Quando os direitos humanos se apoiam apenas na formalidade jurídica, tornam-se vulneráveis às oscilações políticas e à instrumentalização ideológica. Porém, quando se fundamentam também em uma cultura de responsabilidade compartilhada, adquirem estabilidade mais profunda. A dignidade deixa de ser apenas proclamada e passa a ser vivida como horizonte comum.

Assim, superar o mal-estar da modernidade tardia exige reconhecer que a crise dos direitos humanos não é meramente normativa, mas moral. Reenraizá-los em uma antropologia que integre racionalidade, virtude e responsabilidade constitui tarefa decisiva para a preservação do Estado de Direito e para o fortalecimento da sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho buscou evidenciar que o mal-estar da modernidade tardia não pode ser compreendido apenas como fenômeno político, econômico ou institucional. Trata-se de um deslocamento mais profundo, de natureza ética e antropológica, que afeta diretamente os fundamentos da convivência social. A consolidação de uma racionalidade instrumental autorreferencial reorganizou as estruturas externas da sociedade, mas não garantiu, por si só, a orientação moral necessária à preservação da dignidade humana.

Nesse sentido, a crise contemporânea dos direitos humanos revela-se menos como insuficiência normativa e mais como fragilização do solo ético que lhes dá sustentação. A expansão de catálogos de direitos e o aprimoramento das instituições jurídicas representam conquistas relevantes; contudo, tais avanços não substituem a necessidade de formação moral dos sujeitos que compõem a comunidade política. Sem virtude enquanto disposição para o bem comum, a norma tende a operar de modo formal, vulnerável à instrumentalização e à seletividade.

A democracia e o Estado de Direito não se mantêm apenas por procedimentos ou por dispositivos legais. Dependem, antes, de uma cultura de responsabilidade compartilhada, de reconhecimento da alteridade e de compromisso com o espaço público. A cidadania, por sua vez, não se limita à titularidade de direitos, mas envolve corresponsabilidade e participação ética na construção da vida coletiva.

O desnorteio da virtude compromete diretamente a efetividade dos direitos humanos. Reafirmar sua base ética não implica rejeição da racionalidade moderna, mas reconhecimento de seus limites e de sua necessária integração com a formação moral. Em última instância, a superação do mal-estar da modernidade tardia exige recompor a unidade entre norma e caráter, entre estrutura institucional e virtude. Somente quando os direitos humanos forem sustentados por uma cultura moral efetivamente compartilhada poderão deixar de ser mera proclamação formal e consolidar-se como prática concreta da dignidade na sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MACINTYRE, A. **Depois da virtude: um estudo em teoria moral**. Bauru: EDUSC, 2001.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 12. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

TAYLOR, C. **As fontes do self**. São Paulo: Loyola, 1997.

CAPÍTULO 22

A TRANSCENDÊNCIA CULTURAL DO K-POP: DESCONSTRUINDO HEGEMONIAS E ATRAVESSANDO FRONTEIRAS

Edna Bianca Cavalcante de Lima Silva[131]
Byathiz Anna Cavalcante de Lima Silva[132]
Maria Nicoly da Silva Alves[133]
Ana Maria de Barros[134]

INTRODUÇÃO

O fenômeno do K-Pop (*Korean Pop*) consolidou-se como um dos maiores movimentos da cultura de massa do século XXI, rompendo a histórica hegemonia anglo-americana na indústria fonográfica global. Este artigo analisa como o K-Pop penetrou nos mercados ocidentais e investiga seus impactos

[131] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – PROPESQI-AF (IC). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6048778662900236. ORCID:https://orcid.org/0009-0000-7712-7569. E-mail: bianca.cavalcante@ufpe.br

[132] Graduanda em Psicologia pela Faculdade Maurício de Nassau (Uninassau). ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4291-7165. E-mail: cavalcanteanna877@gmail.com

[133] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Infoinclusão. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1896856330940396. ORCID:https://orcid.org/0009-0004-0465-2863. E-mail: maria.nicoly@ufpe.br

[134] Profa. Titular - UFPE/CAA/PPGDH. Doutora em Ciência Política (UFPE), Mestra em Educação (UFPB), Graduada em História (FAFICA) e Direito na ASECES/Unita. Docente do PPGDH-UFPE/CAC – Pedagogia – UFPE/CAA, Coordenadora do Laboratório Geografia e História- CAA-UFPE, Vice- Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos UFPE/CNPq, Coordenadora de Estágio do Curso de Pedagogia – CAA/UFPE, Representante de Pesquisa do Núcleo de Formação Docente, Representante de Extensão Universitária do curso de Pedagogia na setorial de Extensão do CAA/UFPE. https://lattes.cnpq.br/9005332507052601 ORCID: https://orcid.org/: 0000-0002-1681-6501. Email: ana.mariab@ufpe.br

socioculturais, linguísticos e comportamentais nos fãs no Ocidente. Utilizando uma abordagem fundamentada em teorias de *Soft Power*[135] e Teoria dos Meios de Comunicação, o estudo demonstra que a consolidação do gênero decorre de uma estratégia hibridizada de produção cultural somada à apropriação intensiva de plataformas digitais. Os resultados apontam que a expansão do K-Pop impulsionou o interesse pela aprendizagem da língua coreana, remodelou os padrões de consumo e estimulou um ativismo digital organizado entre as comunidades de fãs ocidentais.

Historicamente, a indústria cultural globalizada funcionou como um fluxo unidirecional em que produtos artísticos gerados no eixo EUA-Europa Ocidental eram exportados para o restante do mundo. No entanto, o avanço da *Hallyu* (Onda Coreana) a partir do final dos anos 1990 e sua consolidação global nas décadas seguintes alteraram essa dinâmica geopolítica cultural (Jin, 2016). O K-Pop deixou de ser um produto restrito ao Leste Asiático e passou a ocupar as paradas de sucesso, lotar estádios na Europa e nas Américas e movimentar economias inteiras. Há nesse processo estratégias de governo, de mercado e de mídias digitais. Isso nos obriga a compreender a complexidade da expansão cultural coreana que enxerga na sua cultura seu principal capital e produto de exportação. Essa articulação é mediada pelas redes digitais reunindo os grupos de fãs numa comunidade internacional (fandoms) que estão na base da articulação midiática dos grupos de K-pop e doramas. *"As plataformas digitais permitiram que os conteúdos fossem partilhados rapidamente, criando comunidades internacionais em torno de músicas, artistas, séries e produções culturais (*Ruch & Dias, 2026 p. 14). Atuam realizando traduções, vídeos, comentários, memes, danças e outras formas de produção digital que contribuem para aumentar a visibilidade da cultura coreana. Jin (2024) destaca precisamente a importância das plataformas digitais para a chamada "Nova Hallyu". Segundo o autor, as redes sociais e os serviços de streaming alteraram a forma como a cultura popular coreana circula internacionalmente, permitindo uma participação mais ativa

[135] É a capacidade de um país influenciar outros atores internacionais por meio da atração, da cultura e da persuasão, sem recorrer à força militar ou à coerção econômica.

dos públicos, articulando: Política, mercado/consumo e expansão midiática sustentada na imprensa e nos fandoms.

Esse artigo é resultado de pesquisa das autoras, traz elementos da bibliografia estudada. É de natureza qualitativa e descritiva e o uso de imagens é necessário por conter elementos essenciais para a descrição e a discussão dos argumentos e dados apresentados. O aporte metodológico é de Severino (2019) permitindo analisar o objeto de estudo em seus sentidos e significados, suas simbologias para compreensão e interpretação de uma determinada realidade. Recorremos ao uso de imagens, aqui tratadas como documentos complementares. Recorremos também a Assouline (2017) que estudou principalmente a fotografia e afirma que as imagens complementam as narrativas, congelam os momentos que recortamos para discutir, pois numa sociedade cada vez mais imagética, as imagens permitem compreender melhor o tipo de sociedade, fato ou características a serem observadas pelos pesquisadores. Em relação ao texto que apresentamos, as imagens foram escolhidas intencionalmente, reconhecendo as contradições que envolvem o seu uso (Freitas Neto, 2025).

O K-POP E A HALLYU: A ONDA COREANA ARTICULADA E O PLANEJAMENTO ENTRE ESTADO E MERCADO

O K-pop tem influenciado a indústria musical global, o sucesso estrondoso da globalização da cultura coreana vem sendo estudada a partir de muitos elementos que relacionam: História, política, marketing e indústria cultural. Vem de uma profunda leitura que compreende a cultura coreana como um grande negócio. Essa articulação pode ser identificada nos rigorosos treinamentos aos quais os ídolos são submetidos. O treinamento tem como objetivo criar artistas que sejam versáteis enquanto aprendem estão na condição de trainees para que após rigorosa avaliação possam formar grupos musicais. Grupos famosos como: BTS, STRAY KIDS, BLACKPINK, EXO, NCT, ATEEZ, TXT entre em todo o mundo (JIN, 2026).

> Esse treinamento intensivo visa criar artistas versáteis e carismáticos, preparados para conquistar o

> palco global. Grupos como BTS, STRAY KIDS, BLACKPINK, EXO, NCT, ATEEZ, TXT entre muitos outros, tornaram-se ícones globais, conquistando prêmios e reconhecimento em todo o mundo. (JIN, apud Ruch & Dias, 2026, p. 14)

Lee Soo-man (ou Soo-man Lee) na Coréia do Sul se liga a criação e fundação da indústria do K-pop moderno (considerado o "Pai do K-pop") e o pioneiro da onda Hallyu (Onda Coreana) no mundo. Principais realizações e fatos associados a ele: Fundador da SM Entertainment (1995) que foi uma das empresas de entretenimento mais influentes da Coreia do Sul. Segundo K-POP EVOLUTION (2021) foi o criador do sistema de "Idols" e agenciamento: Lee Soo-man desenvolveu o sistema sistematizado de recrutamento, treinamento (*trainee system*), produção e gestão de grupos musicais[136]. Ele deu início a formatação do artista que é compreendido como um produto e como tal deve ser de excelência: Desde qualidade artística ao comportamento público e na vida privada. Uma disputa societária resulta na saída da SM Entertainment e de Lee Soo-man que enfrentou uma intensa batalha pelo controle acionário da SM Entertainment contra a própria diretoria da empresa e a gigante de tecnologia Kakao, resultando na venda de suas ações para a HYBE (empresa que patrocina os grupos: BTS, TXT) e no seu afastamento da gestão da SM.

> (...) esse episódio também foi decisivo para o mercado musical coreano, porque foi a partir dele que Soo-man concluiu que, para ter uma estrela perfeita, todas as partes do processo de “fabricação de talentos” deveriam ser cuidadosamente controladas. Tem início assim o modelo de produtoras musicais que temos até

[136] Esse modelo se tornou a fórmula padrão seguida por toda a indústria da música sul-coreana. Lançamento de Grupos Lendários: Ele foi o responsável por idealizar e lançar grupos históricos que moldaram as gerações do K-pop: 1ª Geração: H.O.T., S.E.S., Shinhwa, BoA, TVXQ. 2ª e 3ª Geração: Super Junior, Girls' Generation (SNSD), SHINee, f(x), EXO, Red Velvet. 4ª Geração: NCT, aespa. Globalização da Música Coreana: Foi o pioneiro em expandir o K-pop para o mercado internacional, especialmente Japão e China, ao introduzir integrantes estrangeiros em grupos (como o Super Junior-M e EXO-M) e treinar artistas para cantarem fluentemente em múltiplos idiomas (como a cantora BoA). (K- Pop Evolucion, 2021).

> hoje na Coreia. Atualmente, elas cuidam não só da parte artística como também da vida pessoal dos seus artistas, com contratos rígidos que primam pelo controle do processo como um todo (K-POP EVOLUTION, 2021, p.8).

A pesquisa, a história, a cultura fez com que a Coréia do Sul levantasse as possibilidades de expansão de sua cultura, aproveitando as ferramentas tecnológicas globais. Uma premissa pode ser apontada através do "relatório do Conselho Presidencial de Ciência e Tecnologia" de 1994 que apontava que um hit de Hollywood como Jurassic Park arrecadava o equivalente à venda de 1,5 milhão de carros da Hyundai, em valores da época. Estudos assim, levaram o Estado coreano a diversificar seus produtos criando o Departamento da Indústria da Cultura em 1995 (Luisa, 2021). Um país que viveu sob dominações e ditadura, escolheu a soft power como o caminho mais leve para sua política de estado.

Em relação ao Soft Power, Nye (2004) explica que um país exerce esse tipo de poder apoiado em três fontes: **Cultura:** Manifestações que encantam, ou geram identificação em outros povos (cinema, música, gastronomia, esportes, moda). **Valores Políticos:** A reputação do país em relação a temas como democracia, direitos humanos, liberdade e justiça social. **Política Externa:** Uma diplomacia vista como legítima, pacifista, cooperativa e respeitada moralmente no cenário internacional. Como exemplos práticos do que descreve o autor, podemos citar os Estados Unidos que influenciam o mundo através do cinema de Hollywood, fast-food, música pop e Big Techs. As pessoas ao redor do mundo consomem o estilo de vida americano por vontade própria. A Coréia do Sul: O fenômeno da *Hallyu* (onda coreana) impulsionado por bandas de K-pop (BTS, BLACKPINK), doramas (séries) e produtos de beleza, o Japão: Animes, mangás, videogames e a culinária tradicional e o Brasil através do futebol, da Bossa Nova, do Carnaval e da imagem de liderança em negociações ambientais e climáticas internacionais. No caso coreano há aspectos que devem ser observados:

> Dentre as políticas adotadas destacam-se: o sistema de cotas para filmes nacionais nos cinemas do

> país, a criação de um conselho cinematográfico, uma academia de cinema e um arquivo do cinema coreano e a inclusão do cinema no currículo escolar. (Barbosa, 2022, p.17)

Alguns eventos históricos colaboraram para a mudança da perspectiva política da Coréia do Sul. Em 1981 a Coreia do Sul foi escolhida como sede das Olimpíadas de 1988, ganhando os holofotes internacionais por um período de tempo. SOUZA "et al" (2022) demonstra que nesse período abriu portas inicialmente da cultura coreana para o mundo, o país mostrou ao mundo sua cultura, seu progresso econômico e social, havia nas entrelinhas o objetivo do Estado coreano, desvinculando-se da imagem da Coréia do Norte com a qual estava ligada não apenas geograficamente: Por conflitos militares, pela história dolorosa de separação. As olimpíadas ajudaram a criar uma imagem favorável para a Coréia do Sul: Moderna, estável. A Coréia do Sul vivenciou a dominação da China e do Japão. Enquanto a relação com a China envolveu assimilação cultural e aliança diplomática, a dominação japonesa foi marcada por tentativas de invasão militar e, mais tarde, por uma colonização brutal voltada à erradicação da identidade coreana, incluindo a proibição de uso do idioma local, provocando inúmeros processos de resistência e um trauma imenso da população coreana em relação ao Estado japonês (SOUZA "et al" 2022). A turnê atual do BTS (2026) traz a canção "Arirang" como título e carro chefe da turnê, escolhida para seu novo álbum, trazem a canção como uma forma de resgate do maior símbolo de uma cultura ancestral, usando o peso da canção tradicional como uma evocação a resistência, que carregou as dores e também as esperanças da cultura coreana.

A rápida ascensão do K-Pop no Ocidente assenta em dois pilares fundamentais: Hibridismo Musical e Visual: O K-Pop mescla gêneros tipicamente ocidentais (como hip-hop, R&B, EDM e pop dos anos 1980) com estéticas visuais altamente refinadas e coreografias sincronizadas (Lee, 2013). O governo sul-coreano instrumentalizou a exportação do K-Pop como ferramenta diplomática, apoiando a infraestrutura criativa e projetando grupos como embaixadores culturais (Keith, 2021).

> A primeira década do século XXI estabeleceu, progressivamente, um processo comunicacional de consumo internacionalizado, em que vários países asiáticos como o Japão, a China, a Indonésia, a Tailândia e o Vietnã absorveram a cultura pop coreana, a agregaram à dinâmica de suas próprias culturas e sofreram uma série de influências dessa presença coreana. Telenovelas, filmes, músicas, livros, quadrinhos, games, comidas, cosméticos, modas, produtos de tecnologia digital saíram da Coreia do Sul e foram, pouco a pouco, penetrando não apenas em outros países asiáticos mas em países da Oceania, da Europa, da América do Norte, da África e da América Latina. Políticas e práticas direcionadas impulsionaram um crescimento que tinha como meta estabelecer a produção cultural sul-coreana em níveis de reconhecimento e aceitação nacionais e internacionais. (Souza, 2015, p.298)

A recepção do K-Pop pelo público ocidental gerou transformações em diversas esferas sociais e comportamentais: Interesse Linguístico e Cultural: O consumo do K-Pop funcionou como porta de entrada para o aprendizado da língua coreana (*Hangul*) e para o consumo de outros produtos culturais, como dramas (*K-dramas*), culinária (*K-food*) e cosméticos (*K-beauty*). Ativismo Social e Político das Fandoms: Comunidades de fãs no Ocidente passaram a utilizar sua capacidade de mobilização em massa para causas sociais, desde campanhas de arrecadação beneficente até formas de ativismo digital organizado em redes sociais (Gutierrez-Jauregi, 2024). Outro impacto relevante foi a ressignificação das representações asiáticas: A presença ostensiva de artistas asiáticos no ecossistema pop do Ocidente que desafia estereótipos históricos e amplia a representatividade na mídia ocidental.

> Entender os conceitos de hard e soft power é fundamental para analisarmos como esses implicam na política externa dos Estados. A política externa se dá quando um país toma um conjunto de ações, a fim de estabelecer relações diplomáticas e políticas com outro para atingir um determinado objetivo. A política externa não é feita a partir do nada, pois é realizada a partir de

> análises para que a melhor decisão para o Estado possa ser tomada. (Barros & Rabelo, 2004, p.7)

BTS, STRAY KIDS E BLACKPINK: A EXPLOSÃO DO K-POP COREANO

Aqui nos limitamos a uma análise dos grupos dentro da política de soft power, como produto de consumo e de mercado, não trataremos da história dos grupos. Os grupos ajudam a exemplificar a Hallyu (a onda coreana). O sucesso extraordinário de grupos como **BTS**, **Stray Kids** e **Blackpink** no mercado global atende a uma combinação de fatores artísticos, tecnológicos e estratégicos. Embora cada grupo possua características únicas, eles compartilham pilares essenciais que os conectam fortemente ao público ocidental: Autoria e autenticidade musical. Ao contrário do modelo tradicional de K-Pop em que os integrantes cantam e dançam composições feitas exclusivamente por produtores externos, tanto o BTS quanto o Stray Kids participam ativamente da criação de suas músicas (Yao, 2022).

No caso do **BTS,** membros como RM, SUGA e J-Hope compõem e produzem faixas que abordam temas sensíveis, como pressão social, saúde mental, juventude e sobre amor próprio. O Stray Kids possui uma unidade de produção interna (*3RACHA*, composta pelos membros Bang Chan, Changbin e Han), responsável pela sonoridade experimental do grupo, uma mistura de hip-hop, EDM e rock. No entanto, o grupo feminino BlackPink revela uma articulação entre a criação artística e produção industrial. O grupo está inserido no sistema de produção da YG Entertainment, contando com produtores e compositores responsáveis pela construção de suas músicas e identidade sonora[137]. Ao longo da carreira, as próprias integrantes também passaram a participar desse processo, como Jennie e Jisoo em “Lovesick Girls” de The Album (2020)[138]. Dessa forma, a música do grupo resulta em um processo

[137] Para compreender melhor a construção musical do BLACKPINK e os elementos que caracterizam sua sonoridade, consultar: SERPENTIRISMUSIC. What is the BLACKPINK music formula? Disponível em: https://serpentirismusic.com/what-is-the-blackpink-music-formula/.

[138] As integrantes Jisoo e Jennie participaram da composição e da letra da música pela primeira vez. https://yg-life.com/archives/160600?lang=en

coletivo que envolve composição, produção, performance e imagem, transformando cada lançamento em um produto cultural pensado para circular em diferentes mercados.

Imagem 1: Grupos coreanos de alcance global.



Fonte: BTS, BLACKPINK E STRAY KIDS| Rolling Stone

Tabela 1 - Indicadores de alcance global de grupos de K- POP

Indicador	BTS	Stray Kids	BlackPink
Álbuns/ EPS lançados	38 álbuns oficiais integrando a discografia principal (coreana e japonesa). São 9 álbuns de estúdio em coreano (desde Dark & Wild até Proof), além de mini-álbuns (EPs), álbuns de reedição (repackages) e compilações oficiais para o mercado japonês.	23 álbuns e mini-álbuns oficiais mapeados em seu catálogo principal. Esse número engloba seus lançamentos de estúdio na Coreia do Sul (como Go Live, Noeasy e 5-STAR), uma sequência consolidada de EPs (como a série Maxident e Rock-Star) e seus álbuns dedicados ao mercado fonográfico do Japão.	12 lançamentos principais que compõem sua discografia oficial estruturada. O catálogo do grupo é extremamente compacto e focado, sendo constituído por 2 álbuns de estúdio mundiais (The Album e Born Pink), além de 3 mini-álbuns (EPs) em coreano que servem como base da carreira (Square Up, Kill This Love, entre outros) 2 single albums (Square One e Square Two), 1 single digital (As If It's Your Last) e 4 singles/pré-lançamentos (How You Like That, Ice Cream, Pink Venom e JUMP
Vendas de álbuns	Mais de 44 milhões de	Mais de 23 milhões de	Mais de 6,5 milhões de

	cópias físicas foram vendidas apenas na Coreia do Sul (auditadas pela Circle Chart), sendo o grupo mais vendido da história do país. Se somadas as vendas digitais globais e os lançamentos no Japão, o grupo ultrapassa a marca histórica de 100 milhões de discos físicos e digitais vendidos.	cópias físicas vendidas acumuladas ao longo da carreira. O grupo destaca-se como o segundo maior vendedor da história da Coreia do Sul, impulsionado pelo desempenho comercial massivo de lançamentos físicos de álbuns como 5-STAR que sozinhos registraram milhões de cópias encomendadas.	cópias físicas puras comercializadas globalmente, somando todo o seu catálogo. O quarteto detém marcas históricas de mercado para grupos femininos na indústria fonográfica sul-coreana, impulsionado principalmente pelo álbum Born Pink, que ultrapassou a faixa de 2 milhões de unidades vendidas.
Seguidores nas principais plataformas	**Spotify:** +87,7 milhões **Instagram:**+81,6 milhões no Instagram. O grupo também detém um dos canais mais inscritos do mundo no **YouTube,** ultrapassando a faixa de +85,9 milhões de inscritos.	+24,6 milhões no **Spotify** e +33,6 milhões no **Instagram**. E também na plataforma do **Youtube** ultrapassam a faixa de +25,9 milhões de inscritos.	+60 milhões no **Spotify** e +57,7 milhões no **Instagram**. É o grupo feminino mais seguido do planeta em ambas as plataformas e possui o maior canal de artista musical no **YouTube** com +101 milhões de inscritos.

Visualizações em streamings	**Spotify:** +55,3 bilhões de reproduções. **YouTube:** +29 Bilhões de views no canal.	**Spotify:** +14,5 bilhões de reproduções. **YouTube:** +13 bilhões de views no canal.	**Spotify:** +17,8 bilhões de reproduções. **YouTube:** +42 bilhões de views no canal.
Estratégias de aproximação com os fãs	A base da comunicação acontece por meio do aplicativo Weverse, onde o grupo em seus perfis individuais publicam mensagens, fotos de bastidores e fazem transmissões ao vivo de surpresa e sem roteiro para conversar pelo chat com o fandom. E também gravam episódios de vídeos para o maior entretenimento dos fãs. O principal é o Run BTS, um programa que mostra a vida semanal dos meninos do grupo, onde eles cumprem desafios e jogos engraçados, compõem suas músicas e relaxam depois de grandes	O grupo utiliza uma estratégia de comunicação com os fandoms muito personalizada, focada no aplicativo pago Bubble, da plataforma DearU. Esse sistema funciona como um chat privado onde as mensagens enviadas pelos integrantes chegam no celular do fã como se fossem uma conversa comum do WhatsApp, permitindo o envio de fotos diárias e áudios casuais. Para os fãs que não pagam o aplicativo, alimentam o YouTube com duas séries	A base de aproximação dos fãs com as idols é focada no forte engajamento individual das integrantes nas redes sociais abertas, principalmente no Instagram. Embora usem o Weverse para postar avisos oficiais, cartas pontuais e saudações, o grande diferencial é a associação direta com o mercado global de alta-costura. Os fãs acompanham a rotina delas através dos bastidores das semanas de moda de Paris e Milão, já que atuam como embaixadoras

	turnês. Eles também fazem documentários focados no processo de produção de estúdio e nas dificuldades dos ensaios e das turnês mundiais	principais de vídeos: o SKZ-TALKER, com bastidores das apresentações, e o SKZ-RECORD, onde lançam músicas autorais inéditas, covers e clipes de presente.	de grifes de luxo (Chanel, Dior, Saint Laurent e Celine). Esse estilo de vida é documentado em vlogs e diários de bordo.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026), com base em dados do Spotify, YouTube, Instagram e Wikipédia.

Os dados apresentados na tabela 1 nos permitem visualizar a dimensão alcançada pelos grupos para além da circulação de suas músicas, os números mostram como a produção musical se articula às plataformas digitais, aos fandoms e às estratégias de consumo, transformando os lançamentos em acontecimentos que são acompanhados por um público diverso e mundial. Há uma similaridade nesses grupos. A Conexão profunda com seus fãs pelas redes sociais. Esses grupos souberam aproveitar o ecossistema digital para romper as barreiras geográficas através dos fandoms organizados: Comunidades globais (ARMY no BTS, STAY no Stray Kids e BLINK no BlackPink) utilizam plataformas como X (Twitter), YouTube, Instagram e TikTok para engajar com os lançamentos e traduzir seus conteúdos. Outra questão relevante para Yao (2022) é a aproximação constante dos artistas do K-pop através de transmissões ao vivo, realities próprios e interações diretas criam uma sensação de proximidade e familiaridade genuína entre os artistas e o público. As letras das canções trazem temas universais, não tratam apenas de temas românticos genéricos, mas de crises existenciais, críticas ao sistema educacional, ansiedade e busca de identidade, ressoando com a geração jovem globalmente. Outro aspecto é a excelência nas performances visuais: Sincronia, coreografia rigorosa e visuais impecáveis criam um impacto imediato, ideal para o consumo de vídeos curtos e videoclipes em plataformas como YouTube e TikTok.

Pensar o fenômeno das marcas globais disputando a imagem de grupos como **BTS** e **Stray Kids e BlackPink** não é fruto de mero oportunismo comercial, mas de uma profunda transformação no comportamento do consumidor moderno e na economia da influência digital. Explicar a atração do mercado por esses artistas envolve entender os seguintes fatores:

> O K-pop, enquanto fenômeno cultural dominante, emergiu como uma força capaz de conquistar fãs em todos os cantos do mundo, desempenhando, assim, um papel fundamental na formação da imagem internacional da Coreia do Sul. Este fenômeno transcende barreiras geográficas e culturais, estabelecendo uma interconexão entre o K-pop e a moda que cria um ciclo de influência mútua. Grupos e artistas de K-pop tornam-se ícones de estilo, enquanto as tendências de moda contribuem para consolidar a imagem global desses artistas. Essa dinâmica não apenas reforça o soft power sul-coreano, mas também abre portas para colaborações e parcerias internacionais na indústria da moda. (Ruch & Dias, 2026, p. 19)

Essa é uma relação entre o K-pop e o mundo do consumo, os fãs ao consumir os produtos divulgados por seus ídolos, se tornam mais próximos deles, esgotam os produtos que divulgam. Popularizam marcas que antes só eram acessadas pelos mais ricos, representam para as grandes marcas uma ponte para um mercado cada vez maior. Canclini (1993, p.76) reflete que *"todo o consumo é cultural, pois o ato de adquirir qualquer bem é muito mais amplo do que a ação de posse".* Aplicando-se ao tema estudado, os fãs do K-Pop além da identificação musical são consumidores que dentro da lógica do soft power concebem, transformam os significados simbólicos de seu próprio consumo e se transformam em divulgadores de músicas, clipes e produtos.

O "EFEITO MIDAS"[139] DO ENGAJAMENTO

Diferente da publicidade tradicional com celebridades ocidentais, onde o impacto costuma ser passivo, o público de K-Pop responde de forma imediata e hiperativa: Efeito V / Efeito Felix**:** Quando um membro do BTS (como V ao vestir Cartier ou YUNTH) ou do Stray Kids (como Felix com Louis Vuitton ou Hyunjin com Versace) promovem um produto, a conversão em vendas é praticamente instantânea. Os itens esgotam no e-commerce global em questão de minutos. O tráfego Massivo: O anúncio de uma embaixadoria costuma derrubar sites oficiais de marcas de luxo pelo volume simultâneo de acessos, razão da atual preferência de grandes marcas pelos artistas coreanos.

> Dessa forma, o K-Pop repercute não só nos comportamentos, mas também nos estilos de vida dos seus fãs, influenciando consequentemente nas suas formações identitárias, tendo por base o afeto nas suas mais variadas concepções e instâncias. Pois, por diversas vezes, esse fenômeno musical tem funcionado como “remédio” para manter a saúde mental dos seus fãs. Barbosa, 2022, p.82)

As marcas de luxo têm uma afinidade especial por celebridades asiáticas, incluindo cantores de K-pop e estrelas de doramas, devido à sua capacidade de se conectar com o público de maneira profunda e significativa. Essas personalidades não são apenas talentosas, mas também possuem uma influência global que ressoa com milhões de fãs ao redor do mundo. É essa combinação de talento, carisma e a capacidade de tocar os corações das pessoas que torna essas celebridades asiáticas tão amadas e procuradas pelas marcas de luxo. Soma-se a toda essa estratégia comercial a perspectiva do afeto, do sentimento que faz seus fãs sentirem-se parte do mundo, participar em de uma comunidade global e forte em tempos de tamanha solidão. São grupos e comunidades virtuais com imenso poder de influenciar,

[139] É uma expressão inspirada no mito do **Rei Midas**, personagem da mitologia grega que, segundo a história, tinha o poder de transformar em ouro tudo aquilo que tocava.

arrastar milhões de crianças, jovens e adultos que se encantam não apenas com a música, mas com as particularidades de seus ídolos.

Dentro dos estudos do soft power, como nos lembra Canclini (1999) o exercício da cidadania na globalização se constituiu a partir do exercício de consumir, o consumo traz visibilidade, pertencimento, reconhecimento, reunindo para isso requisitos fundamentais.

> (...) a) uma oferta vasta e diversificada de bens e mensagens representativos da variedade internacional dos mercados, de acesso fácil e equitativo para as maiorias; b) informação multidirecional e confiável a respeito da qualidade dos produtos, cujo controle seja efetivamente exercido por parte dos consumidores, capazes de refutar as pretensões e seduções da propaganda; c) participação democrática dos principais setores da sociedade civil nas decisões de ordem material, simbólica, jurídica e política em que se organizam os consumos: desde o controle de qualidade dos alimentos até as concessões de frequências radiais e televisivas, desde o julgamento dos especuladores que escondem produtos de primeira qualidade até os que administram informações estratégicas para a tomada de decisões (CANCLINI, 1999, p. 89-90).

As grandes casas de moda de luxo (Louis Vuitton, Gucci, Versace, Fendi, Cartier, Celine) e corporações multinacionais (McDonald's, Samsung, Adidas) enfrentam um desafio histórico que é renovar sua base de consumidores. Então, passam a ter como objetivo o rejuvenescimento de marcas tradicionais[140], associando-se ao Stray Kids, BTS, BlackPink entre outros grupos, aproximam essas grifes centenárias a conversarem de forma fluida com jovens da geração Z globalmente gerando a formação de futuros

[140] A presença de artistas do K-pop como embaixadores de grandes marcas de luxo evidencia a aproximação entre a indústria musical sul-coreana, a moda e o mercado de consumo. Sobre essa relação, ver: L'OFFICIEL BRASIL. Astros do K-pop e doramas são amados pelas marcas de luxo. Disponível em: https://www.revistalofficiel.com.br/pop-culture/astros-do-k-pop-e-doramas-sao-amados-pelas-marcas-de-luxo

consumidores: Mesmo que os fãs mais jovens não consigam adquirir alta-costura imediatamente, a associação gera um desejo de marca (*brand loyalty*) de longo prazo. *"A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias"* (Bauman, 2008, p.20). O autor analisa como a sociedade de consumidores transforma os próprios indivíduos em mercadorias e como a lógica do consumo molda as relações humanas, a identidade e a política.

O grupo feminino BlackPink é destaque no mercado de luxo desde o ano de seu debut em 2016. Todas as integrantes possuem contratos milionários, arrecadando altos índices de vendas em todos os produtos que promovem em campanhas publicitárias. Entre as suas integrantes, Jisoo, Lisa, Jennie e Rosé, as marcas luxuosas que ficam em grande destaque são Chanel, Saint Laurent e Tiffany & Co. Essas marcas utilizam da influência desses artistas no mundo asiático para alcançar um novo público, o público jovem que se inspira nos artistas sul-coreanos e acaba por consumir tudo que remeta aos seus ídolos e seus interesses. Segundo o site Her Campus[141] , a cantora Lisa após ser anunciada como embaixadora da marca Celine foi responsável por captar cerca de 90% das vendas naquele ano.

BTS: DOMÍNIO NO MERCADO MASCULINO E UNISSEX

Os membros do BTS movimentam bilhões no mercado com suas parcerias icônicas:O grupo já atuou em conjunto como embaixador da marca. Individualmente, **J-Hope** é um dos grandes rostos das coleções masculinas, sendo embaixador global da Louis Vuitton. **Dior** é representada de forma global por **Jimin**, **Valentino** é representada por **Suga**, **Celine** é representada pelo **V**, **RM** é embaixador global da grife de luxo Italiana bottega Veneta e

[141] O grupo BlackPink detém grande influência no mercado de luxo. A cantora Lisa alavancou as vendas do grupo Celine em 115%, tornando-se a marca de maior crescimento no segmento de luxo. Disponível em: https://www.hercampus.com/school/casper-libero/a-influencia-das-integrantes-do-grupo-blackpink-na-industria-da-moda-especialmente-nas-grandes-marcas-de-luxo/ . Acesso em: 25 de setembro de 2026.

Calvin Klein representada por **Jungkook**, cujas campanhas de jeans e underwear quebram recordes de engajamento na internet.

Há Outras Parcerias de Peso no K-Pop: A Gucci teve uma coleção inteira criada em colaboração e inspirada por Kai (EXO), além de ter nomes do grupo NewJeans (como Hanni) e do BTS (Jin) como embaixadores. Prada é altamente ligada aos membros do Sana (TWICE) e integrantes do grupo ENHYPEN e NCT. Saint Laurent: Além de Rosé, o ator e idol Cha Eun-woo (ASTRO) se tornou um dos rostos mais fortes da grife masculina internacionalmente, nos levando a perceber que existe capacidade atribuída aos idols de potencializar a visibilidade e o valor comercial de produtos e marcas com os quais se associam, transformando sua influência junto aos fãs em uma importante ferramenta de consumo e circulação de mercadorias.

Imagem 2: Membros do BTS em ações publicitárias.



Fonte: Reprodução via Pinterest.

Imagem 3: Felix (Stray Kids) é visto como o maior fashionista da atualidade do kpop.



Fonte: https://ffw.com.br/noticias/musica/felix-do-stray-kids-o-artista-mais-fashionista-do-kpop/

Imagem 4: BlackPink embaixadoras do luxo.

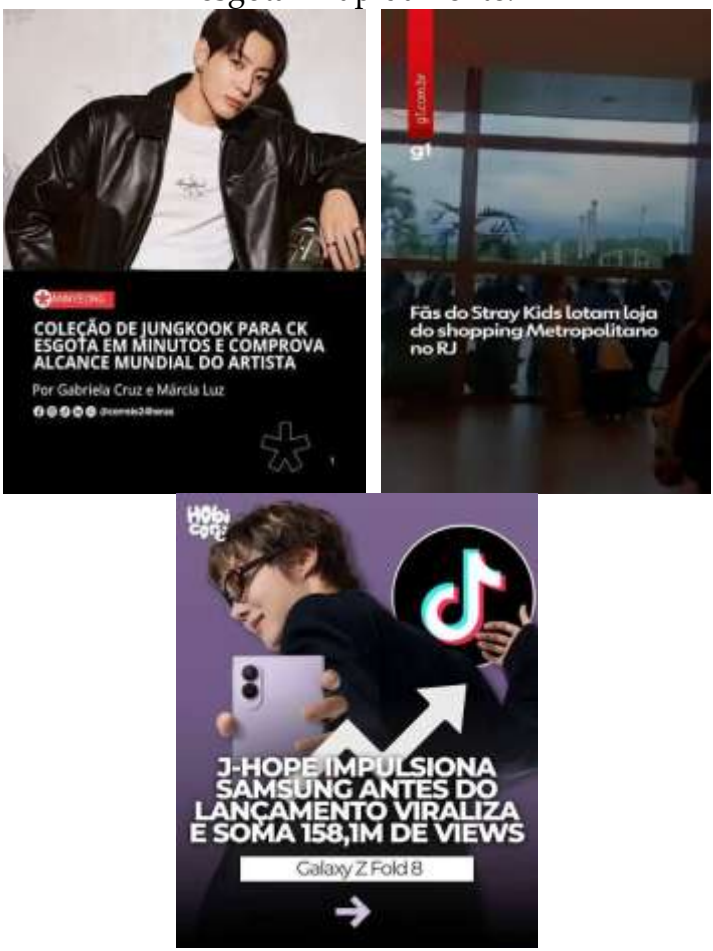


Fonte: Reprodução via Pinterest.

O K-pop criou um mundo particular para os seus fãs, há um mundo de possibilidades para consumir. Silva & Santos (2019) afirmam que seus álbuns são estratégicos, têm histórias, como livros, com fotos cards e um número vasto de conteúdos que como resultados atuam na estratégia comercial de fidelização dos fãs. Através dos seguidores do K-pop existe uma mídia gratuita massiva através das comunidades organizadas no X (Twitter), TikTok e Instagram onde impulsionam *hashtags*, analisam os looks dos membros e criam tutoriais de compras. Isso gera um retorno sobre Investimento (ROI) em mídia orgânica significativamente maior do que o investimento inicial na campanha. Outra estratégia importante é o consumo emocional e apoio: Para os fãs, comprar os produtos que seus ídolos usam é uma forma de demonstrar

suporte ao artista e reafirmar o pertencimento à comunidade, o que resulta em um consumo de alcance transnacional sem fronteiras. Essa conexão impulsiona o mercado onde há uma procura grande por itens exclusivos das próprias grifes, como também produtos licenciados específicos de cada grupo. Uma marca ao contratar um embaixador hollywoodiano geralmente garante forte atração no ocidente, mas com impacto variável na Ásia. Em contrapartida, bandas como BTS, Stray Kids e BlackPink oferecem alcance global simultâneo.

Imagem 5: Coleções que levam o nome de artistas de k-pop esgotam rapidamente.



Fonte: Reprodução Instagram/Tiktok

Eles possuem forte penetração tanto nos mercados orientais (Coreia, Japão, Sudeste Asiático) quanto no Ocidente (EUA, Europa e América Latina). Uma única campanha atinge múltiplos continentes sem a necessidade de adaptar os rostos da marca para cada região. Membros de grupos como o Stray Kids, BTS e BlackPinksão vistos como *trendsetters* (ditadores de tendências) devido à sua versatilidade estética e à quebra de barreiras de gênero na moda (como o uso de joias, maquiagem e peças unissex), encaixando-se perfeitamente no conceito contemporâneo de alta-costura e *streetwear*[142] (moda de rua).

LAÇOS QUE ATRAVESSAM A TELA: O AFETO NO K-POP

Para compreender o fenômeno do k-pop é preciso também enxergar para além do que acontece atrás dos palcos e das grandes marcas que estão por trás desse universo. Os grupos são formados por pessoas que por meio de suas músicas e letras, buscam transmitir sentimento, carinho e afeto para seus fãs. A maneira como cada grupo expressa esses sentimentos e constrói essa conexão com os fandoms é justamente o que os diferencia e colabora para que eles sejam tão amados mundialmente.

É nessa relação construída entre a música, o artista e o fã que podemos aproximar o K-pop a partir das ideias do psicanalista Donald Winnicott, apresentadas em seu livro O Brincar & a Realidade (1975) que reflete que o sujeito precisa conviver diariamente com as tensões entre aquilo que vivencia internamente e as exigências do mundo externo. Entre esses dois espaços existe uma área intermediária da experiência, em que a arte e outras formas de expressão podem ajudá-lo a lidar com o que sente, e nesse ambiente, o indivíduo pode experimentar sentimentos, atribuir significados às suas experiências pessoais e também compartilhar essas vivências com outras pessoas.

[142] streetwear (moda de rua) é um estilo e um segmento de mercado nascido da interseção entre a cultura urbana, o skate, o surf, o hip-hop e a contracultura dos anos 1970 a 1990 (especialmente na Califórnia, Nova York e Tóquio). Hoje, ele deixou de ser apenas uma subcultura e se tornou uma das maiores forças econômicas e estéticas da moda global

> Se, contudo, o adulto consegue extrair prazer da área pessoal intermediária sem fazer reivindicações, podemos então reconhecer nossas próprias e correspondentes áreas intermediárias, sendo que nos apraz descobrir certo grau de sobreposição, isto é, de experiência comum entre membros de um grupo na arte, na religião, ou na filosofia (Winnicott,1975, p. 29).

Pensando nessa perspectiva, em relação à comunidade de fãs do K-POP, essa ideia de Winnicott permite compreender como é importante entender que as músicas dos grupos podem ser representativas, para seus fãs, indo muito além de experiências relacionadas apenas a música, mas sobretudo, experiências marcadas em forma de afeto, pela identificação e conteúdos referentes às suas experiências pessoais. Quando os fãs escutam as músicas, acompanham o que os artistas dizem e compartilham essas experiências com outras pessoas do fandom, aquilo que antes parecia ser um sentimento individual passa a ser dividido, partilhado com outras pessoas, e mesmo em lugares diferentes, os fãs conseguem encontrar sentimentos em comum nas músicas e nas experiências que compartilham. A arte nesse sentido acaba criando um espaço onde cada pessoa pode se reconhecer naquilo que escuta e, ao mesmo tempo, perceber que existem outras pessoas que também passam por sentimentos parecidos.

Ainda olhando pela perspectiva psicanalítica, Freud (1931) aponta que a cultura e a arte protegem o indivíduo da dor de existir e ajudam a aliviar o sofrimento psíquico, apontando a atividade artística e intelectual como uma das formas mais eficazes de enfrentar as tensões. Em sua obra *"O mal-estar da Civilização"(*1974), Freud argumenta que viver em sociedade exige renúncia e a privação de nossas vontades e essa cobrança social constante pode gerar no indivíduo frustração e sofrimento. Para não adoecermos ou nos destruirmos, nossa mente recorre a métodos paliativos, entre eles está a sublimação que consiste em desviar os sentimentos reprimidos não aceitos pela sociedade para atividades culturalmente aceitas e valorizadas, e a arte do k-pop pode servir como válvula de escape. Muitas das letras dessas músicas abordam questões e situações que fazem parte do cotidiano dos seus fãs, como dificuldades, inseguranças e até mesmo a necessidade de ser visto e

compreendido. Ao escutar essas canções que parecem falar especificamente com quem as ouve, o fã acaba encontrando uma forma de conforto, por meio delas, percebem que não estão sozinhos, mesmo que a sociedade ou a vida cotidiana os façam sentirem-se assim. As músicas chegam à comunidade de fãs e admiradores do K-pop como forma de pertencimento, identificação, mostrando que existem pessoas reais que se importam com eles.

O afeto que é transmitido por meio desses grupos, contribui para a autoestima, principalmente quando as letras falam sobre amor próprio, sobre a superação de momentos difíceis na vida e a busca de entender quem você é. Um exemplo dessa forma de pertencimento e relação de afeto é encontrado nas músicas do BTS, especificamente na música Into the Sun do novo Albúm Arirang, no trecho da música é dito: *"você chama, eu corro, nos dias escuros, encontro o sol",* esse trecho da canção traz a mensagem de estar ao lado de alguém mesmo nos momentos ruins, e ajudar a encontrar uma luz em meio a escuridão. Em seguida também é dito: *"não importa o quão longe, apenas espere, eu sigo você até o sol"* transmitindo uma ideia de companhia, de estar presente para ajudar alguém a passar por esses momentos difíceis, e que você não está sozinho. E para o fandom, escutar uma música com uma letra tão impactante assim, é uma forma de se sentir amado, e de perceber que mesmo diante das dificuldades, é possível seguir em frente quando se tem alguém para ajudar e apoiar.

Essa identificação com as letras demonstra a conexão dos grupos com a vida de seus fãs, mediado pelo afeto transmitido através das suas músicas. As canções geram identificação, os dilemas dos seus ídolos são semelhantes aos seus. Nesse processo, os fãs sentem-se amados, lembrados e compreendidos. Por essa razão a música K-pop ultrapassa barreiras continentais e culturais, atravessando diferentes públicos, independentemente de idade, gênero, raça e cor. Mesmo pessoas em diferentes lugares do mundo e com experiências de vidas distintas podem encontrar nas músicas sentimentos com as quais se identificam, criando uma conexão afetiva que vai além da própria música.

Então, obrigado,
Por acreditar em alguém como eu,
Por lidar com todas essas lágrimas e feridas,

Então, obrigado,
Por se tornar a minha luz,
Por se tornar a flor dos meus momentos mais belos. (2!3!- BTS)

Artistas que eram instruídos a serem perfeitos, passaram a se expressar de maneira sincera sua gratidão aos fãs assim como na música 2!3! do grupo BTS, voltada diretamente aos fãs criando identificação e simpatia/empatia, gerando uma relação mais profunda que apenas preferência de estilo um musical, mostrando de forma delicada e sentimental, não só a gratidão dos ídolos, mas também a importância do apoio dos fãs em suas vidas, sem medo de falar de forma aberta sobre sentimentos, medos, defeitos e os anseios sobre o futuro, de forma otimista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto do K-Pop no público ocidental demonstra que a globalização cultural contemporânea não é mais monopolizada pelo ocidente. Ao integrar a sofisticação técnica de produção, uma relação de proximidade com o público via mídias sociais e o suporte institucional do Estado, o K-Pop estabeleceu uma nova ponte transcultural. Esse movimento redefiniu os comportamentos de consumo de música, estimulou a formação de redes globais de fãs e consolidou a Coreia do Sul como um polo produtor de cultura global na era digital.

A análise de BTS, Stray Kids e BlackPink permitiu perceber que o alcance desses grupos não se explica apenas pelos números de vendas, visualizações ou seguidores. Por trás desses dados existem comunidades de fãs que acompanham os lançamentos, compartilham conteúdos, produzem traduções, participam das redes sociais e constroem sentidos próprios para aquilo que escutam e vivenciam. O fandom, portanto, não ocupa apenas o lugar de consumidor, mas também participa ativamente da circulação e da permanência desses artistas no cenário global.

Nesse processo, o afeto aparece como um elemento importante para compreender a força que o K-Pop alcança junto aos seus públicos. As

músicas, as narrativas e as formas de aproximação construídas pelos grupos possibilitam que muitos fãs encontrem identificação, conforto e pertencimento em suas experiências cotidianas. A relação construída entre ídolos e fãs, ainda que mediada pelas telas, pode produzir uma sensação de proximidade que atravessa distâncias culturais e territoriais. Assim, compreender o K-Pop exige olhar não apenas para a indústria que o produz, mas também para as pessoas que atribuem significados a essa experiência e fazem com que ela continue circulando.

O K-pop e os doramas são expressões artísticas essenciais para se entender como a Coreia do Sul tem usado sua cultura para se posicionar e influenciar as relações internacionais, se tornando um ator social de extrema relevância no cenário político internacional. A cultura coreana é um instrumento estratégico de difusão cultural de alto investimento estatal e privado na busca por resultados econômicos e se configura num instrumento da diplomacia coreana.

A expansão da cultura sul-coreana revela que uma produção cultural pode alcançar diferentes sociedades não apenas por sua capacidade de movimentar mercados, mas também pela possibilidade de criar identificação e estabelecer vínculos. Mais do que atravessar fronteiras, o K-Pop constrói pontes entre pessoas, culturas e experiências, mostrando que, por trás dos números, das plataformas e das estratégias de mercado, existem afetos que também ajudam a explicar a força dessa onda coreana.

REFERÊNCIAS

ASSOULINE, Pierre. **Cartier-Bresson: o olhar do século**. Henri Cartier-Bresson: l'oeil du siècle. Tradução de Julia da Rosa Simões. Porto Alegre:L&PM, 2008.

BARBOSA, Jakelyne dos Santos. Comunicação e Consumo: Um Estudo Sobre o K-pop Coreano e Sua Influência na Formação Identitária e Nas Práticas de Consumo dos Fãs Pernambucanos. **Dissertação de Mestrado**.

Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2022.

BARROS, Beatriz da Silva de, RABELO. Roberto Araújo da Silva Vasques. Um estudo sobre o k-pop como instrumento de soft power Sul-Coreano. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.10, p. 01-15, 2024.

BARROS, Ana Cirne. Consumo Colaborativo: uma análise crítica dos processos e economias do consumo em rede. **Tese de Doutorado em Comunicação**. Programa de Pós graduação em Comunicação da UFPE, Recife, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BLACKPINK. Home. YouTube, 2026. Disponível em: https://youtube.com/@blackpink. Acesso em: 23 set. 2026.

BLACKPINK. @blackpinkofficial. Instagram, 2026. Disponível em: https://www.instagram.com/blackpinkofficial. Acesso em: 23 set. 2026.

BLACKPINK discography. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [S. l.]: Wikimedia Foundation, 2026. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Blackpink_discography. Acesso em: 23 set. 2026.

BTS. Home. YouTube, 2026. Disponível em: https://youtube.com/@bts. Acesso em: 23 set. 2026.

BTS OFFICIAL. @bts.bighitofficial. Instagram, 2026. Disponível em: https://www.instagram.com/bts.bighitofficial. Acesso em: 24 set. 2026.

BTS albums discography. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [S. l.]: Wikimedia Foundation, 2026. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/BTS_albums_discography. Acesso em: 23 set. 2026.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**, 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

FREITAS NETO, José Alves de. **Fotografia e memória: o que queremos registrar.** Campinas: UNICAMP, [s.d.]. Disponível em: https://www2.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/fotografia-e-memorias-o-que-queremos-registrar/. Acesso em: 27 set. 2025.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão: O mal-estar na civilização e outros trabalhos. In: **O futuro de uma ilusão: o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. 1931. Disponível em: https://nucleodepesquisas.com.br/wp-content/uploads/2024/07/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-21-1927-1931.pdf. Acesso em: 26 de setembro de 2026.

GUTIERREZ-JAUREGI**, A.** Harmony in diversity: unraveling the global impact of K-Pop through fan engagement and social activism. **Media Asia**, 51(2), 2024.

JIN**, D. Y. New Korean Wave:** Transnational Cultural Power in the Age of Social Media. University of Illinois Press, 2016.

KEITH, S. (2021). BTS as cultural ambassadors: K-pop and Korea in Western media. In Y. Kim (Ed.), **The Soft Power of the Korean Wave: Parasite, BTS and Drama**. Routledge, 2021.

KWORB. BLACKPINK: Spotify Top Songs. 2026. Disponível em: https://kworb.net/spotify/artist/41MozSoPIsD1dJM0CLPjZF_songs.html. Acesso em: 23 set. 2026.

KWORB. BTS: Spotify Top Songs. 2026. Disponível em: https://kworb.net/spotify/artist/3Nrfpe0tUJi4K4DXYWgMUX_songs.html. Acesso em: 23 set. 2026.

K-POP EVOLUTION T1 E1. O nascimento do K-Pop. **Youtube**. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HerU6Gzn_O4 . Acesso em: 10 de MARÇO de 2021.

KWORB. Stray Kids: Spotify Top Songs. 2026. Disponível em: https://kworb.net/spotify/artist/2dIgFjalVxs4ThymZ67YCE_songs.html. Acesso em: 23 set. 2026.

LEE, J. H. K-Pop Genres: A Cross-Cultural Exploration. Proceedings of the International Society for Music. **Information Retrieval** *(ISMIR)*,2013.

LUISA, I. A diplomacia do K-Pop. **Revista Super Interessante**. 2019. Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/a-diplomacia-do-K-Pop/. Acesso em: 25 de junho de 2021.

NYE, J. **S.Soft Power: The Means to Success in World Politics**. PublicAffairs.2004.

PALHA, A. P. Fãs brasileiros de K-Pop: **Um estudo sobre aculturação de consumo.** 168 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

RUCH, Katia Carla Soares, DIAS, Camila Carmona. **CULTURA POP COMO ESTRATÉGIA GEOPOLÍTICA: A INFLUÊNCIA DO K-POP NA PROJEÇÃO GLOBAL DA COREIA DO SUL E SUA CONEXÃO COM A INDÚSTRIA DA MODA.** Disponível em:

https://repositorio.ifrs.edu.br/bitstream/handle/123456789/1833/1234567891833.pdf?sequence=1&isAllowed=y 2026

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, João Gabriel dos Santos Gomes Freitas, SANTOS, Emílio Ribeiro Martins dos. O Mercado Fonográfico Sul-Coreano: um paralelo entre a Escola de Frankfurt e o K-pop enquanto produto da indústria cultural. Emílio Ribeiro Martins dos. Universidade CEUMA, São Luís, MA. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Belém - PA – 2 a 7/09/2019

SOUZA, M. A. V. Os novos fluxos midiáticos da cultura pop coreana. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 29, p. 297-300, jun. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015104. Acesso em: 23 de setembro de 2026

SOUZA, Rodrigo Otero Fernández, "et al". Projeção internacional da Coreia do Sul através do K-pop como produto cultural. **Revista Conjuntura Internacional** • Belo Horizonte, ISSN 1809-6182, v.19 n.1, p.23 - 37, mai. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.1809-6182.2022v19n1p23-37. Acesso em: 23 de setembro de 2026.
STRAY KIDS. Home. YouTube, 2026. Disponível em: https://youtube.com/@straykids. Acesso em: 23 set. 2026.

STRAY KIDS. @realstraykids. Instagram, 2026. Disponível em: https://www.instagram.com/realstraykids. Acesso em: 23 set. 2026.

STRAY KIDS discography. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [S. l.]: Wikimedia Foundation, 2026. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Stray_Kids_discography. Acesso em: 23 set. 2026.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YAO, X. K-pop Transcends Traditional Boundaries: Taking the analysis of BTS as an example. **BCP Social Sciences & Humanities**, 19, 2022.

CAPÍTULO 23

VIOLÊNCIAS COLONIAIS E DIREITOS HUMANOS EM *"CEM ANOS DE SOLIDÃO"*

Edson da Silva Assis Neto[143]

INTRODUÇÃO

A violência colonial, em suas dimensões simbólicas, políticas e materiais, permanece como uma das forças estruturantes da história latino-americana. Longe de restringir-se ao período da dominação imperial europeia, ela sobrevive nas formas contemporâneas de desigualdade, exclusão epistêmica, apagamento identitário e negação de direitos fundamentais. A literatura latino-americana, nesse contexto, constitui um espaço privilegiado para compreender não apenas as marcas deixadas por esse processo, mas também os mecanismos de resistência e de reescrita histórica desenvolvidos pelos povos do continente. Entre essas produções, "Cem anos de solidão", de Gabriel García Márquez, destaca-se por elaborar uma metáfora abrangente da formação violenta da América Latina e de seus contínuos ciclos de opressão, esquecimento e insubmissão.

O romance, publicado em 1967, apresenta a trajetória de Macondo e da família Buendía como representação alegórica das dinâmicas de dominação colonial e neocolonial, evidenciando a repetição de estruturas de controle que atravessam gerações. A opacidade das instituições, a exploração econômica, o massacre dos trabalhadores, o apagamento da memória coletiva e a imposição de narrativas oficiais constituem, na obra, expressões estéticas de violações de direitos humanos que marcaram profundamente a experiência histórica latino-americana. Em Macondo, a violência não aparece como exceção, mas como regra incorporada à organização social, uma violência que

[143] Pós-graduando em Ensino de Língua e Literaturas Hispânicas na Universidade Federal de Pernambuco. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1210967970279169. ORCID: 0009-0000-4251-7970. E-mail: edson.assisneto@ufpe.br.

se renova por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme analisa Quijano (1996).

Nessa perspectiva, este artigo busca examinar como “Cem anos de solidão” representa diferentes formas de violências coloniais e de que maneira essas representações permitem compreender a obra como denúncia das violações históricas de direitos humanos no continente. A narrativa de García Márquez evidencia o caráter estrutural dessas violações ao entrelaçar episódios de genocídio, opressão política, apagamento cultural e exploração econômica, criando um panorama ficcional que ecoa realidades históricas, como o massacre das bananeiras, inspirado em eventos ocorridos na Colômbia no início do século XX. Ao mesmo tempo, o romance revela as estratégias de resistência simbólica que emergem diante de tais violências, especialmente por meio da memória, da oralidade, do realismo mágico e da persistência das formas locais de conhecimento.

O aporte teórico deste estudo apoia-se nos Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais, considerando especialmente os trabalhos de Aníbal Quijano (1996), Walter Mignolo (2005), Enrique Dussel (1993), Catherine Walsh (2010), Stuart Hall (2006) e Rivera Cusicanqui (2010). Esses referenciais permitem compreender a narrativa de García Márquez como produção que tensiona a lógica eurocêntrica e evidencia a subalternização de saberes, identidades e práticas sociais. Ao mesmo tempo, iluminam como o romance expõe a persistência da colonialidade em suas múltiplas dimensões e denuncia a manutenção de estruturas violadoras de direitos fundamentais, como o direito à memória, à identidade, à vida, à organização coletiva e ao reconhecimento de saberes marginalizados.

Assim, o objetivo deste artigo é demonstrar que “Cem anos de solidão” não apenas narra ficcionalmente a história violenta da formação latino-americana, mas opera como discurso crítico sobre os mecanismos que perpetuam a desigualdade, o autoritarismo e o apagamento cultural. A obra funciona como testemunho literário das violações de direitos humanos e, simultaneamente, como instrumento estético de resistência e reinscrição histórica, produzindo um imaginário que confronta a hegemonia colonial e propõe outras possibilidades de existência e de interpretação do passado.

A COLONIALIDADE COMO ESTRUTURA DE VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DE MACONDO

A fundação de Macondo, muitas vezes interpretada como gesto inaugural de autonomia e ruptura com a ordem anterior, revela-se, desde as primeiras páginas, profundamente marcada pela lógica colonial que estrutura a América Latina. Embora José Arcadio Buendía projete a aldeia como espaço de isolamento voluntário, livre de influências externas, a narrativa demonstra que essa tentativa de criação de um mundo autônomo é ilusória. O que Quijano (1996) denomina colonialidade do poder, isto é, a permanência das hierarquias raciais, sociais e epistêmicas que foram impostas pela modernidade colonial, já se encontra presente no nascimento de Macondo e determina as formas pelas quais as relações sociais e subjetivas serão organizadas. Macondo, portanto, não constitui um território neutro, mas sim um espaço que nasce atravessado por uma história de violência e dominação.

A chegada dos gitanos confirma esse quadro e funciona como metáfora da construção colonial da alteridade. Eles representam a figura dos sujeitos colocados nas margens da racionalidade dominante e são simultaneamente admirados e temidos. Os habitantes de Macondo observam com encantamento os objetos extraordinários trazidos pelos gitanos e os percebem como manifestações de um conhecimento que ultrapassa os limites da racionalidade local (García Márquez, 2007). No entanto, esse encantamento não significa reconhecimento pleno de seus saberes. Mignolo (2005) explica que, dentro da lógica colonial, o outro é tolerado apenas enquanto curiosidade, mas não é legitimado como produtor de conhecimento. Essa dinâmica é evidente na recepção ambivalente dos moradores e na posição marginal atribuída aos gitanos.

A figura de Melquíades aprofunda ainda mais esse ponto. Ele representa uma epistemologia que não se enquadra nas fronteiras rígidas entre ciência, magia e mito e encarna aquilo que Walsh (2010) identifica como interculturalidade crítica. Essa perspectiva evidencia que diferentes matrizes de pensamento coexistem em tensão, revelando a limitação das epistemologias hegemônicas. A escrita enigmática de Melquíades e sua

sabedoria peculiar expõem a tentativa da colonialidade de controlar o saber e restringir a legitimidade de modos alternativos de compreender o mundo. Mesmo assim, Melquíades permanece como símbolo de resistência epistêmica diante das tentativas constantes de domesticação do conhecimento.

Outro aspecto fundamental da colonialidade representada no romance é a temporalidade circular que organiza os acontecimentos de Macondo. A repetição incessante de eventos, o retorno das tragédias familiares e a impossibilidade de ruptura com o passado constituem metáfora da permanência da lógica colonial mesmo após as independências formais. Rivera Cusicanqui (2010) argumenta que a colonialidade não termina com o fim jurídico da colonização. Ela se reinscreve continuamente na vida social e simbólica, produzindo ciclos de dependência e subalternização. Em "Cem anos de solidão", a temporalidade circular revela a incapacidade da comunidade de produzir memória histórica e superar as violências herdadas, o que reforça a crítica à estrutura colonial que aprisiona Macondo.

Essa temporalidade impacta diretamente a formação da identidade dos habitantes. Hall (2006) explica que identidades produzidas sob condições coloniais são fragmentadas e instáveis e dependem frequentemente da narrativa dominante para se constituírem. Em Macondo, a identidade coletiva se forma a partir de esquecimentos, lacunas e repetições não elaboradas, o que impede o exercício pleno do direito à memória. Esse processo constitui uma forma de violência simbólica que compromete a capacidade da comunidade de construir consciência histórica e reconhecer-se como sujeito.

Por fim, a tentativa de José Arcadio Buendía de criar um espaço que começa do zero revela um equívoco fundamental. Como observa Dussel (1993), o projeto moderno se sustenta justamente na negação das histórias e saberes que o precedem. A fundação de Macondo reproduz esse apagamento simbólico ao ignorar os processos históricos e epistemológicos que condicionam sua própria existência. Dessa maneira, Macondo não nasce inocente, mas colonizada. Não se trata de colonização militar, mas da presença estrutural de narrativas, classificações e epistemologias que moldam a vida da comunidade desde seu início. A violência colonial não chega a

Macondo como elemento externo. Ela constitui o fundamento silencioso de sua organização.

GENOCÍDIO, MASSACRE E O APAGAMENTO DA MEMÓRIA COLETIVA

O massacre dos trabalhadores da companhia bananeira constitui um dos episódios mais significativos de “Cem anos de solidão” e uma das representações literárias mais contundentes de violações de direitos humanos na América Latina. O episódio, inspirado em um fato histórico real, apresenta uma operação de extermínio em massa que expressa a dinâmica colonial de violência estrutural. A narrativa torna evidente que o ataque aos trabalhadores não é um evento isolado, mas uma manifestação da lógica que organiza relações de poder no continente, pautada pela submissão econômica, pelo autoritarismo político e pela desumanização de grupos subalternizados. Nesse sentido, o massacre se aproxima da definição de genocídio enquanto prática sistemática contra um grupo social vulnerável, violando diretamente o direito à vida, à dignidade e à proteção contra opressões estatais e corporativas.

A descrição do evento ressalta que a violência opera de forma impessoal, rápida e calculada, reduzindo os trabalhadores a corpos descartáveis na engrenagem produtiva. Essa transformação da vida humana em obstáculo econômico corresponde ao que Quijano (1996) denomina colonialidade do poder, que se manifesta por meio de classificações hierarquizantes e raciais que desumanizam determinados grupos. Sob essa perspectiva, a morte dos trabalhadores não é um acidente, mas expressão de uma estrutura histórica que transforma populações marcadas pela pobreza e pela raça em vidas matáveis. A negação do direito à vida é acompanhada pela supressão do direito de organização coletiva, pois os trabalhadores foram mortos justamente enquanto reivindicavam condições dignas de trabalho. Assim, o massacre ilustra a interseção entre violência estatal, interesses econômicos transnacionais e negação de direitos civis fundamentais.

Dussel (1993) contribui para essa leitura ao afirmar que a modernidade colonial legitima a eliminação de vidas sob o argumento da manutenção da

ordem e do progresso. No massacre, o Estado atua não como protetor da população, mas como executor de uma política que sacrifica os trabalhadores em favor de interesses empresariais estrangeiros. Essa inversão revela que a modernidade, longe de ser um projeto emancipador, produz e administra a morte de grupos considerados descartáveis. A cumplicidade entre Estado e corporação viola princípios basilares dos direitos humanos ao negar proteção e ao utilizar a violência como instrumento de gestão social.

Entretanto, o aspecto mais perturbador do episódio é a segunda violência que se produz após o genocídio: o apagamento deliberado da memória coletiva. A negação institucional do massacre, acompanhada pela disseminação de uma narrativa oficial que afirma que nada ocorreu, configura grave violação do direito à verdade e à memória, reconhecido como elemento essencial para a realização da justiça e da reparação histórica. A construção de uma narrativa estatal que contradiz o testemunho dos sobreviventes revela o funcionamento das políticas coloniais de silenciamento. Rivera Cusicanqui (2010) denomina esse processo de encobrimento e explica que ele constitui mecanismo central para a reprodução da colonialidade. Ao negar a existência das vítimas, o Estado não apenas oculta sua responsabilidade, mas também perpetua a violência, pois impede a sociedade de elaborar criticamente o trauma coletivo.

A teoria de Conceição Evaristo (2020) sobre memória contribui significativamente para aprofundar essa discussão. Para a autora, a memória dos sujeitos historicamente oprimidos é uma forma de resistência e de reconstrução de existência, processo que ela denomina escrevivência. Essa perspectiva afirma que lembrar é um ato político e que a narrativa daqueles cujas vidas foram silenciadas é fundamental para romper com estruturas de opressão. No contexto do romance, José Arcadio Segundo se aproxima da ideia de escrevivência quando tenta preservar a verdade sobre o massacre, mesmo diante da repressão e da negação institucional. A sua persistência em recordar evidencia que a memória pode se tornar arma contra o apagamento colonial, pois desafia a hegemonia discursiva do Estado e reivindica o direito dos mortos e sobreviventes de existir na história.

A articulação entre Evaristo e “Cem anos de solidão” permite compreender que o apagamento da memória não é apenas omissão, mas

forma ativa de violência. Negar o massacre significa negar às vítimas seu direito à dignidade póstuma, negar à comunidade seu direito à compreensão do passado e negar aos movimentos sociais seu direito à justiça. A destruição da memória coletiva compromete a possibilidade de reparação, pois impede que os acontecimentos sejam reconhecidos e julgados, constituindo violação direta dos princípios de direitos humanos que estabelecem a memória como elemento imprescindível para a construção de sociedades democráticas.

A narrativa de García Márquez reafirma que a disputa pela memória é também disputa pelo direito de existir. Quando a comunidade adere à versão oficial que afirma que não houve mortos, ocorre uma ruptura ética que destrói o tecido social e impede a construção de solidariedade. A violência se perpetua não apenas nos corpos aniquilados, mas na coletividade que perde sua capacidade de reconhecer o sofrimento do outro. Ao retratar essa dinâmica, o romance denuncia a fragilidade dos direitos humanos quando estes são confrontados com estruturas coloniais de poder que operam pela desumanização e pela negação da verdade.

Portanto, o episódio do massacre revela a complexidade das violações que caracterizam a colonialidade na América Latina. Ele envolve a supressão física de vidas, o silenciamento de testemunhas, a fabricação de narrativas oficiais e a destruição da memória social. Ao articular essas dimensões, García Márquez constrói uma crítica profunda às condições históricas que impedem a efetivação dos direitos humanos no continente. Nesse sentido, o romance se converte em instrumento literário de restituição da memória e de denúncia contra a violência estrutural, reafirmando a importância da literatura como espaço de resistência e de afirmação dos direitos das populações historicamente oprimidas.

VIOLÊNCIAS POLÍTICAS, AUTORITARISMO E NEGAÇÃO DE DIREITOS CIVIS

A história de Macondo é marcada pela recorrência de conflitos militares, golpes políticos e regimes autoritários que reprimem direitos civis de forma sistemática, refletindo a instabilidade histórica de diversos países latino-

americanos. O coronel Aureliano Buendía, inicialmente movido por aspirações de justiça social, é gradualmente engolido por guerras cujo propósito se dissolve na circularidade temporal que estrutura o romance. Essa perda de sentido, que converte a luta em repetição vazia, aproxima-se da crise da modernidade descrita por Walsh (2010), segundo a qual projetos políticos baseados em racionalidades coloniais reproduzem violência e exclusão sem promover transformações efetivas nas estruturas sociais.

Ao retratar prisões arbitrárias, perseguições ideológicas e execuções sumárias, García Márquez denuncia o modo como o Estado, em sua dimensão autoritária, deixa de atuar como garantidor de direitos para tornar-se instrumento de coerção. A narrativa descreve episódios em que soldados invadem residências sem ordem judicial, detêm civis de forma ilegal e utilizam a violência como forma de controle político. Tais práticas violam diretamente direitos fundamentais reconhecidos internacionalmente, como o direito à liberdade, à integridade pessoal, ao devido processo legal e à proteção contra detenção arbitrária. Esses direitos estão previstos em instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigos 3, 5, 9 e 12), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (artigos 7, 9 e 17) e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (artigos 5, 7 e 11). No contexto jurídico brasileiro, dispositivos similares aparecem nos artigos 5º e 7º da Constituição Federal de 1988, que resguardam liberdades civis e garantias individuais.

O romance evidencia que esses direitos, essenciais para a vida democrática, são sistematicamente negados quando a estrutura estatal opera em favor de interesses coloniais internos e externos. A articulação entre elites locais e forças estrangeiras, sugerida pela presença de companhias que atuam sem regulação e com respaldo militar, reforça o modo como o poder político é capturado para servir a agendas antidemocráticas. Essa captura se traduz na supressão de direitos coletivos, como o direito à reunião, à liberdade de expressão e à participação política, todos assegurados como direitos humanos fundamentais em marcos normativos globais e regionais.

Mignolo (2005) explica que regimes autoritários em contextos latino-americanos atualizam a lógica colonial ao manipular narrativas históricas para legitimar violências estruturais. Em Macondo, documentos são destruídos, arquivos são alterados e testemunhos são apagados. A verdade converte-se

em objeto de manipulação estatal, revelando que o controle da memória e da informação é parte central da manutenção de regimes autoritários. A negação de fatos históricos também constitui violação de direitos humanos, especialmente o direito à verdade, reconhecido por organismos internacionais como elemento indispensável à justiça e à reparação.

A narrativa de García Márquez demonstra, portanto, que a violência política não se limita ao exercício físico da repressão, mas inclui o controle simbólico e epistêmico de narrativas. O apagamento de documentos, a distorção de acontecimentos e o silenciamento de vozes dissidentes configuram estratégias que desconstroem o tecido democrático e impedem o exercício de direitos que dependem da livre circulação de informações. A manipulação do passado torna-se instrumento para legitimar opressões presentes, o que retira da população a possibilidade de questionar abusos e reivindicar transformações.

Assim, a representação da violência política em "Cem anos de solidão" permite compreender as articulações entre colonialidade e autoritarismo que continuam a marcar sociedades latino-americanas. A obra ilumina a fragilidade dos direitos civis em contextos onde a verdade é manipulada, onde a violência estatal é normalizada e onde a população é impedida de participar ativamente da construção de sua própria história. Ao destacar esses mecanismos, García Márquez denuncia violações que ferem princípios fundamentais do direito internacional dos direitos humanos e convoca a reflexão sobre a necessidade de fortalecer instituições que garantam memória, justiça e democracia.

VIOLÊNCIA EPISTÊMICA: SILENCIAMENTO, SUBALTERIZAÇÃO E CONTROLE DO SABER

A colonialidade não se limita à dominação dos corpos ou à apropriação material dos territórios. Ela opera, de maneira ainda mais profunda, no plano do pensamento. Quijano (1996) demonstra que a colonialidade do saber constitui uma das dimensões centrais da estrutura de poder moderna, pois ela estabelece hierarquias cognitivas que determinam quais formas de conhecimento são consideradas válidas, legítimas ou racionais. Esse

processo, segundo o autor, não surge apenas como opressão externa, mas como interiorização de uma perspectiva eurocentrada que naturaliza a inferiorização dos saberes produzidos fora dos centros hegemônicos.

Em Cem anos de solidão, a colonialidade do saber manifesta-se na deslegitimação sistemática das memórias e experiências dos Buendía e, de maneira mais ampla, da própria comunidade de Macondo. A ridicularização de saberes tradicionais, a minimização das histórias orais e a imposição de narrativas oficiais evidenciam a tentativa de substituir epistemologias locais por versões coloniais da realidade. Essa operação corresponde ao que Quijano (1996) descreve como o estabelecimento de uma perspectiva dominante que organiza o conhecimento a partir de critérios eurocêntricos e que invalida formas alternativas de interpretar o mundo.

A repetição do esquecimento, representada de modo mais emblemático pela epidemia de insônia, funciona como alegoria do apagamento epistêmico produzido pela colonialidade. A peste impede que as pessoas lembrem suas próprias histórias e, por extensão, compromete a continuidade de práticas culturais que dependem do compartilhamento intergeracional da memória. A necessidade de etiquetar objetos comuns para não esquecer seus nomes ou funções revela a fragilidade da memória coletiva sob condições de desestruturação simbólica. Essa cena, embora revestida de elementos fantásticos, denuncia o modo como a colonialidade destrói a capacidade das comunidades de manterem viva sua identidade e sua história.

Quijano (1996) argumenta que o controle colonial do saber não é apenas uma forma de dominação, mas uma tecnologia de poder que age sobre a subjetividade. Ao redefinir o que é conhecimento, a colonialidade reorganiza também o que é possível pensar e imaginar. Em Macondo, essa reorganização se materializa na forma como a comunidade começa a depender de instrumentos artificiais, e não da memória viva, para preservar elementos básicos da vida cotidiana. Tal dependência simbólica evidencia a erosão de uma autonomia cognitiva que, em condições não coloniais, deveria constituir direito fundamental: o direito ao conhecimento, à memória e à identidade.

A teoria de Hall (1997) sobre identidade contribui para aprofundar essa análise ao afirmar que identidades são construídas discursivamente e sempre se encontram em disputa. A disputa em Macondo, no entanto, não ocorre em

condições simétricas. Instituições coloniais detêm poder para nomear, classificar, silenciar e reorganizar os significados, o que confere a determinados discursos o estatuto de verdade e reduz outros à condição de superstição, exagero ou mentira. A memória dos Buendía, por exemplo, é constantemente deslegitimada diante de narrativas oficiais que se pretendem neutras, mas que servem, na verdade, para preservar interesses coloniais.

A violência epistêmica que decorre desse processo constitui uma das formas menos visíveis, porém mais profundas, de violação de direitos humanos. Quando uma comunidade perde o direito de interpretar sua própria história ou de validar seus próprios saberes, ela tem negados direitos fundamentais como o direito à identidade cultural, o direito ao conhecimento e o direito à memória. Esses direitos, reconhecidos na Constituição brasileira de 1988 (artigos 215 e 216), são pilares para a construção de sociedades plurais e democráticas.

Em "Cem anos de solidão", a colonialidade do saber impede os habitantes de Macondo de exercerem esses direitos. A imposição de narrativas externas sobre a comunidade, aliada à desvalorização de formas locais de compreender o mundo, constitui mecanismo de dominação que atua silenciosamente, mas com impactos profundos sobre a autonomia subjetiva e cultural. Assim, a obra de García Márquez revela que a luta pelos direitos humanos deve incluir, necessariamente, o enfrentamento das estruturas coloniais que regulam o pensamento, a memória e a circulação do conhecimento.

MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E REINSCRIÇÃO DE DIREITOS NA LITERATURA

Apesar da presença constante da violência, "Cem anos de solidão" não se limita à denúncia. A obra se estrutura também como gesto de resistência, especialmente por meio da preservação da memória e da criação de narrativas que desafiam o apagamento colonial. Melquíades e seus manuscritos, as histórias transmitidas entre gerações, a força do realismo mágico e a insistência da palavra narrada compõem um conjunto de

dispositivos literários que funcionam como barreiras contra o esquecimento imposto pelas estruturas de poder. A literatura emerge como lugar onde a memória coletiva insiste em sobreviver, mesmo diante da tentativa de destruição.

A revelação final do romance, segundo a qual tudo que acontece em Macondo já estava escrito nos pergaminhos antes de existir, pode ser lida como afirmação simbólica de que a história latino-americana, apesar das sucessivas tentativas de apagamento, permanece inscrita nos corpos, nas narrativas e nas práticas culturais dos povos do continente. Essa leitura aproxima García Márquez das reflexões de Conceição Evaristo, especialmente de sua concepção de escrevivência. Para a autora, a memória não é simples lembrança, mas forma de sobrevivência e de reinvenção. As histórias que o poder tenta silenciar retornam pela escrita, pela oralidade, pelos afetos e pelos corpos que carregam marcas da violência e, ainda assim, afirmam sua existência.

A escrevivência, enquanto categoria teórica, ilumina o modo como a literatura de García Márquez transforma experiências de dor e apagamento em narrativa politicamente potente. Assim como na obra de Evaristo (2020), em "Cem anos de solidão" a palavra rompe a lógica colonial ao reinscrever sujeitos e acontecimentos que a história oficial tentou apagar. A escrita se torna forma de resistência, pois devolve humanidade aos indivíduos cujas memórias foram negadas. A narração dos Buendía, mesmo fragmentada, contraditória e imersa em repetição, funciona como tentativa persistente de afirmar o direito à memória e à identidade, princípios fundamentais reconhecidos tanto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto pelos marcos latino-americanos de proteção cultural.

Walsh (2010) afirma que epistemologias insurgentes surgem nos interstícios da violência. Em Macondo, essa insurgência se manifesta na coexistência entre mito e história, ciência e magia, memória e invenção. Essa mescla epistemológica desafia a racionalidade colonial ao afirmar que a experiência latino-americana não pode ser reduzida a um modelo único de conhecimento. Rivera Cusicanqui (2010) define esse movimento como expressão do conceito de ch'ixi, que descreve a convivência tensa entre elementos distintos que não se fundem, mas coexistem de modo criativo. A

narrativa de García Márquez expressa essa tensão ao permitir que dimensões mágicas e históricas se entrelacem para revelar as múltiplas camadas da formação do continente.

A ampliação das possibilidades narrativas, característica do realismo mágico, também pode ser lida à luz da literatura de Evaristo, que reivindica para os sujeitos marginalizados o direito de contar e de ser contado. A palavra, na perspectiva de Evaristo, carrega potência política porque reinscreve vidas que foram sistematicamente negadas. Da mesma forma, em Cem anos de solidão, a narrativa funciona como mecanismo de restauração de direitos. Ao narrar o que regimes autoritários tentam apagar, García Márquez devolve ao espaço latino-americano sua complexidade histórica, suas contradições e sua capacidade de resistência.

Desse modo, o romance não apenas representa violações de direitos humanos. Ele também restaura esses direitos pela via da linguagem. Ao recontar histórias ocultadas, a obra reentra na disputa pela memória, que é essencial para qualquer sociedade que busca justiça histórica. A literatura emerge como instrumento de reparação simbólica e como espaço de afirmação das subjetividades que sofreram silenciamento. A história de Macondo, desordenada, híbrida e marcada por dor, permanece viva justamente porque é narrada. A narração se torna forma de existir.

Assim, a obra de García Márquez dialoga diretamente com os princípios do direito humano à memória, à verdade e à identidade cultural. Tal como a escrevivência de Evaristo (2020), "Cem anos de solidão" transforma a palavra em território de resistência, permitindo que comunidades atravessadas pela violência colonial recuperem sua presença na história. A literatura, nesse sentido, funciona como prática política de restituição e como afirmação de um modo de ser latino-americano que resiste ao apagamento e reivindica seu direito a imaginar-se e a narrar-se continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de "Cem anos de solidão" revela como a obra de García Márquez constitui uma poderosa denúncia das estruturas coloniais que

moldaram a história latino-americana. A narrativa expõe não apenas episódios pontuais de violência, mas um sistema contínuo de opressões econômicas, políticas e simbólicas que negam direitos fundamentais às populações do continente. Macondo funciona como metáfora da América Latina ao demonstrar que a colonialidade permanece ativa, reproduzindo desigualdades, apagamentos e silenciamentos que dificultam a efetivação dos direitos humanos.

Ao retratar episódios como o massacre dos trabalhadores e o apagamento institucional que se segue, o romance evidencia que a violação de direitos se manifesta tanto na eliminação física quanto no controle das narrativas históricas. Essa dinâmica revela como a destruição da memória coletiva compromete o direito à verdade, à identidade e à justiça, pilares essenciais para sociedades democráticas. A recorrência do esquecimento em Macondo simboliza a incapacidade de elaborar criticamente o passado, o que impede transformações sociais profundas.

A literatura, no entanto, aparece no romance como espaço de resistência. A memória preservada nos manuscritos de Melquíades, a força das narrativas orais e a convivência entre real e fantástico configuram epistemologias insurgentes que desafiam a racionalidade colonial. Ao valorizar múltiplas formas de conhecimento e afirmar a pluralidade cultural, o realismo mágico reivindica o direito à diversidade epistêmica, princípio fundamental para a luta por direitos humanos no Sul Global.

O desfecho da obra reforça que sociedades que negligenciam suas violências estruturais estão condenadas a repeti-las. A destruição de Macondo simboliza o risco que correm comunidades que não reconhecem suas memórias de opressão nem enfrentam os mecanismos de exclusão que persistem no presente. Nesse sentido, Cem anos de solidão convoca seus leitores a refletirem sobre a necessidade de reconstrução da memória coletiva, reparação simbólica e práticas emancipadoras.

Assim, conclui-se que a obra não é apenas um marco literário, mas também instrumento crítico dentro do campo dos Direitos Humanos. Sua atualidade deriva da capacidade de revelar continuidades coloniais, denunciar violências invisíveis e afirmar a importância da resistência, da memória e da dignidade humana. Em um contexto latino-americano ainda atravessado por

desigualdades, autoritarismos e ataques à diversidade, a leitura crítica de García Márquez permanece necessária para imaginar futuros mais justos e descolonizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro. **A origem do "mito da modernidade".** Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Cem anos de solidão**. Tradução de Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MIGNOLO, Walter D. **A ideia de América Latina.** Tradução de Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humano**s. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos.** Nova York: ONU, 1966.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica).** San José: OEA, 1969.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 45, p. 115-125, 1996.
RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder:** um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). Pensamento crítico latino-americano: vozes diversas e plurais. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 51-76.

CAPÍTULO 24
A RESPONSABILIDADE CIVIL DO MÉDICO OBSTETRA: COMO GARANTIR O ACESSO À JUSTIÇA EM VIRTUDE DO ERRO MÉDICO

Eucimar Izabel de França Vieira[144]
Mônica Cavalieri Fetzner Areal[145]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discorrer a respeito da responsabilidade civil do médico obstetra, tomando por embasamento o Direito Civil, o Código de Defesa do Consumidor, o Código de Ética médica, bem como o posicionamento jurisprudencial dos tribunais superiores a respeito do tema.

Em um primeiro momento, é feita uma análise do contexto histórico da responsabilidade civil em conjunto com a sua evolução. Em seguida é exposto os conceitos de responsabilidade e requisitos legais para sua configuração, que visa prestar informações, não apenas aos futuros juristas ou operadores do direito, mas de tal forma que a classe médica e toda população tenha interesse em obter informações acerca de seus direitos.

Assim sendo, serão tratados os elementos da ação ou omissão, dolo, culpa, nexo causal, como os pressupostos para configuração ao dever de indenizar, e os institutos da responsabilidade subjetiva e objetiva e responsabilidade civil advinda do contrato e a responsabilidade extracontratual, conhecida por alguns autores por responsabilidade aquiliana.

[144] Bacharela em Direito pelo Centro Universitário Estácio do Recife. E-mail: eucimarizabel@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5053669982225473. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7158-4383.
[145] Mestra em Direito. Docente e orientadora do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5045585225190593.

Em segundo momento, discorrerá a respeito da responsabilidade civil do médico, os seus deveres para com paciente e a partir de que ponto surge o dever de indenizar. Versará a respeito da possibilidade de aplicabilidade do código de defesa do consumidor na relação médico - paciente, os institutos da responsabilidade de meio e responsabilidade de resultada e qual delas se enquadra a responsabilidade do profissional.

Por fim, o presente trabalho visa mostrar a responsabilidade civil voltada para reparação de danos na prática profissional obstétrica, de tal forma que indicará as esferas jurídicas passíveis do médico sofrer sanções em virtude do erro, bem como a possibilidade, segundo a doutrina e jurisprudência, de cumulação do dano moral. Elucidará o que se trata a clausula de não indenizar e o seu proveito na modalidade contratual, ora citada. A pesquisa foi desenvolvida a partir do método qualitativo, tomando por base bibliograficas da doutrina, além do código civil, código de defesa do consumidor e código de ética médica.

A EVOLUÇÃO DA RESPONSABILIDADE CIVIL E A PROTEÇÃO DO CIDADÃO

Durante o surgimento da civilização humana predominava-se a violência com o intuito de repelir uma agressão sofrida ou uma ofensa por uma pessoa estranha, onde o ofendido repelia a investida sofrida com outra agressão e não aplicava-se o elemento culpa, pois nos primórdios era característico o uso da chamada vingança coletiva. Nesse contexto Nader (2016, p. 47), aborda a ofensa como justificativa de ressarcimento de danos:

> Foi com a Lei de Talião que surgiu, historicamente, o primeiro critério de ressarcimento de danos, que não se apoiava na Moral Natural. Pelo princípio estabelecido, haveria igualdade entre o mal infligido e a consequência a ser aplicada ao agente. Os hebreus praticaram a Lei, embora sem lhe atribuir a denominação com a qual ficou conhecida, que é de origem latina – talis (igual, semelhante, tal); daí as palavras talio, talionis, cujo significado é: pena igual à ofensa.

Antes do surgimento da responsabilidade civil, tem-se um breve histórico de justiça feita “pelas próprias mãos”, a partir do uso da vingança como objeto de defesa, o ser humano evoluiu da vingança coletiva para a Individual e privativa, de acordo com a evolução das sociedades. No território Francês, por exemplo, as ideias foram aperfeiçoadas devido ao gradativo avanço da população, e surgiram novos princípios e conceitos influenciando assim outras nações, sobre o conceito de reparação e culpa:

> O direito francês, aperfeiçoando pouco a pouco as ideias românicas, estabeleceu nitidamente um princípio geral da responsabilidade civil, abandonando o critério de enumerar os casos de composição obrigatória. Aos poucos, foram sendo estabelecidos certos princípios, que exerceram sensível influência nos outros povos: direito à reparação sempre que houvesse culpa, ainda que leve (Gonçalves, 2012, p. 20).

A responsabilidade civil surge em consequência do descumprimento obrigacional, pela desobediência de uma regra estabelecida, ou por reparar um dano causado. Neste seguimento, segundo a Lex Aquilia (Bozzi, 2017, p.1), que foi responsável por estabelecer as bases da responsabilidade civil, que a princípio consiste no elemento caracterizador da culpa tem-se a noção de culpabilidade como fundamento, independentemente de relação obrigacional pré-existente, firmando o preceito de reparação de dano causado.

De acordo com Venosa (2005, p.27), “Ao conferir à vítima de um dano injusto o direito de obter o pagamento de uma penalidade em dinheiro do seu causador (e não mais a retribuição do mesmo mal causado), independentemente de relação obrigacional preexistente”. Assim, integra-se cada vez mais a noção atual de responsabilidade civil, onde o elemento base não é só a culpabilidade, mas sim a reparação do dano causado como pena, sob a premissa de que todo risco deve ser garantido, para que assim haja proteção jurídica à pessoa humana.

A Reponsabilidade Civil no Direito brasileiro consiste no dever de reparar danos ocasionados em virtude de ato ilícito bem como garantir uma relação jurídica equilibrada e ética. Desta feita, quando o indivíduo viola um

dever imposto pelo ordenamento jurídico, causando danos a outrem, surge a obrigação de reparar.

Dessa forma, Diniz (2003, p. 34) afirma que:

> A ideia de responsabilidade civil vem do princípio de que aquele que causar dano a outra pessoa, seja ele moral ou material deverá restabelecer o bem ao estado em que se encontrava antes do seu ato danoso, e, caso o restabelecimento não seja possível, deverá compensar aquele que sofreu o dano.

No Código Civil de 2002 a definição de responsabilidade civil, se alicerça em três formalidades: Ato ilícito, dano, a Culpa e o nexo de causalidade e pode advir em virtude de descumprimento contratual compactuado entre as partes, bem como de ato contrário à lei (Fiúza, 2002).

PRESSUPOSTOS JURÍDICOS E O DEVER DE REPARAÇÃO

Em primeiro lugar, para diferenciar a obrigação e a responsabilidade, deve-se conceituar que a obrigação é um "dever principal", ela nasce de diversas fontes e quando cumprida extingue-se. Contrária da obrigação a responsabilidade surge pelo inadimplemento, e é consequência jurídica do descumprimento da relação obrigacional.

De acordo com Cavalieri (2012), a obrigação é sempre um dever jurídico originário; responsabilidade é um dever jurídico sucessivo, consequente à violação do primeiro. Portanto, reafirma Gonçalves (2012, p. 13):

> A obrigação nasce de diversas fontes e deve ser cumprida livre e espontaneamente. Quando tal não ocorre e sobrevém o inadimplemento, surge a responsabilidade. Não se confundem, pois, obrigação e responsabilidade. Esta só surge se o devedor não cumpre espontaneamente a primeira. A responsabilidade é, pois, a consequência jurídica patrimonial do descumprimento da relação obrigacional.

Sendo assim, obrigação e responsabilidade englobam um conjunto, a segunda surge em decorrência da primeira sendo o ato ilícito que faz nascer a obrigação de reparar o dano, que é imposto pelo ordenamento jurídico, surgindo assim a responsabilidade.

A responsabilidade civil, como exprime a doutrina dominante, pode apresentar- se sob várias espécies, sejam elas, responsabilidade civil objetiva e subjetiva visando análise do elemento subjetivo, responsabilidade civil contratual e extracontratual para fins de reconhecer seu fato gerador e responsabilidade civil e penal como efeitos de reparação.

A responsabilidade civil subjetiva é decorrente de dano causado em função de ato doloso ou culposo, de acordo com Gagliano e Pamplona Filho (2012).Nesse contexto, a culpa é um elemento necessário para que haja a responsabilidade civil subjetiva, a partir do momento em que existe o ato ilícito, é preciso que tenha sido praticado um ato de maneira consciente, negligente ou imprudente.

No que se refere a ideia de culpa, Cavaliere (2012, p 39) expõe:

> A ideia de culpa está visceralmente ligada à responsabilidade, por isso que, de regra, ninguém pode merecer censura ou juízo de reprovação sem que tenha faltado com o dever de cautela em seu agir. Daí ser a culpa, de acordo com a teoria clássica, o principal pressuposto da responsabilidade civil subjetiva.

Para evidenciar a ideia de responsabilidade civil objetiva, a comprovação da culpa ou dolo do responsável é eliminada, bastando apenas que haja danos a alguém, tendo em conta a obrigação de indenizar a vítima. Sob o mesmo ponto de vista, aborda Gonçalves (2012, p 47):

> A lei impõe, entretanto, a certas pessoas, em determinadas situações, a reparação de um dano independentemente de culpa. Quando isto acontece, diz-se que a responsabilidade é legal ou "objetiva", porque prescinde da culpa e se satisfaz apenas com o dano e o nexo de causalidade.

Decerto que as formas que fundem e concentram que o ponto fundamental para diferenciar responsabilidade subjetiva e objetiva, é a necessidade ou não de comprovação da culpa ou do dolo do agente causador do dano. Quando necessária a comprovação de dolo ou culpa, a responsabilidade civil é subjetiva, caso contrário a responsabilidade será objetiva.

A Responsabilidade civil quanto ao fato gerador se fraciona em contratual ou extracontratual, a primeira não precisa o contratante comprovar a culpa do inadimplente, em segundo resulta do inadimplemento normativo, também chamada de aquiliana. Quando se fala de responsabilidade civil contratual Tartuce (2017), alega que culpa contratual está presente nos casos de desrespeito a uma norma contratual ou a um dever anexo relacionado com a boa-fé objetiva e que exige uma conduta leal dos contratantes em todas as fases negociais. Da mesma forma que aponta Cavaliere (2012, p. 15): "Haverá responsabilidade contratual quando o dever jurídico violado (inadimplemento ou ilícito contratual) estiver previsto no contrato. A norma convencional já define o comportamento dos contratantes e o dever específico a cuja observância ficam adstritos".

Em referência a responsabilidade civil extracontratual, chamada de aquiliana, conforme o próprio nome sugere, não há vínculo contratual entre as partes, este se resulta por um descumprimento a um dever legal. No que concerne à responsabilidade civil extracontratual ou aquiliana, independe das vontades das partes, não há vínculo contratual, isso resulta ao descumprimento de eventos entre pessoas a um dever legal. A culpa extracontratual ou aquiliana é resultante da violação de um dever fundado em norma do ordenamento jurídico ou de um abuso de direito, nas palavras de Tartuce (2018).

Conclui-se que a responsabilidade torna-se contratual quando o dever jurídico violado estiver previamente estipulado entre as partes, em contrato. Em contrapartida, na responsabilidade extracontratual ou Aquiliana não há relação jurídica precedente ao dano entre as partes, o vínculo provém do ato lesivo. Trata-se, pois, de uma violação a uma norma imposta pelo Estado. Portanto, a Responsabilidade civil contratual o autor tem o ônus da prova sucedendo presumida. Em contrapartida, tratando-se de Responsabilidade Civil

extracontratual a culpa deve ser provada pela vítima.

Os pressupostos são elementos tipificados para configurar a responsabilidade civil. A doutrina não é cônsona quanto a classificação de tais elementos qualificando a responsabilidade civil. Contudo o entendimento minoritário afirma que são indispensáveis o ato ilícito, o dano, o nexo casual, a culpa e imputabilidade. Enquanto
várias visões afirmam que a maioria doutrinaria defende o ato ilícito, o dano e o nexo casual extraindo assim pressupostos da Responsabilidade civil objetiva. Quando se fala em Responsabilidade civil subjetiva acrescenta-se o dolo e a culpa. Na ausência dos requisitos apontados a reparação torna-se inexigível.

A conduta humana como pressuposto da responsabilidade civil vem a ser decorrente de um ato humano voluntario por parte de um agente o mesmo pode ser ilícita ou licita. No ato ilícito decorre a violação do direito e causa dano . Por outro lado, a licitude quando executada de forma inapropriada, caracterizando abuso de poder, é classificado como ato ilícito equiparado. Conforme conceituado por Venosa (2013, p. 476):

> [...] os atos ilícitos são os que promanam direta ou indiretamente da vontade e ocasionam efeitos jurídicos, mas contrários ao ordenamento. O ato voluntário é, portanto, o primeiro pressuposto da responsabilidade civil [...]. O ato de vontade, contudo, no campo da responsabilidade deve reverter-se de ilicitude. Melhor diremos que na ilicitude há, geralmente, uma cadeia ou sucessão de atos ilícitos, uma conduta culposa. Raramente a ilicitude ocorrerá com um único ato. O ato ilícito traduz-se em um comportamento voluntário que transgrede um dever.

O ato ilícito tem como elemento básico a conduta ou o ato ilícito, é a partir dele que gera à pessoa que o suportou o direito de invocar a responsabilidade civil para que seja indenizada naquele dano que sofreu. Segundo Gagliano e Pamplona Filho (2012, p.85 e 86):

> A depender da forma pela qual a ação humana voluntária se manifesta, poderemos classificá-la em: a) positiva; b)

> negativa. A primeira delas traduz- se pela prática de um comportamento ativo, positivo, a exemplo do dano causado pelo sujeito que, embriagado, arremessa o seu veículo contra o muro do vizinho. A segunda forma de conduta, por sua vez, é de intelecção mais sutil. Trata-se da atuação omissiva ou negativa, geradora de dano.

Assim sendo, o ato ilícito pode ser mediante ação ou omissão, a consequência do ato ilícito, da conduta em desconformidade com o ordenamento jurídico gera ao lesado o direito de solicitar a autoridade que o autor seja responsabilizado pelos fatos praticados. No estudo da responsabilidade civil, a culpa *"lato sensu"* abrange a modalidade de culpa e dolo. O dolo surge como tipo mais grave da culpa, definindo-se como a infração consciente do dever preexistente, ou o propósito de causar dano a outrem. De acordo com Cavalieri (2012, p. 32):

> Tanto no dolo como na culpa há conduta voluntária do agente, só que no primeiro caso a conduta já nasce ilícita, porquanto a vontade se dirige à concretização de uni resultado antijurídico - o dolo abrange a conduta e o efeito lesivo dele resultante -, enquanto que no segundo a conduta nasce lícita, tornando-se ilícita na medida em que se desvia dos padrões socialmente adequados. O juízo de desvalor no dolo incide sobre a conduta, ilícita desde a sua origem; na culpa, incide apenas sobre o resultado.

Em suma, a culpa refere-se à vontade do agente – causador da lesão - onde se observa que o mesmo não queria o resultado, mas ainda assim assumiu o risco. Sendo assim, a diferenciação de culpa e dolo está diretamente ligada a conduta voluntária do agente. Em um primeiro momento, na culpa, não há o propósito de causar dano. No segundo, dolo, o agente age com o desígnio de lesionar o bem juridicamente tutelado.

O nexo causal deve-se ao modo de apurar se o agente agiu ou não com culpa, e se ele deu causa ao resultado. Diante disso, para se conceituar nexo causal deve- se considerar o vínculo entre ação, omissão e o dano. Conforme estabelece o art. 13 do Código Penal (BRASIL, 1940), adota-se a

teoria da equivalência dos antecedentes causais, segundo a qual o resultado delituoso é imputável a quem deu causa à sua ocorrência.

Logo, deve-se verificar se o dano é decorrente da conduta do agente, em sendo a resposta afirmativa, há responsabilidade civil. Esse componente, assim como o ato ilícito, a culpa e o dano, é essencial para gerar o dever de indenizar. Sendo assim, nexo causal é um elemento indispensável quando trata-se de responsabilidade. O dano se configura como elemento indispensável para a responsabilidade civil, que é um prejuízo causado a outrem, lesando um bem protegido pelo ordenamento jurídico, podendo ser material ou imaterial.

Conforme apontado por Cavaliere (2012, p. 77):

> O dano encontra-se no centro da regra de responsabilidade civil. O dever de reparar pressupõe o dano e sem ele não há indenização devida. Não basta o risco de dano, não basta a conduta ilícita. Sem uma consequência concreta, lesiva ao patrimônio econômico ou moral, não se impõe o dever de reparar.

Assim, deverá ser comprovado a existência do dano causado, seja ele patrimonial ou moral, para que haja a responsabilização do agente e o dever de indenizar ou reparar o dano sofrido. O dano moral caracteriza-se por ofensa e violação a bens de ordem moral de uma pessoa e atinge a personalidade, e afeta diretamente o psicológico - que vem a causar desiquilíbrio em seu bem-estar. Já o dano patrimonial, atinge bens do patrimônio do indivíduo, como – saúde, imagem e honra – afetando, assim, a integridade física da pessoa humana.

Imputabilidade reside na possibilidade jurídica de atribuir a um indivíduo que originou um dano. Portanto, haverá casos em que não será possível responsabilidade alguém civilmente. A vista disso, se no momento em que o agente agiu de forma danosa não tinha condição psíquica ou de responder pelo ato, não há como responsabilizá-lo. Segundo Cavalieri (2012), existem dois elementos para imputabilidade: maturidade e sanidade mental. Ainda, segundo o autor, imputável é o agente que tenha condição mental de entender o caráter condenável advindo de seu ato. Sendo assim, conceitua

Cavalieri (2012, p. 50):

> "Imputar" é atribuir a alguém a responsabilidade por alguma coisa. Imputabilidade é, pois, o conjunto de condições pessoais que dão ao agente capacidade para poder responder pelas consequências de uma conduta contrária ao dever; imputável é aquele que podia e devia ter agido de outro modo. Disso se conclui que a imputabilidade é pressuposto não só da culpa em sentido lato, mas também da própria responsabilidade.

Importante salientar, conforme outrora pontuado, que a doutrina majoritária não considera a imputabilidade como elemento para configuração da responsabilidade civil, por este encontrar-se dentro do elemento culpa, porém, levando em conta sua importância nas relações jurídicas, é válido ressaltar.

A VULNERABILIDADE DA PACIENTE OBSTÉTRICA E O CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR

No tocante à obstetrícia, os riscos e os bens jurídicos tendem a ser mais valorizados porque os processos fisiológicos envolvidos no ciclo gravídico-puerperal podem ser experimentados de forma distinta por cada paciente, de forma que a previsão da conduta médica será variável a cada caso.

De acordo com o disposto no artigo 951 do atual código civil (Fiúza, 2002), o profissional médico tem o dever de reparar dano causado aos seus pacientes, quando por negligência, imperícia ou imprudência, causar a morte do paciente, agravar-lhe o mal, causa-lhe lesão ou, ainda, inabilitá-lo para o trabalho. Em síntese, para que possa subsistir alegação de erro médico e de responsabilidade civil deste profissional, eventuais os prejuízos suportados pelo paciente devem decorrer da culpa quando da realização do tratamento médico, da identificação de imperícia, negligência ou imprudência.

Como descrito por Nader (2016) em regra, a responsabilidade civil do médico, enquanto profissional liberal é subjetiva, sendo necessária a

comprovação de dolo ou culpa. Segundo dados de pesquisa da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019), mostram que “todos os anos milhões de pessoas sofrem as consequências, muitas vezes fatais, de erros médicos”.

Em suma, para que possa subsistir alegação de erro médico e de responsabilidade civil do médico se manifesta como consequência do descumprimento contratual, eventuais prejuízos suportados pelo paciente devem decorrer da culpa, da identificação de imperícia, negligência ou imprudência, podendo gerar danos de natureza e material.

A responsabilidade civil medica é baseada na subjetividade, entretanto o Código de Defesa do Consumidor (Brasil, 1990), traz paciente na posição de consumidor, em seu art. 2º, que consumidor é toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final. Explana no com o artigo 3º, fornecedor é toda pessoa física ou jurídica, pública ou privada, nacional ou estrangeira, bem como os entes despersonalizados, que desenvolvem atividades de comercialização de produtos ou prestação de serviços. Segundo Venosa (2013, p. 110):

> O paciente coloca-se na posição de consumidor nos termos do art. 2• da Lei n• 8.078/90. O médico ou a pessoa jurídica que presta o serviço coloca-se como fornecedor de serviços, de acordo com o art. 3°. O § 2• deste último artigo não deixa dúvidas a respeito, pois apenas os serviços decorrentes de relação trabalhista estarão fora do Código de Defesa do Consumidor: serviço é qualquer atividade de consumo, mediante remuneração. Contudo, a responsabilidade do médico continua a ser subjetiva nos termos do CDC.

Conclui-se, portanto, que o paciente se enquadra na definição de consumidor, bem como o médico como prestador de serviço. Outro sim, não há controversa na doutrina no que tange à aplicabilidade do CDC nos serviços prestados por profissionais de saúde.

Diante da área medico obstetra há o dever de zelar não por uma vida, mas por pelo menos duas – a do feto e a da gestante, o que por certas vezes pode ensejar conflitos éticos e principiológicos agudos. A Confiança deve ser o alicerce principal do relacionamento entre o médico e seu paciente. O Código

de Ética Médica (CFM, 2018), em seu capítulo IX, artigo 73, disciplina que é vedado ao médico revelar fato de que tenha conhecimento em virtude do exercício de sua profissão de indenização por dano extrapatrimonial, em virtude de ofensa a intimidade.

O referido Código (CFM, 2018), em seus artigos 72 a 79, dispõe sobre o sigilo profissional, enumerando diversas proibições. Com fundamento no dever de respeitar o direito à intimidade, consagrado como um dos direitos à personalidade, ex vi do art. 5º, inciso X, da Lei Maior, a Resolução veda ao médico a divulgação de fato de que tenha ciência em razão de seu ofício.

Mesmo com o avanço da medicina não se pode dizer que é uma ciência exata, nem tampouco uma atividade fim, mas sim de meio e, por isso cabe ao médico dignificar vida humana, objetivando bem como o direito indisponível do homem - a vida como um bem maior.

SANÇÕES AO ERRO MÉDICO E A GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE

O médico obstetra em decorrência do seu ato ilícito estará sujeito a sanções civis, do mesmo modo criminais e administrativas. Compete ao conselho da categoria a fiscalização e julgamento da categoria e aplicação de penalidades se houver indicação, na esfera administrativa. Tais conselhos foram criados por lei federal para supervisão da ética profissional em toda república, como também disciplinar a classe medica. Segundo pontuado por Kuhn (2002, p. 110):

> A responsabilidade administrativa, segundo Meirelles "é a que resulta da infringência de norma da Administração estabelecida em lei (sentido geral", compreendendo também o regulamento, os cadernos de encargo etc.) ou no próprio contrato, impondo um ônus ao contratado para qualquer órgão público.

Para julgar um profissional médico o Conselho Regional de Medicina atuará de acordo com as penas previstas na Lei n.º 3.268/1957. Em conformidade ao artigo 22 da referida Lei, as penas disciplinares aplicáveis

pelos Conselhos Regionais aos seus membros são as seguintes: advertência confidencial em aviso reservado; censura confidencial em aviso reservado; censura pública em publicação oficial; suspensão do exercício profissional por até 30 (trinta) dias; cassação do exercício profissional, ad referendum, pelo Conselho Federal.

Regulam os artigos 1º, 2º, 7º da Resolução CFM nº 2.1545/2016, que ao médico, nos processos administrativos também lhe é dado o direito ao duplo grau de revisão, que, por sua vez, é realizado pelo Conselho Federal de Medicina. Há de se esclarecer que a condenação administrativa pelo CRM, poderá o médico ser advertido, suspenso, demitido ou, ainda, ter seu CRM cassado.

Além da responsabilidade Civil que em regra é de natureza subjetiva, fazendo com que a culpa desse profissional precise ser provada por aquele que alega ter sofrido o dano. O ordenamento nacional detém outro meio de punição, o direito penal. Para que exista um crime é necessário que alguém pratique uma ação descrita em lei, a qual se atribua uma pena. Ocorre que a responsabilidade civil é alçada de interesse do ofendido, ao tempo em que o direito criminal repreende atos de interesse público.

É por meio do processo na esfera cível que o paciente poderá ter a reparação do direito violado, através do pedido de indenização. A ação deverá ser proposta perante a justiça comum, tendo como capacidade ativa a própria vítima que teve seu direito lesionado, ou por seus sucessores, em caso de morte. O ato ilícito praticado pelo médico pode estar definido como infração penal, levando em conta as lesões físicas causadas ao paciente, ou até mesmo sua morte. É recomendado levar em conta o ato praticado e enquadrá-lo com exatidão ao tipo penal regulado no código penal. Segundo ensinado por Venosa (2013, p. 19):

> A ilicitude pode ser civil ou penal. Como a descrição da conduta penal é sempre uma tipificação restrita, em princípio a responsabilidade penal ocasiona o dever de indenizar. Por essa razão, a sentença penal condenatória faz coisa julgada no cível quanto ao dever de indenizar o dano decorrente da conduta criminal, na forma dos arts. 91, 1 do Código Penal, 63 do CPP.

A sentença criminal poderá fixar valor indenizatório, se ficar provado à existência de dano, poderá impor pena de detenção, de reclusão, penas alternativas e multa. Deterá capacidade ativa além do ofendido, também o ministério público por se tratar de direitos indisponíveis. Ao médico é estabelecido o direito a ampla defesa, contraditório, o duplo grau de jurisdição e demais garantias constitucionais em ambas as esferas do direito.

Diante da verificação de violação ao dano moral, quando violados os direitos da personalidade, a lei brasileira é explicita com relação aos deveres dos médicos e instituições em proteger os direitos dos pacientes que sofreram algum tipo de erro médico. O dano moral não pode ser visualizado, mas pode ser sentido, causando dor e humilhação a vítima. Segundo Gonçalves (2012), o dano moral não lesa o patrimônio da vítima, é lesão que decorre de violão aos direitos da personalidade, como a dignidade, honra, imagem, nome. A junção do dano moral com o material decorrentes do mesmo fato é reconhecida especialmente através da Súmula 37 do Superior Tribunal de Justiça (BRASIL, 1992): "São cumuláveis as indenizações por dano material e dano moral oriundos do mesmo fato."

De acordo com o art. 949 do Código Civil de 2015, havendo lesão ou outra ofensa à saúde, o agressor indenizará o ofendido das despesas do tratamento e dos lucros cessantes até o fim da convalescença, além de outro prejuízo que o ofendido provar ter sofrido. Na mesma linha, a Constituição Federal, no inciso X do seu artigo 5º (BRASIL, 1988), estabelece que é assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente da violação da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

Considerada por parte da doutrina como uma excludente de responsabilidade cláusula de não indenizar é aquela que afasta a responsabilidade por danos decorrentes do contrato. Tem por escopo alterar o risco, em favor do estipulante. Vale salientar que a cláusula não isenta a responsabilidade, ou a obrigação, mas sim a indenização. É importante trazer que o fundamento disciplina a diferença entre causa de irresponsabilidade e cláusula de não indenizar, segundo Nader (2016) esta exclui apenas a indenização, enquanto aquela afasta a obrigação. Como caracteriza o professor Cavalieri (2012, p. 516):

> Pois bem, a cláusula em exame não suprime o dever primário (obrigação), nem o dever secundário (responsabilidade) consequente à violação do primeiro. Se assim não fosse, nem seria possível falar em responsabilidade. Ela apenas afasta a indenização, a reparação, o ressarcimento do dano, ou, em outras palavras, as normais consequências da inexecução de uma obrigação.

Porém, ainda é muito discutido a validade desta cláusula no ordenamento jurídico brasileiros, muitos doutrinadores a julgarem nula, por ser oposta ao interesse público. Segundo Venosa (2013), há quem defenda que, preenchendo os requisitos expostos (bilateralidade de consentimento, não colisão com preceito de ordem pública, igualdade de posição das partes, inexistência do escopo de eximir o dolo ou a culpa grave do estipulante, ausência da intenção de afastar obrigação inerente à função), terá validade.

Todavia, pela legislação considera-se médico-paciente relação consumerista, e por referir-se de personalíssimos ou indisponíveis, a lei veda o uso da cláusula. São causas de excludentes de responsabilidade civil aquelas definidas como situações que a partir do momento que é acometido um dos elementos ou pressupostos da responsabilidade se aponta o nexo de causalidade, cabe destacar o Estado de necessidade, legitima defesa, exercício regular do direito, estrito cumprimento do dever legal, culpa exclusiva da vítima, fato de terceiro, caso fortuito e força maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos artigos analisados compreendeu-se que a responsabilidade civil é um dever que remota a sociedade antes mesmo da intervenção do Estado. A partir da interferência estatal, que retira do ofendido o direito de fazer justiça com as próprias mãos, surgiu o conceito de responsabilidade civil e o dever de indenizar em virtude do ato ilícito.

Elucidou-se a responsabilidade civil do médico a partir do estudo que buscou aprofundar sobre a esfera voltada para a responsabilidade médica, conforme elucidado pela doutrina, a responsabilidade é subjetiva, ou seja,

depende de culpa, da constatação de negligência, imperícia ou imprudência, analisando as práticas que por esses profissionais são cometidas, e assim, de qual forma poderá ser responsabilizado esse profissional.

A priori, constatou-se que no campo do direito civil, a responsabilidade toca especialmente à questão da atuação médica e seus deveres para com o paciente, o qual, adentra a responsabilidade civil médica. Faz-se necessária uma breve dissecção a respeito dos institutos da responsabilidade civil e das obrigações do profissional, baseadas numa análise de literatura da área, concluiu-se que o meio em que as perspectivas são aplicadas ao direito do consumidor.

A reponsabilidade de meio consiste em um dever de meio, o médico se limita a tarefa de fazer e utilizar todos os mecanismos disponíveis para alcançar o fim desejado. No tocante a responsabilidade de resultado, a obrigação está vinculada ao que foi prometido, logo, pouco importa os meios empregados, a responsabilidade será embasada no resultado, se não atingido o esperado, surge o dever de indenizar.

Diante de um caso concreto, se fez necessário toda uma análise, apreciação contratual, bem como o prometido pelo médico ao paciente, para constatar se a obrigação é de meio ou resultado. Portanto, concluiu-se que a responsabilidade civil do médico obstetra é de resultado, subjetiva, ou seja, depende de culpa. Dessa forma, perante o que foi abordado neste estudo é de extrema importância para o cenário atual – escasso de informação e vulnerabilidade – a exposição dos direitos das mulheres gestantes na área obstétrica em busca de resolução do caso e amparo legal da vítima.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [1940]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 3.268, de 30 de setembro de 1957**. Dispõe sobre os Conselhos de Medicina, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1957]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3268.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990**. Código de Defesa do Consumidor. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilado.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Súmula nº 37**. São cumuláveis as indenizações por dano material e dano moral oriundos do mesmo fato. Brasília, DF: Superior Tribunal de Justiça, [1992]. Disponível em: https://www.stj.jus.br. Acesso em: 12 ago. 2026.

BOZZI, Paula da Cunha. **Aspectos gerais da responsabilidade civil**. Jus Navigandi, Teresina, ano 22, n. 5110, 28 jun. 2017. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/58301/aspectos-gerais-da-responsabilidade-civil. Acesso em: 13 ago. 2026.

CAVALIERI, Sergio Filho. **Programa de Responsabilidade Civil.** Revista e

Ampliada. 10. ed. São Paulo: Atlas. 2012.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO ESTADO DE SANTA CATARINA (CRM-SC). **Manual de orientação ética e disciplinar**. Florianópolis: CRM-SC, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução CFM nº 1.497, de 17 de julho de 1998**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/1998/1497. Acesso em: 13 ago. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução CFM nº 2.145, de 27 de outubro de 2016**. Aprova o Código de Processo Ético-Disciplinar. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 329, 27 out. 2016. Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2016/2145. Acesso em: 13 ago. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução CFM nº 2.217, de 27 de setembro de 2018**. Aprova o Código de Ética Médica. Brasília, DF: CFM, 2018. Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2018/2217. Acesso em: 12 ago. 2026.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**: responsabilidade civil. São Paulo: Saraiva, 2003. v. 7.

FIÚZA, Ricardo (coord.). **Novo Código Civil comentado**. São Paulo: Saraiva, 2002.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Novo curso de direito civil**: responsabilidade civil. São Paulo: Saraiva, 2012. v. 3.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro**: responsabilidade

civil. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. v. 4.

KUHN, Maria Leonor de Souza. **Responsabilidade civil**: relação médico-paciente. 1. ed. São Paulo: Manole, 2002.

NADER, Paulo. **Curso de direito civil**: responsabilidade civil. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016. v. 7.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO calls for urgent action to reduce patient harm in healthcare**. Genebra: OMS, 13 set. 2019. Disponível em: https://www.who.int/news/item/13-09-2019-who-calls-for-urgent-action-to-reduce-patient-harm-in-healthcare. Acesso em: 13 ago. 2026

TARTUCE, Flávio. **Direito civil**: direito das obrigações e responsabilidade civil. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017. v. 3.

TARTUCE, Flávio. **Manual de direito civil**: volume único. 8. ed. São Paulo: Método, 2018.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito civil**: responsabilidade civil. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito civil**: responsabilidade civil. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

CAPÍTULO 25

CONCEPÇÕES DA SAÚDE MENTAL PARA CUIDADORES/AS DE USUÁRIOS/AS DE UM CAPS

Kalline Flávia S. Lira[146]

INTRODUÇÃO

O mito de Procusto, que segundo a mitologia grega amputava ou esticava seus convidados para se ajustarem a uma cama de ferro que tinha em casa com o seu tamanho exato, representa a intolerância das pessoas em relação aos outros. Afinal, apesar de sabermos da infinita diversidade humana, durante muito tempo rejeitamos aquilo que é diferente de nós, buscando sempre adaptar os sujeitos e seus comportamentos ao que consideramos o correto, o "normal". Porém, com o passar do tempo, a partir de alguns avanços legislativos-normativos e sociais, deixa-se de tentar normatizar as pessoas para "servirem" aos moldes da sociedade. Esta, cada vez mais, precisa acolher e receber aqueles/as que, de alguma forma, fogem aos seus padrões, a exemplo das pessoas com algum transtorno mental.

Como já demonstrava Foucault (1997), antes do século XVII a loucura tinha uma percepção social, que trazia como objetivo o enclausuramento dos/as doentes. Com isso o poder psiquiátrico funcionou como controlador dos comportamentos da sociedade, ditando um padrão de comportamento "normal" e "anormal" para excluir aqueles/as que se desviava em instituições que os/as pudessem controlar e/ou corrigir.

[146] Professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), https://lattes.cnpq.br/4287081666253356, https://orcid.org/0000-0002-2927-4748.

De acordo com Figueiredo (2019), a reforma psiquiátrica no Brasil teve início nos anos 1980, dentro do contexto da reforma sanitária e da própria criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Ainda segundo a autora, principal luta se deu no desenvolvimento de serviços aberto e de base territorial, que buscavam substituir as instituições manicomiais, através de uma proposta de cuidado integral com uma equipe interdisciplinar. Assim, ampliou-se as ações da saúde mental a partir do campo da atenção psicossocial.

A Lei nº 10.216/2001 veio garantir os direitos das pessoas com transtornos mentais, além de redirecionar o modelo assistencial em saúde mental, principalmente a partir de novos dispositivos de saúde mental. Esta Lei culminou com a institucionalização dos Centros de Atenção Psicossociais (CAPS), que são unidades especializadas, de base comunitária e territorial, onde são oferecidos desde cuidados clínicos em regime de atenção diária até a reinserção social dos/as usuários/usuárias (Brasil, 2005).

Dentro da Política Nacional de Saúde Mental do Brasil, os CAPS são considerados instrumentos estratégicos para a consolidação da rede de atenção em saúde mental. A Política preconiza que a rede deve ser organizada de forma territorial, no espaço de convívio social dos usuários, como por exemplo, a família, a escola, a igreja. A reinserção pode ser iniciada a partir do CAPS, mas deve ser voltada para a comunidade (Brasil, 2005).

A família passa então a ser condição primordial para essa reinserção social, pois ao ser desinstitucionalizada, a pessoa acometida de transtorno mental, retornará à sua comunidade, e principalmente, à sua família. Esta agora passará a ser responsável pelos cuidados diários antes realizados pelas equipes de saúde dos hospitais psiquiátricos.

Este artigo teve como objetivo geral analisar as concepções da saúde mental entre cuidadores/as dos/as usuários/as de um serviço de saúde mental localizado num município do sertão de Pernambuco. Utilizaram-se três categorias temáticas de análise: a compreensão sobre transtorno mental e/ou loucura; a concepção da política nacional de saúde mental, cuja finalidade é evitar as internações em hospitais psiquiátricos e buscar a reinserção familiar e social, tendo como base principal seu território, família e comunidade; e o papel da família, a partir da caracterização dos/as cuidadores/as dos/as

usuários/as do serviço e reinseridos no seio familiar e verificar se houve uma preparação para acolher esse/a usuário/a.

Assim, este artigo justifica-se por buscar compreender a visão da família sobre o que é saúde mental, os serviços e a Política nacional, principalmente no que se refere a essa reinserção do/a usuário/a, visto que nem sempre o que é posto nos marcos legislativo-normativos é vivenciado da mesma forma pelos sujeitos. Por fim, a experiência profissional em um CAPS trouxe-nos algumas inquietações no que concerne à reinserção social desses/as usuários/as, ainda tão difícil de ser alcançada. Isso porque o primeiro tipo de reinserção necessária é a familiar, pois sendo o primeiro grupo social do qual fazemos parte, será também o principal agente responsável por construir junto aos demais grupos sociais uma nova visão sobre as pessoas com transtornos mentais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem escolhida para essa pesquisa foi a qualitativa, pois esta trabalha com um grau de realidade que não pode ser quantificada, uma vez que trabalha com "o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2012, p. 21), e esses fenômenos humanos são parte da realidade social e não pode ser traduzido em números.

A pesquisa realizada foi descritiva, pois envolveu examinar, registrar e investigar os fatos, permitindo que o pesquisador faça a análise dos dados de forma imparcial (Marconi; Lakatos, 2010). Além de descritiva, a pesquisa também foi exploratória, que segundo Gil (2002) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

O instrumento de coleta de dados utilizados foi uma entrevista semiestruturada. As falas foram gravadas e transcritas posteriormente. Este trabalho teve por lócus de pesquisa o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) tipo I, localizado num município do sertão de Pernambuco. Os sujeitos da pesquisa foram 20 cuidadores/as de usuários/as que frequentavam o referido

CAPS.

A análise dos dados se deu no eixo qualitativo, através da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009, p. 43), que pode ser definida como "técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens".

Para análise dos dados foi realizada uma síntese entre as questões do estudo, os resultados obtidos a partir das informações coletadas, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada. Nesta pesquisa, as categorias de análise eleitas foram: a concepção sobre transtorno mental/loucura; a política de saúde mental; e o papel da família. Essas categorias foram importantes para alcançar os objetivos do estudo.

Reforçamos que as diretrizes éticas que regem as pesquisas com seres humanos, em consonância a Resolução nº 512/2016, do Conselho Nacional de Saúde, informando aos/às participantes que a qualquer momento poderiam deixar o estudo sem nenhuma penalização, apesar de ter sido reiterada a importância de sua colaboração. Os/as que concordaram em participar assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), afirmando sua ciência. As entrevistas tiveram uma média de 30 minutos de duração com cada participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada num CAPS tipo I, localizado em um município do sertão de Pernambuco, distante da capital aproximadamente 660 km. O município tem, aproximadamente, 29 mil habitantes, conforme estimativa do Instituo Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), sendo sua maioria residente na zona rural.

O CAPS em questão foi inaugurado em novembro de 2010, e na época da pesquisa tinha mais de 150 usuários/as cadastrados/as, com uma média de 25 atendimentos por dia nas diversas modalidades. A coleta de dados foi realizada em com 20 cuidadores/as de usuários/as do referido CAPS.

Dos/as vinte entrevistados/as, foram 18 mulheres (90%) e dois homens (10%). No que se refere ao parentesco do/a cuidador/a com o/a usuário/a, oito são mães (40%), quatro são tias (20%), quatro são esposas (20%), duas são filhas (10%) e dois são pais (10%). A idade dos/as cuidadores/as variou entre 20 a 79 anos. A maioria tem apenas o ensino fundamental completo ou incompleto, sendo que apenas dois concluíram o ensino médio.

Através de todo o contexto histórico sobre a loucura e o transtorno mental, acredita-se que para que as pessoas com transtorno psíquico consolidem ou recuperem sua autonomia e independência como atores sociais, torna-se importante saber qual o conceito social da saúde mental. Para melhor entendimento dos resultados da pesquisa, apresentamos três categorias temáticas elencadas para análise: concepção sobre a doença mental e/ou loucura; conhecimento da política de saúde mental; e o papel da família.

Doença Mental e Loucura

Durante muito tempo, as pessoas consideradas loucas eram expulsas das cidades e colocadas em lugares distantes. Foucault (1997), ao analisar essa forma de tratamento da loucura, diz que era mais do que uma utilidade social, pois também visava à segurança dos cidadãos, evitando que os/as "loucos/as" vagassem na cidade.

Somente a partir da metade do século XVII começou a acontecer o internamento dos ditos "loucos". A internação seria, portanto, a estrutura mais visível da experiência clássica da loucura, pois ela mesma acabou provocando a ideia de libertação daqueles/as considerados/as insanos/as (Foucault, 1997).

É importante frisar que, no século XVII, o enclausuramento não tinha nenhuma ideia ou liderança médica, mas uma estrutura semi-jurídica, como aponta Foucault (1997), situada entre a polícia e a justiça, parecendo uma terceira ordem de repressão. Outro ponto de destaque era que ficavam internados/as no mesmo lugar, o/a enfermo/a, a prostituta, o libertino, o/a

insano/a, e apenas no final do século XVIII, e principalmente a partir do século XIX, que se separaram os/as criminosos/as e os/as loucos/as.

Ainda conforme Foucault (1997), ao longo do século XVIII, aparece o diálogo entre o médico e o/a doente, passando o primeiro a ser elemento do mundo da insanidade mental. No entanto, essa aproximação não trouxe uma libertação da loucura, mesmo com a atenção médica, e acabou por uni-la ainda mais ao internamento. No final do século XVIII, essa forma de tratamento, começa a ser questionada.

Um dos principais críticos dessa forma de "cura", caracterizada pelo asilamento e pela violência institucionalizada, foi Franco Basaglia (1982). Para o autor, não bastava humanizar ou transformar o manicômio; era necessário questionar os fundamentos da necessidade de se ter este lugar como tratamento. Dessa forma, questionou-se o paradigma psiquiátrico, centrado no saber médico, que reduziu o fenômeno da loucura à doença mental.

Ao analisar a concepção sobre transtorno mental e loucura, percebeu-se que os/as cuidadores/as se fundamental em elementos norteadores como doença, medo, sofrimento e angústia. Dos/as cuidadores/as entrevistados/as, apenas dois sabiam o diagnóstico correto de seu familiar.

Analisando a compreensão da doença mental pelos/as cuidadores/as, o Cuidador 1 disse não saber o diagnóstico de seu familiar: *"Acho que é transtorno mental, né? Fiquei sabendo mais quando cheguei aqui no CAPS"*. Já o Cuidador 14 disse: *"Ele tem fraqueza na cabeça"*. Alguns buscam uma causa para a doença, tentando encontrar significados, o que de certa forma ocasiona alívio para a família, como a Cuidadora 3 que disse: *"Acho que é hereditário* [o transtorno]*"*.

Já para a Cuidadora 8, a doença foi percebida em um momento marcante e precocemente, pois: *"Ela é bipolar. Começou quando ela tinha uns nove anos. De lá pra cá, ela vive em medicamentos. Tem semana que ela gosta de conversar, que tá tão bem. Outra ela só quer ficar deitada, não quer comer, não quer se banhar"*.

As concepções do transtorno mental estão muito ligadas à questão do estigma e do preconceito ainda existente na sociedade. Reportamo-nos a ideia de estigma como formulada por Goffman (1988, p. 13), entendida como um traço "profundamente depreciativo [...]. Um atributo que estigmatiza alguém

pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é em si mesmo, honroso nem desonroso".

Essa questão do estigma é importante, pois de acordo com Goffman (1988), as pessoas que "carregam" algum estigma tendem a ter a mesma crença sobre sua identidade que os que estigmatizam, acarretando, muitas vezes, o que é chamado de "aceitação", em que o indivíduo estigmatizado corrobora com a negativa de seus atributos.

Oliveira e Valença (2020) afirmam que a relação entre doença mental e violência é antiga, e apesar de atualmente ser estudada com mais regularidade estruturação, ainda existe a associação dos transtornos com comportamentos violentos e agressivos. A Cuidadora 10 diz aponta que: *"tem lugares que ela não vai [...] as pessoas ficam olhando, achando que ela é louca"*. A Cuidadora 5 é mais enfática ao dizer que: *"ela já agrediu uma pessoa, e todos esperam que ela faz de novo, aí ficam com medo"*. Já a Cuidadora 3 menciona que: *"Às vezes a sociedade aceita. Ele vai na padaria sozinho, não tem problema"*.

Como apontem Oliveira e Valença (2020), a cristalização de uma percepção, ou seja, considerar o comportamento violento prévio das pessoas com transtorno mental, contribuirá para o aumento do estigma, que tende a ser visto como perigoso e sem capacidade de socialização ou de recuperação. Importante ressaltar que pela pequena população do município, pode-se considerar o número de usuários/as do CAPS grande.

Além disso, divulgar relatos pessoais, podem gerar algum tipo de mudança social, posto que, para Goffman (1988), isso traz possibilidade de o "desacreditado", ou ainda o "desacreditável", mostrar que pode ocorrer algo diferente do que é esperado pela sociedade, que em geral, espera pela violência, pois as pessoas com transtornos mentais são compreendidas a partir do estigma atribuído a elas.

A "nova" Política de Saúde Mental no Brasil

A história da saúde mental perpassa um modelo hospitalocêntrico, baseado no saber médico psiquiátrico que supervalorizava a medicalização, reduzia os pacientes aos determinantes biológicos, e não dava conta das

questões psicossociais. A reforma psiquiátrica iniciada na Itália por Basaglia, trouxe a mudança do conceito de "doença mental", que foi desconstruído para dar lugar a uma nova forma de perceber a loucura enquanto "existência-sofrimento" do sujeito (Rotelli; Amarante, 1992).

Na perspectiva desta mudança, o Brasil iniciou uma mobilização que posteriormente foi chamada de luta antimanicomial, marcando o processo de desinstitucionalização. De acordo com Silva e Rosa (2014), o movimento de Reforma Psiquiátrica possibilitou um significativo avanço na Política de Saúde Mental, sobretudo no reconhecimento dos direitos da pessoa com transtorno mental, provocando sua volta ao âmbito familiar e da comunidade. Com isso, foi possível mudar a concepção de que o tratamento deveria ser realizado somente sob o viés de internações psiquiátricas.

A Política de Saúde Mental no Brasil, orientada pelos princípios do Movimento da Reforma Psiquiátrica, propôs a substituição progressiva de um modelo centrado na assistência hospitalar e na lógica tutelar por uma rede de cuidados centrada no/a usuário/a (Brasil, 2005). Desta forma, o Governo buscava articular diversas modalidades de assistência, de forma a integrar os serviços de saúde, com o principal objetivo de promover estratégias de reabilitação psicossocial, que se revela o grande desafio no panorama atual. Isso implica na contínua construção de estratégias para tecer uma rede de cuidados que busque acolher às necessidades de saúde da população.

Os CAPS, dentro da política de saúde mental, são considerados dispositivos estratégicos para organização da rede de atenção, sendo um lugar de "tratamento para pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e demais quadros, cuja severidade e/ou persistência justifiquem sua permanência num dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida" (Brasil, 2004, p. 13). Por se um serviço de saúde aberto e comunitário, o objetivo dos CAPS é oferecer atendimento à população de sua área de abrangência, realizando acompanhamento clínico e a reinserção social dos/as usuários/as.

Buscou-se com a pesquisa verificar a percepção da Política de Saúde Mental no Brasil pelos/as cuidadores/as. Percebeu-se que, mesmo sem ter uma noção exata sobre a Política, os/as cuidadores/as concordaram que o

estabelecimento do CAPS no município veio ajudar no tratamento dos/as usuários/as.

Analisando a representação social da Política de Saúde Mental do Brasil, segundo a Cuidadora 2, *"o CAPS é uma grande vantagem [...]. No hospital até amarrada ela já foi"*. Para a Cuidadora 17, o CAPS é melhor porque *"ele* [o usuário] *tá perto, tá livre, eu não prendo ele, ele fica à vontade, ele vai pra onde quer, e ele gosta muito daqui"*. Os/as cuidadores/as demonstraram ter uma visão positiva sobre o CAPS, acreditando que pode trazer (ou já trouxe) benefícios ao seu familiar.

Dos/as vinte entrevistados/as, apenas a Cuidadora 5 se mostrou contrário à ideia de evitar internações. Vale ressaltar que esta cuidadora tem uma relação conturbada com a familiar, sendo que a usuária "culpa" a cuidadora pelo seu transtorno.

É importante reafirmar que, conforme a Lei nº 10.216/2001, as internações podem acontecer, no entanto, serão em caráter de exceção. Todos/as os/as cuidadores/as entrevistados/as já tiveram seu familiar (usuário/a do CAPS) internado/a em instituição psiquiátrica. Destes, apenas o usuário da Cuidadora 2 teve de ser internado quando já realizava acompanhamento no CAPS. Frisa-se que o usuário em questão deveria realizar tratamento intensivo, no entanto comparecia esporadicamente ao serviço.

A média de internações é de duas para cada usuário/a. Alguns/mas dos/as usuários/as já tiveram internações recorrentes. A Cuidadora 4 é enfática ao dizer que seu familiar teve uma melhora significativa pois *"não deu mais as crises de andar pelado, ele não faz mais esse tipo de coisa"*, e que não quer que ele volte a ser internado numa instituição psiquiátrica. A Lei nº 10.216/2001, que afirma os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, em seu artigo 4º determina que a internação hospitalar só ocorra quando os recursos extra-hospitalares forem insuficientes.

A Família

A ideia de tratamento em liberdade mencionada por Basaglia (1982), diz respeito ao tratamento que não é baseado em internações e, portanto, é aquele realizado na sociedade, na comunidade, e mais precisamente com a família. A Política de Saúde Mental no Brasil preconiza que a rede de atendimento deve ser organizada de forma territorial, utilizando os espaços de convívio social dos usuários, como por exemplo, a família, a escola, a igreja (Brasil, 2005). Ou seja, as pessoas recebem acompanhamento em regime ambulatorial, e permanecem com suas famílias.

Dentro dessa perspectiva, a família passou a ser condição fundamental para o tratamento e reinserção social das pessoas com transtorno mental, pois voltam ao convívio sócio-familiar, e a família será corresponsável pelos cuidados diários antes realizados pela equipe de saúde dos hospitais psiquiátricos. Assim, os/as familiares passam a conviver mais de perto com a pessoa com transtorno mental, e segundo Aguiar, Santos e Silva (2024), podem ocorrer conflitos familiares, a partir da necessidade de gerenciamento de medicação, por exemplo. Além disso, percebe-se o contexto familiar estressante ao lidar com as crises de uma pessoa com transtorno mental, o que pode resultar em esgotamento como um dos maiores problemas para o/a cuidador/a.

No que se refere à preparação para acolher os/as usuários/as no retorno ao seio familiar, houve unanimidade ao dizer que não existiu nenhuma. A Cuidadora 13 disse que *"*[os funcionários do hospital] *só mandavam dar a medicação, o alimento na hora certa"*. Para Covelo e Badaró-Moreira (2015) a maioria dos familiares desconhece a importância de sua participação e como pode ativar laços com dispositivos sociais apoiadores no cuidado da pessoa com sofrimento psíquico, sendo a participação da família no cuidado de pessoas com sofrimento psíquico fundamental na atenção psicossocial. A ideia é reforçada pela Cuidadora 5, que ainda não se sente preparada para cuidar do familiar. A desinformação pode agravar a fragilidade dos/as cuidadores/as, e assim, gerar esse sentimento de impotência.

Todos/as concordaram que aprenderam muito participando das reuniões de família no CAPS. Essas reuniões são estratégias importantes na reinserção dos usuários e são indicadas no Manual do CAPS, elaborado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2004). Segundo Santos (2019), os grupos de

escuta para a família pode ser um facilitador na construção de redes de experiências e de afetos cruzados, sendo essencial que se faça a validação de falas, possibilitando que o/a familiar também valide a fala de seu/sua familiar, e construindo em conjunto uma nova trajetória tecendo fazeres e dizeres em casa e pela cidade.

A Cuidadora 2 teve seu familiar internado pouco tempo antes da pesquisa, e trouxe à tona a questão da crise, que traz um forte sentimento de ansiedade e temor na situação de grave descompensação da paciente. Foi possível compreender a ambiguidade vivenciada pela cuidadora no que se refere à permanência do familiar em casa ou no hospital. Ao mesmo tempo em que gostaria que ela ficasse em casa recebendo os cuidados, o hospital é uma alternativa para garantir, inclusive, a administração dos medicamentos, pois *"ela não aceitava nenhuma medicação, não me conhecia mais... é horrível deixar ela lá, mas em casa eu não conseguia [...] espero que ela volte logo"* (Cuidadora 2).

Em geral, há uma compreensão de família os termos que designam amor, demonstrando a forte conotação afetiva por meio de atenção e apoio. Isso fica evidenciado na fala da Cuidadora 12, que disse: *"eu converso com ela, dou carinho. [...] Quando vejo alguém perturbando na rua, eu tenho dó, choro. Me dá uma tristeza, e peço à Deus pra mandar uma pessoa pra ajudar"*. Ou seja, amor e apoio foram associados à família, e segundo Elsen (2002), o próprio cuidado é manifestação de afeto, principal função do grupo familiar.

O sentimento de angústia também foi percebido em relação à visão da sociedade sobre a doença, como nos disse a Cuidadora 17: "As pessoas perguntam se eu tenho coragem de andar com ele porque ele é louco [...], eu vou cuidar dele. O que eu posso fazer por ele, eu faço". Isso corrobora o que nos afirma Sousa *et al*. (2022), sobre o fato de que a existência de alguém com sofrimento mental no ambiente familiar muda os hábitos e costumes da família, fazendo-se necessária a adaptação a novas situações. Além disso, a falta de capacitação dos/as familiares afeta diretamente essa convivência, fazendo com que o/a cuidador/a também apresente risco de desenvolver transtornos depressivos, pois pode haver uma sobrecarga gerada por essa atividade que ele/a não está preparado/a para exercer.

Os/as entrevistados/as nesta pesquisa ratifica a posição de Lins, Rodrigues e Ferreira (2019), que ressaltam que no contexto atual, há uma contradição entre o direito do cuidado na sociedade, comunidade e na família e a execução do trabalho de cuidado, sendo que esta última tem sido atribuída e realizada majoritariamente pelas mulheres, o que reproduz as desigualdades estruturais baseadas nas relações sociais de sexo. A imagem social da mulher como sendo a que cuida do lar, da alimentação, da limpeza, faz com que elas assumam esse papel de cuidadora com mais facilidade e naturalidade. Segundo as autoras, é fundamental também observar os diferentes rebatimentos dos trabalhos de cuidado na vida das mulheres, que sobrevivem em condições precárias, de pobreza, dificuldades no acesso à educação, lazer e saúde, executando um trabalho socialmente invisível e que compromete sua saúde física e mental

De acordo com o grau de parentesco, o/a cuidador/a pode vivenciar sentimentos de tristeza, vergonha e raiva em diferentes proporções, sobressaindo o sentimento de culpa em relação à doença, como nos coloca a Cuidadora 20: *"Eu acho que tenho um pouco de culpa, sim. Não sei se podia fazer diferente. Mas agora eu tenho que cuidar, ajudar, né?"*. Percebe-se, como lembram Lins, Rodrigues e Ferreira (2019), que é urgente e necessária a implementação de políticas públicas que considerem as relações de desigualdades entre homens e mulheres e garantam um cuidado efetivo e antimanicomial aos/às usuários/as dos serviços da rede de saúde

Como resposta a esse desafio, a sociedade, gradativamente, procura diversificar suas concepções e atendimentos às pessoas com transtorno mental, na busca de mudar seu modo de atuação e reinserção social, como na já referida Lei nº 10.216/2001, principal responsável pelo surgimento desse novo modelo de atendimento que busca uma forma efetiva de reinserção social dos/as usuários/as dos serviços de saúde mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que as concepções da saúde mental para os/as cuidadores de usuários/as do CAPS pesquisado ainda estão

ligadas à ideia do transtorno como loucura, trazendo à memória os momentos de descontrole, como agredir alguém, rasgar as roupas, entre outras ações referidas à questão das crises principalmente. Consequentemente, percebe-se que geralmente a saúde é compreendida como seu oposto, a doença, o transtorno mental, e ligada ao termo "loucura".

É importante frisar que a doença mental não é apenas um diagnóstico. Ela constitui-se numa experiência vivida pelo ser humano e por sua família. No entanto, nem todos/as os/as familiares possuem condições estruturais, econômicas e emocionais para lidar com o comportamento próprio do membro da família que sofre de um transtorno mental, como ficou evidente no caso da Cuidadora 5. Essa é a complexidade na qual se insere o/a cuidador/a, que passa a vivenciar situações que muitas vezes ele não sabe como proceder. E isso pode ser originado não só nas situações trazidas pela pessoa da família com transtorno mental, mas em qualquer situação conflituosa gerada no próprio contexto familiar.

Entende-se que os/as cuidadores/as também são afetados/a pela doença e, ao mesmo tempo em que tentam superar seus próprios problemas estão sendo chamados/as a ajudar no cuidado à pessoa com transtorno mental. Assim, os/as cuidadores/as demonstraram acreditar nas possibilidades de progresso devido ao atendimento nesse tipo de serviço, mais especificamente o CAPS. No entanto, enquanto serviço substitutivo, trabalhar junto à família é uma forma de garantir a continuidade do cuidado. Esses momentos, como as reuniões de família, foram percebidos como importantes, pois ensejam maior integração entre família e serviço. Nelas, os/as familiares compartilham experiências e se apoiam mutuamente, conversam com os/as profissionais e recebem orientações. Estas iniciativas são essenciais para o progresso no tratamento de pessoas com transtorno mental. A visita domiciliar é outro dispositivo importante no projeto terapêutico do CAPS.

Ao avaliarmos a questão da desinstitucionalização, um ponto merece atenção. A exigência de retornar a pessoa com transtorno mental para casa, sem considerar as condições e habilidades de ambos para essa vivência, pode ser tão negativa quanto sua exclusão social. Por isso, acredita-se que cada caso deve ser analisado individualmente, mesmo acreditando que a internação psiquiátrica é o último recurso, pode haver casos em que a atuação dos

serviços de saúde mental deve ser mais incisiva, inclusive preparando a família previamente para este retorno, a fim de evitar novas internações longas, com exceção quando foram extremamente necessárias.

Ao refletir sobre essa questão, a desospitalização pode afetar não apenas a pessoa com transtorno mental, mas também sua família, principalmente as mulheres, que geralmente são as cuidadoras. Todos/as acabam fragilizados/as pela não aceitação da sociedade e pela realidade, nem sempre fácil, do tratamento do transtorno mental, que não descarta os surtos, as crises, nem mesmos as internações.

Por fim, reflete-se que é indispensável uma atuação mais incisiva dos serviços tanto com a família, como na comunidade em geral, com o intuito de auxiliar a sociedade na compreensão da dinâmica social e das questões da saúde mental. É preciso fazer com que as concepções sobre o transtorno mental e, consequentemente, a pessoa com o transtorno, se tornem menos estigmatizadoras e mais realistas. Somente assim poderemos aspirar mudanças que gerem atitudes mais inclusivas e beneficiem a reabilitação psicossocial da pessoa com transtorno mental na família e na sociedade como um todo, para que seja, de fato, um/a cidadão/ã que tem sua integridade, seus direitos e sua autonomia respeitados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Karoline G. M.; SANTOS, Cheila L.; SILVA, Antônio S. As vivências de cuidado de familiares de pessoas com transtorno bipolar: revisão de literatura. **Cad. Bras. Saúde Mental,** Florianópolis, v. 16, n. 48, p.107-122, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/82927/56116. Acesso em: 15 jun. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASAGLIA, Franco. **Psiquiatria alternativa**: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. Conferências no Brasil. São Paulo: Brasil Debates, 1982.

BRASIL. Lei nº 10.216 do Diário Oficial da União de 09 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10216-6-abril-2001-364458-norma-pl.html. Acesso em: 20 jun. 2026.

BRASIL. **Saúde mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2004.

BRASIL. **Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental**: 15 anos depois de Caracas. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução CNS n° 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 27 jun. 2026.

COVELO, Bárbara S. R.; BADARÓ-MOREIRA, Maria Inês. Laços entre família e serviços de Saúde Mental: a participação dos familiares no cuidado do sofrimento psíquico. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação***,* Botucatu, v. 19, n. 55, p. 1133-1144, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/ym3dPcW6Vxz5XSBZm7QszHb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2026.

ELSEN, Ingrid. Cuidado familial: uma proposta inicial de sistematização conceitual. In: ELSEN, I; MARCON, S.; SANTOS, M. R. (Orgs.). **O viver em**

família e sua interface com a saúde e a doença. Maringá: EDUEM, 2002, p. 13-24.

FIGUEIREDO, Ana Cristina. Uma breve revisão da reforma psiquiátrica no Brasil e sua relação com a psicanálise e psicologia. **Rev. psicol. polít.,** São Paulo, v.19, n. 44, p. 78-87, jan./abr. 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000100009. Acesso em: 10 jun. 2026.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Cidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2026.

LINS, Aryadne Castelo Branco Correia; RODRIGUES, Cleide Maria Batista; FERREIRA, Verônica Maria. As Mulheres No Contexto De Cuidado Da Pessoa Com Transtorno Mental. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 88-109, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/CESP/article/download/39471/33704/173302. Acesso em: 15 jun. 2026.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Gustavo Carvalho de; VALENÇA, Alexandre Martins. Institucionalização prolongada, transtornos mentais e violência: uma revisão científica sobre o tema. **Saúde Soc**., São Paulo, v. 29, n.4, e190681, 2020. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/sausoc/2020.v29n4/e190681/pt. Acesso em: 20 jun. 2026.

ROTELLI, Franco; AMARANTE, Paulo. Reformas Psiquiátricas na Itália e no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos. In: BEZERRA JR., B.; AMARANTE, P. (Orgs.). **Psiquiatria sem hospício**: contribuições ao estudo da reforma psiquiátrica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992, p. 41-55.

SANTOS, Antonia Vieira. Grupo de escuta com familiares em centro de atenção psicossocial: um relato de experiência. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre v. 9, n.1, jan./abr. 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2019000100012. Acesso em: 15 jun. 2026.

SILVA, Ellayne K. Bezerra da; ROSA, Lúcia Cristina dos S. Desinstitucionalização Psiquiátrica no Brasil: riscos de desresponsabilização do Estado? **Rev. Katál**., Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 252-260, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/fFKDctvfxN5sQv8SzmkMmPM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2026.

SOUSA, Aline Maria D.; SOUSA, Caroline Ferreira de; NOGUEIRA, Maria Joaquina C.; OLIVEIRA, Mayra Serley B. de. Atenção Familiar no Cuidado em Saúde Mental: Quem Cuida do Cuidador? **Revista PsicoFAE**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 59-70, 2022. Disponível em: https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/395/279. Acesso em: 15 jun. 2026.

CAPÍTULO 26

O ESTADO DE COISAS INCONSTITUCIONAL: À LUZ DA ADPF 347 E A VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Leví Lopes Machado[147]
Rayanna Larissa de Goes Fernandes[148]

INTRODUÇÃO

A crise enfrentada pelo sistema prisional brasileiro revela um cenário de flagrante inconstitucionalidade, em que a superlotação endêmica e o déficit estrutural crônico convertem o cárcere em um epicentro de violações sistemáticas de direitos humanos. A prevalência da violência institucionalizada aniquila o núcleo essencial da dignidade da pessoa humana, subvertendo a função preventivo-reintegradora da sanção em um mecanismo de mera exclusão social.

Dessa forma, a degradação das condições dos estabelecimentos prisionais não apenas compromete a finalidade ressocializadora da pena, mas opera uma erosão na própria base de legitimidade do poder punitivo estatal, confrontando diretamente as promessas civilizatórias do Estado Democrático de Direito.

[147] Educador e Advogado Graduado em Direito pela Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns (AESGA) e Licenciatura em Matemática (UPE).
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/4078367794211944
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9375-9866
E-mail: levilomac@gmail.com
[148] Professora Universitária (UNINASSAU) e Advogada Graduada em Direito, Mestre em Direitos Humanos pela UFPE, Pós Graduada em Direito Notarial e Registral, Direito Constitucional Contemporâneo, Direito Empresarial, Recuperação Judicial e Falências.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3573385465200953
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4724-7088
E-mail: rayannafernandesadv@gmail.com

Impende sublinhar que, à luz do garantismo constitucional, qualquer excesso na execução que avilte a integridade biopsíquica do apenado revela-se como uma pena desprovida de validade jurídica por desbordar da finalidade preventiva e retributiva da sanção, transmutando a privação de liberdade em um tratamento degradante, uma vez que o *ius puniendi* encontra seu limite na dignidade da pessoa humana e no princípio da legalidade estrita.

Por conseguinte, a privação de liberdade decorrente de decisão judicial não autoriza o cerceamento de direitos não abrangidos pela sentença condenatória, os quais devem ser preservados e garantidos pelo Poder Público. Contudo, observa-se uma histórica negligência estatal: a omissão na formulação de políticas públicas eficazes e a carência de mecanismos que viabilizem a ressocialização revelam uma indiferença institucionalizada perante a população carcerária.

Este debate ganhou contornos de urgência com a retomada do julgamento da ADPF 347, cujo escopo é justamente tensionar o Estado a sanar o abismo jurídico-social que separa as garantias constitucionais da precarização do sistema prisional.

Diante desse quadro de falência estrutural, o reconhecimento do "Estado de Coisas Inconstitucional" (ECI) pelo Supremo Tribunal Federal assume relevo fulcral. Ao adotar tal tese, a Corte Constitucional ingressa na esfera do diálogo institucional, instando os Poderes Executivo e Legislativo a superarem a inércia e implementarem providências concretas para a salvaguarda dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade.

Portanto, sob essa conjuntura, torna-se imperativo investigar os vetores que norteiam o reconhecimento do ECI, a fim de compreender os atuais mecanismos de proteção aos direitos fundamentais no Brasil.

Partindo de tais premissas, o presente estudo analisa como a submissão do custodiado a condições degradantes rompe com o imperativo da dignidade da pessoa humana e com a proibição do retrocesso civilizatório, exigindo uma intervenção judicial dialógica para restaurar a integridade dos direitos humanos no ambiente carcerário e reestabelecer a força normativa da Constituição.

O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

A superlotação, a insalubridade das unidades prisionais e a falta de separação entre condenados e presos provisórios são alguns dos problemas crônicos e históricos que, desde os séculos passados, têm desafiado a justiça criminal brasileira (Melo, 2009).

É importante ressaltar que, a falta de estrutura prisional adequada para acomodar com dignidade um número crescente de presos e a escassez de políticas públicas destinadas ao tratamento da população carcerária têm resultado num quadro de contínuas e reiteradas violações de direitos humanos nas prisões do país (Silva, 2003).

De acordo com informações do Departamento Penitenciário Nacional, em 2019, o Brasil possuía 667.541 presos, no entanto existiam tão somente 454.243 vagas nas unidades prisionais, o que resulta num déficit de 213.298 vagas. Segundo dados do DEPEN, em 2016, o país já havia atingido a terceira colocação entre os países com o maior número de pessoas presas do mundo, ficando atrás somente dos Estados Unidos e da China (Brasil, 2020).

Deve-se salientar que a superlotação dos presídios traz como consequência a exposição dos detentos a condições de vida extremamente precárias, obrigando-os a viver em um ambiente insalubre, sem higiene, com acesso limitado a instalações sanitárias e proliferação de doenças infectocontagiosas. Além disso, a falta de supervisão adequada e a sobrecarga do sistema carcerário favorecem o cometimento de abusos físicos, psicológicos e sexuais contra os detentos, praticados por agentes penitenciários ou entre os próprios presos (Assis, 2007).

A realidade exposta acima afronta a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), segundo a qual os detentos ou internados têm direito a receber assistência material, condições higiênicas adequadas e acesso à assistência médica, farmacêutica e odontológica (Brasil, 1984).

Além dos problemas já elencados, impende dizer que a insalubridade, as deficiências na infraestrutura, a má alimentação, o sedentarismo e o uso de entorpecentes são alguns dos elementos que concorrem para a propagação de doenças nas prisões, incluindo tuberculose, pneumonia, sarna e micose,

além de altos índices de hepatite e doenças venéreas. Ademais, cerca de um terço da população carcerária no Brasil é portadora do vírus HIV, o que está relacionado à prática de atos sexuais sem proteção e ao compartilhamento de seringas contaminadas (Porto, 2008).

Soma-se a isso o fato de que as péssimas condições prisionais também têm um impacto psicológico significativo nos detentos, levando a distúrbios mentais como depressão, ansiedade, crise de pânico e até esquizofrenia (Gonçalves; Silva, 2021).

Deve-se acrescentar, ainda, que a crise enfrentada pelo sistema prisional brasileiro contribui significativamente para o surgimento e a expansão de facções criminosas nos presídios do país. Isso acontece porque as unidades prisionais carecem de infraestrutura adequada, o que fomenta o descontentamento entre os presos, tornando-os mais suscetíveis a se envolver com esses grupos em busca de proteção e benefícios (Turri, 2016).

Para além dos aspectos relacionados à falta de infraestrutura carcerária, é preciso destacar a não observância da Lei de Execução Penal no tocante à individualização das penas, pois, de acordo com a referida lei, a Comissão Técnica de Classificação deveria separar os condenados com base em critérios como periculosidade, antecedentes criminais e personalidade do agente, o que não acontece (Gonçalves; Silva, 2021).

Destarte, infere-se que a falta de separação dos presos no sistema carcerário, de acordo com o crime cometido, coloca em um mesmo ambiente indivíduos com diferentes graus de periculosidade, fazendo com que certos grupos se sobreponham aos demais por meio da violência.

Conforme já verificado, o indivíduo que se encontra encarcerado no Brasil é submetido a uma sucessão de violações de direitos humanos decorrentes da precariedade do sistema carcerário.

Nesse contexto, a pena acaba perdendo a sua natureza de sanção estatal e se transforma em um verdadeiro castigo, ultrapassando os limites da privação de liberdade prevista em lei. Além dos direitos à saúde e à integridade física e moral, o sistema prisional brasileiro viola diversas outros normas constitucionais, incluindo a vedação à tortura ou qualquer tipo de tratamento desumano e a proibição de penas cruéis ou degradantes.

É bem verdade que a privação de liberdade tem como efeito a restrição de alguns direitos, no entanto, essa condição não deve limitar ou privar o apenado daqueles direitos não atingidos de forma direta pela pena imposta (Cardoso; Schoeder; Blanco, 2015).

De fato, o sistema prisional brasileiro viola não apenas direitos procedentes da Constituição, mas também aqueles consagrados em tratados internacionais de direitos humanos assinados pelo Brasil.

A este respeito, cabe pontuar que a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, integrada ao ordenamento jurídico brasileiro em 1992, determina que os Estados assumam certas obrigações que incluem a criação e a implementação de políticas públicas que garantam os direitos por ela protegidos e a abstenção da violação desses direitos, submetendo os países signatários a sanções internacionais, em caso de descumprimento (Brasil, 1992).

Nessa perspectiva, vale mencionar que os artigos 4º e 5º da CADH consagram, respectivamente, o direito à vida e à integridade pessoal, ratificando o tratamento respeitoso que deve ser concedido ao preso, de modo que, observando a referida Convenção, compete ao Estado brasileiro proteger os interesses de sua população carcerária (Brasil, 1992).

Faz-se necessário ressaltar que, devido às recorrentes violações de direitos humanos que ocorrem no sistema prisional, o Brasil possui um vasto histórico de casos apreciados por órgãos internacionais como a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Os referidos órgãos, inclusive, já fizeram recomendações ao Estado brasileiro e impuseram medidas objetivando a cessação dessas violações, a erradicação de situações de risco e a proteção da integridade física, moral e psicológica dos presos em várias unidades prisionais do país (Ferreira, 2016).

Em suma, a violação de direitos humanos no sistema prisional brasileiro é um problema complexo e exige o esforço conjunto do governo, da sociedade civil e da comunidade internacional na busca pela garantia dos direitos dos presos e na construção de um sistema prisional mais eficiente.

A FUNÇÃO RESSOCIALIZADORA DA PENA E SUA INEFICÁCIA À LUZ DO ORDENAMENTO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO

A reintegração do preso ao convívio social é fundamental para o combate à criminalidade e para a construção de uma sociedade mais justa e segura, por esta razão, faz-se necessário tratar das teorias justificadoras dos fins da pena e da positivação da ressocialização na Lei de Execução Penal, assim como discutir a ineficácia da função ressocializadora da pena no sistema prisional brasileiro.

Convém destacar que as teorias justificadoras da pena podem ser divididas em três grupos: teorias absolutas, teorias relativas e teorias mistas. O estudo das mencionadas teorias é importante para se compreender os objetivos da pena e os efeitos produzidos por ela.

As teorias absolutas justificam a pena como forma de retribuição a um mal cometido. Segundo essas teorias, a pena tem como única finalidade punir o infrator, compensando o mal injusto praticado por ele, ignorando quaisquer outros resultados que possam dela derivar, como a prevenção de novos crimes ou a ressocialização do indivíduo.

Já as teorias relativas da pena, diferentemente das teorias absolutas, não buscam retribuir um mal cometido, mas prevenir o crime. Dessa forma, a pena é vista como meio para garantir a segurança social, prevenindo a reincidência e dissuadindo outros indivíduos a cometer novos delitos.

A teoria mista reúne os conceitos que compõem as teorias absolutas e relativas. Segundo essa teoria, a pena tem como objetivos a retribuição e a prevenção do crime. A função retributiva consiste em punir o agente pelo mal praticado, reafirmando a autoridade do Estado e demonstrando que o crime não será tolerado; por outro lado, a função preventiva compreende a pena como um meio para atingir determinados fins, como a proteção da sociedade e a ressocialização do agente.

Entre as teorias apresentadas, o ordenamento jurídico brasileiro adota a teoria mista, sendo este o entendimento consolidado pelos doutrinadores:

> Nosso Código Penal, no art. 59, caput, parte final, declara que o juiz, ao aplicar a pena, deverá dosá-la "conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime". Significa que o magistrado deve voltar-se ao passado e, ao impor a pena, mirar na retribuição pelo ato cometido e, fazendo-o, graduar a pena segundo a gravidade do ato praticado; deve ele também mirar o futuro e impor a sanção de modo a que sirva de exemplo para todos (prevenção geral) e de fator interno de reflexão (prevenção especial) (Estefam, 2018, p.378-379).

Ante o exposto, percebe-se que a pena, sob a perspectiva do Código Penal, não tem como objetivo apenas a punição do infrator, mas também sua ressocialização, evitando que, em seu retorno à sociedade, o apenado cometa novos crimes.

Em consonância com o CP, a Lei de Execução Penal, que define as regras para a execução das sanções penais, interpretada com base em seu artigo 1º, enfatiza a prevalência de mecanismos de reinserção social sobre mecanismos de exclusão do sujeito apenado, buscando diminuir a distância que existe entre a população carcerária e a sociedade que se encontra fora dos muros das prisões (Gomes, 2010).

Ainda no tocante à matéria, convém ressaltar que a busca pela ressocialização do infrator e sua reinserção à vida em sociedade ultrapassa os limites do ordenamento jurídico brasileiro, sendo tratada por órgãos de grande relevância no contexto internacional. Observa-se, portanto, que os dispositivos legais que tratam da pena privativa de liberdade no Brasil possuem em comum a ressocialização do indivíduo como objetivo, partindo do pressuposto de que a sanção aplicada será suficiente à reabilitação do infrator. Essa ideia foi baseada na crença de que a prisão é um meio eficaz para punir, prevenir e reeducar o delinquente (Bitencourt, 2011).

Contudo, a precariedade das prisões brasileiras impede que os objetivos da pena privativa de liberdade sejam alcançados. Ideologicamente, o sistema carcerário tem como propósitos a repressão e a redução da criminalidade, no entanto, o que se encontra de fato é a repressão seletiva e a organização da delinquência (Tiveron, 2014).

A realidade demonstra que a prisão é um ambiente hostil que destrói a moral e a cidadania do indivíduo. Independentemente do objetivo da pena, a prisão é contraproducente, pois não intimida, não regenera, mas sim embrutece, perverte, insensibiliza, revolta, descaracteriza e desambienta o ser humano (Lyra, 2014).

O sistema prisional brasileiro perpetua o crime, sendo muito difícil que um indivíduo mantido em um ambiente degradante e sem assistência possa se reintegrar à sociedade de forma positiva, desenvolvendo nele uma consciência de injustiça e revolta contra os abusos de poder aos quais são submetidos dentro dos ambientes penitenciários (Trindade, 2002).

Com isso, o encarceramento e a consequente rejeição social sofrida pelo detento são capazes de influenciar sua percepção de si mesmo. Isso significa que o indivíduo passa a interiorizar sua identidade como sendo diferente e criminosa, fazendo com que aceite seu comportamento como uma condição intrínseca e imutável (Tiveron, 2014).

Conforme se pode observar, o sistema prisional tem servido como uma ferramenta de marginalização e degradação do ser humano, o que revela a inobservância das teorias adotadas pelo ordenamento jurídico brasileiro e a negligência estatal no que tange à função ressocializadora da pena.

Ante o exposto, insistir no atual modelo prisional parece contraditório, contudo, o fracasso das prisões faz parte do seu funcionamento. Acrescenta-se, ainda, que os estabelecimentos prisionais resistem dessa forma há tanto tempo e sem maiores questionamentos porque exercem determinadas funções:

> Deveríamos então supor que a prisão e de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos, não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distingui-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão prontos a transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral das sujeições. A penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. Em resumo, a penalidade não “reprimiria” pura e simplesmente as ilegalidades; ela as “diferenciaria”, faria sua

> "economia" geral. E se podemos falar de uma justiça não é só porque a própria lei ou a maneira de aplicá-la servem aos interesses de uma classe, é porque toda a gestão diferencial das ilegalidades por intermédio da penalidade faz parte desses mecanismos de dominação (Foucault, 1987, p. 226-227).

Portanto, adequado seria dizer que o fracasso do sistema penitenciário e a ineficácia da função ressocializadora da pena são características essenciais do próprio sistema, que não foi projetado para reintegrar o infrator à sociedade. Pelo contrário, o sistema prisional é um mecanismo de controle social que serve aos interesses dos detentores do poder e das classes dominantes.

O ESTADO DE COISAS INCONSTITUCIONAL

A Corte Constitucional da Colômbia apresentou pela primeira vez a figura do Estado de Coisas Inconstitucional no caso SU-559 (Sentencia de Unificación 559), que decidiu questão relativa à distribuição desigual do subsídio educativo do Fundo Nacional de Prestações Sociais do Magistério entre os diversos departamentos e municípios do país, considerada violação massiva e generalizada de direitos previdenciários dos professores colombianos (Penello, 2021).

Faz-se necessário pontuar que a referida Corte, no ano de 1998, passou a tratar de questão relacionada à superlotação e às condições desumanas encontradas nas penitenciárias colombianas, deparando-se, mais uma vez, com um complexo quadro de violação de direitos fundamentais (Campos, 2016).

Aproximadamente vinte anos após a Corte Constitucional da Colômbia reconhecer o estado de coisas inconstitucional do sistema carcerário do país, o Brasil decidiu realizar, no ano de 2015, um estudo sobre as condições do seu próprio sistema prisional, através do qual foi constatada uma sistêmica violação de direitos fundamentais no interior das unidades prisionais brasileiras, a exemplo do que havia sido encontrado no país vizinho (Caixeta, 2018).

Ato contínuo, em 9 de setembro de 2015, o Supremo Tribunal Federal reconheceu o Estado de Coisas Inconstitucional em relação ao sistema prisional brasileiro, na ocasião do julgamento da Medida Cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (MC/ADPF) 347/DF, proposta pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) face à crise enfrentada pelo sistema carcerário (Campos, 2016).

Na referida ação constitucional, o PSOL afirmou que a superlotação e as condições degradantes dos presídios brasileiros violam diversos direitos fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, a vedação à tortura, o acesso à justiça, à saúde, à educação, ao trabalho e à segurança dos presos. Afirmou ainda que essas violações são resultado de atos comissivos e omissivos dos poderes públicos da União, dos Estados e do Distrito Federal (Brasil, 2015).

Consoante o que foi exposto, o Estado de Coisas Inconstitucional é uma técnica decisória desenvolvida pela Corte Constitucional da Colômbia, utilizada para constatar e declarar um quadro de violações coletivas, reiteradas e sistêmicas de direitos fundamentais decorrentes da omissão do Estado. Reconhecido o ECI, para que esse quadro de violações seja superado é necessário que os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário atuem de forma conjunta na implementação de soluções estruturais eficazes (Campos, 2016).

Importa salientar que, segundo Campos (2016), a técnica de decisão do Estado de Coisas Inconstitucional tem como objetivo garantir a efetivação dos direitos fundamentais de forma ampla e generalizada, o que significa dizer que a Corte não busca a proteção de direitos fundamentais de indivíduos específicos, mas de uma coletividade.

O reconhecimento do ECI pressupõe a existência de quatro elementos essenciais, a saber: a violação massiva e contínua de direitos fundamentais; a omissão reiterada e persistente das autoridades públicas, fruto de uma falha estrutural do Estado, e não da inércia de uma única autoridade; as medidas necessárias para superar a violação de direitos devem ser de longo prazo e envolver uma pluralidade de atores públicos; potencialidade de congestionamento da máquina judiciária em caso de individualização de demandas judiciais (Campos, 2016).

O Supremo Tribunal Federal, mais alta corte do país, foi provocado pelo PSOL, por meio da ADPF nº 347, a se manifestar a respeito das violações de direitos humanos que ocorrem no sistema carcerário nacional. A referida ADPF foi baseada em uma representação desenvolvida pela Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ (Valle, 2016).

Nesse contexto, a ação ajuizada tinha como objetivo o reconhecimento do estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro, e a consequente imposição aos poderes públicos da adoção de medidas para sanar as graves violações a preceitos constitucionais decorrentes de atos comissivos e omissivos do Estado no tratamento da população carcerária (Brasil, 2015).

Insta salientar que o Supremo Tribunal Federal não foi surpreendido com a figura do ECI, pois o conceito já havia sido apresentado à Corte em duas ocasiões anteriores, nas ADI's 4357 e 4425, nas quais o Ministro Roberto Barroso fez referência a uma "grave situação inconstitucional" (Valle, 2016).

Registre-se, ainda, que em sua petição inicial, o PSOL apontou os principais problemas encontrados nos estabelecimentos prisionais brasileiros, como a superlotação, a baixa qualidade da alimentação oferecida aos detentos, a falta de água potável e de produtos de higiene, além dos frequentes homicídios, a prática de tortura e violência sexual cometida pelos próprios presos ou por agentes do Estado. Destacando, ainda, a falta de assistência judiciária adequada, acesso à educação, à saúde e ao trabalho (Brasil, 2015).

No âmbito da ADPF 347, o PSOL alegou que a Constituição Federal de 1988 consagra uma série de direitos fundamentais, incluindo a dignidade da pessoa humana, a proibição de tortura e tratamento desumano ou degradante, a vedação de sanções cruéis, o cumprimento da pena em estabelecimentos apropriados, o respeito à integridade física e moral, e a presunção de inocência. No entanto, a realidade dos presídios brasileiros está longe de materializar aquilo que prevê o texto constitucional, caracterizando-se principalmente pela violação generalizada dos referidos direitos (Brasil, 2015).

Cumpre destacar que a forma como a execução penal tem sido conduzida no país é também flagrantemente incompatível com os tratados

internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, como o Pacto dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes e a Convenção Interamericana de Direitos Humanos (Brasil, 2015).

Diante desse cenário, tornou-se indispensável a intervenção do Supremo Tribunal Federal, não se limitando apenas ao controle de constitucionalidade de atos normativos, mas enfrentando também as afrontas à Constituição decorrentes da ineficiência dos poderes públicos. Essa atuação é especialmente importante quando se trata de proteger direitos básicos de minorias vulneráveis e estigmatizadas, como a população carcerária (Brasil, 2015).

Durante o julgamento da ADPF 347, o Ministro Relator Marco Aurélio reconheceu as péssimas condições do sistema prisional brasileiro, concluindo que ocorre violação massiva de direitos fundamentais dos presos no tocante à dignidade, saúde e integridade física e mental. Segundo o Ministro, a superlotação carcerária e a precariedade das delegacias de polícia e unidades prisionais representam um "tratamento degradante, ultrajante e indigno" àqueles que se encontram privados de sua liberdade (Brasil, 2015).

Passo seguinte, o Ministro afirmou em seu voto que a responsabilidade do Poder Público frente à crise do sistema prisional brasileiro é coletiva, resultado de uma série de falhas nas ações estatais. Sendo assim, a vontade política de um único órgão ou poder não é suficiente para resolver o quadro de inconstitucionalidades (Brasil, 2015).

Assim, caracterizado e comprovado que a violação massiva e persistente de direitos fundamentais é resultado de falhas estruturais e falência de políticas públicas, o reconhecimento do estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro pelo Supremo Tribunal Federal representou um grande passo para a proteção e concretização dos direitos constitucionais da população carcerária.

Não obstante, o reconhecimento do estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro pelo Supremo Tribunal Federal foi apontado por parte da doutrina como uma forma de ativismo judicial, sendo criticada por juristas que a consideram uma usurpação de competência dos outros Poderes do Estado, consoante se infere da exposição seguinte:

> Mas, atenção. É por isso mesmo que, com a vênia da decisão do STF (ADPF 347) e dos que defendem a tese do ECI, permito-me dizer: o objeto do controle de constitucionalidade são normas jurídicas, e não a realidade empírica – vista de forma cindida – sob a qual elas incidem. Portanto, minha discordância é com a noção de ECI construída. Receio pela banalização que ela pode provocar. Tenho receio de um retorno a uma espécie de jusnaturalismo ou ontologia (clássica) que permita ao judiciário aceder a uma espécie de "essência" daquilo que é inconstitucional pela sua própria natureza em um país periférico. Uma espécie de realismo moral. E também discordo em face de outros argumentos. O ECI pressupõe uma leitura dualista da tensão entre fatos e normas, desconsiderando que o problema da eficácia do direito, sobretudo após o giro linguístico (que o direito parece querer ignorar), não pode ser mais tratado como um problema de dicotomia entre norma e realidade, um, como referi acima, verdadeiro ranço jusnaturalista, sob pena de se agravar ainda mais o problema que por meio da crítica se pretende denunciar (Streck, 2015, p. 01).

Como se depreende, o ativismo judicial consiste numa postura mais incisiva do Poder Judiciário, caracterizada pela interferência na atuação dos demais Poderes (Executivo e Legislativo) no tocante à concretização de valores constitucionalmente previstos, tornando-o alvo frequente de críticas por ser visto como uma violação ao princípio da separação dos poderes.

Apesar das críticas direcionadas ao STF em virtude de uma possível violação ao princípio da separação dos poderes, é importante ressaltar que, no Brasil, esse princípio não é aplicado de forma rígida, pois, o sistema de freios e contrapesos permite a fiscalização e o controle recíproco entre os Poderes, o que garante a tutela jurisdicional perante as demais atividades do Estado.

Logo, fica demonstrado que o reconhecimento do ECI não representa uma invasão do Poder Judiciário nas esferas de atuação dos demais Poderes, mas uma forma de chamar a atenção para um quadro de sistemática violação de direitos fundamentais decorrentes da inércia estatal, que exige, para o seu

enfrentamento, a elaboração conjunta de políticas públicas que determinem de que forma cada órgão deverá atuar.

Diante disso, verifica-se que o reconhecimento do estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro pelo STF é de fundamental importância porque busca resolver de forma sistemática as graves lesões aos direitos fundamentais da população carcerária, determinando a participação de todos os poderes estatais, cada um dentro de sua esfera de atribuições.

CONSIDERAÇÕS FINAIS

A investigação empreendida neste capítulo permitiu concluir que o sistema prisional brasileiro consolidou-se como um dos epicentros de violação sistemática e persistente de preceitos fundamentais no país. Longe de atingir a ressocialização preconizada pela Lei de Execução Penal, o ambiente carcerário tornou-se um espaço de negação da dignidade humana, onde a custódia do Estado frequentemente se traduz em penas cruéis e degradantes.

Esse cenário não é fruto de um evento isolado, mas de uma omissão estatal estrutural de décadas, que resultou na falência coordenada dos Poderes em garantir o mínimo existencial aos indivíduos privados de liberdade.

Diante dessa crise endêmica, a importância do reconhecimento do Estado de Coisas Inconstitucional (ECI) pelo Supremo Tribunal Federal, no bojo da ADPF 347, revelou-se como um marco paradigmático. Tal reconhecimento não se limita a um diagnóstico da falência do sistema; ele identifica uma violação massiva que demanda intervenções estruturais e orçamentárias urgentes, superando a inércia dos órgãos políticos.

Ao declarar o ECI, o Judiciário brasileiro não usurpa competências, mas aciona o sistema de freios e contrapesos para compelir os responsáveis a assumirem suas atribuições constitucionais. A superação desse quadro dantesco exige, impreterivelmente, a formulação de políticas públicas conjuntas e coordenadas entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Como demonstrado, a vontade isolada de um único órgão é insuficiente para reverter um quadro de inconstitucionalidade tão profundo. É necessária uma "responsabilização coletiva" que incentive a revisão de

estruturas, a alocação estratégica de recursos e a implementação de soluções de longo prazo que envolvam uma pluralidade de atores públicos.

Em última análise, a intervenção do STF é indispensável para proteger as minorias vulneráveis e estigmatizadas — como a população carcerária — cujos direitos básicos são frequentemente sacrificados em prol de conveniências eleitorais ou do descaso social.

Por fim, resta justificada a urgência de uma reestruturação profunda nas políticas carcerárias sob a égide dos Direitos Humanos. Somente através de uma atuação dialógica e conjunta entre os Poderes será possível restaurar a dignidade no cárcere e garantir que a execução penal brasileira efetivamente observe o texto constitucional.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Rafael Damasceno de. **As prisões e o direito penitenciário no Brasil. Direitonet,** 2007. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/As-prisoes-e-o-direito-penitenciario-no-Brasil. Acesso em: 11 Set. 2025.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão:** causas e alternativas. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. **Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. Decreto n. 592, de 6 de julho de 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 02 Nov. 2025.

BRASIL. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional, DF, n. 214, segunda-feira, 09 de novembro de 1992.

BRASIL. **Departamento Penitenciário Nacional. Painel interativo.** Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias período de julho a

dezembro de 2020. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2021.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 04 Out. 2023.
BRASIL**. Supremo Tribunal Federal.** ADPF n. 347/DF. Rel. Ministro Marco Aurelio. Disponivel em: http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=4783560. Acesso em: 23 Set. 2025.

CAIXETA, Isadora Cronemberger. **Estado de coisas inconstitucional:** análise da ADPF 347 em face ao caos do sistema carcerário brasileiro. Monografia apresentada ao curso de Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. 49.fls. Brasília. 2018.

CARDOSO, Tatiana de Almeida F. R. SCHOEDER, Betina Barbacovi. BLANCO, Vinícius Just. Sistema prisional e direitos humanos: a (in)suficiente responsabilização internacional do Estado brasileiro. *In:* **Revista Eletrônica de Direito Internacional**, v. 15, 2015-1, Belo Horizonte, CEDIN, 2015.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre a situação dos direitos humanos no Brasi**l. Aprovado pela Comissão em 29 de setembro de 1997, durante o 97º Período Ordinário de Sessões [online]. Disponível em: https://cidh.oas.org/countryrep/brazil-port/Indice.htm. Acesso em: 24 Out. 2025.

DAMÁZIO, Daiane da Silva. **O sistema prisional no Brasil:** problemas e desafios para o Serviço Social. 2010a. 91 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: http://tcc.bu.ufsc.br/ Geografia283197.pdf. Acesso em: 22 Set. 2025.

ESTEFAM, André. **Direito penal:** parte geral. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. Disponível em: https://acljur.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Direito-Penal-Parte-Geral-Volume-1-Andr%C3%A9-Estefam-2018.pdf. Acesso em: 09 Ago. 2025.

FERREIRA, Adriano Fernandes. **Elementos de direitos humanos e o Sistema Interamericano**. Timburi: PerJuris, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONÇALVES, Gabriel. SILVA Gabriela Soares da. **Superlotação carcerária no sistema prisional brasileiro:** uma violação aos direitos e garantias fundamentais. 2021. Disponível em: ttps://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/13833. Acesso em: 10 Set. 2025.

LYRA, Roberto. **Penitência de um penitenciarista**. Belo Horizonte: Líder, 2013.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Juizados Especiais Criminais:** comentários, jurisprudência, legislação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PENELLO, Líbero. **O Estado de Coisas Inconstitucional** - Um Novo Conceito. 2021. Artigo. Disponível em: https://direitoreal.com.br/artigos/o-estado-de-coisasinconstitucional-um-novo-conceito. Acesso em: 18 Set. 2025**.**

PORTO, Roberto. **Crime organizado e sistema prisional.** São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Ewerton Dias Lopes da. VIANA, Lara Sanábria. **A ineficácia do sistema penitenciário brasileiro e o estado de coisas inconstitucional.** 2019. Disponível em: https://bdtcc.unipe.edu.br/wp-

content/uploads/2013/12/Ewerton-Dias-TCC-Finalizado.pdf. Acesso em: 01 Nov. 2025.

STRECK, Lênio Luiz. **Estado de Coisas Inconstitucional é uma nova forma de ativismo**. 2015. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2015/observatorio-constitucional-estado-coisas-inconstitucional-ativismo.Acesso em: 30 Out. 2025.

TIVERON, Raquel. **Justiça restaurativa**: a construção de um novo paradigma de justiça criminal. Brasilia: Thesaurus, 2014.

TRINDADE, Lourival Andrade**. A Ressocialização uma (Dis)função da Pena de Prisão**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

TURRI, André Luis. Principais problemas dentro do sistema prisional brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, 2016. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/48635/principais-problemas-dentro-do-sistema-prisional-brasileiro/Acesso em: 08 Set. 2025.

VALLE, Vanice Regina Lírio do. **Estado de Coisas Inconstitucionais e Bloqueios Institucionais:** desafios para a construção da resposta adequada. *In*: BOLONHA, Carlos; BONIZZATO, Luigi; MAIA, Fabiana. Teoria Institucional e Constitucionalismo Contemporâneo. Curitiba: Juruá, 2016.

CAPÍTULO 27

O ABANDONO ANIMAL E A IMPORTÂNCIA DA CASTRAÇÃO - NÃO EXISTEM ANIMAIS DE RUA, EXISTEM ANIMAIS NA RUA

Lívia Marina de Lima Lins Ribeiro[149]
Marinna Ailza de Melo Lopes[150]
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas[151]

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, é recorrente a incidência de abandono e negligência com animais domésticos nas ruas de todo o país, sendo cultural, enraizado na vida de algumas pessoas de todo o Brasil. Para esta pesquisa ser realizada**,** foram levantadas as seguintes problemáticas: O que os animais passam nas ruas? Por que existem tantos animais na rua? Como a negligência humana atrasa a causa animal? De que forma a castração pode ser um meio para a melhora da qualidade de vida dos animais? Qual a situação das fêmeas que vivem nas ruas? De que forma a ocorrência de animais nas ruas impacta o bem-estar da sociedade e dos bichos? Qual o papel da castração na saúde destes animais e na saúde pública nacional? Seria a grande quantidade de animais nas ruas uma falha no exercício da cidadania?

Diante do exposto, levantamos as seguintes hipóteses: os maus-tratos, abandono, negligência, fome e sede são algumas das coisas que os animais na rua vivenciam. Percebemos que os seres humanos possuem uma

[149] Aluna do Colégio Diocesano de Caruaru.
[150] Aluna do Colégio Diocesano de Caruaru.
[151] Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional, em Psicopedagogia, em Voz e em Linguagem. Professora da Iniciação Científica do Colégio Diocesano de Caruaru, Lattes ID: http://lattes.cnpq.br/3115456954313208

tendência a achar que são superiores aos demais animais, desenvolvendo uma ignorância sobre a causa. Vemos então, uma irresponsabilidade afetiva com os cães: abandono de animais quando envelhecem ou ficam doentes, sendo eles de raça ou não. Ainda, a castração apresenta suma importância na vida animal ao evitar o aumento da superpopulação e também ao promover um maior conforto para as fêmeas, sujeitas a gravidez, perseguição, agressões por parte de homens e cães e ainda doenças graves. Também, a ocorrência exacerbada de animais nas ruas aumenta os riscos da proliferação de zoonoses, e problemas de limpeza e segurança nas ruas.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a qualidade de vida dos animais na rua e buscar alternativas para a melhora desta, como a inserção da castração de forma significativa na sociedade. Temos também como objetivos específicos: compreender as causas do enorme e crescente número de animais nas ruas e entender a visão da sociedade sobre a situação dos abandonados.

A elaboração desta pesquisa é justificada, pois as autoras vivenciam a invisibilidade dos animais vulneráveis e possuem interesse na temática, contribuindo assim para que mais autores pesquisem sobre e também trazer uma contribuição para toda a sociedade no que se refere à valorização da vida.

DESENVOLVIMENTO

Baseado nos estudos de Bentham (1989), os direitos dos animais não podem ser negligenciados, afinal, animais são sencientes, e, portanto, são tão dignos quanto o ser humano. O autor afirma que as diferenças entre as espécies não são moralmente relevantes, sendo mais importante analisar se aquele ser pode ou não sofrer. O filósofo argumenta que não é plausível ou justificável infligir sofrimento a um animal não humano, tratando-os como iguais e dignos de respeito e compaixão.

O abandono de bichos contraria tal perspectiva, uma vez que é ignorada sua condição como ser vivo. Estudos apresentados pelo Instituto Ampara Animal (2021) demonstram que 60% a 70% dos filhotes nas ruas morrem antes de completar seis meses, em sua maioria de fome, infecções,

envenenamento e maus-tratos. Sob a ótica de Bentham (1989), os dados apresentados revelam que os bichos ainda não conquistaram a dignidade defendida pelo autor.

Além disso, a presença de animais em situação de rua evidencia uma falha ética coletiva, na qual a sociedade normaliza o sofrimento desses seres. A indiferença social diante dessa realidade reforça práticas especiais, que hierarquizam a vida humana em detrimento da vida animal. Os bichos são postos à margem da sociedade como subcidadãos, possuindo direitos em lei os quais não lhes são assegurados. Portanto, deve-se ressaltar a necessidade de garantir os direitos dos bichos, em prol de vidas humanas ou não.

Dessa forma, reitera-se que políticas públicas de proteção animal são essenciais para reduzir o sofrimento dos animais nas ruas. Sob a perspectiva benthamiana, tais ações representam um dever moral, pois visam minimizar a dor e maximizar o bem-estar dos seres vivos nas cidades. Portanto, a efetivação dessas garantias é indispensável para que os bichos sejam reconhecidos, na prática, como sujeitos dignos de consideração ética e respeito.

Assim, a causa animal pode ser analisada na esfera da cidadania. Medidas de controle da população animal são necessárias para a saúde pública, já que animais sem assistência veterinária podem transmitir doenças graves, como raiva, leptospirose e leishmaniose. Destacam-se, também, ocorrência de acidentes no trânsito devido à presença de animais soltos nas ruas e ainda os impactos na limpeza urbana decorrentes dos resíduos fecais e alimentares espalhados. Infere-se, portanto, que a proteção animal é de extrema relevância para as esferas urbana e social.

De acordo com Gandhi (2000), “A grandeza de uma nação pode ser julgada pelo modo que seus animais são tratados”. O pacifista evidencia a necessidade de discutir sobre o direito dos animais e a condição desses na sociedade, definindo o progresso moral do país a partir da qualidade de vida e a educação de sua população sobre os bichos, domésticos ou não.

A pesquisa elaborada por Barros *et al*. (2020) evidencia a problemática do abandono no Brasil. Observa-se a ineficácia das leis ao se deparar com inúmeros cães e gatos presentes nas ruas, vítimas de agressão, da precária saúde reprodutiva, de doenças e da fome. Milhões de animais são

abandonados e submetidos à miséria, revelando o descaso quanto ao acolhimento deles, sendo o abandono influenciado por fatores culturais, demográficos, econômicos e políticos.

Ainda sob a visão de Barros *et al.* (2020), a carência de políticas públicas quanto aos animais do país apaga a causa e posteriormente dificulta a educação sobre o tópico. O pouco interesse humano resulta em uma visão objetificada do animal, descaso observado com a saúde do animal - especialmente em fêmeas, visto a complexidade de seu sistema e período reprodutivo - e, por fim, na falta de consciência sobre os impactos do abandono sobre o ser humano. Portanto, o abandono é um obstáculo para a garantia do direito humano e animal.

Dialogando com a perspectiva de Ghandi (2000), o Brasil encontra-se defasado devido ao pouco conhecimento sobre o direito animal nacional e à ineficácia deste. Grande parte dos bichos vivem em situações deploráveis devido aos homens, sendo urgente a educação do povo brasileiro quanto ao ambiente urbano e a quem nele habita. A cidadania e a ética não devem ser conceitos restritos às relações humanas, mas um intermédio entre humano e o ambiente em que se vive.

Segundo o autor Schopenhauer (1818), animais não são bens materiais feitos para o aproveitamento humano, são seres vivos sensíveis e frágeis, trazendo à tona a pauta de responsabilidade e cuidado com os animais. O abandono de seres vulneráveis se trata da falta de reconhecimento de seu dever não só como tutor, mas também como cidadão responsável. No primeiro momento, animais são vistos apenas como “bichos fofinhos”, que precisam de pouco para sobreviver. Todavia, o choque de realidade leva os tutores ao abandono de seus animais. Dificilmente um animal doméstico terá uma vida fácil nas ruas.

Schopenhauer (1818) promoveu avanços na ética animal ao defender a sobreposição da ética essencialista sobre a ética racional, a qual se baseia no reconhecimento da unidade entre todos os seres vivos. Portanto, a concepção de inferioridade animal em relação ao ser humano é errônea e incabível, condenando a exclusividade da ética para os homens. Assim, suas ideias permitiram que fosse posto em pauta tudo aquilo que engloba ética animal, dentre eles a temática da castração.

Políticas públicas existem no Brasil, porém, sua ineficácia é reflexo da precária educação quanto aos fatores biológicos e sociais que englobam a situação animal vivenciada no país. Responsável por controlar a superpopulação de animais, a castração, cirurgia que tem seu papel essencial pouco divulgado, traz uma maior saúde reprodutiva para os animais, evitando a gravidez desenfreada e o surgimento de ninhadas indesejadas, além de evitar epidemias. A castração salva vidas, sejam elas humanas ou não.

A partir das conclusões de Levai (2023), que aborda em sua obra denominada "O Direito dos Animais: A Teoria na Prática", o animal deve ser considerado pelo que é, e não pelo que possa servir ao homem. O autor decreta que o outro biologicamente diferente merece ser tratado com respeito e dignidade, contrariando a ideia mercantil associada a esses seres. Sob outra ótica, ele analisa de maneira crítica o modo de pensar capitalista, que apenas enxerga o valor comercial e produtivo dos seres, deixando de lado a essência, as particularidades e os sentimentos dos mesmos.

Portanto, o que pode ser observado acerca do comportamento humano em relação aos animais é uma inferiorização, levando, assim, a um pensamento que enxerga os bichos como meros produtos, e não como seres vivos, que sofrem, sentem dor e necessitam de cuidados e de atenção. O pensamento unicamente comercial acerca dos animais reflete as bases do pensamento humano na contemporaneidade, que, a partir do modo de pensar capitalista, visa apenas a geração de lucro a partir da exploração de outros seres.

A capitalização do acesso aos cuidados animais reflete a ação do sistema sobre a causa animal, ao privar uma maioria de tais direitos. A ocorrência de um grande número de bichos nas ruas é fruto, também, da desigualdade econômica existente no Brasil. Criar e cuidar de um animal gera custos que vão além da renda individual de muitos. O texto, que analisa a evolução da proteção animal no país, possui grande importância ao analisar tal conjuntura, sendo uma das obras pioneiras a refletir sobre a mesma.

Portanto, a castração é uma ferramenta para o exercício da cidadania ao objetivar o bem comum da sociedade. Porém, a falta de acesso à informação e poder aquisitivo por parte da população compromete o efeito esperado: a cirurgia possui alto valor no mercado, sendo necessária a criação

de campanhas que promovam o acesso universal à realização desta. Ainda, configura-se como meio eficiente de combate aos maus-tratos ao prevenir o sofrimento, não remediá-lo.

Nossa pesquisa é do tipo bibliográfica e de estudo de campo, segundo Gil (2023), a pesquisa bibliográfica se baseia no uso de fontes já feitas no momento da elaboração da pesquisa, como livros, artigos científicos, publicações periódicas, entre outros. São a principal fonte de informação obtida para a elaboração das pesquisas.

Esse estudo se baseia no tipo de pesquisa de campo. O estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (Gil, 2009).

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, que representa a essência de algo ou de certa situação para avaliá-la, de modo que não haja representação de números. Essa abordagem trará informações significativas para o fenômeno estudado, pois objetivamos não apenas o levantamento de dados, mas também a qualidade das informações.

Para coleta de dados, nós utilizamos de um questionário com perguntas abertas, que nos trazem informações específicas alinhadas ao objetivo geral e específico deste trabalho de pesquisa. O questionário foi aplicado com profissionais diretamente ligados às políticas públicas e saúde animal, sendo veterinários que atendem em um hospital veterinário particular na cidade de Caruaru e um vereador que atua na pauta do direito animal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retornando ao nosso objetivo geral, que foi analisar a qualidade de vida dos animais na rua e buscar alternativas para a melhora desta, como a inserção da castração de forma significativa na sociedade, aplicou-se o

questionário com três pessoas, as quais são vereadores da pauta animal e veterinários, que chamaremos de P1, P2 e P3.

Inicialmente buscamos compreender a área e tempo de atuação desses profissionais e pudemos perceber que a área de P1 é medicina veterinária e trabalha no meio há 16 anos. P2 trabalha na medicina veterinária, e na criação e execução de políticas públicas quanto à causa animal, e está na área há 15 anos. P3 atua na advocacia e na política como vereador, estando no contexto há 10 anos.

Em nossa primeira pergunta aberta, ao questionarmos sobre como a escassez de hospitais veterinários públicos impactam na conscientização da população sobre o direito animal, ressaltamos a resposta de P2:

> A escassez de hospitais veterinários públicos não está diretamente relacionada à falta de conscientização da população sobre os direitos dos animais. O que realmente interfere nesse aspecto é a ausência de informações e educação sobre o tema. Quando a sociedade não tem acesso a campanhas, programas educativos e políticas públicas que abordem os direitos e o bem-estar animal, torna-se mais difícil compreender que os animais são seres sencientes e merecem proteção. Assim, mais do que a infraestrutura hospitalar, é a falta de informação e de ações educativas que limita o avanço da conscientização sobre os direitos dos animais (Extrato do questionário, P2, 2025).

Vemos que a falta de acesso a hospitais veterinários devido à pouca educação e informação sobre a temática. A falta de políticas públicas que permitam o acesso à educação ambiental é responsável por invisibilizar a causa e torná-la ineficaz.

A pesquisa elaborada por Silva *et al.* (2015) ressalta que a grande população de bichos nas ruas se trata de um problema de saúde pública, o que reforça a necessidade da criação de hospitais veterinários públicos a fim de garantir maior acesso à cirurgia de castração. O incentivo à castração é extremamente relevante para a melhoria da vida no dia a dia, tendo em vista

os diversos empecilhos urbanos e sociais gerados pela presença em massa desses animais nas ruas de todo o globo.

Nossa segunda pergunta foi “Quais políticas públicas facilitam a castração de animais de rua?” E destacamos a resposta de P1:

> Campanhas de castração aparelhadas pelo poder público, bem como, campanhas de conscientização da população sobre a importância dos cuidados dos animais e campanhas que estimulem a adoção de animais de rua são exemplos claros do papel do poder público no controle da população de animais de rua (Extrato de questionário, P1, 2025).

Logo, percebemos as inúmeras possibilidades de se desenvolver o hábito da castração dos animais da rua, que se relaciona diretamente com nossa terceira pergunta se voltou a questionar quais órgãos fixos na cidade os três profissionais falaram acerca do mesmo local que facilita a castração de animais de rua, destacamos a resposta de P1 respondeu que: “A AME animal do município atua no atendimento clínico e cirúrgico, não só dos animais de rua, mas também da população que necessite desse suporte para seus animais de companhia” (Extrato de questionário, P1, 2025).

É possível perceber que através das respostas, todos os sujeitos desta pesquisa sentem a escassez de hospitais veterinários públicos na cidade de Caruaru-PE. Para isto, Luz (2018) ressalta que a castração embora seja uma questão de saúde pública, ainda não está ao alcance de todos, também por não ser compreendida pelas pessoas. Antigamente era uma cirurgia rara, de valor altíssimo e poucos profissionais no mercado. Porém, na atualidade mesmo os profissionais realizando essa cirurgia com mais frequência, o valor ainda é alto para ser executado em animais na rua. Assim, percebemos a importância de as políticas públicas estimularem a prática da castração pelos profissionais, como também, campanhas públicas e mutirões custeados pelas secretarias públicas para a execução dessa prática com mais frequência.

Na quarta pergunta, ao questionarmos sobre o que a população deve fazer quando se depara com uma situação de maus-tratos ou de precariedade na vida de um animal, destaca-se a resposta de P1: “Entrar em contato com

os órgãos de fiscalização do município para realizar uma denúncia e a situação ser devidamente investigada" (Extrato de questionário, P1, 2025).

Concluímos que a denúncia de situações de maus-tratos é uma importante ferramenta para que o animal seja liberto do sofrimento, sendo necessário o endurecimento de leis que responsabilizam os malfeitores pelos crimes e a garantia de punições cabíveis aos mesmos. A violência animal é um fator muito presente na sociedade, e a cultura da desvalorização de qualquer vida que não seja humana retarda a difusão do direito destes.

Schopenhauer (1818), mesmo em tempos remotos, declara que animais são frágeis e sensíveis como os humanos, e, portanto, devem ser tratados como os homens desejam ser tratados. O autor traz à tona a discussão sobre a violência animal de forma indireta: já que o homem não deseja ser acometido pela violência, por que submeter os animais a isso? A desvalorização da vida dos bichos torna a denúncia o principal meio de acabar com a submissão animal aos maus-tratos.

Um outro questionamento do nosso formulário foi para saber quais os impactos positivos da castração dos animais na saúde dos mesmos e se existe algum risco e encontramos as seguintes respostas; P1 respondeu que:

> Estudos apontam o aumento da longevidade, redução na incidência de patologias do aparelho reprodutor bem como o controle populacional como os principais impactos positivos da castração. Os riscos basicamente estão relacionados ao procedimento cirúrgico, mas devem ser avaliados individualmente através de uma avaliação prévia" (Extrato do questionário, P1, 2025).

Para isto, Luz (2018) diz que os impactos positivos da castração nas fêmeas reduzem em 90% a incidência de câncer de mama, ovários e útero, além de tumores e infecções. Nos machos previne o câncer de próstata e de testículos, como também reduz os hormônios masculinos, contribuindo para que eles fiquem menos agressivos em disputas de territórios.

Vislumbramos então que a castração tem inúmeros benefícios sejam eles físicos ou sociais para a vida dos animais demonstrando que a redução

das doenças fica quase nula, contribuindo ainda que de forma incipiente, mas proporcionando bem-estar de alguma forma. Nossa sexta pergunta se voltou a compreender “Como a grande população de animais na rua interfere na saúde pública?”. E destacamos a resposta de P2:

> Representa um problema de saúde pública, pois aumenta o risco de transmissão de zoonoses, como raiva, leishmaniose e verminoses, além de provocar acidentes de trânsito e mordeduras. Esses animais também sofrem com a falta de alimentação e cuidados, o que favorece a disseminação de doenças e impacta o bem-estar coletivo. Portanto, o controle populacional e as ações de educação ambiental e sanitária são fundamentais para proteger tanto os animais quanto a comunidade (Extrato de questionário, P2, 2025).

Como percebemos ao longo das respostas dos profissionais habilitados na área, os malefícios são significativos e geram impactos negativos em diferentes situações como expostos por P2 neste relato. Para isto, Pazetto, Nunes e Leite (2021) falam sobre como as ações humanas afetam não somente a si, a própria espécie, mas também a população de não humanos. Devido a visão antropocêntrica terminamos por não investir em outras questões que não dizem respeito ao homem.

Em nossa sétima questão buscamos entender “Quais os benefícios da castração para a integridade física e mental do animal?” Para isto, destacamos a resposta de P1:

> Com relação à integridade física, a castração reduz a incidência de problemas no parto, principalmente nos animais de rua que não recebem assistência e reduz a incidência de patologias no sistema reprodutivo, predominantemente em cadelas (...) A integridade mental pode estar mais relacionada a fatores de estresse e hormonais mas seguem características individuais (Extrato de questionário, P1, 2025).

Neste sentido, percebemos a importância da conscientização para os cuidados animais, de acordo Pazetto, Nunes e Leite (2021) é um movimento crescente na população atual o envolvimento nos direitos humanos e não-humanos relacionados ao bem-estar. Existe inclusive uma movimentação dos setores organizacionais que tem por objetivo a valorização da vida e a legitimação de direitos. Vemos então, que os benefícios da castração para os animais apontam para essa garantia da valorização da vida, do bem-estar e da legitimação desses direitos também para os não-humanos.

A nossa oitava pergunta buscou compreender se havia uma maior urgência em castrar machos ou fêmeas. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

> A urgência na castração é maior nas fêmeas, pois o procedimento previne doenças graves e potencialmente fatais, como a piometra (infecção uterina) e o câncer de mama, além de evitar gestações indesejadas que aumentam o abandono. Nos machos, embora também seja importante para prevenir doenças e controlar comportamentos, os riscos à saúde geralmente são menos imediatos, tornando a castração das fêmeas uma prioridade em programas de controle populacional e saúde animal. (Extrato de questionário, P2, 2025).

Na nossa penúltima questão se voltou a entender “Quais são as controvérsias quanto à castração no âmbito social?”. Destacamos a resposta de P1:

> Há um amplo debate sobre a atuação do poder público em relação às campanhas de castração de animais de rua. Uma das principais controvérsias para citar em poucas linhas, seria a redução populacional tão grande a ponto de interferir diretamente no ciclo natural de algumas espécies (Extrato de questionário, P1, 2025).

De Paula (2018) em sua pesquisa fala sobre o controle populacional de cães e gatos em áreas urbanas que muitas foram as iniciativas para controle

dos animais na rua, inclusive, houve uma época em que exterminaram os animais, mas com as leis de proteção de animais outras iniciativas surgiram. Mesmo com a questão dos abrigos, feiras de adoção e castração dos animais, ainda existem muitos animais na rua. Diante disso, o nosso último questionamento investiga maneiras de conscientizar a população diante da castração. Assim, tivemos respostas como:

> A conscientização sobre as controvérsias da castração de animais pode ser promovida por meio de campanhas educativas, palestras comunitárias e ações em escolas e meios de comunicação que expliquem de forma clara os benefícios, riscos e aspectos éticos do procedimento (...). Assim, a educação e o acesso à informação são as principais ferramentas para reduzir preconceitos e promover escolhas conscientes (Extrato de questionário, 2025).

De Paula (2018) fala justamente que a conscientização da população é de suma importância para o estímulo para a castração como sendo saudável em todos os fatores para eles, garantindo uma qualidade de vida e controle populacional dos animais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelam a importância da preservação e do cuidado com a vida e saúde dos animais, analisando o papel fundamental na castração para controlar a população animal presente nas ruas. Além disso, entendemos o quanto é importante a elaboração de políticas públicas que visem a integração da sociedade no que diz respeito à causa animal, pois contribui para uma sociedade mais inclusiva com todas as formas de vida, humana ou não, além de evitar a transmissão de zoonoses e diversos problemas urbanos gerados pelo abandono desses animais nas ruas. A reflexão deixada para a sociedade é o quanto é necessário defender a causa animal e garantir que o direito à vida seja assegurado a todos os seres vivos e o quanto ainda podemos melhorar nesse aspecto.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, HG (1939). Mahatma Gandhi: Uma estimativa. In: RADHAKRISHNAN, S. (Ed.). **Mahatma Gandhi – Ensaios e reflexões sobre sua vida e obra** (pp. 40-45). Woking, Grã-Bretanha: Unwin Brothers Limited.

AMPARA ANIMAL – Instituto Ampara Animal. **De onde vem os cães e gatos que vemos nas ruas?** 2021. Disponível em: https://institutoamparanimal.org.br/de-onde-vem-os-caes-e-gatos-que-vemos-nas-ruas/. Acesso em: 28 jan. 2026.

BENTHAM, Jeremy. **An Introduction to the Principles of Morals and Legislation.** Londres: W. Pickering, 1823.

GANDHI, M. K. **Hind Swaraj or Indian Home Rule**. Ahmedabad: Navajivan,2000.

KISIEL, Luz Maria et al. Modeling the effect of surgical sterilization on owned dog population size in Villa de Tezontepec, Hidalgo, Mexico, using an individual-based computer simulation model. **PLOS ONE**, v. 13, n. 6, p. e0198209, jun. 2018

LEVAI, Laerte F. **Direito dos Animais: A Teoria na Prática**. Editora Appris, 2023.

PAZETTO, A. Z. NUNES, N. A. LEITE, A. L. S. Bem-estar Animal e Inovação Social: Evidências a partir de um Estudo de Caso no Sul do Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 757–785, 2021. DOI: 10.1590/1984-92302021v28n9902pt

PINTO, Victor Augusto de Paula. **Métodos químicos para promover esterilização de cães e gatos machos.** 2018. 40 f. Trabalho de Conclusão

de Curso (Graduação em Medicina Veterinária) - Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PINTO, L. B. C. FERREIRA, A. S. DODONOV, P. **Abandono de cães e gatos: levantamento bibliográfico e documental sobre causas, implicações e experiências de gestão no brasil e no mundo.** Estudos Organizacionais e Sociedade, Faculdade de Ciências Econômicas (UFMG), Belo Horizonte, v.11, n. 30, 2024.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o Fundamento da Moral**. Tradução de Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, TC. BASSOLI, AG. QUEIROZ JÚNIOR, JP. FERREIRA-SILVA, JC. ALEIXO, GAS. ANDRADE, MB. Castração pediátrica em cães e gatos: revisão de literatura. **Medicina veterinária** (UFRPE), Recife, v.9, n. 1-4, p.20-25, 2015.

TOSTA, Luana Chrystina Martins. **Schopenhauer e a filosofia da moral crítica: rumo à ética animal.** Filosofia (UFPR), Cadernos PET-Filosofia, v.18, n.1, 2020.

CAPÍTULO 28

EXECUÇÃO PENAL, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS CONTRA-HEGEMÔNICAS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CONEXÕES PELA LIBERDADE

Maria Eduarda Cavalcanti Araújo[152]

INTRODUÇÃO

A distância estrutural entre a legalidade formal e a realidade da execução penal no Brasil, marcada por violações sistemáticas de direitos humanos, é evidente. O reconhecimento do Estado de Coisas Inconstitucional do sistema prisional brasileiro, a partir de decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347, simboliza a constatação da violação generalizada de direitos fundamentais, da dignidade e da integridade física e psíquica das pessoas privadas de liberdade no Brasil.

Diante de narrativas que impulsionam a construção da figura de um inimigo que movimenta diferentes mecanismos de exceção, punição e subjugação, é importante pensar como os desafios estruturais da prisão no Brasil quais sejam o racismo, a violação de direitos e a violência institucional, potencializam mudanças estruturais na gestão prisional brasileira e mobilizam discursos e ações no âmbito dos direitos humanos.

Marcelo Neves (2007), ao refletir sobre a força simbólica dos direitos humanos, oferece uma chave teórica fundamental, um ponto de partida para a

[152] Mestranda em Direitos Humanos no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH-CAC-UFPE), com apoio da agência de fomento FACEPE. Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Barros. Advogada inscrita na OAB-PE. Coordenadora do Laboratório de Ciências Criminais do IBCCRIM-PE. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9014415524210969. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0367-9100. E-mail: eduarda.caraujo@ufpe.br.

compreensão dos limites e das potencialidades da linguagem dos direitos no âmbito da execução penal. Para o autor, os direitos humanos, operam de maneira ambivalente: na mesma medida em que possuem capacidade mobilizadora e crítica, podem ser esvaziados de efetividade e de sentido quando convertidos em uma mera retórica legitimadora de práticas estatais responsáveis pelo que se entende como violação estrutural.

Essa ambivalência manifesta-se estridentemente no campo da execução penal uma vez que se trata de um espaço marcado pela negação prática da cidadania mediante a reprodução cotidiana de ilegalidades naturalizadas.

O Projeto Conexões pela Liberdade, desenvolvido no âmbito da Defensoria Pública do Estado de Pernambuco, através da Subdefensoria de Execução Penal e do Núcleo Especializado de Cidadania Criminal e Execução Penal (NECCEP) e o Grupo de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco "Além das Grades" (ADG), constituiu uma experiência institucional que tencionou diretamente essa contradição. Ao articular atuação jurídica, produção acadêmica e escuta qualificada das pessoas privadas de liberdade, o projeto buscou deslocar a força simbólica dos direitos humanos do plano abstrato para uma prática crítica situada.

Para pensar como a produção de visibilidade e reconhecimento constitui dimensão central da força simbólica dos direitos humanos no contexto prisional e a importância de práticas institucionais contra-hegemônicas, buscar-se-á adotar uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-crítica, a partir da análise bibliográfica, com ênfase no conceito de força simbólica dos direitos humanos em Marcelo Neves, e também de natureza empírico-institucional, fundada na análise do desenvolvimento do Projeto Conexões pela Liberdade, a partir de registros institucionais, documentos públicos e notícias divulgadas nos canais oficiais da Defensoria Pública, bem como da observação participante realizada durante sua execução.[153] Dessa forma,

[153] ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS DEFENSORAS E DEFENSORES PÚBLICOS – ANADEP. **PE: Defensoria e UFPE realizam segunda edição do projeto Conexões pela Liberdade no presídio de Vitória de Santo Antão.** 25 set. 2023. Disponível em: https://www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=55708. Acesso em: 10dez. 2025; DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO – DPPE. **DPPE informa – 3ª**

buscar-se-á compreender de que modo práticas institucionais podem reconfigurar a atuação dos direitos humanos no âmbito da execução penal.

A FORÇA SIMBÓLICA DOS DIREITOS HUMANOS

O ponto de partida da reflexão aqui proposta é a noção de força simbólica dos direitos humanos em Marcelo Neves (Neves, 2007). Para o autor, a compreensão dos direitos humanos perpassa a sua força simbólica, isto é, a sua capacidade de produzir sentidos, expectativas normativas e modelos de legitimidade no âmago das estruturas jurídicas e políticas contemporâneas. Importa destacar que essa dimensão simbólica não se confunde com inefetividade mas refere-se ao modo como os direitos humanos operam, sendo símbolos normativos capazes de orientar discursos e práticas institucionais, ainda que sua concretização material eventualmente se mostre limitada ou desigual.

Neves (Neves, 2007, p. 5) nos ensina que:

> [...] ao tratar da "força simbólica dos direitos humanos", cabe antes apontar a ambivalência do simbólico. É verdade que, no âmbito do normativo, quando enfatizamos a força simbólica, sugerimos um certo grau de falta, pelo menos no momento, da força normativa dos correspondentes atos, discursos, declarações ou textos. Mas o caráter conotativo de declarações, discursos, atos e textos simbólicos nem sempre serve à manutenção do status quo de carência dos respectivos direitos. A dimensão simbólica do normativo pode exatamente servir à superação de situações concretas de negação dos direitos. A referência simbólica a determinado

edição do projeto Conexões pela Liberdade. 7 dez. 2023. Disponível em: https://www.defensoria.pe.def.br/noticias/detalhe/2774/. Acesso em: 10 dez. 2025; DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO – DPPE. **Reunião alinha realização do projeto Conexões pela Liberdade em Palmares.** 5 out. 2023. Disponível em: https://www.defensoria.pe.def.br/noticias/detalhe/2881/. Acesso em: 10 dez. 2025; DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO – DPPE. **Defensoria realiza análise jurídica e atendimento na Colônia Penal Feminina de Buíque como parte do Projeto Conexões pela Liberdade.** 28 abr. 2022. Disponível em: https://www.defensoria.pe.def.br/noticias/detalhe/3644/. Acesso em: 10 dez. 2025.

> instituto jurídico caracterizado por um alto grau de ineficácia normativo-jurídica serve tanto ao encobrimento dessa realidade e mesmo à manipulação política para usos contrários à concretização e efetivação das respectivas normas, quanto a uma ampla realização do modelo normativo no futuro. A força simbólica de atos, textos, declarações e discursos de caráter normativo serve tanto à manutenção da falta de direitos quanto à mobilização pela construção e realização dos mesmos. Esta ambivalência significa que o simbólico não se reduz ao "ideológico" no sentido de ilusão negadora de outras alternativas ou ao "retórico" no sentido de uma mera persuasão descomprometida com o acesso aos direitos, pois também, paradoxalmente, incorpora o espaço da crítica ao modelo normativo de fachada. Além do mais, qualquer recurso à força simbólica é sempre arriscado. Por um lado, a afirmação simbólica de direitos e institutos jurídicos, sem qualquer compromisso com o real acesso aos mesmos ou à sua efetivação, pode levar à apatia pública e ao cinismo das elites (Neves, 1994a: 112 e 161; Kindermann, 1989: 270), como também pode conduzir à mobilização social que contribua para a sua concretização normativa e efetivação."

Nesse sentido, o desenvolvimento dessa ambivalência estrutural mobiliza novos sentidos e práticas no que tange ao âmbito da aplicação e reivindicação dos direitos humanos. Há, portanto, uma preocupação com a manutenção de garantias proporcionadas pela legitimação normativa ao passo em que a mobilização discursiva é um trabalho de base que cada vez mais se apresenta como indispensável diante das consecutivas violações de direitos humanos e do esvaziamento da retórica quando apropriada pelo Estado.

A execução penal figura como espaço privilegiado de suspensão fática dos direitos humanos, no qual a normatividade constitucional e internacional convive com rotinas institucionais marcadas pela violência, pela seletividade e pela negação cotidiana da condição de sujeito de direitos das pessoas privadas de liberdade. No Brasil, ao passo em que a Lei nº 7.210/84 garante assistência ao preso, ao internado e ao egresso como um dever do Estado, o

que se verifica no plano interno é o total desamparo de assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

É a partir dos contrastes entre o plano interno (realidade do cárcere) e o plano externo (garantias jurídico-normativas) que a força simbólica dos direitos humanos, como proposta por Marcelo Neves, se retrata como um campo de disputa. De tal maneira, o potencial crítico de construção e efetivação dos direitos humanos, em especial das pessoas privadas de liberdade, depende da forma como o tema é apropriado por atores institucionais, movimentos sociais e práticas jurídicas concretas. Há de se buscar práticas e estratégias capazes de tensionar a distância entre o direito proclamado e o direito achado no cárcere.

DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA INSTITUCIONAL CONTRA-HEGEMÔNICA

A luta por direitos não se encerra no momento da sua positivação no ordenamento jurídico. Em verdade, a mera previsão normativa, desacompanhada de mecanismos concretos de implementação, muitas vezes converte-se em expressão de um simbolismo vazio, crítica que com frequência é atribuída ao discurso dos direitos humanos. Não obstante, é precisamente aí, no plano simbólico, que desabotoa um espaço político relevante e, mais do que isso, fundamental: o reconhecimento explícito do descumprimento dos direitos humanos na esfera normativa constitui condição para a reivindicação de sua efetiva realização. Aqui, a retórica assume um papel essencial e marcadamente positivo, funcionando como instrumento de denúncia, visibilização e mobilização coletiva, especialmente no âmbito das lutas empreendidas pelos movimentos sociais.

É nesse caminho que emergem e se consolidam movimentos e iniciativas da sociedade civil como o Grupo Além das Grades (ADG-UFPE), a Pastoral Carcerária, a Associação de amigos e familiares de presos (AMPARAR) e tantas outras. Tais experiências coletivas operam no espaço simbólico e político da denúncia, do reconhecimento das violações e da reivindicação da efetividade dos direitos humanos no contexto prisional. Paschoal, Lima e Ramos (2024) demonstram que a atuação do “Além das

Grades" extrapola a lógica assistencial, operando como prática transformadora de denúncia das violações de direitos humanos e de enfrentamento às estruturas punitivas do sistema penal.

A Defensoria Pública, por seu turno, possui entre suas atribuições fundamentais a promoção dos direitos humanos, atuando como expressão e instrumento do regime democrático. Tal função se articula à prestação de orientação jurídica e à defesa, em todos os graus, tanto judicial quanto extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, em favor das pessoas em situação de vulnerabilidade.

Conforme sustentam Penha e Silveira (2022), a Defensoria Pública ocupa um papel de instância central de mediação e instrumentalização dos direitos assegurados no ordenamento jurídico, viabilizando sua concretização material e contribuindo para a redução da disparidade entre a previsão normativa e o efetivo acesso à justiça, configurando-se como corolário do princípio da dignidade da pessoa humana, erigido a fundamento da República Federativa do Brasil, nos termos do art. 1º, III, da Constituição Federal de 1988.

Por conseguinte, através da atuação de movimentos da sociedade civil e da Defensoria Pública, os direitos humanos deixam de ser compreendidos apenas como um repertório normativo abstrato e passam a ser concebidos como práticas institucionais contra-hegemônicas, na medida em que são mobilizados para tensionar a racionalidade dominante do sistema penal e expor as contradições entre a realidade normativa e a realidade material do encarceramento. Ao operar no espaço simbólico da denúncia e da visibilização, busca-se disputar sentidos, legitimidades e formas de reconhecimento, afirmando a dignidade da pessoa humana em contextos marcados pela naturalização da violência estatal.

Tanto os movimentos da sociedade civil quanto a Defensoria Pública, disputam o significado da legalidade, da justiça e da própria cidadania no contexto prisional ao atuarem de forma crítica e comprometida com os sujeitos privados de liberdade e suas famílias, historicamente marginalizados pelo sistema de justiça criminal. Há, portanto, a materialização de uma concepção de direitos humanos que não se limita à reprodução da ordem vigente, mas que atua contra-hegemonicamente.

O PROJETO CONEXÕES PELA LIBERDADE

Foi a partir da necessidade de aproximação institucional com as pessoas privadas de liberdade e da promoção da efetivação de direitos por meio de múltiplas frentes de atuação, que surgiu o Projeto Conexões pela Liberdade, desenvolvido no âmbito da Subdefensoria de Execução Penal da Defensoria Pública do Estado de Pernambuco (DPE-PE), em articulação com o Núcleo Especializado de Cidadania Criminal e Execução Penal e o Grupo Além das Grades (ADG-UFPE). O projeto estruturou-se como uma iniciativa institucional voltada à superação dos limites dos mutirões carcerários tradicionais, que historicamente operavam sob um modelo fechado, centrado quase exclusivamente na assessoria jurídica estrita.

Diferentemente dessas experiências anteriores, o Projeto Conexões pela Liberdade adotou, ao longo dos anos de 2022 e 2023, uma atuação conjunta, concentrada e interdisciplinar, incorporando ações desenvolvidas pela Defensoria Pública em diálogo com outros núcleos institucionais, a exemplo do Núcleo de Registro Civil, e com parceiros da sociedade civil, a exemplo do Grupo Além das Grades e do Grupo de Trabalho em Prevenção Posithivo (GTP+). Tamanha ampliação do escopo de intervenção reflete a compreensão de que a efetivação da cidadania no contexto prisional não se limita à regularização da situação penal, mas demanda o acesso a direitos civis, familiares e identitários historicamente negados à população encarcerada. Aos condenados à pena privativa de liberdade, devem estar intactos os direitos consagrados pela Constituição Cidadã (Palumbo, 2017, p. 771).

Nesse sentido, as ações de emissão de segunda via de registro civil, registro tardio e reconhecimento de paternidade revelam-se fundamentais para a própria existência jurídica do indivíduo, na medida em que o acesso à documentação básica constitui condição de possibilidade para o exercício de quaisquer outros direitos.

As demandas de natureza cível e familiar, tais como o reconhecimento e a dissolução de união estável, assumem especial relevância ao garantir segurança jurídica às relações afetivas e patrimoniais, frequentemente

fragilizadas pelo encarceramento. Ao assegurar o tratamento jurídico dessas relações, o projeto contribuiu para a preservação de vínculos familiares e para a redução dos efeitos desagregadores da prisão sobre as redes de cuidado e pertencimento.

A participação de iniciativas como o GTP+, responsável pela realização de testagens de HIV, bem como pela promoção de palestras informativas sobre prevenção, educação sexual e saúde, revelou-se fundamental diante do contexto de vulnerabilidade sanitária e de desinformação que marca o sistema prisional. Tais ações não apenas viabilizam o acesso a direitos básicos à saúde, mas também operam como estratégias de redução de estigmas, fortalecimento da autonomia informacional e promoção do cuidado, elementos indissociáveis do reconhecimento da dignidade da pessoa humana.

A atuação do Grupo Liberta Elas, por sua vez, assume especial importância ao promover espaços de escuta, acolhimento e informação, contribuindo para o enfrentamento das violências que incidem de maneira particular sobre as mulheres encarceradas e aquelas que encontram-se na dinâmica do sistema de justiça criminal como mãe, irmãs e companheiras de sujeitos privados de liberdade.

De igual modo, a participação do Grupo Além das Grades (ADG) reforça o caráter contra-hegemônico da iniciativa, ao articular extensão universitária, produção de conhecimento crítico e atuação direta no cárcere.

Cumpre mencionar, ainda, a realização de atividades voltadas à educação em direitos, com temas como *"Defensoria Pública e os direitos das pessoas privadas de liberdade, em cumprimento de prisão provisória ou definitiva"* (DPPE, 2023). Tal ação mostrou-se central para a redução de assimetrias informacionais e a promoção de maior autonomia dos sujeitos encarcerados.

Por fim, a realização de casamento coletivo no interior das unidades prisionais assinala a possibilidade de exercício de direitos civis mesmo em situação de privação de liberdade, reafirmando que o encarceramento não suspende a condição de cidadania nem autoriza a negação de direitos fundamentais ligados à vida familiar.

Diferentemente de usos meramente retóricos dos direitos humanos, criticados por Marcelo Neves, o Projeto Conexões pela Liberdade estruturou-se a partir da articulação simultânea de três níveis de atuação. O primeiro corresponde ao plano jurídico-institucional, envolvendo a Defensoria Pública, a Subdefensoria de Execução Penal, o Núcleo Especializado de Cidadania Criminal e Execução Penal (NECCEP) e a Secretaria Executiva de Ressocialização (SERES). O segundo refere-se ao plano formativo-crítico, viabilizado por meio da participação da universidade, especialmente do Grupo de Extensão "Além das Grades" (ADG), bem como de organizações da sociedade civil, como o GTP+ e o Liberta Elas. O terceiro diz respeito à dimensão empírica, na medida em que o projeto promoveu o contato direto com pessoas privadas de liberdade.

Essa articulação contribuiu para a redução do simbolismo vazio ao ancorar o discurso dos direitos humanos em experiências concretas de violação, convertendo-o em intervenção técnica qualificada.

Dessa forma, o Projeto Conexões pela Liberdade materializou uma concepção ampliada de acesso à justiça e de promoção dos direitos humanos, ao articular diferentes dimensões de direitos e ao reconhecer as pessoas privadas de liberdade como sujeitos plenos de cidadania, ainda que submetidos à restrição do direito de ir e vir.

A PRODUÇÃO DE VISIBILIDADE COMO DIMENSÃO SIMBÓLICA CENTRAL

O sistema penal contemporâneo não se limita à função declarada de repressão ao delito, mas atua como produtor do que aqui escolhemos chamar de zonas de opacidade, isto é, de espaços nos quais a normatividade jurídica subsiste de forma meramente formal, sem correspondente efetividade material. Nessa conjuntura, direitos fundamentais permanecem suspensos ou esvaziados, e a atuação estatal se desenvolve sob reduzidos níveis de controle e responsabilização, afetando de maneira desproporcional grupos historicamente marginalizados, como é o caso das pessoas privadas de liberdade.

Pensar a reconexão da pessoa presa ao mundo jurídico e social é resgatar o direito do preso em ser tratado com humanidade e ter sua dignidade respeitada. Para além da já mencionada Lei de Execução Penal, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, do qual o Brasil é Estado Parte, incorporado ao ordenamento jurídico interno por meio do Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992, estabelece, em seu artigo 10, inciso I, que toda pessoa privada de liberdade tem o direito de ser tratada com humanidade e com respeito à dignidade inerente à pessoa humana, consagrando, assim, parâmetro normativo internacional aplicável à execução da pena.

A produção de visibilidade como dimensão simbólica central se dá na medida em que iniciativas como o Projeto Conexões pela Liberdade propõem a concepção dos direitos humanos como linguagem que reinscreve sujeitos tidos como "descartáveis" na gramática da cidadania. As ações desenvolvidas promoveram, nesse sentido, uma ruptura do cárcere como espaço de silenciamento e zona de "não-direito".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto de violação sistemática de direitos humanos no cárcere brasileiro, especialmente nos estabelecimentos prisionais pernambucanos (Brasil, 2025a), e dos múltiplos esforços institucionais voltados à promoção de garantias fundamentais (Brasil, 2025b), a experiência do Projeto Conexões pela Liberdade revela caminhos pelos quais práticas institucionais podem reconfigurar a atuação dos direitos humanos no âmbito da execução penal.

À luz da noção de força simbólica dos direitos humanos, proposta por Marcelo Neves (2007), é possível identificar a capacidade dessas iniciativas de mobilizar sentidos e práticas no direito da execução penal por meio da mobilização discursiva. Essa dinâmica manifesta-se na reivindicação e efetivação de direitos básicos, como o acesso à saúde, o reconhecimento de demandas de natureza cível e familiar, a criação de espaços de escuta, acolhimento e informação, bem como o exercício de direitos civis, a exemplo da constituição da vida familiar por meio do casamento.

Conforme destacam Marques e Fonseca (2012 apud BRASIL, 2025b, p. 63), no Brasil, a inobservância dos preceitos de direitos humanos na política prisional assume múltiplas facetas, atravessadas por dimensões raciais, culturais, econômicas, jurídicas e políticas, o que revela a complexidade do problema e a necessidade de ações setoriais integradas.

Nesse contexto, a ampliação do acesso à justiça e a promoção dos direitos humanos configuram-se como processos fundamentais para o reconhecimento de uma cidadania criminal, uma vez que a pena privativa de liberdade implica exclusivamente na restrição do direito de ir e vir, exigindo-se, até mesmo para fins de ressocialização, o reconhecimento da pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS DEFENSORAS E DEFENSORES PÚBLICOS – ANADEP. **PE: Defensoria e UFPE realizam segunda edição do projeto Conexões pela Liberdade no presídio de Vitória de Santo Antão.** 25 set. 2023. Disponível em: https://www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=55708. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça; Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Plano Nacional Pena Justa**. Brasília: CNJ/MJSP, 2025b.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT). **Relatório de Inspeções Regulares realizadas no estado de Pernambuco** / Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; organização Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura. Brasília: Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2025a.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO – DPPE. **Defensoria realiza análise jurídica e atendimento na Colônia Penal**

Feminina de Buíque como parte do Projeto Conexões pela Liberdade. 28 abr. 2022. Disponível em: https://www.defensoria.pe.def.br/noticias/detalhe/3644/. Acesso em: 10 dez. 2025.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO – DPPE. **Reunião alinha realização do projeto Conexões pela Liberdade em Palmares.** 5 out. 2023. Disponível em: https://www.defensoria.pe.def.br/noticias/detalhe/2881/. Acesso em: 10 dez. 2025.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO – DPPE. **DPPE informa – 3ª edição do projeto Conexões pela Liberdade.** 7 dez. 2023. Disponível em: https://www.defensoria.pe.def.br/noticias/detalhe/2774/. Acesso em: 10 dez. 2025.

NEVES, Marcelo. **A força simbólica dos direitos humanos.** Revista Brasileira de Ciências Criminais, São Paulo, v. 15, n. 57, p. 181–198, 2007.

PALUMBO, Lívia Pelli. **A execução da pena e a cidadania: os direitos humanos no Estado Democrático de Direito e a proteção à dignidade humana**. Anais do V Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, n. 5, p. 757-778, out. 2017.

PASCHOAL, Brenda Cailane de Moura; LIMA, Maiara Kelle de; RAMOS, Raissa Lustosa Coelho. **Práticas transformadoras: atuação do "Além das Grades" na promoção dos direitos humanos no sistema prisional.** Rev. FundAção, Santo André, SP, n. 2, p. 47-61, 2024.

PENHA, Carlos Alberto Thomazelli; SILVEIRA, Ricardo dos Reis. **A Defensoria Pública como instrumento de efetivação dos direitos humanos: uma garantia do direito fundamental de acesso à justiça**. *Revista da Defensoria Pública do Estado de Rondônia*, Porto Velho, n. 6, p. 9–30, 2022.

CAPÍTULO 29

BIOPRODUTOS DAS ABELHAS SEM FERRÃO (*MELIPONINI*) E O VAZIO NORMATIVO: FUNDAMENTOS PARA UMA REGULAMENTAÇÃO ESPECÍFICA NO BRASIL

Mateus Sudário Minzé[154]
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas[155]

INTRODUÇÃO

A meliponicultura brasileira representa uma atividade de profunda relevância ambiental, social e econômica, especialmente em virtude do papel desempenhado pelas abelhas sem ferrão na polinização de ecossistemas nativos e de culturas agrícolas. No Brasil, país que abriga uma das maiores diversidades de meliponíneos do mundo, essa prática vem ganhando destaque tanto pela valorização dos bioprodutos — como mel, pólen, própolis e geoprópolis — quanto pela crescente busca por modelos produtivos sustentáveis. Nesse contexto, a consolidação da meliponicultura como atividade econômica estruturada exige não apenas reconhecimento técnico-científico, mas também respaldo jurídico compatível com suas especificidades biológicas e produtivas.

Historicamente, a criação de abelhas sem ferrão está intrinsecamente ligada aos saberes tradicionais e à relação entre comunidades humanas e biodiversidade.

[154] Aluno do Colégio Diocesano de Caruaru.
[155] Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional, em Psicopedagogia, em Voz e em Linguagem. Professora da Iniciação Científica do Colégio Diocesano de Caruaru, Lattes ID: http://lattes.cnpq.br/3115456954313208

Conforme descreve Kerr *et al.* (1996, p. 77), ao afirmarem que:

> Por manejo de meliponíneos entende-se a meliponicultura, ou criação racional de meliponíneos. A criação destas abelhas sem ferrão em cabaças, cortiços e caixas rústicas constitui uma atividade tradicional em quase todas as regiões do Brasil. Essa atividade, desenvolvida inicialmente pelos índios, foi ao longo do tempo praticada por pequenos e médios produtores e hoje vem despertando o interesse de novos criadores e de algumas instituições.

Tal definição evidencia que a meliponicultura não é uma prática recente, mas uma atividade historicamente consolidada, que evoluiu de sistemas extrativistas para modelos de criação racional.

Apesar desse histórico e do avanço das pesquisas científicas sobre a biologia, o manejo e o potencial terapêutico e nutricional dos bioprodutos das abelhas sem ferrão, observa-se uma lacuna normativa significativa no ordenamento jurídico brasileiro. Diferentemente da apicultura, amplamente regulamentada, os produtos oriundos da meliponicultura ainda carecem de legislação específica que estabeleça padrões de identidade, qualidade, processamento e comercialização. Essa ausência de regulamentação clara gera insegurança jurídica para produtores, limita a inserção formal desses produtos no mercado e dificulta a fiscalização sanitária adequada.

Dessa forma, a contextualização da meliponicultura no Brasil revela um paradoxo: ao mesmo tempo em que a atividade apresenta forte base cultural, relevância ecológica e potencial econômico crescente, enfrenta entraves estruturais decorrentes da falta de normatização específica para seus bioprodutos. A compreensão desse cenário é fundamental para embasar a discussão acerca da necessidade de marcos regulatórios próprios, capazes de contemplar as particularidades físico-químicas e microbiológicas dos produtos das abelhas sem ferrão, promovendo segurança alimentar, valorização produtiva e fortalecimento sustentável da cadeia meliponícola nacional.

As abelhas sem ferrão (*Meliponini*) desempenham papel central na manutenção dos ecossistemas, sendo sua principal função ecológica a

polinização. Embora produzam mel, cera, pólen e própolis, sua contribuição mais relevante consiste na fecundação das flores e na formação de sementes e frutos, sustentando a dinâmica e a regeneração das populações vegetais. A polinização realizada por esses insetos promove variabilidade genética e assegura a continuidade de espécies silvestres e cultivadas, sendo indispensável para a estabilidade da biosfera.

Dados apresentados por Andrade e Silva (2016), com base em estudos anteriores, evidenciam a magnitude desse serviço ecossistêmico: parcela significativa da produção mundial de alimentos depende da polinização animal, sendo as abelhas responsáveis por grande parte desse processo. No Brasil, as abelhas sem ferrão podem responder, dependendo do bioma, por 40% a 90% da polinização de espécies vegetais nativas. Além disso, a proximidade de meliponários a áreas agrícolas tem sido associada ao aumento da produtividade e da qualidade dos frutos, demonstrando a relação direta entre conservação desses polinizadores e segurança alimentar.

Para além da dimensão ambiental, os meliponíneos possuem expressiva relevância econômica e sociocultural. Seus bioprodutos — como mel, pólen e geoprópolis — apresentam alto valor agregado e fomentam economias locais, especialmente no âmbito da agricultura familiar. A exploração racional dessas abelhas pode integrar cadeias produtivas sustentáveis, alcançando desde a subsistência rural até segmentos industriais como o farmacêutico e o cosmético, contribuindo para a diversificação de renda no meio rural.

O mel das abelhas sem ferrão também se destaca por suas propriedades terapêuticas reconhecidas na medicina popular e indígena. Sua composição específica, caracterizada por maior acidez natural e higroscopicidade — isto é, capacidade de absorver umidade — cria ambiente desfavorável à proliferação de microrganismos, conferindo-lhe potencial antibacteriano. Tradicionalmente utilizado no tratamento de infecções, problemas gastrointestinais e lesões cutâneas, esse mel demonstra capacidade de auxiliar na cicatrização e na regeneração da pele, reforçando sua relevância não apenas ecológica e econômica, mas também cultural e medicinal.

Dessa forma, a importância das abelhas sem ferrão transcende a produção de bioprodutos, consolidando-se como elemento estruturante da sustentabilidade ambiental, da segurança alimentar e do desenvolvimento socioeconômico, especialmente em contextos rurais e tradicionais.

A expansão da meliponicultura no Brasil, impulsionada por sua relevância ecológica e pelo crescente valor econômico de seus bioprodutos, contrasta com a fragilidade do arcabouço normativo aplicável à atividade. Embora existam normas voltadas à apicultura e à inspeção de produtos de origem animal, inexiste regulamentação nacional específica que considere as particularidades físico-químicas, microbiológicas e produtivas dos bioprodutos das abelhas sem ferrão. Essa lacuna gera insegurança jurídica e indefinição técnica quanto a padrões de identidade, qualidade, rotulagem e comercialização.

Os impactos dessa ausência normativa refletem-se diretamente na cadeia produtiva. Muitos produtores enfrentam dificuldades para formalizar suas atividades e acessar mercados institucionais, pois os parâmetros estabelecidos para o mel de *Apis mellifera* são frequentemente aplicados de maneira inadequada aos produtos de meliponíneos. Tal prática desconsidera características naturais, como maior teor de umidade e perfil sensorial diferenciado, resultando em exigências incompatíveis com a realidade biológica desses produtos e, por vezes, inviabilizando sua comercialização formal.

Além disso, a inexistência de critérios específicos compromete a padronização científica, a atuação uniforme da fiscalização sanitária e a proteção do consumidor. O cenário regulatório fragmentado não acompanha o avanço técnico já alcançado pela meliponicultura, tornando pertinente o seguinte problema de pesquisa: de que forma a ausência de regulamentação específica impacta a segurança jurídica, a formalização produtiva e o desenvolvimento sustentável da atividade no Brasil? A investigação dessa questão busca fundamentar a necessidade de um marco normativo próprio, coerente com as singularidades dos bioprodutos das abelhas sem ferrão.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os impactos da ausência de regulamentação específica para os bioprodutos das abelhas sem ferrão no Brasil. E os objetivos específicos são: Contextualizar a relevância histórica,

ambiental, social e econômica da meliponicultura no Brasil; Examinar o arcabouço jurídico aplicável aos produtos apícolas e identificar lacunas referentes aos bioprodutos de meliponíneos; Evidenciar as especificidades físico-químicas e microbiológicas desses bioprodutos, diferenciando-os daqueles produzidos por *Apis mellifera*; Avaliar os impactos da ausência de regulamentação sobre a formalização da atividade, a segurança jurídica e a proteção do consumidor; Analisar as dimensões jurídicas, sanitárias, econômicas e ambientais, com o propósito de fundamentar a necessidade de um marco normativo adequado às particularidades da meliponicultura nacional.

DESENVOLVIMENTO

A meliponicultura distingue-se da apicultura tradicional, praticada com *Apis mellifera*, tanto sob o ponto de vista biológico quanto técnico. Enquanto a apicultura foi estruturada a partir de modelos padronizados de colmeias e produção em larga escala, a criação de abelhas sem ferrão desenvolveu-se de forma regionalizada, adaptando-se à diversidade de espécies nativas e às condições ambientais locais.

> Pode-se destacar que as abelhas sem ferrão são “nativas das florestas tropicais úmidas e de outros ambientes das Américas (Levy, 2004), ocupam grande parte das regiões de clima tropical e algumas de clima temperado subtropical, distribuindo-se na maior parte do território Latino-Americano (Nogueira-Neto, 1997) (Santos, 2010, p. 1).

No aspecto produtivo, a principal diferença está no volume e na forma de armazenamento do mel. As abelhas sem ferrão produzem menor quantidade por ciclo e armazenam o mel em potes de cerume, exigindo técnicas específicas de coleta e processamento. Já na apicultura tradicional, o mel é armazenado em favos verticais de cera, permitindo extração por centrifugação, o que influencia diretamente os custos, a logística e o controle sanitário.

Outra distinção relevante refere-se ao comportamento e à adaptação ambiental. Por serem espécies nativas, as abelhas sem ferrão apresentam maior integração aos ecossistemas locais e menor risco de impactos ambientais negativos. Assim, a meliponicultura assume também um caráter conservacionista, frequentemente vinculada à agricultura familiar e a sistemas produtivos agroecológicos.

O mel das abelhas sem ferrão apresenta características físico-químicas distintas do mel de *Apis mellifera*, destacando-se pelo maior teor de umidade, maior acidez e perfil sensorial mais complexo. Essas particularidades decorrem tanto da flora explorada quanto do armazenamento em potes de cerume, que possibilita maior interação com compostos resinosos.

Conforme apontam Camargo, Oliveira e Berto (2017, p. 2):

> Devido às diferenças na composição físico-química, os valores de referência indicados para o controle da qualidade e comercialização de mel, nas legislações nacionais (BRASIL, 2000) e internacionais (FAO, 2001) vigentes, não são aplicáveis para os méis das ASF. O desenvolvimento e a aprovação de uma regulamentação para os méis de ASF, estabelecendo os requisitos de identidade e padrão são importantes para a garantia de segurança de consumo e para que os órgãos fiscalizadores tenham base referencial para sua inspeção, permitindo a comercialização oficial.

A própolis produzida por meliponíneos também apresenta composição diferenciada, com maior proporção de resinas vegetais típicas de ambientes tropicais. Em diversas espécies, forma-se a geoprópolis, que incorpora partículas de solo ou argila à mistura de cera e resinas, conferindo propriedades químicas e biológicas específicas, com potencial farmacológico ainda em investigação científica.

O pólen armazenado pelas abelhas sem ferrão passa por fermentação natural dentro dos potes de cerume, resultando em alterações bioquímicas que podem modificar seu perfil nutricional e microbiológico. Embora essa fermentação contribua para a conservação do alimento na colônia, ela impõe

desafios adicionais à padronização e à avaliação sanitária para fins de consumo humano.

As diferenças biológicas e composicionais dos bioprodutos das abelhas sem ferrão geram impactos diretos no controle de qualidade e na regulamentação sanitária. O maior teor de umidade do mel, por exemplo, pode favorecer processos fermentativos se não houver manejo adequado, exigindo parâmetros analíticos distintos daqueles aplicados ao mel de *Apis mellifera*.

> Em um estudo realizado por Biluca et al. (2016), 33 amostras de mel de dez espécies foram analisadas e os resultados mostraram níveis de umidade de 23,1 a 43,5% (p/p). Deve-se notar que a legislação estabelece que o mel Apis não deve conter mais de 20 g de umidade/100g de mel (BRASIL, 2000) (Avila, 2019, p. 35).

A ausência de padrões oficiais específicos dificulta a padronização produtiva, a fiscalização sanitária e a inserção formal desses produtos no mercado. Laboratórios e órgãos de inspeção carecem, muitas vezes, de referências técnicas consolidadas, o que gera insegurança jurídica e técnica para produtores e consumidores.

Diante desse cenário, torna-se evidente que as particularidades biológicas das abelhas sem ferrão e as especificidades físico-químicas de seus bioprodutos não são meras variações secundárias, mas elementos estruturantes que demandam abordagem normativa própria. O reconhecimento técnico dessas diferenças é condição essencial para garantir qualidade, segurança alimentar e desenvolvimento sustentável da meliponicultura no contexto brasileiro.

O marco regulatório brasileiro aplicável aos produtos de origem animal estrutura-se, em âmbito federal, principalmente a partir da Lei nº 1.283/1950 e do Decreto nº 9.013/2017, que institui o Regulamento da Inspeção Industrial e Sanitária de Produtos de Origem Animal (RIISPOA). No campo específico dos produtos apícolas, destacam-se ainda instruções normativas que estabelecem padrões de identidade e qualidade para mel, própolis e pólen, historicamente voltadas à produção de *Apis mellifera*.

Embora tais dispositivos não excluam expressamente os produtos das abelhas sem ferrão, seus parâmetros técnicos foram concebidos com base nas características físico-químicas do mel de *Apis mellifera*. Na prática administrativa, essas normas acabam sendo aplicadas de forma subsidiária aos bioprodutos da meliponicultura, mesmo sem previsão específica que considere suas particularidades biológicas e produtivas.

Essa aplicação analógica cria uma zona cinzenta regulatória: busca-se assegurar controle sanitário e proteção ao consumidor, mas impõem-se critérios não desenvolvidos a partir de estudos específicos sobre meliponíneos. A ausência de regulamentação própria faz com que produtores dependam de interpretações variáveis dos órgãos fiscalizadores, gerando assimetria decisória entre diferentes regiões.

Além disso, a inexistência de regulamentos técnicos específicos para o mel de abelhas sem ferrão evidencia lacuna normativa relevante. Parâmetros como teor máximo de umidade, acidez e composição enzimática são definidos com base na apicultura tradicional, podendo resultar na inadequação formal de produtos que, cientificamente, apresentam características naturais distintas e legítimas.

A principal lacuna reside na ausência, em âmbito federal, de regulamento técnico próprio que estabeleça critérios diferenciados de identidade, qualidade, rotulagem e processamento para os bioprodutos das abelhas sem ferrão. Tal omissão compromete a previsibilidade regulatória e dificulta a consolidação formal da atividade.

Nesse contexto, cumpre destacar que o próprio marco regulatório vigente foi concebido com foco no mel de *Apis mellifera*, conforme dispõe o Instrução Normativa nº 11, de 20 de outubro de 2000, que aprova o Regulamento Técnico de Identidade e Qualidade do Mel e estabelece expressamente: “Entende-se por mel o produto alimentício produzido pelas abelhas *Apis mellifera*, a partir do néctar das flores ou das secreções procedentes de partes vivas das plantas” (Brasil, 2000). A delimitação normativa evidencia que os parâmetros oficiais foram estruturados para uma realidade biológica específica, distinta daquela verificada nos méis de abelhas sem ferrão (*Meliponini*), que apresentam características físico-químicas próprias, especialmente quanto ao teor de umidade e acidez.

A insegurança jurídica manifesta-se especialmente nas etapas de registro e inspeção sanitária. Produtores frequentemente enfrentam interpretações divergentes quanto à possibilidade de comercialização de méis com parâmetros distintos daqueles fixados para o mel convencional, o que pode levar à negativa de registro ou à exigência de adequações tecnicamente incompatíveis com a natureza do produto.

Esse cenário afeta de modo mais intenso pequenos produtores e agricultores familiares, que compõem parcela significativa da meliponicultura brasileira. A dificuldade de formalização limita o acesso às políticas públicas, mercados institucionais e linhas de crédito, perpetuando a informalidade e restringindo o potencial econômico da cadeia produtiva.

Do ponto de vista jurídico, a aplicação extensiva de normas concebidas para realidade produtiva diversa suscita questionamentos quanto à razoabilidade administrativa. A ausência de parâmetros específicos positivados também dificulta a atuação do Poder Judiciário em eventuais controvérsias, pois faltam referências técnicas claras para fundamentar decisões.

A inexistência de regulamentação específica impõe desafios também aos órgãos de fiscalização. Sem padrões técnicos próprios, agentes sanitários carecem de referências consolidadas para avaliar conformidade, o que pode resultar em decisões baseadas em analogias ou entendimentos administrativos não uniformes.

No caso do mel de abelhas sem ferrão, o maior teor de umidade e a maior acidez natural exigem critérios diferenciados de avaliação quanto à estabilidade microbiológica e à segurança alimentar. No caso do mel de abelhas sem ferrão, o maior teor de umidade e a maior acidez natural exigem critérios diferenciados de avaliação quanto à estabilidade microbiológica e à segurança alimentar. Conforme estabelece a própria norma brasileira aplicável ao mel de *Apis mellifera*, “o mel não poderá apresentar teor de umidade superior a 20% (vinte por cento)” (Brasil, 2000, art. 3º), limite que evidencia a inadequação da aplicação automática desse parâmetro aos méis de abelhas sem ferrão, cuja composição natural frequentemente ultrapassa esse valor sem, necessariamente, comprometer sua segurança quando manejado adequadamente.

A aplicação automática dos limites fixados para o mel de *Apis mellifera* pode levar à classificação de produtos como inadequados, ainda que estejam dentro de parâmetros seguros e cientificamente reconhecidos para meliponíneos. Outro desafio refere-se à estrutura de processamento. A extração do mel armazenado em potes de cerume exige técnicas distintas da centrifugação tradicional, demandando adaptações nas boas práticas de fabricação e nos protocolos de higienização. Soma-se a isso a diversidade de espécies e contextos ecológicos, que amplia a variabilidade dos produtos e exige capacitação técnica especializada para uma fiscalização coerente.

Um dos pontos mais críticos do marco regulatório atual é o conflito entre exigências legais padronizadas e as características naturais dos bioprodutos das abelhas sem ferrão. O exemplo mais evidente é o limite máximo de umidade estabelecido para o mel de *Apis mellifera*, frequentemente inferior ao teor naturalmente encontrado nos méis de meliponíneos, podendo levar à exigência de processos artificiais que alteram propriedades sensoriais e bioativas.

De modo semelhante, parâmetros relativos à composição química da própolis podem não contemplar a presença natural de resinas específicas e partículas minerais na geoprópolis. A aplicação rígida de critérios concebidos para a apicultura convencional pode resultar na descaracterização ou rejeição de produtos cuja composição é intrinsecamente distinta.

Esses conflitos produzem efeitos técnicos e econômicos adversos. Produtores podem ser compelidos a modificar práticas tradicionais para atender exigências inadequadas, comprometendo autenticidade e valor agregado. Em síntese, observa-se descompasso entre o avanço científico da meliponicultura e a estrutura normativa vigente, evidenciando a necessidade de instrumentos regulatórios específicos, baseados em evidências científicas e alinhados às particularidades biológicas e produtivas das abelhas sem ferrão.

A ausência de regulamentação específica para os bioprodutos das abelhas sem ferrão cria barreiras significativas à comercialização formal. Sem padrões oficiais próprios de identidade e qualidade, produtores enfrentam dificuldades para obter registro sanitário, já que as normas existentes são voltadas principalmente à apicultura com *Apis mellifera*. A aplicação analógica

desses parâmetros frequentemente impõe exigências incompatíveis com as características naturais dos produtos de meliponíneos.

Como consequência, muitos produtores ficam excluídos de mercados institucionais e redes varejistas formais, mantendo suas vendas em circuitos informais ou diretos. Embora essa estratégia garanta subsistência imediata, ela compromete a rastreabilidade, limita a expansão comercial e fragiliza a cadeia produtiva no longo prazo. A ausência de normas claras também dificulta a padronização de rotulagem e informações ao consumidor, gerando insegurança e risco de autuações administrativas.

No campo sanitário, a lacuna normativa impede a consolidação de critérios técnicos específicos para avaliação da qualidade e segurança dos produtos. Características como maior teor de umidade e acidez natural exigem parâmetros próprios e metodologias analíticas adequadas. Sem essa padronização, não há uniformidade nos procedimentos de coleta, processamento e armazenamento, o que pode gerar variações na qualidade microbiológica e físico-química.

A inexistência de diretrizes específicas para boas práticas de fabricação adaptadas à meliponicultura amplia o risco de contaminações decorrentes de manejo inadequado. Além disso, a falta de métodos laboratoriais oficialmente reconhecidos para análise de produtos como geoprópolis e pólen fermentado dificulta a fiscalização e enfraquece a confiança do consumidor.

Os impactos econômicos recaem de forma mais intensa sobre pequenos produtores e agricultores familiares, que compõem a base da meliponicultura brasileira. A dificuldade de formalização limita o acesso a crédito rural, certificações e políticas públicas, restringindo investimentos em infraestrutura e inovação tecnológica.

Sem reconhecimento normativo, o valor agregado dos bioprodutos não é plenamente percebido pelo mercado. A ausência de padronização oficial reduz a competitividade frente ao mel convencional e dificulta a construção de identidade comercial sólida, levando muitos produtores a comercializarem seus produtos abaixo do potencial econômico.

Essa insegurança jurídica e falta de previsibilidade também desestimula novos empreendedores, especialmente jovens do meio rural. A

meliponicultura, que poderia representar alternativa sustentável de geração de renda, torna-se atividade marcada por incertezas regulatórias.

Por fim, a lacuna normativa pode impactar negativamente a conservação das espécies nativas. Sem diretrizes claras para manejo racional e políticas integradas de produção e preservação, há risco de práticas extrativistas inadequadas e retirada indiscriminada de ninhos da natureza. Assim, a ausência de regulamentação específica não afeta apenas o aspecto jurídico, mas compromete dimensões sanitárias, econômicas e ambientais, reforçando a necessidade de um marco regulatório próprio e tecnicamente fundamentado.

A elaboração de um marco regulatório específico deve iniciar-se pela definição de parâmetros físico-químicos próprios para o mel de abelhas sem ferrão, fundamentados em evidências científicas consolidadas. É imprescindível que limites de teor de umidade, acidez, atividade de água, perfil de açúcares e composição enzimática sejam estabelecidos com base nas características naturais dos meliponíneos, e não por simples transposição dos padrões aplicáveis ao mel de *Apis mellifera*.

A definição desses parâmetros deve resultar de estudos multicêntricos que considerem a diversidade de espécies e de biomas brasileiros, garantindo representatividade e segurança técnica. Além disso, recomenda-se a previsão de margens regulatórias compatíveis com a variabilidade natural dos produtos, evitando rigidez excessiva que possa inviabilizar a produção formal.

Outro aspecto relevante consiste na padronização de metodologias analíticas específicas para avaliação desses parâmetros. A adoção de protocolos laboratoriais reconhecidos oficialmente assegurará uniformidade nas análises realizadas por órgãos de inspeção e laboratórios credenciados, promovendo segurança jurídica e confiabilidade nos resultados.

A construção do marco regulatório deve contemplar diretrizes sanitárias adaptadas às particularidades do manejo e da extração dos bioprodutos das abelhas sem ferrão. A coleta do mel armazenado em potes de cerume, por exemplo, demanda protocolos diferenciados de higienização, armazenamento e envase, que devem ser regulamentados por meio de boas práticas específicas para a meliponicultura.

É recomendável a elaboração de manuais técnicos oficiais voltados à produção, processamento e transporte, com linguagem acessível aos pequenos produtores, mas fundamentados em critérios científicos rigorosos. Tais diretrizes devem equilibrar viabilidade produtiva e exigências sanitárias, evitando a imposição de estruturas industriais incompatíveis com a escala predominante da atividade.

Também se faz necessária a regulamentação específica para produtos como geoprópolis e pólen fermentado, cujas características microbiológicas e estruturais diferem dos produtos apícolas tradicionais. A definição de critérios claros para avaliação de pureza, composição e segurança ampliará a eficácia da fiscalização e fortalecerá a proteção ao consumidor.

A consolidação de um marco regulatório sólido depende do contínuo incentivo à pesquisa científica sobre meliponicultura. Estudos voltados à caracterização físico-química, microbiológica e sensorial dos bioprodutos devem ser estimulados por meio de parcerias entre universidades, institutos de pesquisa e órgãos governamentais. A produção de conhecimento técnico é elemento estruturante para fundamentar normas atualizadas e adaptáveis às diferentes realidades regionais.

Além disso, a regulamentação pode prever mecanismos de certificação de origem e rastreabilidade, valorizando a diversidade regional e a identidade dos produtos. A criação de selos específicos para mel de abelhas sem ferrão, eventualmente associados a indicações geográficas, contribuiria para agregar valor e fortalecer a confiança do consumidor.

O reconhecimento da origem e da espécie produtora também favorece a preservação da biodiversidade e estimula práticas sustentáveis. A certificação pode funcionar como instrumento de diferenciação mercadológica e de estímulo à qualidade, promovendo competitividade baseada em autenticidade e responsabilidade socioambiental.

Em síntese, a construção de um marco regulatório para os bioprodutos das abelhas sem ferrão deve combinar rigor técnico, adequação científica e sensibilidade socioambiental. A definição de parâmetros próprios, diretrizes sanitárias específicas, estímulo à pesquisa e implementação de políticas públicas integradas constitui caminho estratégico para consolidar a

meliponicultura como atividade economicamente viável, ambientalmente responsável e juridicamente segura no Brasil.

O artigo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. Foram analisadas produções científicas nacionais sobre meliponicultura, legislação sanitária e estudos técnicos acerca das características dos bioprodutos das abelhas sem ferrão. Conforme Fonseca (2002) *apud* Alves, Sousa e Oliveira (2021), toda pesquisa se inicia pela metodologia bibliográfica, exigindo levantamento teórico em fontes escritas e eletrônicas, de modo a alinhar o estudo às discussões já consolidadas e reunir fundamentos consistentes, especialmente quanto à conservação das espécies diante das ações antrópicas.

No âmbito documental, examinou-se o ordenamento jurídico brasileiro referente à produção e comercialização de produtos apícolas, com ênfase nas normas federais de inspeção e identidade e qualidade. Realizou-se comparação entre os parâmetros legais aplicáveis ao mel de *Apis mellifera* e as características cientificamente reconhecidas dos bioprodutos de meliponíneos, buscando identificar lacunas e incongruências normativas.

A pesquisa delimita-se ao contexto brasileiro, com foco na ausência de regulamentação específica em nível federal. Não abrange levantamento empírico nem análise exaustiva de normas estaduais ou municipais, concentrando-se na dimensão jurídico-normativa e em seus impactos estruturais sobre o desenvolvimento sustentável da meliponicultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a meliponicultura possui relevante importância histórica, ambiental e socioeconômica no Brasil, configurando-se como atividade estratégica para a conservação da biodiversidade e para a geração de renda no meio rural. Evidenciou-se que os bioprodutos das abelhas sem ferrão apresentam características distintas daqueles produzidos por *Apis mellifera*, tornando inadequada a aplicação automática do marco regulatório vigente da apicultura tradicional. A ausência de normas específicas gera lacunas jurídicas, compromete a padronização técnica e sanitária e limita a formalização e expansão sustentável do setor.

Conclui-se que a inexistência de regulamentação própria constitui entrave estrutural à consolidação da cadeia meliponícola, produzindo insegurança jurídica e barreiras ao acesso a mercados e políticas públicas. Recomenda-se a construção de marco regulatório específico, fundamentado em evidências científicas e adequado às particularidades biológicas e produtivas dos meliponíneos, com definição de parâmetros físico-químicos e sanitários próprios. Destaca-se, ainda, a necessidade de ampliar pesquisas sobre caracterização e qualidade dos bioprodutos, a fim de fortalecer a base técnica para futuras normativas e promover a harmonização entre produção, conservação e desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laís Hilário; SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

AVILA, Suelen. **Determinação de parâmetros de qualidade de mel de abelhas sem ferrão utilizando ferramentas quimiométricas.** 2019. Tese de Doutorado. PhD Thesis, Federal University of Paraná, Curitiba, Brazil, 2019.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Instrução Normativa nº 11, de 20 de outubro de 2000. Aprova o Regulamento Técnico de Identidade e Qualidade do Mel. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 out. 2000.

CAMARGO, Ricardo Costa Rodrigues de; OLIVEIRA, Karen Linelle de; BERTO, Maria Isabel. Mel de abelhas sem ferrão: proposta de regulamentação. **Brazilian Journal of Food Technology,** v. 20, 2017.

SANTOS, Aline B. Abelhas nativas: polinizadores em declínio**. Natureza online**, v. 8, n. 3, p. 103-106, 2010.

CAPÍTULO 30

RELIGIÃO E CONSERVADORISMO NO LEGISLATIVO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE/PE

Moisés Américo da Silva[156]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação dos vereadores de Santa Cruz do Capibaribe/PE, na 16ª legislatura, a partir de um levantamento dos 726 Projetos de Lei Ordinária do Legislativo municipal, no período de 2021 a 2024. Considerando que a laicidade do Estado não eliminou a influência religiosa na política, mas, pelo contrário, novos atores se lançam na disputa pelo poder na política contemporânea, os autores Almeida (2017), Machado (2012), Oro (2011) e Freston (2010) sustentam à tese de que a religião é uma força ativa na democracia brasileira.

O texto está dividido em quatro seções, além desta introdução. A primeira, discute o enfraquecimento da laicidade do Estado brasileiro diante do avanço do conservadorismo religioso, especialmente a partir da redemocratização do país. Desde o advento da Proclamação da República, em 1889, houve a separação formal entre Igreja e Estado, mas a influência da religião — inicialmente católica e, nas últimas décadas, evangélica — permaneceu presente nas esferas política e social.

Na segunda e terceira seção, analisa-se o funcionamento e a atuação da Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Capibaribe-PE, entre os anos de 2021 e 2024. A pesquisa bibliográfica dialoga com os autores que dão

[156] Mestre em História (2025), pela Universidade de Pernambuco (UPE), campus Mata Norte. Professor efetivo das redes municipais de Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe, com atuação nas áreas de História e Geografia. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1263002881841257.E-mail: moises.americos@upe.br.

sustentação à tese de que a religião é uma força ativa na democracia brasileira, já a análise documental concentra-se nos 726 Projetos de Lei Ordinária do Legislativo (PLOL), apresentados na 16ª legislatura, com destaque para 20 PLOL, identificados com conteúdo de viés religioso e/ou conservador, os quais evidenciaram uma atuação parlamentar que desafia o princípio do Estado laico e o pluralismo democrático.

Por fim, retoma-se os principais resultados da pesquisa. A hipótese central, confirmada pela análise dos dados, é a de que estamos diante do avanço do conservadorismo religioso e da crescente influência da religião na política, em especial, dos pentecostais, que se consolidaram como novos e influentes atores religiosos no espaço político.

A LAICIDADE

Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado uma onda conservadora, onde diversos direitos frutos das conquistas pós-ditadura estão sendo ameaçados ou suprimidos em razão do avanço, cada vez maior, de forças políticas conservadoras, que ganham espaços a cada eleição nos parlamentos municipais, estaduais e federal. As ações, proposituras e discursos têm promovido e evidenciado ideias tradicionais, autoritárias e excludentes, ameaçando a democracia e o Estado Laico.

Silva e Nalesso (2023) definem o conceito de conservadorismo religioso como um movimento consciente, de reação às mudanças sociais, para preservação de valores morais e comportamentais fundamentados em uma interpretação cristã tradicional. Eles ressaltam que o conservadorismo religioso tem sido utilizado como ferramenta de poder que busca moldar a sociedade a partir de uma visão moral única e excludente, atuando como trava aos avanços democráticos de uma sociedade plural, laica e inclusiva. Com o objetivo de consolidar sua influência, o conservadorismo religioso tem atuado de forma coordenada em diversas áreas de poder - Executivo, Legislativo e Judiciário. Utilizando-se de um discurso moralizante em defesa da “família tradicional”, busca conter ou reverter avanços sociais progressistas (Silva; Nalesso, 2023).

Para Oro (2011), mesmo após a separação entre Igreja e Estado com o advento da proclamação da República em 1889, a Igreja Católica manteve sua atuação política a partir de sua doutrina social, com intervenções nas áreas de defesa dos direitos humanos e das questões sociais, fazendo com que a hegemonia católica prevalecesse durante décadas na vida social e política brasileira.

Já na década de 1980, o cenário mudou com o crescimento dos evangélicos pentecostais. Eles passaram a atuar no campo político, formando os chamados "blocos evangélicos", como também atuaram nos meios de comunicação de massa. Esse movimento se intensificou, particularmente, com a atuação da Igreja Universal do Reino de Deus, que conquistou concessões de rádios, comprou horários em outras emissoras e criou um conglomerado midiático, tendo a TV Record como destaque. Assim, os pentecostais se consolidaram como novos e influentes atores religiosos no espaço político (Oro, 2011).

Oro (2011) ainda salienta que o pentecostalismo se consolidou como ator social relevante, impactando fortemente os campos religioso, midiático e político no Brasil contemporâneo. E que hoje não é mais possível “subestimar o impacto do pentecostalismo sobre os indivíduos e as instituições. Se assim for, há que se considerar que o pentecostalismo constitui hoje um ator social que não dá mais para não ser levado em conta no quotidiano da sociedade brasileira” (Oro, 2011, p. 385).

A chamada "onda conservadora", para Almeida (2017), é um fenômeno amplo e com muitas faces. Os evangélicos pentecostais estão inseridos, mas não são os únicos atores responsáveis. O fenômeno atual do conservadorismo congrega diversos grupos sociais e religiosos, e associá-lo apenas aos pentecostais é um equívoco de quem assim procede, pois ele atrai católicos, membros de outras religiões e até mesmo pessoas sem religião.

Para o antropólogo Juliano Spyer (2020), a bancada evangélica - grupo diversos de políticos e de partidos que convergem principalmente em relação à defesa de valores morais conservadores e na busca de assegurar os direitos das igrejas - não representa a diversidade existente do movimento evangélico, pois muitos não se sentem representados por sua atuação de

alinhamento junto aos setores conservadores, como é o caso das bancadas da bala e do boi.

> A atuação da bancada evangélica não agrada uma parte dos eleitores evangélicos, inclusive porque, diferente do que o nome sugere, esses parlamentares parecem falar em nome de toda a comunidade, mas não representam nem receberam os votos de muitos evangélicos. O candidato petista Fernando Haddad, nas eleições presidenciais de 2018, recebeu um terço dos votos dos evangélicos. Mas o crescimento desse grupo parlamentar, que hoje é um dos mais influentes no Planalto, acentua a polarização política e religiosa via um projeto de poder que reduz a tolerância à diversidade, tende a se aliar a grupos da elite conservadora como a bancada da bala e do boi, e, em nome da defesa dos costumes, não se envolve enquanto grupo na defesa de pautas como o combate à corrupção e ações de combate à pobreza (Spyer, 2020, p. 46).

Os avanços dos conservadores, em muitos casos reacionários, podem comprometer a laicidade do Estado? Mas, há de fato um Estado laico? Como explicar os inúmeros exemplos de ataques e violação do caráter laico do Estado na realidade brasileira que acabou se tornando historicamente banalizados? A promulgação da Constituição Federal “sob a proteção de Deus”; a nota de dinheiro, no Brasil, contém a inscrição "Deus seja louvado"; a presença de símbolos religiosos nas instituições públicas; os inúmeros feriados religiosos; as práticas cada vez mais frequentes de manifestações religiosas (rezas, orações e leitura da bíblia em sessões públicas dos parlamentos municipais, estadual e no próprio congresso nacional.

O que é laicidade? Quais são as origens do termo? Quais são os desafios de garantir a laicidade em sociedades com e sem religião hegemônica? Qual é o papel do Estado na garantia da laicidade? Essas são questões que a antropóloga Raquel Sant’Ana tenta responder ao explicar que o desenvolvimento da ideia de laicidade, como é conhecida hoje, nasceu na Europa moderna com a advento da Revolução Francesa, que propôs a separação entre Estado e religião. Naquele contexto, ficava delimitado as

funções da Igreja Católica, retirando-a destes poderes que passariam a ser de exclusividade do Estado (Sant'Ana, 2023).

A análise realizada por Machado (2012) demonstra que o engajamento político dos evangélicos no Brasil não representa um retorno da religião à esfera pública, mas sim a continuidade e intensificação de uma tradição histórica, agora com novos atores e estratégias. A autora também aponta que, apesar das divergências doutrinárias existentes, há convergência entre católicos e evangélicos nas pautas morais, especialmente contra o aborto e os direitos da população LGBTQIA+.

Sob a perspectiva de Almeida (2017), que analisa a atuação político-religiosa de setores evangélicos no Brasil contemporâneo, ainda que todos os políticos afirmem a valorização da laicidade do Estado, há entre eles diferentes formas de interpretar esse princípio, pois cada pessoa procura compreendê-lo e aplicá-lo conforme seus próprios interesses e crenças religiosas.

> Em síntese, os evangélicos que têm seguido a trajetória eleitoral não são unívocos nos posicionamentos, mas de forma geral trabalham a favor das pautas moralizadoras. A diferença entre os posicionamentos está no quanto o Estado deve legislar sobre os comportamentos, o que faz da laicidade valor público assumido discursivamente por todos, mas com sentidos variados e em disputa (Almeida, 2017, p. 21).

Para Almeida (2017), a disputa pela moralidade pública no Brasil é muito influenciada pelas religiões cristãs, com destaque para a sacralização da família e da vida, estes são temas recorrentes nos discursos políticos da atualidade. Segundo o autor, os políticos religiosos conservadores possuem uma visão única sobre os temas e pautas moralizadoras e buscam impor sobre os cidadãos determinados padrões de comportamento, com base em seus valores e visão de mundo. Apesar da abertura proposta pelo Papa Francisco, a Igreja Católica mantém suas posições tradicionais em relação aos divorciados, mães solteiras e pessoas LGBTQIA+. Logo, a Igreja Católica se mantém como um importante ator na resistência a temas como aborto, pesquisas genéticas e direitos de casais homossexuais.

Mas, são os evangélicos pentecostais que, nos últimos anos, têm ganhado destaque como os principais representantes do conservadorismo moral religioso. A atuação intensa desse segmento na disputa pela moralidade pública e o controle sobre os corpos e comportamentos têm ficado evidentes. "Os discursos mais frequentes dos religiosos mais conservadores (católicos e evangélicos) são de que se faz necessária a contenção dos avanços do secularismo nos comportamentos e nos valores" (Almeida,2017, p. 21).

A questão que se coloca no momento: até quando vamos conviver com essa onda conservadora? Ela veio para ficar? Freston (2010) fala que passaremos em breve pela transição religiosa que será marcada pelo declínio do catolicismo e da estabilização do crescimento evangélico, em especial, o pentecostalismo. A tese do autor é que:

> (...) a incapacidade do pentecostalismo ser religião de massas por ser exigente demais (diariamente no Brasil criam-se igrejas moral e socialmente mais flexíveis). Mesmo assim, creio que o teto protestante, no caso brasileiro, será alcançado em duas ou três décadas. Há dois fatores nisso. Primeiro, o declínio católico terá um limite; há um núcleo sólido que não vai desaparecer, e no Brasil esse núcleo constitui mais ou menos 25% a 30% da população (Freston, 2010, p. 24).

O autor visualiza o cenário religioso do Brasil composto por uma pluralidade maior, marcado por um catolicismo mais engajado e fiéis mais comprometidos com a fé cristã, porém com um número possivelmente menor que metade da população; um protestantismo numeroso, mas altamente fragmentado, dividido em diversas denominações; um crescimento significativo das religiões não cristãs, além de um número elevado de pessoas que se identificarão sem religião.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE/PE

Na esfera municipal, o Poder Legislativo é exercido pela Câmara de Vereadores, com harmonia e independência em relação ao Poder Executivo.

A primeira Câmara municipal criada no Brasil foi uma iniciativa de Martim Afonso no ano de 1532, na cidade de São Vicente/SP. Desde então, as Câmaras Municipais têm papel importante na vida política do Brasil, sendo fundamentais para o fortalecimento do regime representativo (IBAM, 2015).

Segundo o historiador Melo Júnior (2025), a Câmara de Santa Cruz do Capibaribe foi criada em 1955, com nove vereadores que exerciam cargos sem remuneração, mas se firmou como espaço relevante para o município, onde a população recorria diante do descaso e arbítrios de instituições do Estado, o que reforça, segundo ele, a respeitabilidade e o papel social da Câmara no município.

Atualmente, o poder Legislativo de Santa Cruz do Capibaribe é formado por dezessete vereadores, sendo quinze homens e apenas duas mulheres. Com a responsabilidade de representar o povo junto aos demais poderes, cabe ao vereador fiscalizar a atuação do poder executivo e observar a correta aplicação dos recursos públicos, criação e aprovação de projetos de leis na cidade.

Com base na revisão bibliográfica e análise documental, busca-se analisar a atuação dos vereadores de Santa Cruz do Capibaribe/PE, na 16ª legislatura, a partir de um levantamento de Projetos de Lei Ordinária do Legislativo (PLOL). O estudo utiliza uma abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 46):

> Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise do conteúdo ocorreu em três etapas, conforme o modelo clássico: a) Pré-análise: As proposições objeto da pesquisa foram coletadas no site da Câmara de Vereadores, em pesquisa por Projeto de Lei Ordinário do Legislativo no período que compreendem os anos de 2021 a 2024; b) Exploração do material: Leitura das ementas de todas as 726 proposições

apresentadas no período e identificação de 20 Projetos de Lei Ordinária do Legislativo que apresenta indícios de conteúdo religioso ou conservador; c) Tratamento dos resultados: os 20 projetos selecionados foram classificados em dois eixos temáticos.

O primeiro eixo é o Religioso: quando os Projetos de Lei Ordinária do Legislativo incorporam uma ou mais das seguintes características: citação direta a textos ou princípios religiosos; institucionalização de símbolos ou práticas religiosas; promoção de atividades religiosas com recursos públicos; homenagens exclusivas a líderes religiosos e omissão/exclusão de outras expressões religiosas (viés cristocêntrico). E o segundo eixo é o Conservador: quando abrange os Projetos de Lei Ordinária do Legislativo que apresentam configurações de defesa da família tradicional ou da moralidade cristã; restrição de direitos de minorias (gênero, LGBTQIA+, raça); tentativa de censura ideológica (ex.: "ideologia de gênero"); enaltecimento ufanista de símbolos/figuras nacionais e criminalização ou desqualificação de pautas progressistas.

A seguir, apresenta-se uma tabela contendo os 20 Projetos de Lei Ordinária do Legislativo analisados.

Nº do PLOL	Ano	Título do PL	Autor(a)	Critérios Identificados
182	2021	Reconhece a música gospel e os eventos a ela relacionados (Evangélicos e Católicos) como manifestação cultural no Município de Santa Cruz do Capibaribe - PE.	Ver. Irmão Soares (PSD)	Promoção de atividades religiosas com recursos públicos
198	2021	Torna obrigatória a realização da celebração do "Dia dos Pais" e do "Dia das Mães" nas creches e escolas da rede municipal e privada do município de Santa Cruz do Capibaribe-PE.	Ver. Irmão Soares (PSD)	Defesa da família tradicional ou da moralidade cristã

205	2021	Declara patrimônio cultural imaterial do município de Santa Cruz do Capibaribe, a festa do Senhor Bom Jesus dos Aflitos e São Miguel, padroeiros da cidade.	Ver. Nailson (União Brasil)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas
261	2021	Concede isenção de IPTU de prédios alugados para cultos religiosos e dá outras providências.	Ver. Nailson (União Brasil)	Promoção de atividades religiosas com recursos públicos
02	2022	Estabelece o dia 28 de março "Dia Municipal de Valorização da Língua Portuguesa" e cria medidas protetivas dos estudantes do município ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta, orientações legais do ensino e dá outras providências.	Ver. Zeba (PP)	Tentativa de censura ideológica e Restrição de direitos de minorias
15	2022	Inclui, no calendário oficial de Santa Cruz do Capibaribe, o Dia Municipal do Círculo de Oração.	Ver. Irmão Soares (PSD)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas
16	2022	Dispõe sobre a possibilidade da realização de convênios entre a administração pública e a instituição religiosa de Santa Cruz do Capibaribe	Ver. Irmão Soares (PSD)	Promoção de atividades religiosas com recursos públicos
17	2022	Institui, no Calendário Oficial no Município de Santa Cruz do Capibaribe, o Dia da Marcha pela Família.	Ver. Irmão Soares (PSD)	Defesa da família tradicional ou da moralidade cristã
39	2022	Estabelece diretrizes para o turismo religioso no	Ver. Irmão Soares (PSD)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas

		município de Santa Cruz do Capibaribe - PE.		
67	2022	Declara como Patrimônio Artístico e Cultural, de natureza imaterial do município de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco, o Grupo Teatral Epifania e dá outras providências.	Ver. Zeba (PP)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas
81	2022	Declara como Patrimônio Religioso Cultural, de natureza imaterial do município de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco, a Festa de Nossa Senhora da Conceição Aparecida, padroeira da Paróquia de mesmo nome.	Ver. Zeba (PP)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas
94	2022	Determina que seja tombada, como Patrimônio Cultural e Histórico do povo de Santa Cruz do Capibaribe a Igreja do distrito de Poço Fundo, bem como a festa de Santo Antônio do mesmo distrito.	Ver. Zeba (PP)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas
126	2022	Declara Patrimônio Imaterial e Cultural do município de Santa Cruz do Capibaribe/PE, a Cultura Evangélica, passando a integrar o Calendário Oficial de Eventos do Município, e dá outras providências.	Ver. Caetano (PL)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas

53	2023	Institui o dia municipal dos aventureiros e desbravadores da Igreja Adventista do Sétimo Dia, no âmbito do município de Santa Cruz do Capibaribe.	Ver. Nailson (União Brasil)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas
87	2023	Dispõe sobre a declaração das associações religiosas em seu sentido amplo de utilidade pública, e dá outras providências.	Ver. Irmão Soares (PSD) e Emanoel Ramos (PSD)	Promoção de atividades religiosas com recursos públicos
142	2023	Altera o Art. 1º e acrescenta o Art. 3º da lei nº 3.490/2022 que institui, no calendário oficial de Santa Cruz do Capibaribe, o Dia Municipal do Círculo de Oração.	Ver. Irmão Soares (PSD)	Omissão ou exclusão de outras expressões religiosas (viés cristocêntrico).
214	2023	Declara como Patrimônio Cultural Imaterial do município de Santa Cruz do Capibaribe, a Festa de São José da Vila do Pará.	Ver. Nailson (União Brasil)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas
08	2024	Concede o título de Patrimônio Cultural Religioso Evangélico, de natureza Imaterial do Município de Santa Cruz do Capibaribe ao Congresso da UMADESC (União das Mocidades da Assembleia de Deus em Santa Cruz do Capibaribe).	Ver. Irmão Soares (PSD)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas

55	2024	Considera Patrimônio Cultural Imaterial do Município de Santa Cruz do Capibaribe, a tradicional Festa de Nossa Senhora de Fátima, da Vila da Cohab.	Ver. Nego Zé (Avante)	Institucionaliza-ção de símbolos ou práticas religiosas
81	2024	Inclui, no calendário oficial de eventos esportivos de Santa Cruz do Capibaribe, a Copa Evangélica de Esportes.	Ver. Irmão Soares (PSD)	Omissão ou exclusão de outras expressões religiosas (viés cristocêntrico).

Na tabela, fica nítido que o maior número de projetos foi apresentado pelo vereador José Soares Correia ou, como é popularmente conhecido, Irmão Soares. Depois de inúmeras tentativas para alcançar o posto de vereador, em 2020, consagrou-se como representante do legislativo municipal pelo Partido Social Democrata (PSD), obtendo 1.037 votos. Sua atuação na Câmara Municipal, como ele mesmo define, é voltada aos esportes e à religião.

Em relação a sua primeira propositura, PLOL 182/2021, o vereador busca apresentar uma legislação que reconheça a música gospel e os eventos a ela relacionados como manifestações culturais no município de Santa Cruz do Capibaribe, com o objetivo de garantir a esses eventos acesso aos benefícios legais previstos na legislação municipal de incentivo à cultura. Cabe mencionar que, em sua justificativa, o Irmão Soares afirma que o objetivo principal é a evangelização, ou seja, que as pessoas se confraternizem e conheçam a palavra de Deus. Bem como na proposição do PLOL 17/2022 – Cria o "Dia da Marcha pela Família", reforçando essa visão tradicionalista.

O mesmo vereador ganhou destaque na imprensa local pela sua atuação negacionista durante a pandemia da Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-z, que matou milhares de brasileiros. O Irmão Soares foi impedido de entrar no prédio da Câmara de Vereadores por não possuir o passaporte vacinal, conforme estabelecia o Decreto 012/2022, que exigia a todos os cidadãos o comprovante de vacina para ter acesso aos prédios públicos. Contrariando todas as evidências científicas, o vereador

ainda discursou contra a vacina - a principal forma de se prevenir contra a doença e impedir o avanço do vírus - bem como as medidas de isolamento propostas pelas autoridades sanitárias (Neves, 2022).

Outros dois parlamentares que ganham protagonismo atuando nesta agenda conservadora são os católicos Nailson Ramos (União Brasil), que apresentou quatro projetos instituindo atividades religiosas como patrimônio cultural e imaterial do município, e o vereador Zeba (PP), que também legislou nesse mesmo sentido, com quatro projetos que tratam da institucionalização de símbolos ou práticas religiosas; promoção de atividades religiosas com recursos públicos e a tentativa de censura ideológica.

Vale destacar que o vereador Zeba apresentou o PLOL 02/2022, que "estabelecia o dia 28 de março 'Dia Municipal de Valorização da Língua Portuguesa' e cria medidas protetivas dos estudantes do município ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta, orientações legais do ensino e dá outras providências". Essa iniciativa é uma clara tentativa de censura ideológica, pois em sua justificativa o parlamentar destaca que:

> Ocorre também que, recentemente, temos percebido uma campanha defendida e propagada, principalmente nas redes sociais, na qual movimentos defendem o dialeto chamado "linguagem neutra" em que se pede a troca das terminações nas palavras A e O por @ ou X. Então palavras como menina e menino dariam lugar para MENINE MENIN@ ou MENINIX, todos daria lugar a TODES, TOD@ ou TODX, por exemplo, algo que seria inadmissível uma vez que a gramática sofre variações sempre pautadas por justificativas que não procuram excluir ninguém (Câmara Municipal, 2022).

A discussão do uso da linguagem neutra foi a julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF), que invalidou norma do Estado de Santa Catarina que proibia o uso de linguagem neutra, sem designação de gênero masculino ou feminino, em escolas e órgãos públicos estaduais. Em decisão por unanimidade, o STF "definiu que é da União a competência para editar normas que garantam uma base curricular única e nacional para a educação infantil e

os ensinos fundamental e médio, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996)" (Romeo, 2025).

Para Alexandre (2020), essa é uma estratégia que corrompe tanto a política quanto a espiritualidade do povo, porque há uma perigosa instrumentalização da fé. Quando políticos se apropriam da religião, invocam o nome de Deus e exploram a devoção sincera do povo, como ferramenta de manipulação e consolidação de projetos de poder, ao transformar a crença popular em moeda de troca eleitoral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que foi exposto, pode-se concluir que os 20 Projetos de Lei Ordinária do Legislativo, revestidos de legitimidade cultural ou religiosa, são utilizados como instrumentos de poder político no legislativo local e que o conservadorismo não é exclusivo dos evangélicos, pois envolvem outros parlamentares que não professam a mesma fé, mas atuam no Poder Legislativo contrariando os princípios do Estado laico e o pluralismo democrático.

Constatou-se, portanto, que o cenário político municipal é influenciado pela onda conservadora que atinge o Brasil e enfraquece a laicidade do Estado, quando leis dessa natureza são aprovadas no legislativo para instrumentalizar o poder público em favor de interesses religiosos específicos. Dessa forma, é importante ressaltar que o cenário político brasileiro está diante do avanço do conservadorismo religioso e da crescente influência da religião na política, em especial, dos pentecostais, que se consolidaram como novos e influentes atores religiosos no espaço político.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, e175001, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/18094449201700500001. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/cpa/a/Cr9ShrVJbCWsDHMrxTDm3wb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 mai. 2025.

ALEXANDRE, Ricardo. **E a verdade os libertará: reflexões sobre religião, política e bolsonarismo**. 1. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FRESTON, Paul. As duas transições futuras: católicos, protestantes e sociedade na América Latina. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 12, n. 12, p. 13–30, out. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/csr/article/view/8669619. Acesso em: 30 mai. 2025.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião, cultura e política. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 29–56, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsoc/a/5wfKCFfH5TxkCVCjykRTgYf/. Acesso em: 20 mai. 2025.

MELO JÚNIOR, Mário Francisco de. Sentidos da ditadura civil-militar em Santa Cruz do Capibaribe-PE: discursos, denúncias e disputas políticas entre 1968-1978. In: **Ecos da ditadura militar no Brasil profundo** / Organizador: José Adilson Filho. – João Pessoa : Editora do CCTA, 2025.357 p.

NEVES, Almir. **Vereador não pode entrar na Câmara de Santa Cruz por não querer tomar vacina.** Merece Destaque, Santa Cruz do Capibaribe, 2 fev. 2022. Disponível em: https://www.merecedestaque.com/2022/02/vereador-nao-pode-entrar-na-camara-de.html?m=1#google_vignette . Acesso em: 10 de maio 2025.

ORO, Ari Pedro. Interpelações do pentecostalismo no campo religioso e político no Brasil. **Revista Horizonte**, Belo Horizonte, v. 9, n. 22, p. 1–20, jul./set. 2011. Disponível em:

https://periodicos.pucminas.br/horizonte/issue/view/150. Acesso em: 30 mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL (IBAM). **Caderno de estudo: O Vereador e a Câmara Municipal.** Rio de Janeiro: IBAM, 2015.

ROMEO, Adriana. **Norma que proíbe linguagem neutra em escolas e prédios públicos de SC é inválida, decide STF.** Notícias STF, Brasília, 6 set. 2024. Disponível em: https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/norma-que-proibe-linguagem-neutra-em-escolas-e-predios-publicos-de-sc-e-invalida-decide-stf/. Acesso em: 10 mai. 2025.

SANT'ANA, Raquel. Laicidade. In: REIS, Lívia; NOVAIS, Regina; CUNHA, Magali; OWSIANY, Laryssa (org.). **Dicionário para entender o campo religioso:** volume 1. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião, 2023.

SILVA, Cláudia Neves da; NALESSO, Ana Patrícia Pires. Manifestações religiosas durante a pandemia: o conservadorismo religioso no Brasil. **Revista Cultura y Religión,** Santiago, v. 17, n. 7, p. 1–20, 2023. ISSN 0718-4727. Disponível em: https://www.scielo.cl/pdf/cultrelig/v17/0718-4727-cultrelig-17-7.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

SPYER, Juliano. **Povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam.** São Paulo: Geração Editorial, 2020.

CAPÍTULO 31

EXPLORAÇÃO MINERAL, POLUIÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A RESPONSABILIZAÇÃO PENAL DE PESSOAS JURÍDICAS NO CONTEXTO DA JUSTIÇA AMBIENTAL

Sara Gonçalves de Freitas[157]
Rayanna Larissa de Goes Fernandes[158]

INTRODUÇÃO

A degradação ambiental resultante de atividades econômicas de grande escala, como a mineração, constitui uma das principais ameaças aos direitos fundamentais no Brasil contemporâneo. Embora essencial para o desenvolvimento econômico, a extração mineral frequentemente ocasiona impactos ambientais e sociais severos, afetando diretamente comunidades vulneráveis e ampliando desigualdades em territórios marcados pela fragilidade das políticas públicas e pela ausência de fiscalização eficaz.

Os desastres ambientais de Mariana em 2015 e Brumadinho em 2019 evidenciam não apenas os riscos intrínsecos à atividade mineradora, mas também a incapacidade do Estado brasileiro de prevenir violações socioambientais e responsabilizar adequadamente os agentes envolvidos.

Nesse contexto, a responsabilização penal de pessoas jurídicas por crimes ambientais emerge como uma ferramenta essencial para a efetivação

Erro! Fonte de referência não encontrada. Graduada em Direito pela Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns (AESGA). Lattes: https://lattes.cnpq.br/4638632946480315.ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2664-4476 E-mail: sarafreitasestudos0804@gmail.com

[158] Professora Universitária (UNINASSAU) e Advogada Graduada em Direito, Mestre em Direitos Humanos pela UFPE, Pós-Graduada em Direito Notarial e Registral, Direito Constitucional Contemporâneo, Direito Empresarial, Recuperação Judicial e Falências. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3573385465200953. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4724-7088. E-mail: rayannafernandesadv@gmail.com

da justiça ambiental. Mais do que uma resposta punitiva, trata-se de um mecanismo que visa enfrentar a impunidade corporativa, promover a reparação de danos e reafirmar os direitos humanos das populações afetadas.

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer o meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito fundamental, impõe a obrigação coletiva do Estado, da sociedade e das empresas de assegurar sua proteção, em consonância com os princípios da dignidade da pessoa humana e da função socioambiental da atividade econômica.

A análise da eficácia da responsabilização penal das empresas no âmbito da mineração permite refletir sobre os limites e possibilidades do sistema jurídico brasileiro em conter práticas empresariais lesivas ao meio ambiente. Também revela a interdependência entre proteção ambiental, cidadania e políticas públicas, especialmente em um cenário marcado por retrocessos normativos e por disputas entre interesses econômicos e garantias constitucionais.

Com base em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, este estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica e na análise de jurisprudência recente, buscando compreender como os tribunais brasileiros têm aplicado as sanções previstas na legislação ambiental e em que medidas tais decisões contribuem para prevenir condutas ilícitas e fortalecer a cidadania socioambiental.

A discussão proposta ganha relevância diante da necessidade urgente de aprimorar os instrumentos de controle ambiental, reforçar a responsabilização empresarial e consolidar uma cultura jurídica orientada para a sustentabilidade.

Ao situar a responsabilização penal no campo das políticas públicas e dos Direitos Humanos, o artigo contribui para o debate sobre os caminhos possíveis para a efetivação da justiça ambiental no Brasil.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, apropriada à investigação de fenômenos jurídicos

complexos, como a responsabilização penal de pessoas jurídicas por crimes ambientais no contexto da mineração. A pesquisa qualitativa é indicada quando se busca compreender os significados atribuídos a práticas institucionais, normativas e sociais, analisando seus efeitos e implicações.

Conforme Minayo (2001, p. 22), "a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos". Gil (2008) e Triviños (1987) também enfatizam que a pesquisa qualitativa é indispensável em estudos jurídicos que buscam compreender a articulação entre normas, instituições e realidades sociais.

A investigação fundamenta-se na análise documental, envolvendo a leitura crítica e sistemática de legislações, doutrinas, tratados internacionais e jurisprudência nacional e estrangeira. A revisão bibliográfica contempla autores especializados em Direito Ambiental, Direito Penal, Direitos Humanos e Justiça Ambiental, com publicações entre 2000 e 2023. As fontes foram selecionadas com base em sua relevância teórica, atualidade e pertinência ao tema.

A pesquisa jurisprudencial concentrou-se em decisões proferidas entre 2015 e 2023, especialmente aquelas relacionadas aos desastres de Mariana e Brumadinho. Os critérios de seleção das decisões judiciais foram: Relevância temática: julgados que tratam da responsabilização penal de pessoas jurídicas por crimes ambientais; Abrangência temporal: decisões publicadas a partir de 2015, marco do desastre de Mariana; Abrangência geográfica: acórdãos do STF, STJ, TRF1, TJMG, e, quando pertinente, de outros tribunais com repercussão jurídica ou social; Impacto jurídico-social: decisões que provocaram repercussão na doutrina ou inovaram na interpretação da Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605/1998).

Como exemplo, foi considerada a decisão do Tribunal de Justiça de Minas Gerais no processo nº 5000241-94.2019.8.13.0024, que trata da responsabilização de mineradora pelo rompimento de barragem, estabelecendo parâmetros para reparação coletiva e sanções penais à empresa.

A análise dos dados baseou-se na técnica de análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011). O processo envolveu as seguintes etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante dos materiais; (ii) codificação dos conteúdos relevantes; (iii) categorização das informações em núcleos temáticos; e (iv) interpretação crítica dos dados.

As categorias de análise foram definidas com base na literatura e nos objetivos da pesquisa, e incluem: “impunidade corporativa”, “fragilidade institucional e regulatória”, “função socioambiental da empresa”, “injustiça ambiental” e “responsabilização penal efetiva”. A definição dessas categorias foi validada por meio de revisão da literatura e consulta a orientadores da pesquisa, buscando garantir coerência teórica e aplicabilidade empírica.

Embora não tenha havido coleta de dados por meio de entrevistas ou participação de sujeitos humanos, a pesquisa observou os princípios éticos da pesquisa científica, conforme estabelecido pelas Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução CNS nº 510/2016) e pelas recomendações do CNPq (2010). A integridade das fontes foi respeitada, as interpretações foram conduzidas com responsabilidade acadêmica e buscou-se representar de forma justa os grupos sociais afetados pelos crimes ambientais analisados.

Além disso, o uso de fontes oficiais e doutrinárias garante a fidedignidade das informações utilizadas. A análise crítica partiu da perspectiva da justiça ambiental, reconhecendo a interdependência entre o meio ambiente, os direitos fundamentais e a atuação empresarial.

O MEIO AMBIENTE COMO DIREITO FUNDAMENTAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL

A proteção jurídica do meio ambiente no Brasil passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas. Antes da Constituição Federal de 1988, a legislação ambiental era fragmentada e pouco eficaz diante do avanço acelerado das atividades econômicas, como a industrialização e a exploração de recursos naturais.

A partir da década de 1980, influenciado por movimentos sociais, avanços do Direito Internacional e pressões da sociedade civil, o país começou a incorporar princípios mais abrangentes de tutela ambiental. O marco dessa evolução foi a promulgação da Constituição de 1988, que consagrou o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito fundamental de todos.

O artigo 225 da Carta Magna estabelece que "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida" (Brasil, 1988), impondo ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Essa disposição elevou a proteção ambiental à condição de cláusula fundamental, equiparada a outros direitos basilares, como a saúde, a vida e a dignidade humana. Com isso, a preservação do meio ambiente deixa de ser uma prerrogativa técnica ou política, tornando-se uma exigência jurídica vinculante.

Além do arcabouço constitucional, o Brasil é signatário de tratados e declarações internacionais que reforçam a proteção ambiental como dimensão dos Direitos Humanos.

A Declaração de Estocolmo (1972), por exemplo, reconheceu pela primeira vez, em âmbito global, que o bem-estar humano depende diretamente da qualidade ambiental. Já a Declaração do Rio de Janeiro (1992) introduziu princípios estruturantes, como o da precaução, da equidade intergeracional e da responsabilidade comum, porém diferenciada influenciando profundamente a formulação da política ambiental brasileira.

Recentemente, a Agenda 2030 da ONU, por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reiterou a necessidade de integrar justiça social, crescimento econômico e sustentabilidade ambiental como metas interdependentes para o desenvolvimento global.

Neste cenário, ganha relevância o conceito de cidadania socioambiental, que amplia a noção tradicional de cidadania ao incorporar o direito de participar ativamente da gestão ambiental, de acessar informações sobre impactos ambientais e de reivindicar reparações em casos de degradação. Essa cidadania se manifesta, por exemplo, em ações coletivas movidas por comunidades afetadas por crimes ambientais, em conselhos de

políticas públicas com representação popular e em movimentos sociais voltados à defesa do território e dos recursos naturais. Trata-se de uma dimensão participativa da cidadania, intimamente ligada à justiça ambiental.

A proteção do meio ambiente, portanto, deve ser compreendida como um dever jurídico compartilhado entre o Estado, a sociedade civil e os agentes econômicos. Empresas que atuam na exploração de recursos naturais, como o setor da mineração, possuem responsabilidade direta na prevenção de danos ambientais e na promoção de práticas sustentáveis.

Em alguns casos, essa responsabilidade tem sido assumida por meio de boas práticas corporativas, como programas de compensação ambiental, investimentos em tecnologias limpas e certificações ambientais. No entanto, em contextos de violação grave, como os desastres de Mariana e Brumadinho, a simples autorregulação se mostra insuficiente. Nesses casos, a responsabilização penal de pessoas jurídicas por crimes ambientais se configura como medida necessária para assegurar a efetividade dos direitos fundamentais e coibir a impunidade.

Consolidar essa responsabilização significa afirmar que a proteção do meio ambiente é uma dimensão essencial da democracia, da justiça social e da cidadania. Mais do que aplicar sanções, trata-se de reafirmar um pacto coletivo em defesa da vida, da dignidade humana e das futuras gerações.

OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS DA EXPLORAÇÃO MINERAL NO BRASIL

A mineração é uma das bases do crescimento econômico brasileiro. Em 2022, o setor mineral respondeu por cerca de 4% do PIB nacional, segundo dados do Instituto Brasileiro de Mineração (IBRAM, 2023). Apesar de sua importância econômica, a atividade mineral frequentemente impõe custos sociais e ambientais desproporcionais a populações vulnerabilizadas e ecossistemas frágeis. Esse paradoxo entre desenvolvimento e destruição revela a fragilidade da governança ambiental e dos mecanismos de responsabilização no país.

Entre os episódios mais trágicos estão os rompimentos de barragens em Mariana em 2015 e Brumadinho em 2019. O desastre de Mariana, causado pelo rompimento da barragem de Fundão, lançou mais de 60 milhões de metros cúbicos de rejeitos no rio Doce, afetando milhares de pessoas e comprometendo a biodiversidade aquática por centenas de quilômetros.

Em Brumadinho, o colapso da barragem da Mina Córrego do Feijão matou 270 pessoas e deixou um passivo ambiental e humano ainda em disputa judicial. Esses eventos não foram acidentes inevitáveis, mas resultados de negligência corporativa combinada com omissão regulatória (Zhouri; Laschefski, 2010).

Como ressalta Acselrad (2004), tais tragédias devem ser analisadas sob a ótica da injustiça ambiental, definida como a exposição desproporcional de grupos vulneráveis como populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas e trabalhadores informais aos riscos socioambientais de empreendimentos poluentes. As consequências da mineração extrapolam a contaminação do solo e da água, afetando uma ampla gama de direitos fundamentais: direito à vida e à saúde; direito à moradia segura; direito à alimentação e à água potável; direito ao trabalho digno e sustentável; e direito à participação e ao acesso à justiça.

Apesar da existência de um marco normativo relativamente robusto como o artigo 225 da Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.605/1998, que admite a responsabilização penal de pessoas jurídicas por crimes ambientais o cumprimento das normas é muitas vezes simbólico. As sanções penais raramente atingem os altos executivos ou resultam em mudanças estruturais nas práticas empresariais.

A responsabilização das mineradoras após Mariana e Brumadinho, por exemplo, tem sido marcada por acordos extrajudiciais controversos e reparações lentas e insuficientes. A situação se agrava com a crescente flexibilização da legislação ambiental, impulsionada por setores políticos e econômicos que priorizam a exploração de recursos naturais em detrimento dos direitos humanos e ambientais. Propostas legislativas que fragilizam o licenciamento ambiental, como o PL 3.729/2004, e tentativas de legalizar a mineração em terras indígenas são exemplos de retrocessos que ameaçam comunidades e ecossistemas inteiros.

Frente a esse cenário, a cidadania socioambiental emerge como um contraponto necessário. Trata-se da ampliação do conceito de cidadania para incluir o direito à sustentabilidade, à participação ativa na formulação de políticas públicas ambientais e à justa distribuição dos riscos e benefícios do desenvolvimento (Sorrentino, 2005). Movimentos como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) têm atuado na defesa dos direitos das populações impactadas, denunciando violações, exigindo reparações e pressionando por maior controle social sobre as atividades mineradoras.

Por fim, é necessário reforçar que a responsabilização penal de pessoas jurídicas não pode ser tratada apenas como uma formalidade processual. Ela deve atuar como instrumento real de dissuasão, justiça e reparação, reconhecendo que os crimes ambientais não são neutros, mas atingem corpos, territórios e modos de vida historicamente marginalizados.

A RESPONSABILIDADE PENAL DA PESSOA JURÍDICA NO DIREITO COMPARADO

Com o avanço da globalização e a intensificação das relações comerciais internacionais, o Direito Penal passou a enfrentar novos desafios relacionados à criminalidade corporativa transnacional. Nesse contexto, crimes cometidos por grandes organizações empresariais como corrupção, danos ambientais, lavagem de dinheiro e violações de direitos humanos exigem dos ordenamentos jurídicos respostas mais eficazes, que ultrapassem os limites da responsabilização penal estritamente individual.

Dessa forma, a responsabilização penal da pessoa jurídica tem se consolidado como instrumento indispensável para assegurar a proteção de bens jurídicos difusos e coletivos. Para tanto, torna-se relevante realizar uma análise comparativa entre diferentes sistemas jurídicos, especialmente os que seguem as tradições do *common law* e do *civil law*, a fim de identificar os mecanismos utilizados para responsabilizar penalmente os entes coletivos (Amorim, 2010).

No âmbito do common law, o ordenamento jurídico do Reino Unido admite, há décadas, a responsabilização penal das pessoas jurídicas. Tal

previsão encontra fundamento no princípio *societas delinquere potest*, segundo o qual a pessoa jurídica pode ser sujeito ativo de delito. Além disso, a jurisprudência britânica evoluiu para admitir essa responsabilização mesmo sem a identificação individual de um agente humano, especialmente em crimes econômicos, ambientais e trabalhistas (Shecaira, 2014). Assim, o sistema inglês adota uma postura pragmática e eficiente diante dos ilícitos empresariais.

Por outro lado, o sistema francês, inserido na tradição romano-germânica (*civil law*), também reconhece a responsabilidade penal de entes coletivos. Contudo, essa previsão somente foi expressamente incorporada ao ordenamento francês com o advento do Código Penal de 1994, que previu a possibilidade de punição das pessoas jurídicas por atos cometidos por seus representantes ou órgãos colegiados, desde que em benefício da empresa (Amorim, 2010). Com isso, a França superou divergências doutrinárias históricas e alinhou-se às demandas contemporâneas de justiça penal eficaz.

Em contrapartida, o sistema jurídico alemão mantém uma posição mais restritiva quanto à responsabilização penal de pessoas jurídicas. Influenciado pelas doutrinas clássicas de Savigny e Feuerbach, e por penalistas contemporâneos como Roxin, Jakobs e Alexy, o modelo penal alemão sustenta uma concepção individualista de culpabilidade, que exclui a possibilidade de imputação penal direta aos entes coletivos (Santos, 2010). Dessa maneira, a responsabilização por ilícitos corporativos é relegada à esfera administrativa, conforme a Lei das Infrações Administrativas (*Ordnungswidrigkeitengesetz – OWiG*), ainda que, em casos específicos, se admitam sanções com efeitos semelhantes aos penais.

Portanto, a análise comparativa evidencia dois caminhos distintos: enquanto países como Reino Unido e França adotam uma abordagem funcionalista e voltada à eficácia punitiva, a Alemanha preserva os fundamentos clássicos do Direito Penal, priorizando a responsabilização pessoal.

Apesar disso, é inegável que os modelos que admitem a responsabilização penal da pessoa jurídica apresentam maior capacidade de enfrentamento a crimes complexos, especialmente aqueles que causam danos em larga escala à sociedade e ao meio ambiente.

Nesse sentido, o estudo desses sistemas estrangeiros oferece subsídios relevantes para o aprimoramento do modelo brasileiro, que, ao adotar a responsabilidade penal da pessoa jurídica, deve buscar garantir sua efetividade prática, respeitando os princípios constitucionais e assegurando a proteção de bens jurídicos coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou demonstrar a relevância da responsabilização penal das pessoas jurídicas no enfrentamento dos danos ambientais provocados pela atividade mineradora no Brasil. A partir da análise dos desastres de Mariana e Brumadinho, evidenciou-se a vulnerabilidade das comunidades atingidas, a fragilidade do sistema de fiscalização ambiental e a lentidão na reparação dos danos.

Ao considerar o meio ambiente como um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, conclui-se que sua violação não pode ser tratada apenas no campo civil ou administrativo. A responsabilização penal das empresas configura-se, assim, como um mecanismo essencial para garantir a efetividade dos direitos humanos, combater a impunidade corporativa e consolidar uma cultura jurídica comprometida com a sustentabilidade.

A análise do direito comparado revelou que países como Reino Unido e França adotam modelos mais eficazes na responsabilização penal de entes coletivos, enquanto a Alemanha ainda resiste a essa forma de imputação. Esses modelos oferecem subsídios valiosos para o aprimoramento do sistema brasileiro, que, embora já reconheça a possibilidade de responsabilização penal da pessoa jurídica, ainda encontra obstáculos em sua efetivação prática.

Nesse contexto, a responsabilização penal das empresas não deve ser vista apenas como punição, mas como instrumento de transformação social, prevenção de novos desastres e afirmação da cidadania socioambiental. O fortalecimento desse instituto depende da atuação integrada do Poder Judiciário, do Ministério Público, da sociedade civil e de políticas públicas robustas voltadas à justiça ambiental.

Portanto, é fundamental que o ordenamento jurídico brasileiro avance no sentido de tornar efetiva a responsabilização penal das pessoas jurídicas, especialmente no setor da mineração, reafirmando o compromisso constitucional com a proteção ambiental e com a dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto (Org.). **A Justiça Ambiental e a Dinâmica das Lutas no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

AMORIM, Manoel Carpena. **Responsabilidade Penal da Pessoa Jurídica**. In: Resvista da EMERJ, v.3, n. 10, 2000. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista10/revista10.pdf Acesso em: 03 Mar. 2026.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 07 fev. 2026.

BRASIL. Lei n° 9.605/98. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. **PL 3.729/2004**. Disponível em: https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/camaras-setoriais-tematicas/documentos/camaras-tematicas/infraestrutura-e-logistica/2017/52a-reuniao-ordinaria/app_pl3729-2004_52ro_ctlog.pdf. Acesso em: 02 mar. 2026.

DECLARAÇÃO de Estocolmo de 1972. IPHAN. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Estocolmo%201972.pdf Acesso em: 07 fev. 2026.
DECLARAÇÃO do Rio de Janeiro 1992. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20do%20Rio%201992.pdf Acesso em: 07 fev. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBRAM. Disponível em: https://www.ibram.org.br/wp-content/uploads/2024/07/IBRAM_MINERAIS_CRITICOS-E-ESTRATEGICOS_web.pdf Acesso em: 02 Mar. 2026.

JUSBRASIL. **Jurisprudência**: Tribunal de Justiça de Minas Gerais – TJMG – Crimes ambientais. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=crimes+ambientais Acesso em: 03 Mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ONU. **Agenda 2030** da. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel Acesso em: 02 mar. 2026.

SANTOS, Juarez Cirino dos. Responsabilidade penal da pessoa jurídica. In: PRADO, Luiz Regis; DOTI, René Ariel (Coord.) **Responsabilidade penal da pessoa jurídica**: em defesa do princípio da imputação subjetiva. 2 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental e participação: o que há de novo? In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. **Desenvolvimento e conflitos ambientais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CAPÍTULO 32

POLÍTICA NACIONAL DE CUIDADOS E JUSTIÇA SOCIAL: INTERSECCIONALIDADE, RAÇA E OS LIMITES DA CIDADANIA NO BRASIL

Wendell Mendes[159]

INTRODUÇÃO

O debate sobre o cuidado consolidou-se como eixo central das discussões sobre direitos humanos e justiça social no Brasil contemporâneo. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como a brasileira, a organização social do cuidado revela não apenas formas de provisão de serviços, mas a própria distribuição de poder, reconhecimento e proteção social. Nesse contexto, a Política Nacional de Cuidados (Lei nº 15.069/2024) surge como iniciativa estatal que busca reorganizar a provisão do cuidado como direito social. Este artigo analisa criticamente essa política a partir de uma abordagem interseccional, investigando seus limites normativos diante das desigualdades raciais, de gênero e de classe que estruturam historicamente o trabalho de cuidado no país.

A Política Nacional de Cuidados apresenta-se, em seu discurso oficial, como instrumento de promoção da igualdade de gênero e de fortalecimento da corresponsabilidade entre Estado, famílias, mercado e comunidade. Entretanto, uma leitura crítica de seu texto e de seu Marco Conceitual indica que a promessa de universalidade pode operar, paradoxalmente, como

[159] Advogado. Mestrando em Direitos Humanos e pós-graduando em Direito, Gestão e Governança Pública pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Ciência Política pela União Brasileira de Faculdades – UNIBF. Graduado em Direito pela ASCES-UNITA. Presidente da Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil – Subseção Caruaru. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/0059867500517584. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9031-1294. E-mail: wendellt.mendes@gmail.com

mecanismo de apagamento das desigualdades concretas que estruturam o trabalho do cuidado. Categorias como “família”, “corresponsabilidade” e “cuidado universal” são mobilizadas como enunciados aparentemente neutros, mas produzem efeitos políticos específicos ao pressupor sujeitos abstratos e contextos homogêneos, desconsiderando as assimetrias raciais e socioeconômicas que marcam a realidade brasileira.

Nesse sentido, a principal problemática que orienta este artigo reside na distância entre o discurso normativo da Política Nacional de Cuidados e sua capacidade efetiva de reconhecer e enfrentar as desigualdades interseccionais que estruturam o campo do cuidado. Parte-se da hipótese de que os limites da PNC não decorrem apenas de falhas técnicas ou dificuldades de implementação, mas estão inscritos no próprio modo como o cuidado é conceitualizado e enunciado pela política. Ao adotar uma matriz universalista de justiça, o texto da política tende a invisibilizar as experiências específicas das mulheres negras e trabalhadoras do cuidado, reproduzindo, sob a aparência da neutralidade, desigualdades historicamente constituídas.

Para enfrentar essa problemática, o artigo propõe uma abordagem hermenêutica de caráter genealógico e interseccional da Política Nacional de Cuidados, compreendendo-a como um enunciado político situado histórica e socialmente. Diferentemente de análises meramente descritivas ou normativas, a hermenêutica crítica aqui adotada busca interrogar não apenas o conteúdo explícito da política, mas também seus silêncios, pressupostos e categorias estruturantes, entendendo-os como formas de produção do sujeito de direito e de delimitação do campo do possível no âmbito das políticas públicas.

O referencial teórico articula contribuições do feminismo negro e da economia feminista, especialmente a partir das formulações de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Silvia Federici e Nancy Fraser. Essas autoras são mobilizadas não como autoridades externas que validam conclusões previamente estabelecidas, mas como operadoras conceituais que permitem interpretar criticamente o texto da PNC e evidenciar suas contradições internas. A partir dessa perspectiva, o cuidado é compreendido não como valor moral abstrato ou atributo naturalizado das mulheres, mas como categoria política central à reprodução social e à manutenção das hierarquias raciais e de gênero.

Metodologicamente, o estudo adota uma análise qualitativa de natureza teórico-documental, centrada no exame do texto da Política Nacional de Cuidados e de seu Marco Conceitual, em diálogo crítico com a literatura especializada. A genealogia do cuidado no Brasil é utilizada como ferramenta analítica para situar historicamente as práticas e representações que informam a política, evidenciando continuidades e rupturas entre a herança escravocrata, a divisão sexual e racial do trabalho e as formulações contemporâneas de políticas sociais. Essa abordagem permite deslocar o debate do plano meramente descritivo para o plano crítico, no qual o cuidado é reconhecido como campo de disputa simbólica e material por reconhecimento, redistribuição e justiça social.

Dessa forma, o objetivo central do artigo é analisar os limites interseccionais da Política Nacional de Cuidados, demonstrando como a adoção de uma matriz universalista de neutralidade compromete sua capacidade de enfrentar as desigualdades que afirma combater. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para o debate sobre políticas públicas no Brasil, evidenciando que a incorporação da interseccionalidade não constitui um adendo periférico às políticas de cuidado, mas condição necessária para que elas cumpram sua função emancipatória e reparadora em uma sociedade marcada por profundas desigualdades históricas.

BREVE GENEALOGIA DO CUIDADO NO BRASIL: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS, RAÇA E REPRODUÇÃO SOCIAL

A organização social do cuidado no Brasil revela, a partir de seus dados mais elementares, uma estrutura profundamente desigual, marcada pela sobreposição entre gênero, raça e classe. Informações da PNAD Contínua evidenciam que as mulheres dedicam, em média, quase o dobro de horas semanais ao trabalho doméstico e de cuidado não remunerado quando comparadas aos homens, diferença que se intensifica entre mulheres negras, especialmente aquelas situadas nos estratos de menor renda (IBGE, 2023). Esses dados indicam que o cuidado não se distribui de forma homogênea na

sociedade, mas se concentra sistematicamente sobre determinados corpos e trajetórias sociais.

Quando se observa o cuidado remunerado, a desigualdade se torna ainda mais explícita. Estudos produzidos pelo IPEA demonstram que o trabalho doméstico e de cuidados permanece como uma das principais portas de entrada das mulheres negras no mercado de trabalho, caracterizando-se por baixos salários, alta informalidade e reduzido acesso à proteção social (IPEA, 2021). A persistência desse padrão revela a continuidade histórica de uma divisão racial do trabalho que associa o cuidado à subalternidade, transformando-o em ocupação socialmente desvalorizada.

Esses elementos empíricos permitem compreender que o cuidado, no Brasil, não é apenas uma atividade socialmente necessária, mas um eixo estruturante da reprodução das desigualdades. A concentração de mulheres negras nas atividades de cuidado não pode ser explicada por escolhas individuais ou aptidões naturais, mas por um processo histórico que vincula a reprodução da vida à exploração racializada do trabalho. Ao longo do tempo, esse arranjo foi naturalizado, produzindo a expectativa social de que determinados sujeitos estariam intrinsecamente destinados a cuidar.

Relatórios da ONU Mulheres reforçam essa leitura ao indicar que a desigual distribuição do trabalho de cuidado constitui um dos principais obstáculos à igualdade de gênero em escala global, assumindo contornos ainda mais agudos em países marcados por heranças coloniais e escravocratas. No caso brasileiro, a intersecção entre racismo estrutural e desigualdade de gênero intensifica a sobrecarga do cuidado sobre as mulheres negras, limitando sua participação no mercado de trabalho formal e sua autonomia econômica (ONU MULHERES, 2020).

Essa configuração empírica possibilita uma leitura genealógica do cuidado como prática social historicamente construída. O legado da escravidão organizou o trabalho reprodutivo a partir da coerção e da desumanização, inscrevendo nos corpos das mulheres negras a expectativa de disponibilidade permanente para o serviço aos outros. Mesmo após a abolição formal, esse regime não foi desmantelado, mas reconfigurado por meio de relações contratuais precárias, mantendo a hierarquia racial no interior do trabalho de cuidado.

A crítica desenvolvida no campo do feminismo negro brasileiro contribui para compreender como esse processo se sustenta simbolicamente. Ao analisar as formas pelas quais a cultura nacional naturalizou a associação entre mulheres negras e trabalho doméstico, evidencia-se que o cuidado foi sistematicamente deslocado do campo do trabalho para o da moralidade, aparecendo como atributo identitário e não como atividade socialmente produzida (GONZALEZ, 1988). Essa naturalização cumpre papel central na legitimação da desigualdade, pois transforma exploração em vocação.

Do ponto de vista da economia política, o cuidado deve ser compreendido como parte constitutiva da reprodução social. Estudos da economia feminista demonstram que o trabalho de cuidado sustenta a economia formal ao garantir a reprodução cotidiana da força de trabalho, embora permaneça invisibilizado e desvalorizado (FEDERICI, 2019). No contexto brasileiro, essa invisibilização é atravessada pela raça, o que intensifica a precarização das condições de vida das trabalhadoras do cuidado.

A análise dos dados do IBGE e do IPEA permite, assim, articular empiricamente o argumento de que o cuidado opera como mecanismo central de reprodução das desigualdades sociais. Não se trata apenas de uma distribuição desigual de tarefas, mas da consolidação de um regime no qual determinados grupos assumem sistematicamente os custos da sustentação da vida social. Esse regime é reforçado tanto por práticas culturais quanto por arranjos institucionais que historicamente negligenciaram o cuidado como questão pública.

Essa genealogia evidencia que qualquer política pública voltada ao cuidado incide sobre um terreno já marcado por assimetrias profundas. Ao ignorar essas condições históricas e empíricas, corre-se o risco de formular políticas que, embora bem-intencionadas, reproduzam desigualdades sob a aparência de universalidade. Por essa razão, compreender quem cuida, em que condições e a partir de quais hierarquias constitui passo indispensável para uma análise crítica da Política Nacional de Cuidados, tarefa que será desenvolvida nas seções seguintes.

As desigualdades na organização do cuidado também assumem contornos regionais específicos. No Nordeste, especialmente em Pernambuco, observa-se elevada concentração de mulheres negras no

trabalho doméstico e de cuidado, frequentemente marcado por informalidade e baixos rendimentos (IBGE, 2023; IPEA, 2021). A insuficiência de equipamentos públicos amplia a responsabilização familiar e privada do cuidado (ONU MULHERES, 2020), evidenciando a necessidade de que políticas nacionais incorporem as especificidades territoriais em seu desenho e implementação.

A POLÍTICA NACIONAL DE CUIDADOS E SEU MARCO CONCEITUAL: DIAGNÓSTICO SOCIAL E DESENHO NORMATIVO

A Política Nacional de Cuidados é formulada em um cenário no qual o cuidado já está amplamente reconhecido como dimensão estruturante das desigualdades sociais. Embora o diagnóstico empírico sobre a concentração racial e de gênero do trabalho de cuidado esteja consolidado, observa-se que sua tradução normativa no Marco Conceitual da PNC não incorpora de forma explícita a interseccionalidade como princípio estruturante.

No mesmo sentido, estudos do IPEA destacam que a ausência de uma rede pública robusta de cuidados contribui para a reprodução da informalidade e da desigualdade de renda, sobretudo entre mulheres de baixa escolaridade e negras. A dependência de soluções familiares e privadas reforça a sobrecarga feminina e aprofunda disparidades regionais e raciais no acesso a direitos sociais (IPEA, 2021). Esses dados indicam que o cuidado, longe de ser apenas uma questão de organização doméstica, constitui problema estrutural de política pública.

Quando se observa o Marco Conceitual da Política Nacional de Cuidados, nota-se que o documento reconhece parcialmente esse cenário ao afirmar o cuidado como direito social e necessidade universal. Entretanto, a tradução desse diagnóstico em categorias normativas ocorre de forma abstrata. A política adota uma linguagem que privilegia noções amplas como “universalidade”, “família” e “corresponsabilidade”, sem explicitar como essas categorias operam em uma sociedade marcada por desigualdades raciais e de classe profundamente enraizadas.

A categoria “família”, por exemplo, aparece como instância central de provisão do cuidado, sendo tratada como unidade relativamente estável e funcional. Essa formulação contrasta com os dados empíricos que evidenciam a heterogeneidade dos arranjos familiares e a precarização das condições de vida de grande parte das famílias brasileiras. Informações do IBGE indicam que domicílios chefiados por mulheres negras apresentam rendimentos médios inferiores e maior incidência de trabalho informal, o que limita sua capacidade de absorver responsabilidades adicionais de cuidado (IBGE, 2023). A centralidade acrítica da família, nesse contexto, tende a deslocar encargos para sujeitos já sobrecarregados.

A noção de corresponsabilidade, outro eixo do Marco Conceitual da PNC, é apresentada como solução para a distribuição do cuidado entre Estado, famílias, mercado e comunidade. Contudo, a política não explicita os mecanismos concretos pelos quais essa redistribuição ocorreria, nem reconhece as assimetrias de poder e recursos entre essas esferas. Estudos da ONU Mulheres indicam que, na ausência de investimento público significativo, discursos de corresponsabilidade tendem a reforçar a responsabilização das famílias, reproduzindo desigualdades de gênero e raça (ONU MULHERES, 2020).

O universalismo adotado pela PNC também merece atenção. Ao afirmar o cuidado como direito de todas as pessoas, a política busca ampliar seu alcance normativo. No entanto, dados do IPEA demonstram que o acesso a serviços públicos de cuidado é profundamente desigual no território nacional, com maior escassez justamente nas regiões e nos grupos sociais mais vulneráveis (IPEA, 2021). A universalidade formal, nesse cenário, convive com desigualdades materiais que não são enfrentadas explicitamente no desenho da política.

Essa distância entre diagnóstico empírico e formulação normativa revela uma escolha epistemológica relevante. Ao optar por categorias abstratas e desracializadas, o Marco Conceitual da PNC constrói um sujeito de direito genérico, que não corresponde às trajetórias concretas das principais responsáveis pelo cuidado no país. Conforme apontado na crítica feminista às políticas públicas, essa forma de universalismo tende a obscurecer

desigualdades estruturais ao tratar como equivalentes sujeitos posicionados de maneira profundamente desigual (CRENSHAW, 1989).

A economia feminista contribui para aprofundar essa leitura ao demonstrar que políticas que reconhecem o cuidado sem enfrentar sua organização social correm o risco de apenas reorganizar a sobrecarga existente. O reconhecimento simbólico do cuidado, desacompanhado de redistribuição material e investimento público, pouco altera as condições de vida das trabalhadoras do cuidado (FEDERICI, 2019). No caso brasileiro, essa limitação se intensifica quando a dimensão racial permanece ausente do marco normativo.

Dessa forma, o exame do Marco Conceitual da Política Nacional de Cuidados evidencia que a política se ancora em um diagnóstico social parcialmente reconhecido, mas insuficientemente traduzido em suas categorias estruturantes. Essa tensão entre dados empíricos consolidados e formulação normativa abstrata não invalida a relevância da PNC, mas delimita seus alcances e contradições. Compreender esse descompasso é fundamental para a análise hermenêutica do texto da política, desenvolvida na seção seguinte, na qual as categorias da PNC serão interrogadas quanto aos seus efeitos de poder e seus silêncios.

A Política Nacional de Cuidados representa avanço importante ao reconhecer o cuidado como direito social. No entanto, a adoção de uma matriz universalista pode obscurecer as desigualdades estruturais que organizam a provisão do cuidado no Brasil (HIRATA *et al.,* 2022).

A noção de "corresponsabilidade" entre Estado, família, mercado e comunidade não explicita que essas instâncias são atravessadas por desigualdades raciais e de classe. Como argumenta Federici (2019), a naturalização do trabalho reprodutivo como obrigação feminina constitui mecanismo central da reprodução capitalista. No contexto brasileiro, essa dinâmica assume contornos racializados, como demonstram Gonzalez (1988) e Carneiro (2011).

Além disso, a ausência de metas explícitas com recorte racial e de indicadores interseccionais obrigatórios limita o potencial transformador da política. Relatórios da ONU Mulheres (2020) ressaltam que políticas de cuidado eficazes exigem monitoramento com dados desagregados. Sem isso,

há risco de reprodução das desigualdades sob a aparência de neutralidade normativa.

CONSIDERAÇÕES HERMENÊUTICAS DA POLÍTICA NACIONAL DE CUIDADOS: TEXTO, SILÊNCIOS E PRODUÇÃO NORMATIVA DO CUIDADO

A análise do texto da Política Nacional de Cuidados permite observar que seus limites interseccionais não decorrem apenas de lacunas externas à política, mas são produzidos no interior de sua própria linguagem normativa. Considerando o diagnóstico empírico consolidado por IBGE, IPEA e ONU Mulheres — que evidencia a concentração racial e de gênero do trabalho de cuidado —, torna-se possível interrogar de que modo o texto da PNC reconhece, desloca ou silencia essas desigualdades ao definir seus sujeitos, objetivos e estratégias.

O primeiro aspecto relevante diz respeito à forma como a política constrói o cuidado como direito universal. Ao afirmar que todas as pessoas necessitam de cuidado ao longo da vida, a PNC adota uma formulação aparentemente inclusiva. No entanto, essa universalização opera por abstração: o texto não distingue quem cuida, em que condições e a partir de quais hierarquias sociais. À luz dos dados que demonstram que o cuidado recai desproporcionalmente sobre mulheres negras em contextos de precariedade, esse apagamento não é neutro, pois desloca a desigualdade do centro da política para sua periferia interpretativa.

A formulação universalizante presente no texto normativo tende a produzir um sujeito abstrato de direito, desvinculado das condições materiais concretas que estruturam o trabalho de cuidado no Brasil. Ao não explicitar as assimetrias raciais e de classe que atravessam esse campo, a política corre o risco de tratar como homogêneas realidades profundamente desiguais.

A partir da perspectiva interseccional (CRENSHAW, 1989; 1991), compreende-se que as opressões não operam de forma isolada, mas articulada. Assim, a ausência de mecanismos específicos voltados às

mulheres negras, que concentram historicamente o trabalho de cuidado, evidencia um limite normativo relevante da política analisada.

A centralidade atribuída à família no texto da PNC aprofunda esse processo. A política reconhece a família como espaço privilegiado de provisão do cuidado, apresentando-a como instância a ser apoiada e fortalecida. Contudo, ao não problematizar as desigualdades internas aos arranjos familiares, o texto desconsidera que a capacidade de prover cuidado está diretamente relacionada a renda, raça, gênero e acesso a políticas públicas. Dados do IBGE evidenciam que famílias chefiadas por mulheres negras enfrentam condições materiais mais precárias, o que limita sua capacidade de absorver responsabilidades adicionais de cuidado (IBGE, 2023).

Nesse contexto, a família aparece no texto da PNC menos como categoria analítica e mais como solução normativa. A política pressupõe sua funcionalidade sem interrogar os custos sociais dessa escolha. Esse deslocamento opera como forma de privatização do cuidado, uma vez que transfere para o âmbito doméstico encargos que não são plenamente assumidos pelo Estado. Conforme apontado pela economia feminista, políticas que se apoiam excessivamente na família tendem a reforçar a sobrecarga feminina e a naturalizar o trabalho não remunerado, especialmente em contextos marcados por desigualdades raciais (FEDERICI, 2019).

Outro elemento central da PNC é a noção de corresponsabilidade entre Estado, famílias, mercado e comunidade. Embora apresentada como princípio redistributivo, essa categoria é formulada de maneira vaga, sem explicitação dos mecanismos institucionais capazes de equilibrar as assimetrias entre essas esferas. Considerando os dados do IPEA que indicam a escassez de serviços públicos de cuidado justamente nos territórios mais vulneráveis, a corresponsabilização tende a operar como diluição da responsabilidade estatal, e não como redistribuição efetiva do cuidado (IPEA, 2021).

A análise do texto evidencia ainda um silêncio persistente em relação ao racismo estrutural. Embora a política reconheça desigualdades de gênero, a ausência de referências explícitas à raça contrasta com o diagnóstico empírico amplamente documentado. Esse silêncio não pode ser interpretado como simples omissão, mas como efeito de uma escolha epistemológica que

define quais desigualdades são nomeáveis no interior da política. Conforme argumentado no feminismo negro brasileiro, a não nomeação da raça contribui para a reprodução das hierarquias raciais ao torná-las invisíveis no plano normativo (CARNEIRO, 2019).

Do ponto de vista hermenêutico, esses silêncios são tão significativos quanto os enunciados explícitos. Eles delimitam o campo do possível, estabelecendo quais experiências podem ser reconhecidas como problema público e quais permanecem fora do horizonte da política. Assim, a PNC produz uma narrativa de cuidado que reconhece sua importância social, mas evita confrontar diretamente as relações de poder que estruturam sua distribuição desigual.

A articulação entre reconhecimento e gestão aparece, portanto, como eixo central da política. O cuidado é reconhecido discursivamente como direito, mas tratado operacionalmente como objeto de coordenação entre esferas. Essa tensão revela os limites de uma abordagem que privilegia a racionalidade administrativa em detrimento da justiça social. Conforme apontado na crítica feminista ao Estado, políticas orientadas por esse paradigma tendem a absorver demandas sociais sem transformar as estruturas que as produzem (FRASER, 2016).

Dessa forma, a análise hermenêutica da Política Nacional de Cuidados demonstra que seus limites interseccionais são produzidos pela combinação entre universalismo abstrato, centralidade acrítica da família, corresponsabilização difusa e silenciamento racial. Esses elementos não apenas restringem o alcance da política, mas moldam o tipo de cidadania que ela é capaz de produzir. Ao construir um sujeito de direito genérico, a PNC corre o risco de reproduzir as desigualdades que pretende enfrentar, especialmente aquelas que atravessam o trabalho de cuidado no Brasil.

Essa leitura crítica não invalida a importância da PNC enquanto marco normativo, mas evidencia que sua potência transformadora depende da capacidade de enfrentar seus próprios pressupostos. É a partir desse diagnóstico que se torna possível compreender os limites interseccionais da política no interior do campo mais amplo das políticas públicas brasileiras, discussão desenvolvida na seção seguinte.

LIMITES INTERSECCIONAIS E DESAFIOS ESTRUTURAIS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CUIDADO

Os limites interseccionais identificados na Política Nacional de Cuidados não podem ser compreendidos como falhas pontuais de formulação ou como resultado exclusivo de dificuldades administrativas. Eles expressam problemas mais amplos relacionados à forma como o Estado brasileiro historicamente produz políticas públicas, especialmente no campo social. A PNC, nesse sentido, não constitui uma exceção, mas um caso exemplar de como a racionalidade estatal lida com desigualdades estruturais profundas.

No campo das políticas sociais, a interseccionalidade costuma ser incorporada de maneira restrita, frequentemente reduzida a um princípio normativo de reconhecimento da diversidade. Essa incorporação limitada ocorre porque a lógica predominante da formulação de políticas privilegia categorias universalistas, consideradas mais compatíveis com critérios de eficiência administrativa e segurança jurídica. Conforme apontam análises críticas das políticas públicas, esse modelo tende a tratar diferenças estruturais como ruídos a serem administrados, e não como elementos constitutivos do problema político a ser enfrentado (CRENSHAW, 1991).

Essa dificuldade torna-se particularmente evidente no campo do cuidado. Estudos do IPEA indicam que políticas que não enfrentam diretamente a divisão racial e sexual do trabalho tendem a produzir efeitos regressivos, mesmo quando ampliam formalmente a oferta de serviços. A expansão de políticas sem recorte interseccional robusto frequentemente beneficia grupos já melhor posicionados no acesso ao Estado, mantendo à margem aquelas populações que concentram a sobrecarga do cuidado (IPEA, 2021).

No plano internacional, relatórios da ONU Mulheres apontam padrão semelhante. Embora o cuidado seja reconhecido como eixo estratégico para a igualdade de gênero, políticas que se limitam ao reconhecimento simbólico ou à ampliação genérica de serviços mostram capacidade reduzida de enfrentar desigualdades raciais e de classe. A ausência de mecanismos explícitos de redistribuição e de reparação histórica compromete o potencial transformador

dessas políticas, especialmente em países marcados por heranças coloniais (ONU MULHERES, 2020).

No caso brasileiro, a centralidade da família como instância de provisão do cuidado aprofunda esses limites. Ao deslocar responsabilidades para o âmbito doméstico, o Estado reproduz desigualdades já consolidadas, uma vez que as condições materiais das famílias são profundamente desiguais. Esse deslocamento é particularmente oneroso para mulheres negras, que acumulam desvantagens no mercado de trabalho e menor acesso a redes públicas de proteção. A política pública, nesse contexto, atua mais como mediadora da desigualdade do que como instrumento de sua superação.

Do ponto de vista epistemológico, esses limites revelam a persistência de uma concepção de justiça baseada na neutralidade formal. A igualdade é definida a partir da abstração das diferenças, e não do enfrentamento das hierarquias que estruturam a sociedade. Conforme apontado na crítica feminista ao universalismo, essa concepção tende a produzir políticas aparentemente inclusivas, mas incapazes de alcançar aqueles sujeitos que se encontram mais distantes do padrão implícito da norma (FRASER, 2016).

A interseccionalidade, nesse cenário, representa um desafio à racionalidade dominante das políticas públicas. Ao explicitar como raça, gênero e classe se articulam na produção das desigualdades, ela desloca o foco da gestão para o conflito, da técnica para a política. Essa mudança exige não apenas novos instrumentos, mas uma redefinição dos próprios critérios de justiça que orientam a ação estatal. Sem esse deslocamento, a incorporação da interseccionalidade tende a permanecer superficial e retórica.

A análise da Política Nacional de Cuidados evidencia, portanto, que os obstáculos à sua efetividade interseccional não decorrem apenas de limitações operacionais, mas de escolhas estruturais que moldam o campo das políticas públicas no Brasil. Reconhecer esses limites é condição indispensável para pensar alternativas que ultrapassem o nível do ajuste incremental e avancem em direção a transformações mais profundas na organização social do cuidado.

Essa discussão prepara o terreno para as considerações finais, nas quais se retoma a contribuição analítica do trabalho e se discutem as

implicações políticas de uma leitura interseccional do cuidado enquanto campo estratégico de disputa por justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERSECCIONALIDADE, CUIDADO E LIMITES DA AÇÃO ESTATAL

A análise desenvolvida demonstrou que a Política Nacional de Cuidados representa avanço normativo significativo ao reconhecer o cuidado como direito social e responsabilidade compartilhada. Entretanto, quando examinada sob a perspectiva interseccional, evidencia-se que a ausência de mecanismos explícitos de enfrentamento das desigualdades raciais e de classe limita seu potencial transformador.

Em um país cuja organização do cuidado foi historicamente estruturada pela divisão racial e sexual do trabalho, a neutralidade normativa tende a reproduzir assimetrias consolidadas. Incorporar a interseccionalidade como princípio estruturante da política pública não constitui mero refinamento conceitual, mas condição necessária para a promoção de justiça social substantiva.

Assim, fortalecer a Política Nacional de Cuidados exige reconhecer que o cuidado é também campo de disputa política e de afirmação de direitos humanos, sendo indispensável que sua implementação enfrente explicitamente as desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2018.

HOOKS, bell. **Feminist theory: from margin to center.** Boston: South End Press, 1984.

BENVENUTO, Jayme. Universalismo, relativismo e direitos humanos: uma revisita contingente. **Lua Nova**, São Paulo, n. 94, p. 117–142, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-64452015009400005.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 12.562, de 23 de julho de 2025.** Regulamenta a Lei nº 14.843, de 10 de abril de 2024, que institui a Política Nacional de Cuidados, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2025. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12562.htm. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024.** Institui a Política Nacional de Cuidados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2024. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L15069.htm. Acesso em: 5 fev. 2026.

BRASIL. **Marco conceitual da Política Nacional de Cuidados.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; Ministério das Mulheres; Ministério da Saúde; Ministério da Educação, 2024.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019 [2003].

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

DAVIS, Angela Yvonne. **Women, race & class.** New York: Vintage Books, 1981.

FARIA, Nalu. Economia feminista e políticas públicas: os desafios da incorporação do cuidado na agenda da esquerda latino-americana. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 1–15, 2020.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e lutas feministas.** Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FRASER, Nancy. Contradições do capital e cuidados: o trabalho invisível da reprodução social. **New Left Review**, Londres, n. 100, p. 99–117, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, Luiz Antônio (org.). **Movimento negro: escritos e reflexões.** Rio de Janeiro: Zahar, 1984. p. 223–244.

HIRATA, Helena et al. **O cuidado: teorias e práticas.** São Paulo: Boitempo, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua: outras formas de trabalho 2023.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019 [2010].

ONU MULHERES. **Cuidar no centro: políticas públicas e justiça de gênero na América Latina.** Brasília, DF: ONU Mulheres, 2020.

PINHEIRO, Luciana. Trabalho doméstico e política pública: avanços e desafios nos governos progressistas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 47, p. e174712, 2016.

SEÇÃO 3

GÊNERO, SEXUALIDADES E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 33

PRISÕES, PODER PUNITIVO E DEMOCRACIA: MULHERES NEGRAS ENTRE O CONTROLE PENAL E A PROMESSA CONSTITUCIONAL DE CIDADANIA

Aryadna Pereira de Lima [160]
Artur Gilberto Garcéa Lacerda Rocha [161]
Vanessa Coutinho Mariano da Rocha Faria [162]

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 instituiu no Brasil um marco normativo fundado na dignidade da pessoa humana, na cidadania e na centralidade dos direitos fundamentais como pilares do Estado Democrático de Direito (Brasil, 1988). Contudo, a consolidação formal desse projeto constitucional não foi suficiente para romper com estruturas históricas de desigualdade racial, social

[160] Assistente Social, Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco – PPGDH/UFPE, ex-bolsista CAPES pelo PPGDH/UFPE, Bacharela em Serviço Social pela Faculdade Estácio do Recife, Especialista em Políticas Sociais Integradas pela Faculdade Estácio do Recife, Especialista em Saúde Mental pelo Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira – IMIP, – http://lattes.cnpq.br/1685877839951986 – ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0979-2356. – E-mail: aryadnaplima@gmail.com

[161] Historiador com doutorado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestre e Licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Pernambuco. Servidor público lotado no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – https://lattes.cnpq.br/2841513137036598 – ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1391-0305 – E-mail: arturgarcea@gmail.com

[162] Assistente Social Forense, Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco – PPGDH/UFPE, Bolsista na FACEPE pela PPGDH/UFPE, Pós-graduanda em Criminologia pela Faculdade FOCUS, Bacharela em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas – ESUDA, Especialista em Assistência Sociojurídica e Segurança Pública pela UNIVITÓRIA e Especialista em Direito de Família pela Faculdade FOCUS – http://lattes.cnpq.br/1331531639762648 – ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9845-7484 – E-mail: vanessa.mariano@ufpe.br.

e de gênero que atravessam a formação política brasileira. Entre os espaços em que essa contradição se manifesta de forma mais evidente está o sistema penal, cuja atuação revela tensões profundas entre a promessa democrática de universalização de direitos e a realidade seletiva da punição.

A prisão moderna, conforme analisado por Foucault (2014), não pode ser compreendida apenas como resposta jurídica ao crime, mas como tecnologia de poder voltada à disciplina e ao controle social. O cárcere, nesse sentido, opera como instrumento de gestão de populações consideradas desviantes ou indesejáveis, produzindo classificações e hierarquizações que extrapolam o campo estritamente jurídico. No contexto brasileiro, essa racionalidade punitiva incide de maneira desproporcional sobre corpos racializados e socialmente vulnerabilizados, revelando que o sistema penal não atua de forma neutra ou universal.

O Censo Demográfico de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registou que o Brasil é composto por 203.080.756 habitantes: 92,1 milhões se autodeclaram pardos e 20,6 milhões se autodeclaram pretos. Desse total, 104,5 milhões são mulheres e 98,5 milhões são homens. Diante disso, fica evidente que a população brasileira é majoritariamente composta por mulheres e por pessoas que se declaram pardas (IBGE, 2022). Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025, a maioria das pessoas encarceradas são negras. O número total de pessoas privadas de liberdade registrado nesse documento foi de 909.594; 68,7% desse total são pessoas negras (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

No que tange ao número de mulheres negras privadas de liberdade, segundo o Relatório de Informações Penais (Brasil, 2025), as mulheres negras são maioria no sistema prisional, visto que do total de 31.556 com registro raça/cor autodeclarado, 20.194 são negras (64%); ademais, possuem baixo nível de escolaridade, estando, assim, em condições de vulnerabilidade e pobreza (Brasil, 2025). Importante destacar que o Brasil é o terceiro país com a maior população carcerária de mulheres no mundo, depois dos Estados Unidos da América e da China, segundo pesquisa realizada pelo *World Female Imprisonment List* em 2022 (Galvão, 2023). Esses dados revelam uma realidade ensurdecedora: a seletividade penal é misógina e racista, ceifando,

portanto, as vidas de mulheres negras. São notórios marcadores de interseccionalidade. A negação não é só de direitos, uma vez que a privação deve ser apenas da liberdade, é também da dignidade e da cidadania.

O crescimento expressivo do encarceramento de mulheres nas últimas décadas reforça essa constatação. O perfil predominante das mulheres privadas de liberdade majoritariamente é de negras, jovens, pobres e com baixa escolaridade, evidenciando que o poder punitivo opera a partir de marcadores estruturais de desigualdade. Tal fenômeno não pode ser explicado apenas por índices de criminalidade, mas deve ser analisado à luz da seletividade penal que estrutura o funcionamento do sistema de justiça criminal.

A partir de uma perspectiva feminista crítica, Campos (2017; 2020) sustenta que o direito penal reproduz desigualdades de gênero ao incorporar práticas de misoginia jurídica, entendida como a produção e a aplicação de normas e decisões que reforçam estereótipos e papéis sociais atribuídos às mulheres. Nas palavras de Campos, a seletividade penal não é apenas social ou econômica, mas também generificada, ou seja, determinadas mulheres, especialmente aquelas situadas na interseção entre raça e classe, tornam-se alvos preferenciais do controle penal. O sistema punitivo, assim, não apenas sanciona condutas, mas reafirma expectativas morais e disciplina corpos de mulheres considerados desviantes.

Esse pensamento encontra ressonância nas análises de Davis (2003), que identifica o encarceramento em massa como continuidade histórica de mecanismos de controle racial, e nas reflexões de Gonzalez (2018), ao evidenciar como o racismo estrutural brasileiro articula opressões de raça e gênero na produção de desigualdades persistentes. O encarceramento de mulheres negras, nesse cenário, revela-se como expressão concreta de uma política de gestão da exclusão, na qual o sistema penal atua como instrumento de reprodução de hierarquias sociais.

Para além da crítica ao poder punitivo, a compreensão desse fenômeno exige uma reflexão sobre o próprio conceito de direitos humanos, sobre o qual Flores (2009) propõe uma leitura crítica segundo a qual os Direitos Humanos não se esgotam em declarações normativas ou garantias formais, mas constituem processos históricos de luta pela dignidade. Portanto, a

efetividade dos direitos depende da existência de condições materiais que possibilitem sua fruição concreta. Quando o Estado tolera que determinados grupos sejam sistematicamente privados dessas condições, não se está diante de meras falhas administrativas, mas de ações reais que geram limitações estruturais da própria democracia.

Sob essa perspectiva, o cárcere pode ser interpretado como espaço paradigmático de negação material dos Direitos Humanos. A privação de liberdade, aliada à precariedade estrutural do sistema prisional e à ausência de políticas públicas sensíveis às especificidades de gênero e raça, transforma-se em mecanismo de suspensão prática da cidadania. Conforme a clássica formulação de Marshall (1967), a cidadania envolve dimensões civis, políticas e sociais; contudo, para mulheres negras privadas de liberdade, tais dimensões tornam-se progressivamente esvaziadas.

Diante desse quadro, este capítulo parte da hipótese de que o encarceramento de mulheres negras evidencia os limites materiais do Estado Democrático de Direito brasileiro. Ao operar por meio de uma racionalidade seletiva e misogênica, o sistema penal tensiona a promessa constitucional de igualdade e universalidade dos direitos, revelando que a democracia, embora formalmente inclusiva, permanece estruturalmente excludente. A análise proposta articula poder punitivo, misoginia jurídica e Direitos Humanos como prática emancipatória, buscando contribuir para o debate sobre política, cidadania e justiça em uma perspectiva crítica e transformadora.

A expansão do encarceramento de mulheres no Brasil deve ser compreendida no contexto mais amplo de endurecimento das políticas criminais, especialmente a partir da intensificação da política de combate às drogas nas últimas décadas. A chamada “guerra às drogas”, longe de reduzir a violência, ampliou o alcance do sistema penal sobre populações vulnerabilizadas, incidindo de maneira particularmente severa sobre mulheres negras envolvidas em posições subalternizadas da cadeia do tráfico. Conforme argumenta Davis (2003), o discurso da segurança pública frequentemente legitima práticas punitivas que reforçam desigualdades estruturais, convertendo o cárcere em resposta prioritária para problemas sociais complexos.

Nesse cenário, a seletividade penal revela-se não apenas como mecanismo jurídico, mas como prática política. A Jurista Campos (2020) destaca que a atuação do sistema de justiça criminal é atravessada por estereótipos de gênero que influenciam desde a investigação até a dosimetria da pena. Mulheres que rompem com expectativas tradicionais de feminilidade, especialmente aquelas associadas à pobreza e à negritude, são frequentemente percebidas como duplamente transgressoras, por violarem a norma penal e por desafiarem papéis sociais historicamente impostos. O resultado é a consolidação de uma racionalidade punitiva que combina controle moral e repressão estatal.

A interseccionalidade entre raça, gênero e classe torna-se, portanto, elemento indispensável para a compreensão do fenômeno. Seguindo a linha de pensamento de Gonzalez (2018), o alerta é gerado para identificar o modo como o racismo brasileiro opera de forma dissimulada, produzindo a naturalização das desigualdades e invisibilização das violências. No âmbito penal, essa lógica se traduz na construção de um inimigo preferencial: os corpos de mulheres negras e periféricas. A prisão, nesse sentido, atualiza heranças coloniais e escravocratas, reafirmando hierarquias que a ordem constitucional democrática afirma formalmente repudiar.

A tensão entre norma e realidade expõe um paradoxo central da democracia brasileira. Embora a Constituição de 1988 tenha ampliado o catálogo de direitos e reconhecido a igualdade como princípio estruturante (Brasil, 1988), a concretização desses direitos permanece profundamente desigual. Assim posto, é evidente o pensamento de Flores (2009), que sustenta que os direitos humanos somente adquirem sentido quando vinculados a práticas sociais que transformem as condições materiais de existência. Quando o sistema penal atua como mecanismo de reprodução da marginalização, evidencia-se que a democracia formal não se converte automaticamente em democracia substantiva.

Assim, analisar o encarceramento de mulheres negras implica questionar não apenas a política criminal, mas o próprio modelo de cidadania vigente. Se, como afirma Marshall (1967), a cidadania pressupõe a integração progressiva de direitos civis, políticos e sociais, o cárcere opera como espaço de retração dessas garantias. A privação de liberdade, associada à

precariedade estrutural do sistema prisional e à ausência de políticas públicas adequadas às especificidades de gênero, transforma-se em instrumento de exclusão prolongado. O que se observa, portanto, não é apenas a punição de condutas, mas a produção institucional de uma cidadania fragmentada e hierarquizada.

Parte-se, assim, da hipótese de que o encarceramento de mulheres negras constitui um observatório privilegiado dos limites materiais do Estado Democrático de Direito brasileiro. Ao articular o poder punitivo com a disciplina e a gestão de populações, evidenciam-se os contornos de uma racionalidade penal seletiva que incide de forma desproporcional sobre corpos racializados e de mulheres. Nesse quadro, a misoginia jurídica atua como mecanismo específico de produção e legitimação dessa seletividade, ao mesmo tempo que a distância entre a promessa constitucional de Direitos Humanos e cidadania e sua efetivação concreta revela uma democracia marcada pela combinação entre universalismo normativo e exclusão material. É a partir desses três eixos – seletividade penal e misoginia jurídica, crítica dos Direitos Humanos formais e análise da cidadania fragmentada – que se organiza o percurso analítico deste texto.

PODER PUNITIVO, DISCIPLINA E GESTÃO DE POPULAÇÕES

A leitura foucaultiana da prisão insere o poder punitivo em uma rede mais ampla de dispositivos disciplinares, voltados à produção de corpos dóceis e úteis. A pena deixa de ser apenas resposta retributiva ao delito para tornar-se técnica de normalização, que compara, hierarquiza e corrige, definindo quais condutas e sujeitos podem ser integrados e quais devem ser segregados. Nesse horizonte, o cárcere não opera isoladamente, mas em articulação com outras instituições – polícia, tribunais, serviços de assistência – compondo um sequência ininterrupta de vigilância e controle que atravessa o cotidiano de grupos considerados desviantes.

Dessa forma, a prisão deve ser compreendida como parte de um conjunto de dispositivos que enquadram e selecionam trajetórias de vida, mais

do que fatos isolados de criminalidade. A investigação policial, a persecução penal e a execução da pena formam circuitos de poder que produzem saberes sobre os sujeitos e, ao mesmo tempo, classificam-nos em categorias de maior ou menor periculosidade. O poder punitivo não se limita a sancionar o crime passado, mas atua preventivamente ao estabilizar imagens de quem é potencialmente perigoso, legitimando intervenções seletivas sobre determinados territórios e corpos.

Essa racionalidade desloca o foco do indivíduo infrator abstrato para a administração de populações consideradas problemáticas, marcando a passagem da figura do criminoso isolado para a construção de grupos de risco. No contexto brasileiro, essa gestão recai de modo recorrente sobre populações negras, pobres e periféricas, transformadas em alvo permanente de políticas de segurança e de estratégias de encarceramento em massa. É justamente nesse ponto que as contribuições de Davis e Campos se tornam decisivas, ao evidenciar que esses grupos de risco têm cor, gênero e classe, e que o poder punitivo, ao incidir desproporcionalmente sobre mulheres negras, atualiza sob a forma de legalidade democrática hierarquias raciais e patriarcais historicamente constituídas.

SELETIVIDADE PENAL E MISOGINIA JURÍDICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A compreensão do encarceramento de mulheres negras exige o reconhecimento de que o sistema penal não atua de forma neutra, técnica ou universal. Ao contrário, sua operacionalização é marcada por processos de seleção que incidem de maneira desigual sobre determinados grupos sociais. A noção de seletividade penal, amplamente discutida na criminologia crítica por Baratta (2011), revela que o direito penal não se limita a reagir a condutas ilícitas, mas participa ativamente da construção de perfis considerados perigosos ou indesejáveis. Tal seletividade manifesta-se tanto na definição legislativa das condutas criminalizadas quanto na atuação concreta das agências de controle, polícia, Ministério Público e Judiciário.

Sob uma perspectiva feminista crítica, Campos (2017; 2020) amplia essa compreensão ao evidenciar que a seletividade penal é também atravessada por gênero. O pensamento de Campos (2017) denuncia as nuances de um sistema de justiça criminal capaz de reproduzir desigualdades estruturais ao incorporar estereótipos que moldam a interpretação dos fatos, a valoração das provas e a definição das respostas penais. Não se trata apenas de punir comportamentos tipificados na lei, mas de sancionar desvios em relação as expectativas sociais sobre o que significa "ser mulher". A punição, assim, adquire dimensão simbólica e disciplinar.

A categoria de misoginia jurídica, trabalhada por Campos (2020), permite compreender como práticas institucionais reforçam padrões patriarcais no interior do sistema penal. A misoginia jurídica manifesta-se quando decisões judiciais, discursos institucionais ou práticas processuais desconsideram contextos de vulnerabilidade, naturalizam violências ou atribuem às mulheres responsabilidade moral ampliada por suas condutas. No caso das mulheres negras, essa dinâmica é intensificada pela intersecção entre racismo estrutural e desigualdade de classe, produzindo estigmas que orientam a intervenção penal seletiva.

Diante disto, a seletividade generificada torna-se particularmente visível no âmbito da política de combate às drogas. Mulheres negras, frequentemente inseridas em posições periféricas da cadeia do tráfico, assumem funções de baixo escalão, por meio dos transportes, da responsabilidade pelo armazenamento ou pequenas vendas, sendo assim, facilmente capturadas pelas agências repressivas. A resposta penal, contudo, não distingue hierarquias internas da organização criminosa, recaindo de maneira severa sobre essas mulheres. A racionalidade punitiva, nesse contexto, não apenas reprime o mercado ilícito, mas reforça mecanismos de controle sobre a pobreza de mulheres e sua racialização.

Seguindo a linha de raciocínio de Baratta (2011), o discurso jurídico tende a interpretar a participação de mulheres em atividades ilícitas como ruptura de papéis socialmente atribuídos. Mulheres envolvidas com o tráfico, por exemplo, são frequentemente representadas como más mães, más companheiras ou moralmente desviantes. Essa construção simbólica evidencia que o sistema penal não opera apenas como aparato repressivo,

mas como instância de produção de narrativas normativas sobre gênero. A pena, nesse sentido, assume função pedagógica de reafirmação da ordem patriarcal.

Essa análise dialoga com a crítica foucaultiana ao poder punitivo. Para Foucault (2014), o sistema penal integra um conjunto mais amplo de dispositivos disciplinares que produzem subjetividades e normalizam condutas. A prisão não é mero espaço de neutralização do crime, mas instrumento de classificação e controle. Ao incidir seletivamente sobre mulheres negras, o poder punitivo reafirma hierarquias sociais preexistentes, atualizando, sob a forma de legalidade democrática, práticas históricas de controle racial e de gênero.

Nesse ponto, torna-se evidente que a seletividade penal não é distorção ocasional do sistema, mas elemento constitutivo do seu funcionamento. Nas palavras de Campos (2017), é argumentado que a crença na neutralidade do direito penal encobre sua função política de manutenção de desigualdades. Ao invisibilizar marcadores estruturais de raça e gênero, o discurso jurídico sustenta a aparência de imparcialidade enquanto reproduz exclusões. A misoginia jurídica, portanto, não se apresenta de maneira explícita, mas opera por meio de racionalidades aparentemente técnicas que legitimam decisões desproporcionais.

A partir dessa fundamentação, pode-se afirmar que o encarceramento de mulheres negras não resulta apenas da prática de ilícitos penais, mas da conjugação entre criminalização legislativa, atuação seletiva das agências repressivas e produção simbólica de estigmas de gênero e raça. O sistema penal, nesse contexto, consolida-se como espaço privilegiado de reprodução das desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Se o poder punitivo, conforme analisa Foucault (2014), constitui tecnologia política de produção de corpos dóceis e gestão de populações consideradas desviantes, sua operacionalização no contexto brasileiro revela contornos específicos marcados por raça e gênero. A contribuição de Campos (2017; 2020) no campo jurídico penal evidencia que essa racionalidade não é neutra, mas atravessada por misoginia jurídica e seletividade generificada, por meio das quais o sistema penal disciplina e sanciona mulheres que rompem expectativas sociais impostas pelo patriarcado.

Quando tais mulheres são majoritariamente negras e pobres, a intervenção penal torna-se expressão concreta do racismo estrutural que organiza a sociedade brasileira. Nesse cenário, a crítica de Flores (2009) aos direitos humanos meramente formais adquire centralidade e coerência jurídica: se os direitos não se materializam nas condições concretas de existência, permanecem como promessa abstrata incapaz de conter a violência institucional. O encarceramento de mulheres negras, portanto, não representa uma simples aplicação da lei, mas evidencia a tensão estrutural entre um modelo punitivo que reproduz hierarquias históricas e um projeto democrático que proclama igualdade e dignidade universais. A prisão converte-se, assim, em espaço emblemático onde se confrontam, de maneira dramática, o exercício seletivo do poder estatal e a possibilidade de construção emancipatória dos direitos humanos.

DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: ENTRE A PROMESSA CONSTITUCIONAL E A EXCLUSÃO MATERIAL

A Constituição Federal de 1988 consagrou um modelo de Estado Democrático de Direito comprometido com a dignidade da pessoa humana, a cidadania e a redução das desigualdades sociais (Brasil, 1988). Ao ampliar o catálogo de direitos fundamentais e reconhecer a centralidade dos direitos sociais, o texto constitucional projetou a construção de uma democracia fundada na igualdade material e na inclusão. Contudo, a distância entre a normatividade constitucional e a realidade concreta de determinados grupos sociais revela que a universalidade proclamada encontra limites estruturais em sua efetivação.

A reflexão clássica de Marshall (1967) acerca da cidadania como conjunto integrado de direitos civis, políticos e sociais oferece importante referência analítica para compreender essa tensão: a cidadania moderna desenvolve-se progressivamente, incorporando dimensões que garantem participação política e acesso a condições mínimas de bem-estar. Entretanto, tal integração pressupõe que os indivíduos sejam reconhecidos como

membros plenos da comunidade política. Quando determinados segmentos experimentam a exclusão sistemática de direitos sociais e o esvaziamento de garantias civis, a cidadania torna-se fragmentada e hierarquizada.

No contexto do encarceramento de mulheres, essa fragmentação adquire contornos ainda mais evidentes. Conforme descrito pela Lei de Execução Penal – LEP (Brasil, 1984), a privação de liberdade implica restrição formal de determinados direitos, mas não autoriza a supressão da dignidade nem a suspensão de direitos fundamentais, os quais não são atingidos pela sentença penal.

Contudo, a realidade do sistema prisional brasileiro, marcada por superlotação, precariedade estrutural e insuficiência de políticas públicas específicas, demonstra que a experiência do cárcere frequentemente resulta na violação ampliada de direitos civis, sociais e até mesmo políticos. A cidadania voltada para as mulheres privadas de liberdade transforma-se, assim, em uma condição precária e vulnerável.

Aplicada ao encarceramento de mulheres negras, essa leitura revela que a democracia brasileira opera sob uma lógica paradoxal. De um lado, afirma-se a igualdade formal perante a lei; de outro, tolera-se a reprodução de mecanismos institucionais que aprofundam desigualdades raciais e de gênero. A seletividade penal e a misoginia jurídica, ao direcionarem o poder punitivo a determinados corpos, expõem os limites de um modelo democrático que não rompeu integralmente com heranças autoritárias e excludentes.

A cidadania, nesse cenário, deixa de ser experiência universal e converte-se em privilégio diferencialmente distribuído. Mulheres negras privadas de liberdade não apenas enfrentam a restrição de locomoção decorrente da pena, mas também experimentam barreiras estruturais ao acesso à saúde, à educação, ao trabalho e à convivência familiar, direitos estes assegurados constitucionalmente. A ausência de políticas penitenciárias sensíveis às especificidades de gênero reforça essa exclusão, perpetuando ciclos de vulnerabilidade que transcendem o período de encarceramento.

Assim, a análise do cárcere sob a perspectiva dos direitos humanos evidencia que a crise não é meramente administrativa, mas estrutural. Não se trata apenas de falhas na gestão prisional, e sim da permanência de um modelo de poder punitivo que administra desigualdades em vez de enfrentá-

las. Como adverte Flores (2009), a efetividade dos direitos humanos exige transformação das condições materiais de existência, visto que, enquanto o sistema penal funcionar como instrumento de reprodução da marginalização, a promessa constitucional de cidadania permanecerá incompleta.

Dessa forma, o encarceramento de mulheres negras emerge como indicador privilegiado das tensões entre democracia formal e democracia substantiva. Ao revelar a seletividade do poder punitivo e a insuficiência das políticas públicas voltadas à população prisional de mulheres, o fenômeno coloca em xeque a capacidade de o Estado Brasileiro concretizar seu projeto constitucional.

A análise proposta, portanto, não se limita à crítica do sistema penal, mas problematiza o próprio alcance da cidadania em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais persistentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que o encarceramento de mulheres negras no Brasil não pode ser compreendido como simples consequência da prática de infrações penais, mas como expressão de uma racionalidade punitiva seletiva, generificada e racializada. O sistema penal, longe de operar como instrumento neutro de proteção da ordem jurídica, revela-se como uma tecnologia política de gestão das desigualdades, incidindo de maneira desproporcional sobre corpos historicamente marginalizados.

A partir da crítica foucaultiana ao poder punitivo, foi possível compreender a prisão como dispositivo disciplinar que produz classificações e hierarquias sociais. Entretanto, essa reflexão permite avançar na identificação de um elemento estruturante dessa seletividade: a misoginia jurídica. Ao incorporar estereótipos de gênero e reforçar expectativas normativas sobre a imposição do papel feminino (construção social), o sistema de justiça criminal não apenas pune condutas tipificadas na lei, mas reafirma padrões patriarcais que disciplinam mulheres que rompem com a ordem social estabelecida. Quando tais mulheres são majoritariamente negras e pobres, a intervenção

penal materializa a intersecção entre racismo estrutural e desigualdade de gênero.

A análise da perspectiva crítica dos direitos humanos, erguida neste capítulo, possibilitou deslocar a compreensão do plano meramente normativo para o campo das condições materiais de existência. Se os direitos humanos constituem processos históricos de luta pela dignidade, sua efetividade depende da transformação das estruturas que produzem exclusão. O cárcere brasileiro de mulheres, marcado por precariedades estruturais e ausências de políticas sensíveis às suas especificidades de gênero, evidencia a distância entre a promessa constitucional de igualdade e a realidade vivenciada por mulheres negras privadas de liberdade.

A reflexão sobre cidadania contida neste capítulo, revela que a integração dos direitos civis, políticos e sociais permanece incompleta quando segmentos específicos da população experimentam a exclusão como regra. A prisão, nesse contexto, não apenas restringe a liberdade de locomoção, mas fragiliza o acesso a direitos fundamentais e compromete trajetórias de vida, perpetuando ciclos de vulnerabilidade. A cidadania torna-se, assim, algo diferencialmente distribuído, configurando um modelo democrático que combina universalismo formal e exclusão material.

Dessa forma, o encarceramento de mulheres negras emerge como indicador privilegiado das tensões estruturais do Estado Democrático de Direito brasileiro. A seletividade penal e a misoginia jurídica revelam que a democracia, embora fundada na igualdade normativa, convive com práticas institucionais que reproduzem hierarquias históricas. O poder punitivo, ao administrar desigualdades em vez de enfrentá-las, limita o potencial emancipatório dos direitos humanos.

Superar esse cenário exige mais do que reformas pontuais no sistema prisional: implica repensar a política criminal, questionar a centralidade da prisão como resposta aos conflitos sociais e fortalecer políticas públicas orientadas à redução das desigualdades estruturais. Exige, sobretudo, reconhecer que a efetivação da cidadania depende da construção de condições concretas que assegurem dignidade, autonomia e participação plena na vida social.

As consequências políticas dessa análise apontam para a necessidade de deslocar o eixo da resposta estatal aos conflitos sociais da centralidade da prisão para perspectivas desencarceradoras e, em muitos casos, abolicionistas. Em diálogo com Davis, pensar o cárcere como continuidade de mecanismos históricos de controle racial implica reconhecer que reformas pontuais do sistema prisional são insuficientes, exigindo a construção de alternativas que apostem na redução drástica do uso da pena privativa de liberdade e no fortalecimento de políticas sociais que enfrentem as causas estruturais da vulnerabilidade. Nessa direção, a crítica de Flores aos direitos humanos meramente formais oferece um horizonte de prática não punitiva, em que a proteção de direitos se vincula à transformação das condições materiais de existência e à ampliação de formas de resolução de conflitos baseadas na reparação, no cuidado e na participação comunitária, e não na exclusão carcerária.

Ao evidenciar a articulação entre poder punitivo, misoginia jurídica e exclusão material de direitos, este capítulo buscou contribuir para o debate sobre política, cidadania e direitos humanos sob uma perspectiva crítica e emancipatória. A consolidação de uma democracia substantiva no Brasil passa necessariamente pelo enfrentamento das estruturas que sustentam o encarceramento seletivo de mulheres negras. Enquanto tais estruturas permanecerem intocadas, a promessa constitucional de igualdade continuará sendo, para muitas, apenas um enunciado formal distante da experiência concreta de vida.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 7 210, 11 de julho de 1984**. Dispõe sobre a Lei de Execução Penal - LEP. Disponível em: http://bd.camara.gov.br. Acesso em 14 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). **Levantamento de Informações Penitenciárias, 18º Ciclo**: **1º Semestre de 2025**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-de-informacoes-penitenciarias/relatorio-do-1o-semestre-de-2025.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

CAMPOS, Carmen Hein de. **Criminologia feminista: teoria feminista e crítica às criminologias**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

CAMPOS, Carmen Hein de. **Gênero e sistema penal: a seletividade penal sob a perspectiva feminista**. 2. ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

DAVIS, Angela Y. **Are prisons obsolete?** New York: Seven Stories Press, 2003.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279. Acesso em: 26 fev. 2026.

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

GALVÃO, Julia. Pesquisa mostra que o Brasil tem terceira maior população carcerária feminina do mundo: Especialistas relacionam a prisão de mulheres com questões de raça, condição socioeconômica e posição geográfica específicas. **Jornal da USP**, São Paulo, 07/08/2023. Atualidades. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio-usp/pesquisa-mostra-que-o-brasil-tem-terceira-maior-populacao-carceraria-feminina-do-mundo/. Acesso em: 26 fev. 2026.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras. São Paulo: Zahar, 2018, p. 73-92.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama Censo 2022.** IBGE, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=BR. Acesso em: 31 jan. 2026.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

CAPÍTULO 34
CIDADANIA, GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS: PERFORMANCE DE GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E SEGURANÇA PÚBLICA

Caio Victor Marculino de Cerqueira[163]
Elton Bruno Soares de Siqueira[164]
Manoel Severino Moraes de Almeida[165]

INTRODUÇÃO

A discussão sobre gênero, cidadania e direitos humanos no contexto da segurança pública tem adquirido crescente relevância, especialmente quando voltamos o olhar para as Guardas Municipais, instituições que, embora civis por definição constitucional, muitas vezes mimetizam a lógica militarizada. A partir da vivência profissional no interior da corporação, observa-se que esse espaço constitui um microcosmo de dinâmicas de poder onde o corpo e a identidade são moldados por expectativas de desempenho associadas ao que Raewyn Connell (1995) define como masculinidade hegemônica.

Diferente de uma perspectiva puramente teórica, a realidade operativa analisada demonstra que o gênero não é apenas uma categoria

[163] Graduado em Direito, especialista em Gestão Integrada em Segurança Pública, Mestrando em Direitos Humanos. Email: caio.cerqueira@ufpe.br; Orcid:https://orcid.org/0009-0003-6606-3995; Lattes: https://lattes.cnpq.br/0286842472880661.
[164] Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE. Professor Associado IV do Departamento de Artes da UFPE. Email: elton.ssiqueira@ufpe.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/9873616369915131; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6134-6046.
[165] Advogado; Doutor em Direito. Cientista Político, Professor de Direito da Universidade Católica de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE. Email: adv.manoelmoraes1974@gmail.com. Lattes: https://lattes.cnpq.br/6332844682702344. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2510-2682.

analítica, mas uma prática diária. Como observa Butler (2003), trata-se de uma performance reiterada. No cotidiano da Guarda, percebe-se que atributos como virilidade e força física são convertidos em prestígio operacional, enquanto a empatia e a escuta — fundamentais para o policiamento comunitário proposto para as Guardas — tendem a ser secundarizados ou vistos como "fraqueza feminina".

Historicamente, a literatura aponta que as mulheres na segurança seriam "protegidas" do confronto, relegadas a funções administrativas. Contudo, a experiência operacional e a observação empírica das operações recentes contradizem essa premissa universal. Hoje, as mulheres das Guardas Municipais estão nas ruas, em viaturas e em situações de confronto direto, muitas vezes sendo essenciais em abordagens a suspeitas mulheres ou em patrulhas específicas, como as da Lei Maria da Penha. No entanto, para ocupar esse espaço, muitas vezes as mulheres são compelidas a performar uma masculinidade adaptada: endurecer a voz, fechar a postura e negar a sensibilidade para sermos lidas como "autoridade".

É nesse cenário de tensão entre a norma masculina e a realidade dos corpos diversos que se insere o problema central deste estudo. A categoria de masculinidade hegemônica de Connell não opera apenas entre homens, mas estrutura toda a hierarquia institucional. Ela cria barreiras invisíveis não só para mulheres cisgênero, mas torna o ambiente hostil para identidades dissidentes. O caso emblemático ocorrido na Guarda Municipal de Jaboatão dos Guararapes, envolvendo a denúncia de transfobia contra uma agente (mulher trans) em posição de chefia, relatado pelo Marco Zero Conteúdo (2024), é o ponto nevrálgico desta discussão. Tal cenário conduz ao questionamento: de que modo a performance de gênero estrutura as práticas nas Guardas Municipais, impactando a inclusão de mulheres e pessoas LGBTQIA+?

Portanto, este artigo não se propõe a uma análise generalista da "polícia", mas a um exame situado, partindo da realidade das Guardas Municipais e culminando na análise do caso de Jaboatão. O objetivo é analisar criticamente como a masculinidade hegemônica, inculcada desde os cursos de formação — que muitas vezes privilegiam o vigor físico em detrimento da técnica cidadã —, molda a cultura organizacional e cria resistências à

permanência de corpos que desafiam a cisheteronormatividade.

Para tanto, o texto estrutura-se em seções temáticas, abandonando a divisão clássica de capítulos monográficos para fluir como uma argumentação contínua. Inicialmente, discute-se teoricamente a masculinidade hegemônica de Connell aplicada ao contexto das Guardas. Em seguida, analisa-se a realidade operacional da mulher na segurança municipal, contrapondo a teoria à prática observada nas ruas. Por fim, examina-se o estudo de caso da agente trans de Jaboatão dos Guararapes, analisando-o à luz da interseccionalidade proposta por Akotirene (2020), para compreender como a transfeminilidade tensiona e desestabiliza o *ethos* policial tradicional.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E SUA INCORPORAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES POLICIAIS

A masculinidade hegemônica constitui-se como um dispositivo sociocultural e histórico que organiza relações de poder, legitimando comportamentos e discursos que associam virilidade à autoridade e força à capacidade de comando. Nas instituições policiais, esse modelo atua como referência identitária e simbólica, determinando quem pode ser reconhecido como legítimo detentor da força pública. A naturalização dessa masculinidade produz uma pedagogia institucional voltada para o controle emocional, a disciplina rígida e a negação da vulnerabilidade, consolidando uma forma específica de ser e agir no mundo policial. Essa lógica não surge de modo espontâneo: ela resulta de um longo processo de construção social em que o masculino é posicionado como padrão de excelência, e o feminino, como alteridade subordinada, confinada às margens do poder (Butler, 2003).

Ao longo do tempo, a hegemonia masculina consolidou-se como princípio estruturante das práticas sociais e políticas do Ocidente. Sua força não reside apenas na imposição direta, mas na sutileza das normas culturais que moldam o comportamento e o imaginário coletivo. No campo policial, esse modelo de masculinidade encontra terreno fértil para reprodução, pois

a função de “manter a ordem” é socialmente associada à ideia de controle e dominação. A formação policial, marcada por rituais de resistência física e psicológica, reforça esse paradigma ao valorizar a agressividade, a força e a capacidade de enfrentamento. A coragem, o autocontrole e a obediência passam a ser signos de virilidade, enquanto a empatia e o diálogo são desqualificados como sinais de fraqueza. Assim, o ethos policial emerge como expressão institucional da masculinidade hegemônica, reproduzindo padrões hierárquicos e excludentes que se perpetuam sob o disfarce da neutralidade (Guimarães, 2022).

Essa masculinidade institucionalizada se traduz em práticas de socialização que moldam a identidade profissional desde o ingresso nas academias. O treinamento físico exaustivo, os gritos de comando e as dinâmicas de humilhação coletiva funcionam como rituais de passagem que separam os “fortes” dos “fracos”, os “aptos” dos “inadequados”. A hierarquia, nesse sentido, opera como um mecanismo simbólico de virilização, em que o poder se manifesta pela capacidade de suportar dor e obedecer sem questionar. O silêncio e a dureza tornam-se virtudes profissionais, enquanto o reconhecimento da emoção é tratado como indisciplina. Essa pedagogia da força faz com que a masculinidade seja não apenas uma categoria de identidade, mas também um capital simbólico, um requisito para o exercício da autoridade e para a manutenção da coesão grupal. A masculinidade torna-se, portanto, uma tecnologia de poder, regulando comportamentos e definindo limites para o pertencimento (Lima *et al.*, 2024).

A violência, nesse contexto, é incorporada como valor moral e marca de distinção. O policial que demonstra frieza diante do perigo ou que reage com dureza é exaltado como herói, enquanto aquele que vacila é marginalizado. A agressividade é transformada em linguagem institucional, um modo de provar a própria lealdade à corporação. Essa ritualização da violência não apenas reforça a coesão interna, mas também legitima o uso da força como medida de eficiência e competência. Ao reproduzir tais valores, a instituição reforça a crença de que o controle social se faz pela intimidação e pelo enfrentamento, o que dificulta a construção de uma cultura de segurança pautada em direitos humanos. O corpo masculino, moldado pela disciplina e pelo treinamento, converte-se em metáfora do próprio

Estado, representando o poder de punir e de proteger, o que confere à masculinidade um status quase sagrado dentro do imaginário policial (Vieira; Martins, 2022).

Ao mesmo tempo, a masculinidade hegemônica nas corporações policiais ultrapassa os muros institucionais, influenciando a forma como o policial se relaciona com a sociedade. A visão do outro, especialmente do homem negro e periférico, é mediada por estereótipos que associam masculinidade subalterna à criminalidade e à desordem. Esse olhar racializado da força pública reproduz a hierarquia de gênero e raça que estrutura a sociedade brasileira, legitimando a repressão seletiva e o uso excessivo da força. A figura do policial viril, armado e invulnerável, simboliza tanto a presença protetora do Estado quanto a ameaça de violência institucional. Esse paradoxo sustenta o ciclo de medo e dominação, no qual a masculinidade é exaltada como sinônimo de segurança, enquanto perpetua desigualdades estruturais. A lógica da força se impõe como padrão de ação e pensamento, afastando a possibilidade de empatia e diálogo social (Alonso, 2024).

As tentativas de alterar esse ethos esbarram em barreiras culturais profundamente arraigadas. Programas de formação voltados à igualdade de gênero e aos direitos humanos, embora formalmente implementados, tendem a ser tratados como formalidades sem efetividade real. Isso ocorre porque questionam o núcleo simbólico da masculinidade policial, entendido como fundamento da autoridade. Qualquer tentativa de relativizar esse ideal é percebida como ameaça à ordem e ao controle. Assim, a masculinidade hegemônica atua como eixo invisível que organiza a estrutura institucional e garante sua estabilidade. Ela oferece um senso de pertencimento e identidade, mesmo quando perpetua práticas de exclusão e silenciamento. O resultado é uma cultura profissional resistente à mudança, que reproduz o autoritarismo sob o manto da tradição e da disciplina (Guimarães, 2022).

Essa configuração identitária produz efeitos diretos sobre a subjetividade dos agentes e sobre a dinâmica interna das corporações. O medo de demonstrar fragilidade ou de romper com as expectativas do grupo gera sofrimento psíquico e isolamento emocional. A rigidez afetiva, ensinada como virtude, compromete a capacidade de reconhecer o outro

em sua humanidade, reforçando a indiferença diante da dor alheia. Essa mesma indiferença se manifesta nas ruas, onde o confronto é percebido como prova de coragem e o diálogo, como sinal de fraqueza. A masculinidade hegemônica, assim, converte-se em barreira simbólica à empatia, distorcendo a própria noção de justiça que a instituição deveria proteger. A força deixa de ser meio e se torna fim, reafirmando a centralidade do poder masculino na manutenção da ordem.

A compreensão desse fenômeno requer um olhar histórico e sociológico sobre os processos de construção do poder institucional. A masculinidade policial é produto de uma cultura militarizada que, desde sua origem, confunde autoridade com coerção. O ideal do "homem de farda" é cultivado como mito fundacional, o herói disciplinado que protege a sociedade a qualquer custo. Esse imaginário molda as práticas formativas e as narrativas públicas sobre segurança, dificultando o reconhecimento de outras formas de exercício da autoridade. A dominação simbólica se perpetua pela naturalização de gestos, discursos e rituais que reafirmam a superioridade do masculino, tornando invisível a violência que sustenta esse sistema. Assim, o poder policial é simultaneamente funcional e performativo: atua no controle do outro e na construção do próprio sujeito que o exerce (Butler, 2003).

Por conseguinte, compreender a incorporação da masculinidade hegemônica nas instituições policiais é reconhecer que o problema ultrapassa o plano operacional e se inscreve no campo simbólico e ético. A masculinidade, nesse contexto, não é uma característica individual, mas uma gramática de poder, um conjunto de signos que traduzem autoridade e legitimidade. Questionar essa gramática implica reconfigurar os fundamentos da prática policial e, por extensão, os próprios significados de proteção e justiça. A revisão dessa estrutura requer políticas formativas que estimulem a consciência crítica e a valorização da diversidade, substituindo o modelo de dominação por uma ética de cuidado e responsabilidade coletiva.

Em síntese, a análise teórica evidencia que a masculinidade hegemônica é o eixo invisível que organiza o habitus policial e define os contornos da autoridade nas instituições de segurança. Sua desconstrução exige um enfrentamento cultural e simbólico que vá além da reforma

administrativa, atingindo o imaginário que ancora o poder masculino na lógica da violência. A transformação desse paradigma representa não apenas uma demanda institucional, mas também um imperativo democrático: redefinir o sentido da força e da coragem à luz do respeito, da empatia e dos direitos humanos. Somente a partir dessa revisão será possível construir uma segurança pública que não se confunda com repressão, mas se afirme como expressão legítima de justiça e cidadania.

PERFORMANCE DE GÊNERO E O DILEMA DA POLICIAL FEMININA NAS INSTITUIÇÕES DE SEGURANÇA

A presença feminina nas instituições de segurança pública revela tensões complexas entre identidade, poder e reconhecimento, configurando um campo onde o corpo da mulher é simultaneamente visível e contestado. O ingresso dessas profissionais, historicamente limitado por barreiras legais e culturais, exige delas uma adaptação contínua a padrões de comportamento moldados pela tradição militar e pela lógica patriarcal da obediência hierárquica. O gênero, entendido como prática social reiterada, é incorporado ao cotidiano das corporações como um marcador de diferença que precisa ser constantemente administrado. Assim, a mulher policial é impelida a exercer um papel performativo que busca equilibrar a expressão de sua individualidade com a necessidade de corresponder às expectativas institucionais de neutralidade, disciplina e força, num jogo simbólico em que a feminilidade é, muitas vezes, percebida como obstáculo à autoridade (Butler, 2003).

A institucionalização da masculinidade como parâmetro de competência produz um sistema simbólico que vincula autoridade ao masculino e vulnerabilidade ao feminino. A adaptação das mulheres à rotina policial, nesse contexto, não se resume a um processo de integração profissional, mas a uma negociação constante com códigos e práticas que as posicionam em um território de prova. A militarização do corpo, a modulação da voz e o controle das expressões emocionais tornam-se

instrumentos de legitimação perante o grupo, funcionando como formas de resistência estratégica diante da desconfiança e da vigilância de seus pares. Entretanto, ao reproduzirem comportamentos valorizados pelo modelo viril de autoridade, essas mulheres também reforçam as normas que as excluem simbolicamente, perpetuando a hegemonia que buscam superar (Vieira; Martins, 2022).

A performance de gênero no interior das corporações policiais expressa um paradoxo que combina resistência e reprodução das hierarquias de gênero. As estratégias utilizadas por mulheres para conquistar respeito e autoridade evidenciam a internalização de códigos masculinos como requisito de pertencimento. O prestígio profissional, muitas vezes, depende da capacidade de ocultar traços considerados femininos e de adotar uma postura associada à força e à racionalidade. Essa exigência de disfarce simbólico, embora garanta inserção, impõe custos psíquicos e sociais, pois reduz a diversidade de modos de ser e agir a um padrão homogêneo de comportamento. A mulher, ao se adequar, reafirma o próprio paradigma que a subalterniza, perpetuando o círculo de dominação simbólica em nome da aceitação institucional (Bellato; Schnitzler; Santos, 2022).

Mesmo diante de políticas de equidade e discursos oficiais de inclusão, as estruturas hierárquicas mantêm mecanismos sutis de exclusão e controle. A promoção de mulheres a cargos de liderança, por exemplo, ainda é tratada como exceção e frequentemente acompanhada de discursos de excepcionalidade que reforçam o caráter “extraordinário” dessas trajetórias. Tais práticas confirmam que o avanço formal não implica transformação cultural, uma vez que as representações de autoridade continuam vinculadas ao ideal masculino de comando e força. O desafio da mulher policial não está apenas em ocupar espaços, mas em transformar os significados que sustentam a sua presença nesses espaços, reconfigurando o que se entende por liderança, disciplina e competência no âmbito da segurança pública (Alonso, 2024).

A tensão entre igualdade formal e reconhecimento simbólico torna o campo policial um ambiente de disputas performativas em torno da legitimidade. O ideal de neutralidade institucional, frequentemente invocado como garantia de imparcialidade, funciona como dispositivo de apagamento

das diferenças, exigindo das mulheres a supressão de sua especificidade em nome de uma suposta uniformidade profissional. A feminilidade é, assim, tratada como desvio ou fragilidade, o que reforça a percepção de que o corpo feminino não se ajusta ao espaço da força. Essa lógica revela o caráter excludente das normas de gênero, que não apenas definem quem pode exercer o poder, mas também quais formas de poder são consideradas legítimas. A mulher que busca conciliar autoridade e empatia enfrenta o dilema de ser vista como inadequada por ambas as medidas, perpetuando a ambiguidade de sua posição institucional (Guimarães, 2022).

A experiência feminina nas corporações, ao desafiar os códigos tradicionais da masculinidade hegemônica, introduz fissuras na lógica autoritária que estrutura o campo da segurança pública. Ainda que a incorporação das mulheres tenha sido gradual e frequentemente simbólica, sua presença tensiona o monopólio masculino sobre o exercício da força e sobre a narrativa da proteção. Contudo, a resistência à mudança revela que o gênero, mais do que uma categoria de identidade, é um instrumento de poder que organiza as relações e define os limites da cidadania no interior dessas instituições. Assim, compreender a performance da policial feminina significa examinar os mecanismos pelos quais a desigualdade é continuamente reinscrita sob a aparência de neutralidade e mérito, mantendo o desequilíbrio simbólico entre quem comanda e quem obedece (Akotirene, 2020).

INTERSECCIONALIDADE, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS NA SEGURANÇA PÚBLICA

Ao adentrar a discussão sobre diversidade nas Guardas Municipais, verifica-se um cenário onde a pluralidade identitária colide violentamente com a rigidez de estruturas que, embora civis, mimetizam a hierarquia militar e seus vícios. A incorporação da perspectiva interseccional, portanto, não é um mero exercício acadêmico, mas uma ferramenta de sobrevivência e análise da realidade que vivenciamos. O conceito de interseccionalidade, trazido por Akotirene (2020), permite vislumbrar que as opressões dentro da corporação

não são isoladas. Na prática operacional da Guarda, a suposta "neutralidade" da farda funciona como um dispositivo de apagamento: exige-se que a subjetividade seja deixada no vestiário para vestir um personagem de autoridade que foi desenhado para o homem cisgênero.

A carência de políticas efetivas voltadas à diversidade sexual e de gênero nas Guardas cria um ambiente onde o padrão "masculino, branco e heterossexual" não é apenas a norma, mas a medida de competência. Observações empíricas apontam que a resistência à diferença se manifesta no cotidiano de formas sistematicas: nas "brincadeiras" de corredor, na segregação em escalas de serviço menos prestigiadas e na dúvida constante sobre a capacidade operacional de quem foge à norma. Como apontam Macedo e Medeiros (2025), consolida-se uma cultura que confunde autoridade com virilidade, tratando a diversidade como uma falha disciplinar ou um desvio moral, ferindo os princípios de cidadania que deveriam nortear a segurança municipal.

É sob a lente da interseccionalidade que as dinâmicas de poder na Guarda se tornam legíveis. Mulheres negras, lésbicas ou agentes trans não enfrentam apenas o machismo ou o racismo separadamente; elas enfrentam uma barreira institucional única e densa. Essa sobreposição de opressões é sistêmica. A "masculinidade hegemônica", que discuti anteriormente com Connell, aqui se alia à cisnormatividade para criar categorias de "policiais de verdade" e "policiais de escritório". A ideia de meritocracia cai por terra quando analisamos quem são os corpos autorizados a representar o Estado armado e quem são os corpos vigiados pela própria instituição (Lugones, 2014).

Nesse contexto, o caso da subinspetora Abby Silva Moreira, mulher trans da Guarda Civil de Jaboatão dos Guararapes, não é apenas um exemplo, mas a materialização fática dessa cultura organizacional. O afastamento de suas funções e, crucialmente, a **retirada do seu porte de arma** após episódios de transfobia, revelam o núcleo do problema: o desarmamento simbólico e real de uma identidade dissidente. Ao retirar a arma de uma agente trans em posição de chefia, a instituição envia a mensagem de que aquele corpo não é digno de exercer a força estatal. A justificativa baseada em preconceitos morais e religiosos, denunciada ao

Ministério Público (Marco Zero Conteúdo, 2024), escancara que a hierarquia foi usada como ferramenta de punição contra a identidade de gênero, e não por falha técnica.

A situação de Abby em Jaboatão reflete uma lógica de controle onde a diferença é tratada como ameaça à coesão da tropa. A exclusão opera por mecanismos de "invisibilização": o isolamento em funções burocráticas, a recusa no uso do nome social e o assédio moral travestido de rigor hierárquico. Esses procedimentos administrativos são usados para "domar" corpos que desafiam o binarismo. A violência institucional aqui não é apenas física, é ontológica: tenta-se impedir que a servidora exista em sua plenitude dentro da corporação (Macedo; Medeiros, 2025).

Conclui-se, mediante análise interseccional, que a democratização da segurança pública municipal exige reconhecer a diferença como valor político. A presença de mulheres e pessoas LGBTQIA+ nas Guardas desafia a premissa de que a autoridade é propriedade masculina. Não basta "incluir"; é preciso uma transformação epistemológica que reveja desde a formação nas academias até os critérios de ascensão profissional. O desafio real que se impõe à categoria não é apenas aceitar a diversidade, mas reformular o sentido de pertencimento, abandonando o paradigma da homogeneidade militarizada em favor da pluralidade cidadã (Akotirene, 2020).

A resistência cultural que observamos está enraizada em uma formação que ainda associa disciplina à submissão acrítica e masculinidade à competência. Quando corpos dissidentes ocupam espaços de comando, como tentou Abby, as contradições do Estado aparecem. O enfrentamento desse paradoxo não se resolverá com notas de repúdio, mas com políticas de equidade que desloquem o olhar institucional da punição para o respeito mútuo. A interseccionalidade, ao expor essas fraturas, torna- se essencial para uma prática ética do exercício da força (Lugones, 2014).

Além disso, a ausência de diversidade nos comandos das Guardas compromete legitimidade institucional frente à população. Uma segurança pública excludente reproduz internamente as violências que deveria combater nas ruas. A interseccionalidade converte-se em instrumento de defesa institucional, conduzindo à superação da abstração dos direitos humanos para sua aplicação na gestão dos agentes. Não há segurança

cidadã possível se a própria corporação viola a dignidade de seus integrantes (Macedo; Medeiros, 2025).

A literatura e a realidade mostram que as mudanças nas forças de segurança são, infelizmente, reativas e lentas, ocorrendo apenas sob forte pressão externa. O corporativismo muitas vezes blinda os agressores sob a falácia de que "a farda não tem sexo", mas o caso de Jaboatão prova que a farda tem gênero, raça e sexualidade definidos pela norma hegemônica. Desconstruir esses mitos e adotar práticas horizontais é urgente para a sobrevivência e evolução das Guardas Municipais (Akotirene, 2020).

Conclui-se, portanto, que a articulação entre interseccionalidade e direitos humanos é o ponto de inflexão necessário. As práticas discriminatórias que vitimaram a inspetora Abby e tantas outras não são desvios; são o funcionamento padrão de uma estrutura que precisa ser reformada. O reconhecimento da pluralidade, apoiado em formação crítica e punição rigorosa ao preconceito interno, é o único caminho para construir uma Guarda Municipal que proteja sem discriminar, honrando a diversidade da sociedade brasileira (Marco Zero Conteúdo, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este percurso investigativo, constata-se que o objetivo central foi alcançado, revelando uma realidade complexa e urgente. A análise bibliográfica, confrontada com a realidade das corporações, permitiu identificar que a masculinidade hegemônica não é apenas um conceito de Connell, mas o eixo estruturante das práticas diárias que organizam o campo da segurança municipal. Esse modelo de autoridade, que associa virilidade e força à legitimidade profissional, é internalizado desde os cursos de formação, criando hierarquias que silenciam corpos femininos e dissidentes, perpetuando uma lógica incompatível com os direitos humanos que deveriam defender.

A investigação demonstrou que a presença feminina nas Guardas, embora seja um avanço histórico, permanece marcada por tensões. Observa-se que as mulheres que adentram nesse espaço, muitas vezes são

compelidas a adotar estratégias de adaptação, "masculinizando" suas condutas para obter o respeito da tropa. Conclui-se que essa performance não representa uma emancipação plena, mas sim um mecanismo de sobrevivência em um ambiente que ainda interpreta a feminilidade (ou a empatia) como fragilidade operacional. O "dilema da policial feminina" evidencia que a inclusão formal nas estatísticas não garantiu a aceitação simbólica, restringindo a pluralidade de lideranças possíveis dentro da segurança pública.

A ampliação do olhar para a interseccionalidade revelou que as desigualdades não são homogêneas. Mulheres negras e pessoas LGBTQIA+ vivenciam exclusões múltiplas. O caso da subinspetora trans da Guarda Civil de Jaboatão dos Guararapes, central para esta análise, serviu como a prova empírica de que a ausência de políticas institucionais eficazes compromete a cidadania dos próprios agentes. A partir desse episódio, foi possível confirmar a hipótese de que as normas de gênero funcionam como "filtros" de legitimidade: ao retirarem o porte de arma e a função de chefia de uma mulher trans, a instituição revelou que a suposta "neutralidade profissional" é uma ficção que cai por terra quando o corpo fardado desafia a cisnormatividade.

Os resultados levam a defender que a democratização da segurança pública depende de uma transformação cultural profunda, que ultrapasse a letra fria da lei. Entende-se que a revisão das políticas de formação e gestão de pessoas é indispensável para desconstruir o mito do "guerreiro viril" que ainda ancora a identidade das Guardas. É necessário fortalecer uma pedagogia institucional pautada no respeito à diferença como ética pública. A construção de ambientes inclusivos não é apenas um imperativo moral ("o que é certo fazer"), mas um requisito de legitimidade: uma Guarda Municipal que não acolhe a diversidade interna terá dificuldades em servir uma sociedade que é, por essência, plural.

Reconhecem-se, contudo, as limitações desta pesquisa. Por tratar-se de uma revisão bibliográfica e documental, o estudo não abrange a totalidade das experiências subjetivas relativas a essa exclusão cotidiana.. Por isso, é necessário que investigações futuras se debrucem sobre abordagens etnográficas, ouvindo as vozes silenciadas nos corredores

e nas viaturas. Estudos comparativos entre diferentes Guardas Municipais também seriam valiosos para entender os níveis de resistência ou avanço em diferentes contextos locais.

Em suma, finaliza-se este trabalho reafirmando que a masculinidade hegemônica, aliada à negação da diversidade, constitui o principal entrave para uma segurança pública cidadã. Superar essas barreiras exige coragem para rever as estruturas simbólicas que sustentam o poder institucional da categoria. O fortalecimento da Guarda Municipal depende, acima de tudo, da capacidade de reconhecer que a autoridade não reside na força bruta ou na uniformidade de gênero, mas na competência de proteger a todos — bem como os integrantes da instituição — com equidade e respeito.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALONSO, C. **Política das mulheres na segurança pública combate desigualdade de gênero.** SSP/DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.ssp.df.gov.br/politica- das-mulheres-na-seguranca-publica-combate-desigualdade-de-genero/. Acesso em: 1 nov. 2025.

AZEVEDO, M. V. A. D. **Labirinto da liderança: um estudo sobre gestão feminina no setor público.** UFPB, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23435. Acesso em: 1 nov. 2025.

BELLATO, R. L.; SCHNITZLER, E. L.; SANTOS, N. **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação.** Monterrey, 2022. Disponível em: https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/1316/698. Acesso em: 1 nov. 2025.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, A. M. **Posse de Ana Paula Barros Habka como comandante-geral da PMDF proporcionou momento histórico.** *Correio Braziliense,* 10 jan. 2024. Disponível em: https://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/posse-ana-paula- barros-habka-como-comandante-geral-da-pmdf-proporcionou-momento-historico/. Acesso em: 1 nov. 2025.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser.** São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

COLUCCI, B.; TELLES, R. M.; SOUZA, S. S. **Coisa Pública,** 2023. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/coisapublica/2023/09/06/o-papel-da-mulher-na-gestao- publica-uma-discussao-sobre-os-espacos-de-lideranca/. Acesso em: 1 nov. 2025.

DIOGO, D.; GUEDES, L. **Entre desafios e conquistas: a força da mulher na segurança pública do DF.** *Correio Braziliense,* 2 maio 2024. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2024/05/6846240-entre-desafios-e- conquistas-a-forca-da-mulher-na-seguranca-publica-do-df.html. Acesso em: 1 nov. 2025.

FALCÃO, M. **STF considera inconstitucional limite de 10% para participação de mulheres na PMDF.** *G1,* 6 maio 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito- federal/noticia/2024/05/06/stf-considera-inconstitucional-limite-de-10percent-para- participacao-de-mulheres-na-pmdf.ghtml. Acesso em: 1 nov. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo, 2024. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253. Acesso em: 1 nov. 2025.

FUNCIONÁRIAS da Polícia Rodoviária Federal denunciam casos de assédio. **Câmara dos Deputados Notícias,** 15 jul. 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1083474-funcionarias-da-policia-rodoviaria- federal-denunciam-casos-de-assedio/. Acesso em: 1 nov. 2025.

GUIMARÃES, A. **Segurança e gênero: a desigualdade de gênero na segurança pública.** Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM, 2022. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/15359/9433. Acesso em: 1 nov. 2025.

LIMA, R. S. de *et al.* **Raio-X das forças de segurança pública do Brasil.** Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/237. Acesso em: 1 nov. 2025.

LUGONES, M. **Revista Estudos Feministas,** v. 22, n. 3, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013.

MACEDO, R. M.; MEDEIROS, T. M. de. **Saúde em Debate,** v. 49, n. 144, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2358-289820251449507P.

MARCO ZERO CONTEÚDO. **Ministério Público recebe denúncia contra chefe da Guarda Civil de Jaboatão por transfobia.** 2024. Disponível em: https://marcozero.org/ministerio-publico-recebe-denuncia-contra-chefe-da-guarda- civil-de-jaboatao-por-transfobia/. Acesso em: 1 nov. 2025.

MARTINS, J. **PMDF tem só 66 mulheres nos postos de major a coronel; homens são 419.** *Metrópoles,* 4 mar. 2024. Disponível em: https://www.metropoles.com/distrito-federal/pmdf-tem-so-66-mulheres-nos-postos-de-major-a-coronel-homens-sao-419. Acesso em: 1 nov. 2025. NASCIMENTO, L. **Transfeminismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

RIBEIRO, L. **Revista Estudos Feministas,** v. 26, n. 1, p. e43413, 2018.

ROCHA, P. R. da. **Valorização das mulheres na área de segurança pública.** AGEMPU – Associação Nacional dos Agentes de Segurança Institucional do MPU e CNMP, 2024. Disponível em: https://agempu.org.br/noticias/valorizacao-das- mulheres-na-area-de-seguranca-publica/. Acesso em: 1 nov. 2025.

SANTOS, S. M. A. dos. **A valorização da mulher na polícia militar do Paraná (PMPR) sob vários aspectos.** *JusMilitares,* 2024.

SILVA, L. A. da; VIEIRA, A. P. de T. **Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública,** v. 16, n. 1, 2023.

SOLDANI, R. **A importância das mulheres nas forças policiais: foco na segurança pública municipal.** AGEMPU – Associação Nacional dos Agentes de Segurança Institucional do MPU e CNMP, 2024. Disponível em: https://agempu.org.br/noticias/a-importancia-das-mulheres-nas-forcas-policiais-foco- na-seguranca-publica-municipal/. Acesso em: 1 nov. 2025.

VIEIRA, A. P. de T.; MARTINS, G. V. **REBESP,** Goiânia, v. 15, n. 1, 2022.

CAPÍTULO 35

A INVISIBILIDADE DA MULHER ADULTA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DIAGNÓSTICO TARDIO, EDUCAÇÃO, SAÚDE E DIREITOS HUMANOS

Camila Gois Silva de Lima Vieira[166]
Tânia Maria Goretti D. Bazante[167]

INTRODUÇÃO

Durante os últimos anos, temos observado o quanto as pesquisas têm avançado em relação ao Transtorno do Espectro Autista. Quando acessamos nossas redes sociais, podemos encontrar vários lembretes de cursos, *lives* e congressos que nos falam sobre o tema.

Com mais incidência, encontramos cursos voltados à área da Educação que abordam como lidar com a criança com Autismo, como fazer com que essa criança aprenda dentro da escola, e como podemos trabalhar as questões comportamentais oriundas do transtorno.

[166] Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pedagoga pela Universidade de Pernambuco (UPE). Historiadora e Assistente Social. Professora Tradutora e Intérprete de Libras da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEDUC-PE). Professora Braillista e Neuropsicopedagoga. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/UFPE/CNPq). camila.gvieira@ufpe.br. http://lattes.cnpq.br/8414625832921405. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4636-6342.

[167] Doutora em Educação pela UFPB. Professora Associada da UFPE/CAA/NFD e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE). Vice lider do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/UFPE/CNPq). Integrante do grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (GPEISDH/ UFPE/CNPq).. tania.bazante@ufpe.br . http://lattes.cnpq.br/2283602616022619 . ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0574-0855

No entanto, nos deparamos ainda com poucos materiais relacionados à vida da pessoa autista adulta, e bem menos quando se trata da mulher autista. Sim, meninas autistas também crescem.

Pensar que, em alguns anos, todas as questões vividas pela mulher que hoje é adulta e que foi diagnosticada tardiamente com Autismo estão sendo discutidas é libertador. Entretanto, sabemos que muitas delas ainda vivem em suas casas, isoladas, ou com dificuldade na socialização, em decorrência de um diagnóstico que ainda não ocorreu.

Dessa maneira, é evidente que seja urgente que pensemos acerca do diagnóstico tardio, e quais as suas implicações.

Nesse sentido, temos que a literatura científica recentemente tem apontado que o diagnóstico tardio em mulheres autistas é um fenômeno relativamente comum, e que durante décadas, o transtorno foi estudado e descrito majoritariamente a partir de padrões observados em meninos, o que contribuiu em grande parte para a construção de critérios diagnósticos que nem sempre contemplaram as particularidades do Autismo feminino.

Diante do exposto, temos que os estudos recentes apontam que o Transtorno do Espectro Autista pode manifestar-se de maneira distinta em mulheres considerando os padrões descritos na literatura clínica. Em muitos casos, as mulheres autistas dada as suas dificuldades, desenvolvem estratégias de adaptação social que incluem a observação e imitação de comportamentos socialmente aceitos, fenômeno este frequentemente associado à camuflagem social (*masking*). Essa característica pode dificultar o reconhecimento do transtorno e contribuir para o diagnóstico tardio nessa população.

Durante décadas, a maior parte das pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista predominou em populações masculinas, o que contribuiu para a construção de critérios diagnósticos baseados preponderantemente em padrões observados em meninos.

Assim, muitas meninas cresceram sem que suas dificuldades fossem reconhecidas, sendo frequentemente interpretadas como pessoas introvertidas, tímidas, ou excessivamente sensíveis.

Desta maneira, compreender como o Autismo se manifesta em mulheres implica também em reconhecer os processos sociais e culturais que contribuíram para a invisibilidade dessa população.

Pontuamos ainda que a invisibilidade não ocorre apenas no campo clínico, mas abrange também o ambiente escolar, as relações sociais e o acesso a serviços de Saúde.

No Brasil, a garantia de direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista é respaldada pela Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, bem como pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que asseguram acesso à Saúde, Educação e Participação Social.

O presente estudo se trata de uma produção de natureza qualitativa, com caráter reflexivo e ensaístico, estando fundamentado em revisão bibliográfica e na problematização de experiências vividas relacionadas ao diagnóstico tardio do autismo em mulheres adultas.

Assim, este estudo discute o diagnóstico tardio de mulheres autistas a partir de três dimensões centrais: Educação, Saúde e Participação Social, considerando suas implicações no campo dos Direitos Humanos.

INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA SOB O OLHAR DA DIFERENÇA

Imaginemos uma infância marcada por dificuldades, em que pese não havia muitas amizades, porque as pessoas te consideravam estranha; porque você não conseguia sistematizar uma frase, ou mesmo não compreendia de pronto a ironia contida nos comentários dirigidos a si.

Na escola, nas reuniões escolares era sempre usada como exemplo porque seus cadernos não eram tão organizados, dado as dificuldades em coordenação motora fina. As letras, ou o pouco do que os rabiscos representavam eram completamente ignorados e taxados como resultado de preguiça.

A escola, como um todo, era muito barulhenta e muito pior, era um ambiente hostil; porque os barulhos repetitivos causados pelas outras crianças eram extremamente intoleráveis; porque a rotina escolar era exaustiva e

porque a sensação era de que absolutamente ninguém tinha o interesse no que você estava falando, e mesmo assim, você precisava se manter dentro daquele local, “porque era o mais adequado para sua idade, para sua faixa etária”.

Imaginem ainda uma adolescente que, no auge da puberdade, precisava se alocar em um grupo de jovens da mesma idade para se sentir aceita — mesmo que as preferências daquele grupo não despertassem absolutamente nada em você.

Pensem ainda nas festividades escolares, que não eram atrativas, e que você não sabia explicar exatamente o motivo de não gostar daqueles momentos. Na escola, o único lugar interessante se chamava biblioteca, por dois motivos simples: pelo conhecimento que disponibilizava, e pelo silêncio que ali era encontrado. Temos uma infância e uma adolescência pautadas na dor de não ser quem se é, pela negação da essência, e pelas feridas que deixaram cicatrizes profundas na vida adulta.

Diante do exposto, vemos uma porção de situações a refletir. Em primeiro lugar, podemos pontuar a construção de uma personalidade, e as dificuldades que foram encontradas durante todo o processo de ser quem se é.

A primeira barreira considerada nessa situação foi a social, em que os rótulos sempre foram empregados de forma pejorativa, que machucavam, que doíam e que pontuavam a questão do ser estranha, de não saber se colocar nos espaços, de se posicionar e ser antissocial. “As dificuldades com habilidades sociais podem impactar negativamente a qualidade de vida e a participação social” (Alves, 2024, p. 16).

Durante essa fase de incompreensão, as crises se intensificaram e as estereotipias passaram a ser mais frequentes. Movimentos repetitivos por vezes eram reprimidos ou camuflados por baixo de casacos e dentro de bolsos. Quando não, era comum se retirar do ambiente para “ir ao banheiro”. Na verdade, a intenção sempre foi andar por alguns minutos ao redor dos pátios das escolas, até se regular e voltar à sala de aula como se nada tivesse acontecido. Introvertida era a tônica.

Em um intervalo escolar, sentada sozinha diante de um pátio cheio de adolescentes, já no Ensino Médio, foi possível notar como era a interação dos

pares, e de repente, uma estratégia pôde dar vazão a todos as vivências que precisavam emergir do âmago.

A estratégia, não tão mágica, foi a imitação, a cópia dos comportamentos dos outros adolescentes poderia colocar em situações mais agradáveis. Aos quinze anos de idade uma chave muito significativa conseguiu abrir as portas para o conhecimento mesmo que ainda assim de maneira solitária.

Estratégias como essa são pontuadas na literatura como formas de camuflagem social, e são frequentemente utilizadas por mulheres autistas para facilitar a interação com pares e reduzir situações de rejeição social.

Começar a copiar os comportamentos de outros jovens foi um fator de proteção com grande potencial social. Era comum passar horas observando como as moças interagiam nos intervalos escolares, e como os rapazes respondiam àquelas interações.

Nas salas de aula, os professores respondiam com muito mais eficiência determinados tipos de perguntas.Desta maneira os comportamentos eram copiados, ensaiados em frente ao espelho, e aplicados no convívio social.

> Além do mais, como o aprendizado de modo geral não vem facilmente para os indivíduos com TEA, estes tendem a tentar sistematizar a sua aquisição, criando um meio próprio de se preparar e entender situações, o que os leva aos interesses específicos e intensos (Menezes, 2020, p.16).

Aprender a se colocar nas situações se configurou como um desafio, uma vez que era necessário observar como os comportamentos eram associados às vivências, para que não agisse de maneira mecânica e deslocada da realidade, o que aconteceu inúmeras vezes.

A segunda grande descoberta, que ultrapassou os comportamentos em cópia foi a questão do conhecimento. Professores aparentavam gostar de alunos que perguntavam e argumentavam. Não era tarefa fácil, mas despertou o interesse em aprender.

Neste período foi comum ocupar o dia inteiro com cursos, durante toda a semana, inclusive aos sábados e domingos. Parecia que cada minuto perdido sem uma leitura seria perda de tempo. Lia-se sobre absolutamente qualquer tema que porventura algum professor pudesse se interessar.

Na escola, quando o professor se ausentava, a biblioteca era o refúgio. Literatura brasileira e portuguesa era lida uma após a outra. Os estudos de Física cobravam a noite a fio. Até que os primeiros posicionamentos foram emergindo, e surpreendendo os professores que nunca havia escutado a voz. Voz essa silenciada pelas dificuldades enfrentadas na interação social.

A partir desse momento houve uma "conexão" com outras pessoas. Uma conexão pelo conhecimento, pois só assim os pares mantiveram interesse em chamar para formar grupos de trabalho. Assim, a única opção foi se destacar pelos bons resultados que obtinha ao longo das avaliações anuais.

Desta maneira, iniciou uma busca desenfreada por leituras de temas que muitas vezes eram difíceis de ser tratados, por títulos que não chamavam a atenção de pessoas de mesma idade.

O que justificava esse deslocamento entre idade e interesse era ter uma boa retórica e falar sobre conteúdos complexos para conseguir bons resultados em avaliações. Impressionar virou palavra de ordem. Sim, este era o caminho, e o único caminho que foi possível para sair de dentro do ambiente domiciliar e conseguir interagir fora de tais paredes.

A partir desse momento, deste conhecimento e do estudo, os resultados começaram a surgir. Notas altíssimas, e as argumentações refinadas para faixa etária eram sem dúvidas uma arma para conseguir dizer que estava viva, que estava ali.

Não foi uma superação, não podemos falar sobre isso ainda, porque as crises e os choros permaneciam dentro das paredes de um quarto silencioso. O que temos aqui foi apenas uma estratégia, foi um respirar para que pudessem perceber a existência de alguém que sempre foi invisível.

Havia exaustão tanto física quanto mental. Marcar horários para a realização de trabalhos em grupo era necessário, mas que deixavam resultados extremamente difíceis. O dia seguinte era uma tormenta, qualquer barulho ou luminosidade causava estresse. Era comum que aos domingos o

corpo doesse como se estivesse sob uma virose. Muitas situações não faziam sentido.

Foi diante de muitas dificuldades, de muito chorar, de muitas crises no quarto, em que ninguém entendia o porquê daquele choro que um novo caminho foi traçado.

Vividas todas essas adversidades, se chega à vida adulta.

A ESCOLA: ENTRE EXCLUSÃO E DESCOBERTAS

O medo de se afastar da escola enquanto instituição, mesmo que tenha sido tão contraditória, encaminhou a busca pela profissão, o exercício do magistério foi o que se configurou como o mais seguro. Conhecer outros locais de trabalho não era opção, pois eram mundos novos. Difíceis.

A ideia de se manter longe da dinâmica escolar causava pânico, uma vez que dentro dela as rotinas eram fixas e previsíveis. O maior problema seria apenas em como lidar com os estímulos sensoriais, pois antes era possível "sair para ir ao banheiro", agora, enquanto professora, não mais poderia sair da sala de aula com frequência.

No período de formação acadêmica, a Ciência já estava empenhada em compreender os transtornos, e novos vieses estavam penetrando na Educação.

Destarte, a Educação que outrora segregava as pessoas com deficiência em escolas especiais passou a levá-los para a escola regular. E neste ínterim, receber tais alunos já enquanto professora, possibilitou observar padrões comportamentais um dia já vivenciados.

Nas conversas com colegas que trabalhavam com crianças com autismo, muitos traços eram percebidos. E nos diálogos com familiares, perguntava-se sobre comportamentos apresentados durante a infância. Se perceber naqueles relatos se tornou objeto de estudo sobre o que se foi uma vida inteira.

Assim, a "escola" que agora estava receptiva para compreender as dificuldades das crianças com Autismo, no passado foi àquela que deixou às margens, uma criança que não conseguia sequer dar um recado da professora

para a gestora. Que permitia que a criança ficasse sem ir ao banheiro porque geralmente se perdia no trajeto por ficar olhando as padronagens das borboletas no pátio, e que não compreendia os sentidos figurados das frases indelicadas dirigidas para ela.

Passar pela Educação Infantil enquanto aluna havia sido por assim dizer, traumático. Foi necessário trocar de escola, pois o medo de adentrar pelos portais da instituição causava crises constantes. Foi um alívio saber que não precisaria mais ir para aquele local, mas para a surpresa: mudou-se a escola, mas as práticas no novo ambiente em nada eram diferentes de outrora.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Diante de tantas adversidades, os questionamentos que eram feitos baseavam-se em: Como trabalhar em conjunto se boa parte da vida escolar você esteve fazendo trabalhos de forma individual, e quando em grupo era extremamente exaustivo? Como olhar para o colega de trabalho se você não se sente à vontade para isso? Como permitir o abraço na chegada do início de um ano letivo se o teu corpo não aceita o toque? Como dizer para um colega que o perfume dele é extremamente doce e faz com que você não se sinta bem? Como se regular diante de uma sociedade que não entende quem você é? Como se camuflar em seu próprio corpo, no seu íntimo, para que ninguém perceba o quanto você estava se sentindo incomodada?

Porque, mesmo sendo difícil, você queria estar naquele ambiente? Com a chegada da vida adulta, seria importante se sentir igual. Pelo menos igual!

Com uma rotina de estudos que era considerada invejável, comportamentos eram camuflados, o *masking*, era a estratégia de fuga mais eficaz para conseguir ao menos ir à escola.

O *masking*, por assim dizer, é um fenômeno que frequentemente é associado à camuflagem social, sendo então uma estratégia por meio da qual pessoas com autismo procuram ocultar características do transtorno e adaptar seu comportamento às expectativas sociais (Hull et al., 2017).

Estudar passou a ser a válvula de escape para conseguir falar com outras pessoas. Apenas isso, pois não havia nenhuma possibilidade de enfrentar uma festa com os colegas de turma. Até as feirinhas escolares eram tormentos que deveriam ser evitados a todo custo.

Exposto o relato, mesmo que pequeno sobre a vida de alguém que viveu escondida atrás de situações, que não sabia nem que era possível ter um nome para aquilo que sentia, temos os resultados: Crises. Muitas crises. Incompreensíveis. Uma vontade apenas de ficar dentro do quarto, mesmo querendo sair para trabalhar, ter autonomia e pela chance de viver.

A vida para a mulher com Autismo não é tão fácil. Antes diziam "É uma criança, vai passar", na vida adulta não mais existiu esse posicionamento. Era comum ouvir dos familiares: "Já cresceu, precisava ter mudado".

Mudar não é o verbo mais indicado, mas ainda assim nos questionamos: Como "mudar" se temos uma sociedade que não nos olha? Que não nos percebe? Como socializar se estamos sempre usando a energia para ao menos nos fazermos presentes?

ENTRE CRISES E DESCOBERTAS: O DIAGNÓSTICO TARDIO DO AUTISMO

Adulta, com a sensação de estar sozinha, foi necessário procurar ajuda para compreender os comportamentos que já não eram tão escondidos pelo *masking*. Inúmeras terapias psicológicas foram realizadas. Muitas vezes, não se criou um laço verdadeiro entre terapeuta e paciente.

Passaram-se anos, como flores que murcham comportamentos foram mascarados até mesmo diante dos psicólogos. Os estudos se aprofundaram, mas ainda nos questionamos: E atualmente o que a literatura nos diz sobre esses comportamentos?

Ao consultar o DSM-5-TR, encontramos um conjunto de critérios diagnósticos que caracterizam o Transtorno do Espectro do Autismo. E, para grande surpresa, muitos dos comportamentos vividos estavam contemplados ali.

Havia uma explicação! Havia algo em que pudesse dizer: É isso que acontece comigo! Foi como se uma grande luz tivesse se acendido, iluminando uma infância inteira, todas as dificuldades, todos os embaraços, todas as situações que, por fim, estavam sendo esclarecidas.

Diante das evidências, foi necessária uma avaliação. O profissional psicopedagogo aplicou testes, escalas, conversou, trouxe abordagens para compreensão. Indagou o esposo, amigos, a mãe. E então emitiu um relatório.

Nesse documento estavam todas as dificuldades passadas, os sofrimentos. Houve conexão. Foi possível falar sobre as dores sem julgamento, entretanto, pelo receio dos resultados, o documento foi engavetado e após um ano de muitas crises — foi então levado ao médico psiquiatra. O médico avaliou o relatório, conversou, e após um período de estudos, o diagnóstico aconteceu.

Após 35 anos de vida incompreendida, no íntimo tudo passou a fazer sentido. Para a sociedade, não!

Diante do trajeto exposto, temos que estudos recentes mostram que muitas pessoas autistas tiveram acesso a um diagnóstico apenas na vida adulta, o que dificultou a busca por um tratamento adequado.

Assim, temos que:

> Além dos desafios clínicos e sociais enfrentados por indivíduos com TEA, as dificuldades de diagnóstico e manejo são agravadas por barreiras no acesso a cuidados adequados. Muitas vezes, a escassez de profissionais treinados para identificar sintomas sutis ou diferenciados do transtorno, especialmente em populações como mulheres e adultos, compromete a detecção precoce e a implementação de intervenções eficazes. Isso perpetua o ciclo de subdiagnóstico, atrasando ainda mais o início de tratamentos comportamentais e terapêuticos que poderiam melhorar significativamente a qualidade de vida desses indivíduos. (Lima *et al.*, 2024, p.6)

Falar sobre o diagnóstico com pessoas queridas foi difícil e amargo, pois para estas o Autismo precisava vir na imagem da dependência e da

insanidade mental. Desta maneira, receber o diagnóstico tardio foi libertador, ao passo que foi se transformando em clausura novamente.

Por conseguinte, o diagnóstico tardio, embora possa gerar sentimentos ambíguos, também pode se configurar como uma oportunidade de reorganização da própria história de vida, e do sentido que podemos dar para ela, permitindo compreender experiências passadas sob uma nova ótica.Dessa maneira, acreditamos ser evidente a urgência de levantarmos mais pesquisas acerca do diagnóstico tardio, e quais as suas implicações.

Nesse sentido, a compreensão do autismo em mulheres adultas implica no reconhecimento dos processos sociais e culturais que contribuíram para a invisibilidade dessa população. Considerando que essa invisibilidade abrange diferentes espaços, não ocorrendo apenas no campo clínico, mas nas relações sociais no ambiente escolar, e no acesso a serviços de saúde.

Por isso, é evidente a necessidade de discutirmos o diagnóstico tardio de mulheres autistas refletindo sobre diferentes dimensões da vida social, incluindo Educação, Saúde e Direitos Humanos.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

Falar sobre a questão da invisibilidade da mulher autista adulta com diagnóstico tardio envolve os princípios centrais dos Direitos Humanos, uma vez que trata da dignidade da pessoa humana no que tange ao não reconhecimento como pessoa que tem um transtorno e que precisa de apoio para atingir seus objetivos de uma maneira equitativa e igualitária.

Mesmo com todas as dificuldades, almejamos um objetivo que perpassa o mercado de trabalho, ter a nossa renda, o nosso lugar, constituir uma família.

Essas são apenas algumas das realidades que desejamos alcançar. Sermos reconhecidas como mulheres que somos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à dignidade da pessoa humana perpassa a questão da invisibilidade da mulher adulta com autismo, e que pode ser compreendida como uma situação que ultrapassa as questões clínicas e educacionais abarcando então os Direitos Humanos.

Nesse contexto, temos que a invisibilidade social da mulher adulta com autismo figura como uma forma silenciosa de exclusão.

Assim, diante do que foi exposto, precisamos garantir que a Saúde trabalhe em prol de um diagnóstico de qualidade e que garanta ainda o acompanhamento especializado como um elemento fundante na promoção da saúde, e na qualidade das mulheres adultas com Autismo.

A Educação precisa conhecer seus partícipes e se preparar para receber a demanda que atualmente já figura em seus espaços como forma de garantia de direitos.

Desta maneira, temos que a invisibilidade da mulher autista adulta também pode ser concebida como uma violação do princípio da dignidade da pessoa humana, considerando que a ausência do reconhecimento social e institucional pode ser um impeditivo ao acesso equitativo aos direitos fundamentais, como Saúde, Educação e Participação Social.

Além disso, alargar o debate sobre o Autismo em mulheres adultas torna-se fundante para que possamos construir práticas educacionais, clínicas e sociais mais sensíveis às especificidades dessa população. Reconhecer as experiências de mulheres autistas também significa romper com décadas de invisibilidade científica e social.

Assim, discutir o diagnóstico tardio de mulheres autistas não se trata apenas de uma questão clínica, mas de uma pauta social e política que envolve o reconhecimento da diversidade neurológica e a efetivação dos Direitos Humanos.

Por fim, ratificamos a importância da ampliação esse debate para que consigamos levar para mais além, reafirmando a necessidade de construir uma sociedade mais justa, mais igualitária, na tentativa que considerem a diversidade neurológica como condição da vida humana que temos.

Somos mulheres autistas com diagnóstico tardio. Temos o nosso lugar!

REFERÊNCIAS

ALVES, Hellen Cristina de Oliveira. O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta: uma scoping review. *ID* on Line. **Revista de Psicologia**, v. 18, n. 71, p. 1–18, 2024. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3964. Acesso em: 28 fev. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 mar. 2026.

HULL, Laura et al. "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 47, n. 8, p. 2519-2534, 2017.

LIMA, Alesandra Camile de Farias. O impacto do diagnóstico tardio de TEA em adultos: desafios clínicos e implicações para o tratamento. **Revista Científica Multidisciplinar,** v. 6, n. 9, p. 3260–3269, 2024. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/3622. Acesso em: 10 fev. 2026.

CAPÍTULO 36

VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES: ENTRE A NATURALIZAÇÃO DO ABUSO E A URGÊNCIA DO ENFRENTAMENTO

Jussara Keila Nascimento de Souza Silva[168]
Murilo Melo Christino[169]
Kalline Flávia Silva de Lira[170]

INTRODUÇÃO

As violências contra as mulheres constituem um fenômeno histórico, estrutural e persistente, que atravessa relações sociais, afetivas e institucionais, sustentado por desigualdades de gênero naturalizadas no cotidiano. Para iniciar esta reflexão, é necessário nomear o sistema simbólico que organiza essas violências, pois antes de se materializarem em leis ou estatísticas, elas se instauram como norma e relação social. Neste sentido, este capítulo se abre com os versos de *Radical Humane*, poesia de Murilo Melo, que condensa, em poucas linhas, a lógica da dominação machista:

> O *Mundo macho* violenta os outros todo santo dia.
> Meninos que não choram e vestem azul
> Fazem chorar corpos quebrados, por eles, com eles, em nome deles!

[168] Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), http://lattes.cnpq.br/5955306810542768, https://orcid.org/0000-0001-6221-0917, jussarakeila420@gmail.com.

[169] Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGAD), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), https://lattes.cnpq.br/9531090603180948, https://orcid.org/0000-0002-9219-8098, murilo_meloc17@hotmail.com.

[170] Doutora em Psicologia Social. Professora do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), https://lattes.cnpq.br/4287081666253356, https://orcid.org/0000-0002-2927-4748.

E eles?
Oprimem mulheres que vestem rosa.
Eles domesticam suas vestes, seu alcance, sua altura, sua voz.
E elas?
Choram todos os corpos. Choram as dores delas, das mães, das filhas, dos corpos e do sangue dos outros.
O grito do direito feminino, humano, soa mudo!
A lágrima do direito feminino, humano, brilha seca!
Tudo o que não é macho o suficiente, precisa ser endireitado.
Caso contrário, é invisibilizado, oprimido ou morto!
O *Mundo Macho* cala o homem afeminado e mata-o!
O *Mundo Macho* cala a mulher potente e mata-a!
E pior: o *Mundo Macho*, escancarando ditadura, ainda se anuncia como uma oferta de amor, usando um cartaz sorridente em prol da família e dos bons costumes.
Em mundo que destila ódio, cuidado é ato revolucionário!
A verdade sobre bem e mal, mora nos Direitos Humanos.
A verdade, é que todo radicalismo bebe da mesma fonte.
O *Mundo Macho* vem perdendo espaço para a diversidade das mulheridades.
O rosa masculino...o azul feminino...da política às famílias não-tradicionais.
Meninos, meninas, menines...
Os direitos humanos nascem no todo e devem alcançar a soma de todos nós.
Pensados igualmente para alcançar-nos com igualdade.
Que assim seja!
(Melo, 2025, p.35)

Os versos evidenciam que a violência não se inaugura no ato extremo, mas na relação social estruturalmente machista, que ensina meninos a não chorar, enquanto autoriza o choro alheio; que associa cores, comportamentos e afetos às hierarquias de poder; que domestica o corpo feminino ao regular sua aparência, sua fala e sua presença no mundo.

Nossas produções artísticas e acadêmicas dialogam com lutas travadas por mulheres, pessoas negras, indígenas e dissidentes de gênero e sexualidade, posicionando-se frontalmente contra o racismo estrutural, o patriarcado, o machismo e a misoginia que organizam a sociedade brasileira. Consideramos importante dizer, que aqui não buscamos neutralidade: escolhemos o enfrentamento. Escolhemos nomear violências, desnaturalizar desigualdades e tensionar as narrativas que sustentam e normalizam práticas abusivas oriundas do machismo estrutural.

Assumimo-nos, neste percurso, como autores/as e poetas feministas, contra-hegemônicos e de orientação decolonial, que utilizam a linguagem como ferramenta de denúncia, resistência e afirmação de vidas historicamente subalternizadas. Compreendemos raça, gênero e sexualidades não como categorias acessórias, mas como dimensões centrais na formulação, implementação e efetivação das políticas públicas educacionais a favor dos direitos humanos.

Partindo dessa compreensão, neste capítulo dialogamos com aportes teóricos e normativos que permitem compreender a violência como fenômeno multifacetado, reconhecido no campo da saúde, do direito e dos direitos humanos como prática que causa danos físicos, psicológicos, morais e simbólicos. Assim, a presente produção tem como objetivo analisar as violências contra as mulheres, compreendidas como um fenômeno estrutural, histórico e de gênero, sustentado por relações patriarcais de poder, tensionando sua naturalização, evidenciando seus impactos sobre os corpos e as vidas das mulheres.

VIOLÊNCIAS: HISTÓRIA, CAUSAS E DEFINIÇÕES

O século XX consolidou um marco decisivo na afirmação dos direitos humanos, especialmente a partir do pós-guerra, quando convenções internacionais passaram a reconhecer a dignidade humana como princípio inegociável. Nesse horizonte, a violência contra as mulheres deixa de ser compreendida como questão privada e passa a ser reconhecida como violação de direitos humanos, conforme estabelece a Convenção de Belém do Pará em

1994, ao afirmar que tais práticas anulam o exercício pleno da cidadania feminina. No contexto brasileiro, esse reconhecimento impõe ao Estado o dever de proteger, assistir e garantir às mulheres e meninas o acesso integral aos seus direitos, incluindo o direito à saúde, entendida não apenas como cuidado biológico, mas como condição de existência digna e livre de violência (Brasil, 2006a).

A noção de violência de gênero emerge das lutas feministas que, ao longo do século, enfrentaram bases patriarcais e de dominação masculina. Ao denunciar abusos antes confinados ao espaço privado, o feminismo tornou visível a violência conjugal, rompendo com sua naturalização e deslocando-a do silêncio doméstico para o campo dos direitos, da justiça e da responsabilidade social (Minayo, 2006).

Naturalizadas, essas práticas tornam-se cultura, um modo aprendido de pensar, sentir e agir, que atravessa classes sociais e se reproduz sob a forma de discriminação, submissão e silenciamento. Romper com essa lógica exige intervenção, enfrentamento e denúncia, mas também memória histórica, pois as conquistas dos movimentos feministas, antirracistas, anticapacitistas, LGBTQIAPN+ e de defesa da infância demonstram que a violência pode ser desfeita enquanto norma, quando desnaturalizada como estrutura de poder e revelada como injustiça social (Minayo, 2020).

Meninas e mulheres seguem expostas às práticas que ferem seus corpos e subjetividades não por circunstâncias individuais, mas pela simples condição de serem mulheres. Trata-se de uma violência que produz e reafirma uma ideia socialmente construída de inferiorização feminina, sustentada por uma ordem simbólica que naturaliza a supremacia masculina como medida do mundo e da vida (Brasil, 2006b).

Nesse contexto, o patriarcado opera como dispositivo histórico de controle dos corpos das mulheres, reduzindo-as a funções utilitárias, como a maternidade compulsória, a disponibilidade sexual e o trabalho doméstico. Durante séculos, o casamento foi socialmente construído como sinônimo de felicidade e estabilidade, ao passo que, para muitas mulheres, tornou-se espaço de vigilância, medo e violação contínua. A violência de gênero infiltra-se nas relações conjugais não apenas por meio da agressão física, mas

também pelo controle psicológico, moral e simbólico, sustentando um cotidiano de submissão que frequentemente permanece invisibilizado e naturalizado.

As violências contra as mulheres emergem como práticas cotidianas de controle, sustentadas por uma ordem que transforma desigualdade e sofrimento em costume. Esse cenário permite compreender por que a violência de gênero atravessa classes sociais, espaços privados e instituições públicas, exigindo uma análise que vá além do evento isolado e alcance as estruturas que a produzem e a legitimam.

Para Zaluar (1999, p. 23), a violência se estabelece quando o uso da força ou da coerção ultrapassa limites socialmente acordados, produzindo sofrimento como resultado da dominação. Embora distintas, ambas as formas de violência atingem majoritariamente as mulheres, que vivenciam, de maneira cumulativa, as violências moral, psicológica, patrimonial, física e sexual reconhecidas pela Lei nº 11.340/2006, evidenciando a persistência de um sistema que transforma o abuso em rotina e o silêncio em estratégia de sobrevivência.

A violência, quando observada a partir da natureza dos atos que a constituem, revela-se como um fenômeno complexo e reiterado, que ultrapassa o gesto isolado da agressão e se manifesta em práticas contínuas de abuso e maus-tratos. No campo da saúde, essa compreensão foi sistematizada pela Organização Mundial da Saúde (2002), ao reconhecer a violência como expressão física, psicológica, sexual e também como abandono, negligência ou privação de cuidados, evidenciando que o dano não se limita à ação direta, mas inclui a omissão e a recusa do cuidado como formas legítimas de violência socialmente produzidas.

Discutir a violência de gênero é parte do caminho para recusar o silêncio que historicamente sustenta práticas de dominação e apagamento. A violência não se limita à agressão física visível, mas constitui-se como prática relacional que pode operar de maneira direta ou indireta, manifestando-se por ações, omissões e mecanismos simbólicos capazes de produzir danos morais, psicológicos e culturais.

A violência doméstica caracteriza-se por relações assimétricas de poder exercidas contra as mulheres no âmbito das relações afetivas, sobretudo quando ela não corresponde às expectativas impostas pelo companheiro,

conforme discutem Teles e Melo (2003). Já a violência intrafamiliar extrapola o espaço estritamente doméstico, configurando-se em práticas violentas entre membros da família, independentemente do local em que ocorram.

É nesse horizonte crítico que se reconhece a persistência das desigualdades de gênero, apesar dos avanços históricos, e que se insere a reflexão proposta por Heilborn e Barreto (2010, p. 173–174), ao evidenciar a violência contra as mulheres como fenômeno estrutural, cotidiano e ainda amplamente silenciado na sociedade brasileira:

> São inegáveis as conquistas sociais das mulheres brasileiras nas últimas décadas e a redução de algumas desigualdades de gênero. No entanto, a violência contra as mulheres ainda é uma questão social grave e com consequências diretas na vida, em geral, e na saúde sexual e reprodutiva. […] A forma mais comum de violência contra as mulheres é o abuso cometido pelo companheiro, que envolve desde agressão psicológica e/ou física até relação sexual forçada. O cenário mais real da violência doméstica ainda não é conhecido, pois a agressão, na maioria das vezes, não é denunciada às autoridades, e a mulher busca ajuda com amigas ou dentro da família, quando não silencia totalmente.

Apesar de décadas de mobilização feminista e da consolidação de marcos legais no enfrentamento à violência contra as mulheres, um paradoxo inquietante persiste: enquanto os discursos de repúdio se ampliam, as práticas violentas seguem sendo relativizadas, justificadas ou silenciadas no cotidiano social. Esse cenário nos convoca a deslocar o foco da simples denúncia moral para uma análise estrutural, interrogando porque mulheres, mesmo diante de agressões reiteradas, não denunciam seus agressores. Longe de ser fruto de ignorância individual, esse silenciamento emerge de um emaranhado de relações de poder que envolvem medo, dependência econômica, vínculos afetivos, constrangimento social e a insuficiência, quando não a falência, das respostas estatais.

Estudos apontam que meninas e mulheres são violentadas, sobretudo, por homens do convívio familiar, o que produz efeitos devastadores e

duradouros sobre seus corpos e subjetividades, incluindo gravidez precoce, adoecimento físico e psíquico, abandono do lar e rupturas biográficas profundas (Sadigursky; Magalhães, 2002). A violência sexual entre parceiros íntimos, em particular, permanece subnotificada e naturalizada em contextos nos quais o consentimento feminino é dissolvido pela ideia de dever conjugal, revelando que o estupro não é um desvio isolado, mas uma engrenagem do próprio sistema de gênero (Minayo, 2006; Coelho, Silva; Lindner, 2014).

Compreender a violência contra a mulher, portanto, exige situá-la no interior das relações de gênero, entendidas como relações hierárquicas de poder que atravessam classe, raça, etnia e geração. A violência sexual, nesse sentido, não é apenas um ato físico, mas uma tecnologia de dominação que produz medo, submissão e adoecimento, como demonstram pesquisas que associam a coerção sexual a piores indicadores de saúde entre mulheres vítimas desse tipo de abuso (Schraiber *et al.*, 2007; Moura *et al.*, 2009).

O CRIME DE ESTUPRO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICA: O DEVER SEXUAL DA MULHER EM RELAÇÃO AO SEU COMPANHEIRO

É necessário, a partir da linha de raciocínio esposada, salientar que a sociedade sempre foi demarcada pela influência patriarcal, que em seus traços evolutivos traz marcas incontestáveis da submissão da mulher, buscando, assim, justificar tanta omissão da família relacionada à violência sofrida pelas mulheres com base em conceitos equivocados e ultrapassados, onde percebemos que, mesmo ao longo dos séculos, pouco se modificou na humanidade sobre o respeito aos direitos das mulheres. Em nosso ordenamento jurídico, há bem pouco tempo, havia a ideia do sujeito ativo do delito ser somente o homem: “constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça” (Mirabete, 2009, p. 377).

O Estado, como principal protetor dos direitos e garantias da sociedade, aduz em seu ordenamento pátrio os deveres do casamento, como meio de regulamentar as relações conjugais. Entretanto, entre os deveres do casamento está o de coabitação, não bastando somente conviver debaixo do

mesmo teto, surgindo a obrigatoriedade do sexo no matrimônio, contudo, esse débito conjugal passa despercebido quando abordados os abusos sofridos pelas mulheres, quase sempre não levados em consideração.

> A partir dos casos registrados nas delegacias, estudos analisando os processos abertos mostram que 81% dos casos se referem à lesão corporal dolosa, com abertura de casos na Justiça a partir das evidências de agressão, 5% correspondem a estupro ou atentado ao pudor e 8% a ameaças. Na maioria dos casos (60%), após a queixa não ocorre a separação conjugal. Os estudos mostram que 80% das mulheres têm entre 20 e 40 anos, com vida conjugal de longa duração, e que a violência ocorre mais entre pessoas com maior nível educacional. Este último dado deve ser motivo de maior investigação, pois a declaração da violência é tida, na maioria das vezes, como uma vergonha ou de responsabilidade exclusiva da mulher (Heilborn; Barreto, 2010, p. 174-175).

Porém, como falar de princípio digno da pessoa humana, quando a mulher exposta às circunstâncias do débito conjugal está sendo submetida a situações que transgridem sua própria dignidade, nas quais o dever sexual vem a ser uma imposição a qual ela não deverá se opor? Teles e Melo (2003) apontam que o crime de estupro consiste em uma "necessidade não sexual" do agressor de exercer domínio sobre o corpo e a mente das mulheres. Esse poder que o homem tende a exercer sobre sua companheira fere inegavelmente o princípio da dignidade da pessoa humana. Com base nesse conceito, percebe-se que o respeito ao mencionado princípio é de suma relevância para o bom transcorrer da vida.

No entanto, não podemos falar de dignidade sexual sem falarmos em liberdade de escolha, pois somente com respeito aos desejos de dispor ou não de seu corpo a mulher terá seus direitos preservados. O estupro "destrói a personalidade da vítima, ultraja um dos direitos humanos mais elementares que é a integridade pessoal e o controle sobre o próprio corpo", (Teles, 2003, p. 43). Todavia, é no universo doméstico que as mulheres compõem números cada vez mais alarmantes de incidência de agressões e infelizmente, os

espaços de atendimento as mulheres vítimas de violência, em especial os serviços de saúde, não dispõe de qualificação adequada para o acolhimento destas mulheres (Heilborn; Barreto, 2010).

O cônjuge, muitas vezes, entende que sua companheira é sua propriedade, expondo a vítima a outros constrangimentos e ameaças, sejam eles abusos físicos, simbólicos, psicológicos, patrimoniais e morais. Embora o conceito de estupro tenha sofrido alterações, não consistindo apenas no ato sexual propriamente dito, mas qualquer tentativa de sexo que cause constrangimento ou que viole os direitos da vítima, as mulheres ainda são as maiores vítimas desse crime, tratadas como mercadorias e vistas como culpadas diante dessas situações.

A busca incessante de justiça está presente atualmente, tendo a Lei Maria da Penha junto com a rede de proteção e acolhimento das mulheres vítimas de violência, tem trazido uma ação mais efetiva à esfera familiar e, ao universo feminino, fazendo um resgate de cidadania. O que era inatingível, por ser restrito à mulher, passa a ser obrigação do poder público zelar, como a Campanha contra a violência doméstica “Quem ama não mata!”, considerada um dos marcos da nova fase do feminismo brasileiro (Heilborn; Barreto, 2010).

Apesar de a Lei 11.340/2006 instrumentalizar a proteção às mulheres por meio das medidas cautelares impostas ao agressor, objetivando a sua punição, isso somente será possível mediante denúncia, entretanto, denunciar o próprio cônjuge como infrator do crime de estupro, além de humilhante, é incerto, uma vez que o Estado não protege de fato a vítima, pois é carente de mecanismos que possam dar efetividade à fiscalização das medidas protetivas obtidas junto ao Poder Judiciário, embora apoie com seus programas sociais, sendo que, nem sempre, esses programas solucionam o problema. A questão é que a vítima, quando abusada por aquele com quem divide o mesmo domicílio, muitas vezes, é desmoralizada por inúmeros fatores, entre eles está a dependência financeira com seu companheiro, o que acarreta o silêncio dela, levando consigo a impunidade do agressor.

Segundo Blay (2003), até mesmo as leis que deveriam defender a mulher eram uma declaração vergonhosa dessa descriminação, como por exemplo, o Código Criminal de 1830, que atenuava o homicídio praticado pelo marido quando houvesse adultério, observando-se que, se o marido

mantivesse relação constante com outra mulher, essa condição constituía concubinato, e não adultério.

É possível perceber que a violência se apresenta de múltiplas formas, entre elas: o vandalismo, a perseguição, a sexual, a humilhação, a escravidão e a submissão. "É de se presumir que o grau de destrutividade de cada indivíduo seja proporcional à intensidade com que sua vida foi tolhida" (Fromm, 1983, p. 149). A sociedade, inteiramente ligada a toda estrutura de convivência, muitas vezes, torna as vítimas prisioneiras de um espaço e de um tempo infinitamente monótonos, em que nada acontece com o ofensor, abrindo espaço ao predomínio de atos violentos.

Mezinski (2007) identifica as expressões da agressividade dentro do nosso cotidiano. Numa abordagem reflexiva, leva os leitores a identificarem um caráter multifacetado, de forma que haja compreensão dos diversos tipos de violência vividos no âmbito social. Assim, na perpetuação de uma sociedade machista e misógina, o homem, através do cometimento do crime, pretende expor a mulher ao seu poder e opressão, submetendo-a à obediência, atitudes feitas de forma costumeira, já que o estuprador se sente resguardado pelo poder do matrimônio e impune pelo silêncio da vítima.

A CULTURA DO ESTUPRO E A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

O estupro não é um desvio isolado nem um ato excepcional. Ele se inscreve em uma engrenagem social que o tolera, o banaliza e, muitas vezes, o justifica. É nesse sentido que o conceito de cultura do estupro, formulado pelas feministas da segunda onda, revela sua potência política ao nomear uma violência que se repete porque encontra abrigo na normalização cotidiana, nos silêncios cúmplices e na indiferença institucional (Massonetto, 2015). Quando a violência sexual passa a ser percebida como "algo que acontece", desloca-se o foco do agressor para o comportamento da vítima, transformando a brutalidade em rotina e a injustiça em paisagem.

Esse deslocamento se aprofunda no campo jurídico. Em um sistema estruturado sob a lógica masculina de credibilidade, a palavra da mulher

violentada é constantemente colocada sob suspeita, sobretudo quando sua conduta sexual passa a ser julgada como critério de verdade ou mentira. O sistema jurídico, historicamente, desconfia da vítima e protege o agressor. Como demonstram Cunha Filho e Fernandes (2016), a dificuldade probatória do crime de estupro, somada a uma cultura jurídica fundada na confiabilidade masculina e na vigilância moral da mulher, resulta no arquivamento de inúmeros processos por suposta "fragilidade" da denúncia. A palavra da mulher, isolada, torna-se insuficiente. O resultado é uma justiça que não apenas falha, mas revitimiza (Cunha Filho; Fernandes, 2014). Perguntamos: quem é verdadeiramente julgado no processo do estupro? O agressor ou a mulher, a vítima que ousa romper o silêncio?

As consequências desse julgamento social são profundas. A violência sexual não apenas viola o corpo, mas atravessa a subjetividade da vítima, produzindo marcas duradouras, isolamento, estigmatização e, em casos extremos, suicídio. A mulher violentada passa a carregar uma culpa que não lhe pertence, como se estivesse marcada pelo crime que sofreu, o que reforça o silêncio e alimenta a engrenagem machista da violência sexual (Greco, 2010). O silêncio não é escolha individual, mas resultado de uma estrutura que pune e descredibiliza a vítima e protege o abusador, os abusadores.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicam que, no caso de crianças, mais de 70% dos estupros são cometidos por pais, padrastos ou pessoas próximas; entre mulheres adultas, cerca de 70% dos crimes são praticados por parceiros, parentes ou conhecidos. Estima-se que 527 mil pessoas sejam estupradas por ano no país, sendo 89% mulheres, e apenas 10% desses casos chegam ao conhecimento da polícia (Martins; Stival, 2016). A violência, portanto, não está à margem da sociedade: ela "reprime as mulheres em suas vozes, formas e alcance" exatamente nos espaços que deveriam ser de proteção. A casa, o lar e a família aparecem como territórios privilegiados do abuso e também do silêncio.

A culpabilização da vítima se sustenta, ainda, na objetificação dos corpos femininos e na crença de que a mulher "provocou" a violência por sua roupa, comportamento ou presença. Trata-se de uma estrutura cruel que ensina as mulheres a sentirem medo de si mesmas e os homens a se sentirem autorizados a invadir corpos (Martins; Stival, 2016). Como já denunciava

Brownmiller (1975), essa lógica se reproduz inclusive nas instituições encarregadas de proteger, quando agentes do Estado validam a violência ao questionar a moral da vítima. Trata-se daquilo que Tiburi (2016) nomeia como "lógica do estupro": uma racionalidade perversa na qual a mulher já está condenada antes mesmo de falar. Se resiste, é culpada; se cede, também. O agressor, por sua vez, não é questionado, pois "não se objetifica um homem".

Punir o abusador implica, antes, reconhecer a violência estrutural de um sistema que historicamente protegeu homens e disciplinou mulheres. As consequências dos crimes contra a dignidade sexual, agravadas pela violência institucional, extrapolam o sofrimento individual e atingem o tecido social, moldando a própria noção de justiça, cidadania e dignidade humana (Simões; Da Luz, 2016).

Quando o *Mundo Macho* "cala o feminino, ou mata-o", inclusive sob o disfarce da legalidade, da neutralidade e do tecnicismo, a poesia, ao afirmar que "o cuidado, a empatia, o respeito e o amor são atos revolucionários" (Melo, 2025, p. 35), convoca uma outra justiça: feminista, contra-hegemônica e comprometida com a escuta e com a vida. Uma justiça que compreenda que credibilizar a vítima não fragiliza o Direito, mas expõe suas fissuras e exige sua transformação radical.

Sobre esse *Mundo Macho* que "*faz chorar corpos quebrados*" e "*cala a mulher potente ou mata-a*" (Melo, *2025 p.35*), afirmamos, a partir de valores feministas, que o estupro é sempre crime, a culpa nunca é da vítima e o cuidado, a escuta e a justiça são atos radicalmente políticos e não deveriam obedecer a um sistema machista. Rodrigues e Silva (2024) demonstram que o sistema de justiça penal reproduz práticas machistas, racistas e misóginas, características de uma violência institucional, e que resultam na vitimização secundária das mulheres. Polícia, Judiciário, Ministério Público e mídia, ao questionarem a moral, a vestimenta ou a vida pregressa da vítima, produzem um sofrimento adicional que aprofunda o trauma e reforça o silêncio.

Quando vemos no poema *Radical humane*, de Melo (2025, p. 35), apresentado anteriormente, que "*Meninos que não choram e vestem azul/fazem chorar corpos quebrados,/por eles, com eles, em nome deles!/E eles?/Oprimem mulheres que vestem rosa*", podemos identificar as vigas de sustento da masculinidade e do machismo estruturando o próprio sistema de

justiça. O padrão heteronormativo (Vergueiro, 2016) que veste meninos de azul e meninas de rosa, condiciona o homem ao poder sintomático, expressado em violência contra a mulher, em estupro em abuso. A heteronormatividade que veste a mulher de rosa, em conformidade, condiciona a mulher a condição de subserviência, subordinação, servidão, limitada a determinados papéis e funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas das nossas reflexões podem parecer exageradas, mas se formos pensar crítica e profundamente, o machismo estrutural condiciona quem pode falar, quem deve provar, quem merece ser ouvido. Nesse cenário, a mulher violentada não encontra apenas um agressor, mas uma engrenagem institucional que desconfia, investiga e julga a vítima, não o abusador, não o criminoso. O grito que "soa mudo" não é ausência de voz, é o efeito de um sistema de silenciamento da voz feminina em equivalente exaltação da voz masculina.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem afirmar que o crime de estupro, especialmente quando praticado no âmbito conjugal e familiar, não pode ser compreendido como evento isolado, desvio moral ou exceção jurídica. Trata-se de uma prática historicamente produzida e socialmente legitimada por uma ordem patriarcal que instituiu o corpo feminino como território de controle, submissão e disponibilidade, naturalizando a violência sob a forma de dever, silêncio e obediência. Nesse sentido, o estupro conjugal revela-se como expressão extrema de uma lógica que transforma vínculos afetivos em relações assimétricas de poder e que, por séculos, encontrou respaldo tanto na cultura quanto no ordenamento jurídico.

Ainda que avanços normativos tenham sido conquistados, como a Lei Maria da Penha, a redefinição dos crimes contra a dignidade sexual e a tipificação do feminicídio, os dados analisados demonstram que a violência persiste de modo estrutural e reiterado. A distância entre a legislação e a vida concreta das mulheres evidencia que a produção de direitos, por si só, não é suficiente para desmontar práticas profundamente enraizadas. O silêncio que

atravessa o espaço doméstico, alimentado pela dependência econômica, pelo medo, pela vergonha e pela descrença nas instituições, sustenta a cifra oculta da violência e reafirma a impunidade como regra, sobretudo quando o agressor ocupa o lugar socialmente reconhecido de marido, companheiro ou provedor.

O próprio aparato estatal, ao invés de cumprir sua função protetiva, passa a operar como agente violador, comprometendo profundamente a confiança da população nas instituições públicas. É nesse ponto que o "grito" a que o poema se refere já nasce abafado: a ausência de políticas públicas efetivas, a morosidade do sistema de justiça, as práticas processuais revitimizantes, as abordagens policiais abusivas e a negligência institucional no atendimento às vítimas não são falhas pontuais, mas expressões estruturais de um Estado que escolhe quem merece proteção e quem pode ser silenciado.

Como anuncia o poema "O grito do direito feminino, humano, soa mudo!/A lágrima do direito feminino, humano, brilha seca!/Tudo o que não é macho o suficiente, precisa ser endireitado./Caso contrário, é invisibilizado, oprimido ou morto!", no campo jurídico essa lógica se materializa em decisões e procedimentos que absolvem o agressor e deslocam a culpa para a vítima, condenando-a à vergonha, ao descrédito e ao silêncio. A sentença simbólica antecede a judicial: antes mesmo do julgamento formal, o sistema já operou sua escolha, legitimando atos de misoginia, violência e abuso sob o véu da neutralidade institucional. Nesse sentido, o agressor não é apenas o homem individual, mas o próprio sistema, que, ao reproduzir práticas machistas, *invisibiliza e oprime,* aquelas que ousam romper o silêncio, e que muitas das vezes, terminam mortas pelos seus parceiros em atos de feminicídio.

A revitimização institucional não se configura apenas como falha administrativa ou desvio pontual do dever estatal, mas como uma afronta direta à dignidade da pessoa humana, princípio estruturante do ordenamento jurídico. Punir o abusador implica, antes, reconhecer a violência estrutural de um sistema que historicamente protegeu homens e disciplinou mulheres.

As consequências dos crimes contra a dignidade sexual, agravadas pela violência institucional, extrapolam o sofrimento individual e atingem o tecido social, moldando a própria noção de justiça, cidadania e dignidade humana (Simões; Da Luz, 2016). Quando o *Mundo Macho* "cala o feminino, ou

mata-o", inclusive sob o disfarce da legalidade, da neutralidade e do tecnicismo, a poesia, remete-nos a reflexões que terminam por nos convocar a uma outra justiça: feminista, contra-hegemônica e comprometida com a escuta e com a vida. Uma justiça que compreenda que credibilizar a vítima não fragiliza o Direito, mas expõe suas fissuras e exige sua transformação radical.

Diante disso, o enfrentamento do estupro no âmbito familiar exige mais do que respostas penais. Implica investimento contínuo em educação, formação profissional, produção de dados, fortalecimento da rede de proteção e construção de estratégias intersetoriais que articulem saúde, assistência social, justiça e educação. Exige, sobretudo, a desnaturalização da violência como prática cultural e a afirmação da dignidade sexual como expressão da autonomia, da liberdade e do direito das mulheres ao controle sobre seus próprios corpos.

Por fim, este capítulo reafirma que romper com o ciclo das violências demanda um deslocamento ético e político profundo: reconhecer as mulheres como sujeitas de direitos, credibilizar suas narrativas e responsabilizar os agressores sem relativizações. A violência contra a mulher não é problema privado, nem falha individual, mas questão pública, histórica e coletiva. Enfrentá-la é compromisso do Estado, da sociedade e da produção acadêmica, que, ao recusar o silêncio e a neutralidade, pode contribuir para transformar estruturas que, por muito tempo, fizeram da dor feminina um fato socialmente tolerado.

REFERÊNCIAS

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Rev. Mulher, mulheres. Estudos avançados**. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 87-98, set./dez.2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300006. Acesso em: 26 de fev. de 2026.

BRASIL. Lei n° 11.340 de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha: cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher... **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Violência faz mal à saúde**. Coordenação de Cláudia Araújo de Lima et al. 1. ed., 2. reimp. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006b. 298 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde). ISBN 85-334-0779-3.

BROWNMILLER, Susan. **Against Our Will**: Men, Women and Rape. New York: Ballantine Books, 1975.

COELHO, Elza Berger Salema; SILVA, Anne Caroline Luz Grüdtner da; LINDNER, Sheila Rubia. **Violência: definições e tipologias**. Florianópolis: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2014.

FILHO, Francisco Humberto Cunha; FERNANDES, Leonísia Moura. Violência sexual e culpabilização da vítima: sociedade patriarcal e seus reflexos no ordenamento jurídico brasileiro. In: ESTEVES, Juliana Teixeira; BARBOSA, José Luciano Albino; FALCÃO, Pablo Ricardo de Lima (Orgs.). **Direitos, gênero e movimentos sociais.** Florianópolis: [s.n.], 2014. v. 2, p. 283–302. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=47f5d6b9ad18d160. Acesso em: 26 de Fev. de 2026.

FROMM, Erich. Capítulo V - Mecanismos de fuga. In: FROMM, Erich. **O medo à Liberdade**. Tradução de Octávio Alves Velho. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 114-150.

GRECO, Rogério. **Código Penal Comentado**. Rio de Janeiro: Impetus, 2010.

HEILBORN, Leila Araújo. BARRETO, Andreia (Orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP – GeR: módulo II.** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

MARTINS, Nayla Louhana de Sá; STIVAL, Mariane Morato. **Uma análise feminista: Estamos livres? Padrões de beleza, objetificação do corpo feminino e cultura de estupro,** 2016, p.269-286. ISSUU. Disponível em: https://issuu.com/esmpgo/docs/19-artigo21_final_layout_1. Acesso em: 04 jul. 2024.

MASSONETTO, Grazi. **O silêncio que ecoa: a cultura do estupro no Brasil.** Disponível em: https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/o-silencio-que-ecoa-a-cultura-do-estupro-no-brasil-por-grazi-massonetto/?doing_wp_cron=1769119263.5379469394683837890625. Acesso em: 22 de jan. de 2026.

MELO, Murilo. Radical Humane. In: ROCHA, Anderson (Org.). **Brasiliê**: coletânea nacional de literatura, poesias 2025. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Articule, 2025. p. 35

MEZINSKI, Pierre. **As faces da violência**: como entender e enfrentar a agressividade; [com a colaboração de Françoise Jaud]; ilustrado por Philippe Rasera; tradução de Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Ática, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patricia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). **Impactos da violência na saúde.** 4. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2020. p. 21–40.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Manual de Direito Penal. Parte Especial**. 26. ed. São Paulo: Atlas, 2009. V. 2.

MOURA, Leides Barroso Azevedo; GANDOLFI, Lenora; NOGALES VASCONCELOS, Ana Maria; PRATESI, Riccardo. Violências contra mulheres por parceiro íntimo em área urbana economicamente vulnerável, Brasília, DF. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 6, p. 944–953, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Editado por Etienne G. Krug; Linda L. Dahlberg; James A. Mercy; Anthony B. Zwi; Rafael Lozano. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

RODRIGUES, Eduarda de Matos; SILVA, Calíope Bandeira da. A influência do patriarcado na institucionalização da violência de gênero. In: BARCELLOS, Daniela Silva Fontoura de; HOGEMANN, Edna Raquel Rodrigues Santos; MARTOS, Frederico Thales de Araújo (org.). **Gênero, sexualidades e direito III** [recurso eletrônico]. Florianópolis: CONPEDI, 2024, p. 108–128.

SADIGURSKY, Clésia Andrade; MAGALHÃES, Maria de Lourdes. Violência sexual: aspectos psicossociais e clínicos. In: RONALD, Pagnoncelli; COSTA, M. C. O. (Orgs.). **Adolescência:** aspectos físicos e psicossociais**.** Porto Alegre: ArtMed, 2002, p. 419-438.

SCHRAIBER, Lilia Blima; D'OLIVEIRA, Ana Flávia P. L.; COUTO, Márcia Thereza; HANADA, Heloisa; KISS, Ligia B.; DURAND, Julia G.; PUCCIA, Maria Inês; ANDRADE, Marta Campagnoni. Violência contra mulheres entre usuárias de serviços públicos de saúde da Grande São Paulo. **Revista de Saúde Pública,** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 359–367, 2007.

SIMÕES, Bárbara Helena; DA LUZ, Cicero Krupp. A questão de gênero como vulnerabilidade da mulher: da convenção de Belém do Pará à lei maria da penha. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva,** Brasília, v. 2, n. 1, p. 265-278, jan./jun. 2016. Disponível em:

file:///C:/Users/thall/Downloads/admlaw2k,+15+265-278.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

TELES, Maria Amélia de Almeida. MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher?** São Paulo. Brasiliense, 2003.
TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista. Reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2016.

ZALUAR, Alba. Violência e mal-estar na sociedade: um debate disperso, violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 15, set. 1999. DOI: 10.1590/S0102-88391999000300002. Acesso em: 14 set. 2025.

CAPÍTULO 37

SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE DA MULHER: PERIMENOPAUSA COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL E DESAFIO AOS DIREITOS HUMANOS

Marcela Mary José da Silva[171]
Alaíne M. Sousa[172]
Iuri Nobre dos Santos[173]

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional constitui um fenômeno global que tem se intensificado nas últimas décadas, produzindo impactos nas estruturas sociais, econômicas e políticas, especialmente nos países em desenvolvimento. No Brasil, tal processo se articula às contradições do sistema capitalista, às desigualdades históricas e às fragilidades no acesso aos direitos sociais, o que impõe desafios às políticas públicas e à atuação profissional em diferentes campos, dentre eles o Serviço Social. Nesse cenário, torna-seimprescindível reconhecer que o envelhecimento não ocorre de forma homogênea, sendo atravessado por marcadores sociais como gênero, classe e raça, os quais determinam modos distintos de vivenciar a maturidade e a velhice.

No caso das mulheres, o envelhecimento se constitui como uma experiência social marcada por múltiplas expressões das desigualdades de

[171] Doutora em Serviço Social (UFRJ). Pós-Doutora em Serviço Social pela UEPB (2025)
[172] Graduada em Serviço social-UNIP, Licenciatura em História UniFaveni, Pesquisadora Grupo de extensão e pesquisa em serviço social na educação-GTSSEDU/UFRB. E-mail: alaimoraessousa@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/2019119500213406; https://orcid.org/0009-0008-0422-2010.
[173] Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CAHL-UFRB).

gênero. Ao longo do ciclo de vida, mulheres enfrentam processos sistemáticos de desvalorização no mundo do trabalho, sobrecarga de responsabilidades domésticas e de cuidado, além de violências e opressões naturalizadas no cotidiano. Essas dimensões repercutem diretamente na forma como a transição para fases como a perimenopausa é vivenciada, frequentemente sob condições de invisibilidade social, silenciamento e estigmatização. Assim, a perimenopausa, compreendida como uma fase que antecede a menopausa e na qual ocorrem importantes flutuações hormonais, podendo iniciar-se alguns anos antes da última menstruação (Vasconcelos et al., 2024), não deve ser analisada apenas em seu caráter biomédico, mas sobretudo enquanto fenômeno social atravessado por determinantes históricos e culturais.

Do ponto de vista sociopolítico, a perimenopausa revela-se como uma expressão da questão social, na medida em que suas consequências não se restringem ao corpo individual, mas se ampliam para o campo do trabalho, das relações institucionais e do acesso às políticas públicas. Ainda que se trate de um processo natural, seus sintomas e implicações (como alterações do sono, instabilidades emocionais, mudanças metabólicas e oscilações hormonais) são frequentemente desconsiderados por empresas e instituições, reforçando o idadismo e o sexismo, que operam como formas contemporâneas de exclusão. Nesse sentido, mulheres maduras enfrentam barreiras específicas para permanecerem e se valorizarem no mercado de trabalho, sendo muitas vezes submetidas a processos de precarização, desqualificação simbólica, invisibilidade profissional e redução de oportunidades.

A relação entre saúde da mulher e direitos humanos, nesse contexto, torna-se central, especialmente quando se reconhece que a ausência de políticas e estratégias institucionais voltadas à perimenopausa configura uma forma de negligência social e de violação indireta de direitos. O direito à saúde, ao trabalho digno, à proteção social e à não discriminação são garantias fundamentais, porém frequentemente tensionadas por estruturas sociais excludentes, que responsabilizam individualmente as mulheres pelas implicações do envelhecimento, ignorando os determinantes sociais e a necessidade de proteção coletiva.

Nesse cenário, o Serviço Social assume relevância estratégica, considerando seu projeto ético-político e seu compromisso com a defesa dos

direitos humanos, o enfrentamento das desigualdades e a construção de alternativas emancipatórias. Cabe ao/à assistente social analisar criticamente as condições sociais que produzem sofrimento, exclusão e vulnerabilidades, contribuindo para ações profissionais que articulem saúde, trabalho e políticas públicas, ampliando o reconhecimento social da perimenopausa e promovendo respostas que assegurem equidade de gênero e justiça social.

Além disso, torna-se fundamental reconhecer que a produção social de sentidos acerca do corpo feminino e do envelhecimento opera como um mecanismo de controle simbólico, naturalizando desigualdades e justificando exclusões. Nesse aspecto, a perimenopausa é frequentemente reduzida a um acontecimento privado e individual, deslocando do debate público as condições materiais e institucionais que determinam sua vivência. Tal invisibilização contribui para a fragilização de direitos, uma vez que impede o reconhecimento dessa etapa como demanda legítima de proteção social e de políticas públicas. Assim, compreender a perimenopausa como temática relacionada aos direitos humanos também implica problematizar a ausência de estratégias educativas e formativas tanto no âmbito das instituições quanto na esfera social capazes de enfrentar o idadismo e o sexismo, fortalecendo práticas emancipatórias que afirmem a dignidade, a equidade de gênero e o direito à saúde integral das mulheres.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar a perimenopausa no âmbito do envelhecimento feminino e suas implicações no mundo do trabalho, compreendendo-a como expressão da questão social e como desafio contemporâneo aos direitos humanos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, orientada pela abordagem crítico-dialética, tendo como base estudos sobre envelhecimento, gênero e mercado de trabalho, bem como documentos oficiais e legislações pertinentes ao campo dos direitos sociais.

SERVIÇO SOCIAL, QUESTÃO SOCIAL E ENVELHECIMENTO

O Serviço Social brasileiro, orientado por um projeto ético-político comprometido com a defesa dos direitos humanos e com o enfrentamento das

expressões da questão social, é convocado a ampliar a compreensão crítica do envelhecimento populacional, superando leituras naturalizantes e reducionistas. Nessa direção, o envelhecimento deve ser apreendido como fenômeno social e histórico, relacionado às transformações demográficas, mas também às condições materiais de vida, ao acesso (ou negação) de direitos, às desigualdades estruturais e às formas contemporâneas de gestão da proteção social.

O Relatório Mundial sobre Envelhecimento e Saúde reforça que o envelhecimento populacional exige mudanças nas políticas públicas e nos sistemas de saúde, considerando que as consequências desse processo serão profundas tanto para os serviços quanto para a vida social como um todo. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), "as consequências disso para a saúde, para os sistemas de saúde, seus orçamentos e para os trabalhadores de saúde serão profundas", o que evidencia a necessidade de respostas estatais consistentes e integradas (OMS, 2015, p.3).

No contexto brasileiro, tal debate ganha relevância ao se considerar que o envelhecimento, além de processo demográfico, é também um direito social cuja proteção deve ser garantida por políticas públicas. Nessa perspectiva, o Estatuto da Pessoa Idosa explicita que "o envelhecimento é um direito personalíssimo e a sua proteção, um direito social" (Brasil, 2003, art. 8º), atribuindo ao Estado responsabilidades na efetivação de condições dignas de vida e saúde.

Diante desse cenário, a inserção do Serviço Social no debate sobre envelhecimento não pode limitar-se a ações pontuais de atendimento, sendo necessário reafirmar sua intervenção como mediação crítica entre sujeitos e instituições, especialmente frente às desigualdades que atravessam a experiência de envelhecer. Assim, a agenda profissional no campo do envelhecimento deve considerar os determinantes sociais da saúde, a precarização do trabalho, as violências, a fragilização de vínculos sociais, o acesso a benefícios e direitos, bem como as particularidades do envelhecimento feminino, que se expressam com mais intensidade na transição para a maturidade e nas desigualdades vinculadas ao trabalho e ao cuidado.

ENVELHECIMENTO FEMININO E RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO

A análise do envelhecimento feminino exige ultrapassar explicações biologizantes e compreender a forma como as relações sociais de gênero estruturam desigualdades ao longo do ciclo de vida. No contexto capitalista, a condição feminina é marcada historicamente por uma inserção subordinada no mundo do trabalho, pela dupla jornada e pela responsabilização social pelo cuidado, aspectos que se acumulam e produzem consequências concretas na maturidade e na velhice. Desse modo, o envelhecimento das mulheres deve ser compreendido como um processo que reúne determinantes sociais, econômicos e culturais, no qual desigualdades anteriormente vivenciadas tendem a se intensificar, especialmente diante da precarização do trabalho, da desproteção social e da persistência de estigmas que associam valor e produtividade à juventude.

Nesse debate, um referencial essencial é a abordagem da divisão sexual do trabalho, que permite explicar por que as mulheres envelhecem em condições mais vulnerabilizadas do que os homens. Hirata e Kergoat apontam que a divisão sexual do trabalho se organiza por dois princípios fundamentais: o princípio de separação, que atribui trabalhos diferentes a homens e mulheres, e o princípio hierárquico, que valoriza socialmente mais o trabalho atribuído aos homens do que aquele atribuído às mulheres (Hirata; Kergoat, 2007).

Tais princípios não apenas organizam o mundo do trabalho, mas produzem impactos diretos na vida social e na trajetória de envelhecimento das mulheres. Ao serem historicamente associadas ao trabalho doméstico e ao cuidado frequentemente invisibilizados e não remunerados, as mulheres enfrentam maior desgaste físico e emocional, menores possibilidades de estabilidade profissional, maiores interrupções de carreira e reduzido acesso a direitos trabalhistas e previdenciários. Assim, a perimenopausa, enquanto fase marcada por transformações corporais e emocionais, tende a incidir em um cenário já atravessado por sobrecarga de responsabilidades e desigualdade estrutural.

Além disso, o envelhecimento feminino se relaciona também ao reconhecimento do direito à proteção social, que no Brasil está expresso em legislações específicas. O Estatuto da pessoa idosa afirma que "o envelhecimento é um direito personalíssimo e a sua proteção um direito social" (Brasil, 2003, art. 8º), reforçando a obrigação pública de garantir dignidade e proteção a essa população. Entretanto, quando observamos as particularidades de gênero, evidencia-se que a proteção social permanece marcada por lacunas, sobretudo quando se trata do reconhecimento das necessidades específicas das mulheres durante a transição menopausal e no mundo do trabalho.

Dessa forma, compreender o envelhecimento feminino implica analisar criticamente os modos pelos quais a sociedade define padrões de corpo, produtividade e valor social, frequentemente associados à juventude. Na prática, mulheres maduras vivenciam processos de desqualificação simbólica, invisibilidade institucional e exclusão e tais processos se expressam tanto na negação de condições adequadas no trabalho quanto na ausência de políticas públicas específicas voltadas à perimenopausa. Cabe ao Serviço Social, nesse contexto, reconhecer essas contradições como expressões contemporâneas da questão social, articulando intervenções e mediações profissionais com perspectiva de gênero e direitos humanos.

PERIMENOPAUSA: INVISIBILIDADE SOCIAL E DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE

A perimenopausa, compreendida como período de transição que antecede a menopausa, é marcada por alterações hormonais progressivas e pode iniciar-se vários anos antes da última menstruação, sendo frequentemente acompanhada por mudanças no padrão menstrual e por diferentes manifestações, como fogachos e alterações do sono e do humor (Brasil, 2026, p. 1). Entretanto, apesar de sua ampla ocorrência e impacto social, essa etapa permanece frequentemente invisibilizada, sendo tratada como questão estritamente individual, privada ou exclusivamente biomédica. Tal reducionismo contribui para reforçar estigmas relacionados ao corpo

feminino maduro e para naturalizar formas sutis de discriminação, sobretudo em espaços institucionais e no mundo do trabalho.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a perimenopausa a partir dos determinantes sociais da saúde, uma vez que as condições materiais de vida, trabalho, renda, jornada dupla, acesso a serviços e redes de apoio influenciam diretamente a forma como essa fase será vivida. A Organização Mundial da Saúde afirma que é necessário promover mudanças profundas não apenas nas ações desenvolvidas, mas também "na maneira de formular políticas em saúde e prestar serviços de saúde às populações que estão envelhecendo" (OMS, 2015, p. 3), reconhecendo que o envelhecimento exige reorientação das políticas públicas e dos sistemas de saúde.

No caso das mulheres, essa discussão assume maior complexidade devido à interseção entre saúde, gênero e trabalho. A própria OMS destaca que "as consequências disso para a saúde, para os sistemas de saúde, seus orçamentos e para os trabalhadores de saúde serão profundas", evidenciando que o processo de envelhecimento e suas demandas não podem ser tratados como responsabilidade individual, mas como tema de ordem pública e coletiva (OMS, 2015, p. 3). Assim, quando a perimenopausa é silenciada ou deslegitimada, reforça-se a negação de direitos, especialmente o direito à saúde integral e ao cuidado orientado por equidade.

Além disso, o reconhecimento da perimenopausa enquanto tema de direitos humanos implica enfrentar a invisibilidade institucional que recai sobre as mulheres maduras. A OMS destaca em documento específico sobre menopausa que a população de mulheres pós-menopausa cresce em escala global, e que essa fase pode representar uma oportunidade de revisão do autocuidado e dos objetivos de vida, porém também demanda apoio e acesso às informações e serviços adequados (OMS, 2024). Nesse cenário, torna-se necessário problematizar o quanto a ausência de políticas públicas e práticas educativas sobre a perimenopausa contribui para desigualdades no bem-estar e na permanência das mulheres em diferentes espaços sociais.

Nessa direção, a crítica marcante está no fato de que muitas mulheres enfrentam a perimenopausa em meio a contextos de precarização do trabalho e sobrecarga de cuidados, vivenciando sofrimento e limitações sem que as instituições reconheçam essas condições como parte de uma realidade social

mais ampla. A perspectiva crítica do Serviço Social se insere justamente nesse ponto: ao compreender a saúde como expressão social e não apenas clínica, torna-se possível construir intervenções que ampliem o acesso aos direitos, fortaleçam práticas inclusivas e promovam o reconhecimento social das mulheres em envelhecimento. Assim, reconhecer a perimenopausa como questão social é também afirmar seu lugar no debate público e na formulação de políticas, rompendo com práticas que culpabilizam ou silenciam as mulheres frente às transformações naturais do corpo e da vida.

MUNDO DO TRABALHO, IDADISMO E SEXISMO: VIOLAÇÕES DE DIREITOS

As transformações recentes no mundo do trabalho, marcadas por flexibilização, intensificação da produtividade e precarização, impactam diretamente a permanência e a valorização das mulheres maduras no mercado laboral. Tais mudanças aprofundam desigualdades históricas e reforçam mecanismos de seleção e exclusão que associam competência profissional à juventude, à disponibilidade irrestrita e à ausência de "limitações corporais". Nesse cenário, a perimenopausa tende a produzir uma dupla penalização: por um lado, afeta a saúde e o bem-estar das trabalhadoras; por outro, é socialmente interpretada sob estigmas que reduzem a mulher madura a uma suposta perda de eficiência, estabilidade emocional ou atratividade social, o que fragiliza seu reconhecimento no espaço laboral.

Essa realidade se expressa de forma contundente na presença do idadismo no ambiente de trabalho. A Organização Mundial da Saúde define o idadismo como conjunto de estereótipos, preconceitos e discriminações baseadas na idade, destacando que ele opera institucionalmente e afeta oportunidades e condições de vida (OMS, 2021). No caso das mulheres, o idadismo se articula com o sexismo, tornando o envelhecimento feminino socialmente mais penalizado do que o masculino, uma vez que recai sobre elas a exigência cultural de juventude, performance corporal e aparência como critérios de valor.

Nessa direção, a vivência da perimenopausa pode intensificar desigualdades no trabalho, sobretudo em espaços onde inexiste reconhecimento institucional das necessidades específicas das mulheres. Os sintomas frequentemente associados a essa fase como insônia, ondas de calor, dificuldade de concentração e variações emocionais podem afetar o cotidiano laboral, mas, em vez de serem acolhidos como demandas legítimas do direito à saúde, tornam-se motivo de constrangimento, julgamento ou silenciamento. Assim, o que deveria ser reconhecido como uma condição humana atravessada por determinantes sociais passa a ser tratado como "problema pessoal", revelando uma dinâmica institucional que tende a responsabilizar individualmente as trabalhadoras por processos que, na realidade, exigiriam respostas coletivas, educativas e políticas.

Do ponto de vista dos direitos humanos, tal cenário evidencia formas sutis e permanentes de violação do direito à saúde integral, à não discriminação e ao trabalho digno. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que "toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego" (ONU, 1948, art. 23, item 1). Entretanto, para mulheres maduras, essas garantias são frequentemente atravessadas por práticas discriminatórias, resultando em restrição de oportunidades, desvalorização simbólica e maior inserção em ocupações precarizadas.

Diante disso, a perimenopausa precisa ser compreendida como temática relevante também no campo das relações de trabalho, exigindo ações que articulem saúde ocupacional, equidade de gênero e combate ao idadismo. A perspectiva do Serviço Social é estratégica nesse debate, pois permite interpretar a vivência da perimenopausa como parte das expressões contemporâneas da questão social, marcada pela desigualdade estrutural e pela negação de direitos. Assim, o enfrentamento do idadismo e do sexismo no trabalho requer não apenas ações pontuais, mas mudanças institucionais e políticas que reconheçam a diversidade de corpos, tempos e experiências, garantindo condições laborais compatíveis com a dignidade humana e com o direito das mulheres de envelhecerem com proteção social.

DESAFIOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL

A compreensão da perimenopausa como expressão da questão social exige reconhecer que as demandas vivenciadas pelas mulheres nessa fase não são apenas decorrentes de alterações biológicas, mas também das condições sociais que determinam acesso desigual à saúde, ao trabalho, à informação e à proteção social. Nesse sentido, o enfrentamento das desigualdades associadas ao envelhecimento feminino demanda a atuação articulada do Estado, das políticas públicas e das instituições, considerando a perimenopausa como tema legítimo de interesse coletivo. A fragilidade de ações específicas voltadas a esse período revela a persistência de lacunas no campo das políticas públicas, especialmente quando se observa a insuficiência de estratégias voltadas à promoção da saúde integral das mulheres maduras e à prevenção de situações de sofrimento, adoecimento e exclusão no mundo do trabalho.

No campo legal e normativo, a garantia de direitos das pessoas idosas está amparada por instrumentos como o Estatuto da pessoa idosa, que afirma de modo explícito que "o envelhecimento é um direito personalíssimo e a sua proteção, um direito social" (Brasil, 2003, art. 8º). Embora o dispositivo legal represente importante avanço civilizatório, sua efetivação ainda encontra obstáculos diante de desigualdades estruturais, insuficiência de políticas integradas e permanência de práticas discriminatórias. Quando a dimensão de gênero é incorporada a esse debate, evidencia-se que o envelhecimento feminino demanda políticas específicas e intersetoriais, uma vez que mulheres acumulam desvantagens históricas na vida laboral, nos rendimentos, na proteção previdenciária e no reconhecimento social.

Sob essa perspectiva, a atuação do Serviço Social se torna estratégica por sua capacidade de articular teoria crítica, análise da realidade social e respostas profissionais orientadas pela defesa de direitos. Ao intervir nas políticas sociais, o/a assistente social enfrenta diretamente expressões da questão social relacionadas ao envelhecimento, à desigualdade de gênero, à precarização do trabalho e à invisibilidade institucional da saúde da mulher

madura. Assim, no campo da saúde, o Serviço Social pode contribuir para ampliar práticas de educação em saúde, acolhimento e fortalecimento de vínculos, promovendo acesso à informação qualificada sobre perimenopausa e garantindo que as mulheres tenham suporte para vivenciar essa transição com dignidade e autonomia. No âmbito do trabalho e das organizações, a profissão pode atuar na mediação de conflitos, na defesa de condições laborais dignas e no combate a práticas discriminatórias, por meio de ações educativas, produção de protocolos institucionais e articulação com redes de proteção.

Importa ressaltar que o enfrentamento do idadismo e do sexismo exige também práticas educativas e formativas, capazes de romper com estigmas naturalizados. A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos" (ONU, 1948, art. 1º), fundamento que reforça a necessidade de políticas públicas e ações institucionais comprometidas com equidade, não discriminação e reconhecimento das mulheres maduras como sujeitos de direitos. Assim, é imprescindível que o debate sobre perimenopausa ultrapasse o silêncio social e institucional, inserindo-se em uma agenda ampliada de saúde da mulher, direitos humanos e justiça social.

Desse modo, a contribuição do Serviço Social não se limita ao atendimento individual, mas abrange a elaboração de estratégias coletivas e intersetoriais, articuladas ao Sistema Único de Saúde, à Política de Assistência Social e aos espaços de controle social. Ao afirmar a perimenopausa como tema socialmente relevante, o Serviço Social fortalece a construção de políticas mais inclusivas, amplia o acesso das mulheres a direitos e contribui para a superação de processos de invisibilização. Nessa direção, a intervenção profissional se coloca como elemento central na defesa do direito das mulheres à saúde integral, ao trabalho digno e ao envelhecimento com proteção social, reafirmando o compromisso ético-político da profissão com a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo evidenciou que o envelhecimento feminino, particularmente durante a perimenopausa, constitui um fenômeno que não pode ser reduzido ao campo biológico. Trata-se de uma

experiência atravessada por determinantes sociais, culturais e econômicos, que produzem desigualdades específicas para as mulheres no mundo do trabalho e no acesso à saúde integral. Ao se inserir no debate sobre perimenopausa, envelhecimento e mercado de trabalho, torna-se possível explicitar a persistência de estigmas e invisibilidades que operam como mecanismos de exclusão, reforçando o sexismo e o idadismo como expressões contemporâneas de violação de direitos.

No âmbito laboral, constatou-se que mulheres maduras vivenciam desafios que se intensificam em contextos de precarização do trabalho e de exigências produtivistas, que desconsideram os processos naturais do corpo e da vida. A perimenopausa, ao ser silenciada ou tratada como "questão privada", tende a agravar o sofrimento, a insegurança e a vulnerabilidade dessas trabalhadoras, revelando uma lacuna institucional e política na garantia de condições dignas de trabalho e na promoção do direito à saúde. Nesse cenário, torna-se evidente a urgência de práticas e políticas que reconheçam a diversidade etária e corporal das mulheres, assegurando sua permanência com dignidade e equidade no mercado de trabalho.

Além disso, o capítulo reforçou que o direito ao envelhecimento com proteção social deve ser compreendido como parte do debate sobre cidadania e direitos humanos. A proteção ao envelhecimento, enquanto direito social, demanda ações públicas concretas, intersetoriais e com perspectiva de gênero, capazes de enfrentar desigualdades historicamente produzidas. O silêncio social sobre a perimenopausa revela não apenas desinformação, mas um padrão cultural que deslegitima a experiência feminina madura e reproduz padrões de controle simbólico sobre o corpo das mulheres. Por isso, a visibilidade do tema é condição essencial para a construção de políticas inclusivas, fortalecendo ações educativas, preventivas e emancipadoras.

Diante dessas constatações, destaca-se o papel estratégico do Serviço Social na mediação e enfrentamento das expressões da questão social relacionadas à saúde da mulher e ao trabalho. Sustentado pelo projeto ético-político profissional, o Serviço Social contribui para ampliar o reconhecimento das mulheres maduras enquanto sujeitos de direitos, articulando ações no âmbito das políticas públicas, das instituições e dos espaços de controle social. Sua atuação crítica possibilita a construção de respostas profissionais

comprometidas com justiça social, equidade de gênero, combate à discriminação e defesa da dignidade humana.

Conclui-se, portanto, que reconhecer a perimenopausa como expressão da questão social e desafio aos direitos humanos implica romper com práticas naturalizantes e individualizantes. É necessário fortalecer políticas públicas e ações institucionais voltadas à saúde integral das mulheres, bem como garantir espaços de acolhimento, informação e proteção social. Assim, a valorização das mulheres maduras no trabalho e na vida social depende de mudanças estruturais e culturais, nas quais o Serviço Social possui papel fundamental ao contribuir para a efetivação de direitos, para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma sociabilidade mais democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Nota Técnica Conjunta nº 72/2026-DGCI/DESF/DEPROS.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026. Disponível em: Ministério da Saúde — Nota Técnica Conjunta nº 72/2026. Acesso em: 7 ago. 2026.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/. Acesso em: 18 dez. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 11 jan. 2026.

NOGUEIRA, Maria Aparecida; BARROSO, Heloisa M. **Envelhecimento e gênero: desafios para o Serviço Social**. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 303-313, 2018.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 10 jan. 2026.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre envelhecimento e saúde**. Genebra: OMS, 2015. Disponível em: https://apps.who.int/iris/. Acesso em: 19 DEZ. 2025.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Global report on ageism**. Geneva: World Health Organization, 2021. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866. Acesso em: 12 jan. 2026.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Menopause**. Genebra: OMS, 2024. Disponível em: https://www.who.int/. Acesso em: 08 jan. 2026.

VASCONCELOS, Liliane Ribeiro; BONFANTE, Ivan Luiz Padilha; RAMKRAPES, Ana Paula Boito; CAVAGLIERI, Cláudia Regina. **Educação para a menopausa: abordagens intersetoriais, rodas de conversas e práticas corporais para mulheres na transição da menopausa.** Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 29, e0369, 2024. DOI: 10.12820/rbafs.29e0369. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbafs/a/rtjfY6t7vw48WVxsykFjQms/?lang=pt. Acesso em: 8 ago. 2026.

SOUZA, L. **Serviço Social, trabalho e envelhecimento: interfaces e perspectivas**. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 45-62, 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANA MARIA DE BARROS

Doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (2007), Mestre em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (1998), Especialista em Sociologia pela FAFICA- PE (1989), possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1986) e Bacharelado em Direito pela Faculdade ASCES (2013). É Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Leciona Metodologia do Ensino da História e da Geografia no Curso de Pedagogia, é Professora do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE (PPGDH - CAC - UFPE), tem experiência de pesquisa nas seguintes áreas: de Educação e clientelismo, Educação de pessoas privadas de liberdade, estudos de criminalidade feminina e direitos humanos. Foi Coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/ PROLIND/MEC de 2014 a 2019. É Coordenadora do Projeto de Extensão: Laboratório de Filosofia, Política e Direitos Humanos desde 2015, é Vice - Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos: UFPE- CNPq. Foi Coordenadora de área do PIBID Diversidade CAPES / UFPE na área de Gestão Escolar Indígena. É Coordenadora do Laboratório de Geografia e História do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, Coordena a formação de Professores em Educação e Direitos Humanos SECADI/MEC - Pernambuco. É militante na causa animal e protetora de animais no Agreste de Pernambuco.



ANA MARIA TAVARES DUARTE

Pós-doutorado em Educação Especial - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto - Portugal (2020) Doutorado em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao - Espanha (2004). Especialização em Educação Especial - Universidade Católica - UNICAP - (1991) Especialização em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco - (1988) Graduada em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife. FAFIRE (1980). Professor Associado IV da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - Curso de Pedagogia - Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos - (UFPE - CNPq). Leciona as disciplinas de Educação Especial, Trabalho de Conclusão de Curso e Gênero e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Psicologia Cognitiva, Educação Escolar Indígena, Gênero, Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social. Vice coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/ PROLIND/MEC de 2014 a 2019. Representante do Conselho da Licenciatura Intercultural Indígena (2014-2019), Coordenadora de área do Pibid Diversidade - Capes - subprojeto de Educação Inclusiva. (2014-2018)



KALLINE FLÁVIA SILVA DE LIRA

Professora Adjunta do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) - Campus Petrolina. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT). Professora formadora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/UNEB, na cidade de Campo Alegre de Lourdes - BA. Doutora em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (GPEISDH) e do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC), ambos do Campus Caruaru da UFPE. Associada da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). Professora Colaboradora da Liga Interdisciplinar Antimanicomial do Sertão (Liams/Univasf). Tem interesse nas áreas de representações sociais, violência, gênero, sexualidades, saúde mental e educação inclusiva, num viés dos direitos humanos.



RISONETE RODRIGUES DA SILVA

Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) - UFPE/CAA 2019. Aluna especial no Doutorado em Educação Contemporânea - PPGEDUC - UFPE. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva - FESL 2018. Especialização em Libras (Língua Brasileira de Sinais) FESL 2018. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clinica - Faculdade Futura - 2021. Pedagoga UFPE/CAA - 2016. Profa. no Ensino Superior de Educação Especial e Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais - Libras - UPE Campus Garanhuns. Profa. de Fundamentos da Educação Especial, Libras e Metodologia Projeto de Pesquisa na Faculdade do Belo Jardim - AEB/FBJ. Profa. no Curso de Pós-graduação Lato Senso em Psicopedagogia Institucional e Clinica na AEB/FBJ. Bolsista do NACE - Núcleo de Acessibilidade da UFPE Setorial CAA 2018. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq - PIBIC, Monitora do conteúdo curricular Educação Especial - UFPE/CAA 2016.1,2. Integrante do Grupo de Pesquisa - CNPq - UFPE - Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos; Monitora no Curso de Educação Intercultural Indígena UFPE/CAA (2016); Instrutora Voluntária de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na APAE Caruaru - PE,2016; Monitora da Disciplina Educação e Inclusão Social. UFPE/CAA - 2015. Integrante do Projeto I Ciclo de Debates por uma Educação Bilíngue para Surdos no Agreste de Pernambuco. UFPE/CAA 2015. Integrante do Projeto de Pesquisa: O Dilema Ético na Formação de Jovens no Ensino Médio: Um Estudo da Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco.- UFPE/CAA 2012/14. Projeto de Extensão Educação Inclusiva na Perspectiva de Direitos Humanos: Múltiplos Olhares. UFPE/CAA - 2014. Curso de Extensão de formação Profissional em Língua Brasileira de Sinais - Libras - Recife -POLI /UPE 2013. . Linha de Interesse Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Língua Brasileira de Sinais, Direitos Humanos da pessoa com deficiência; Educação Indígena.



TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB/CE. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CE. Formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPE/CE. É professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE/Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente. É Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco- PPGECM/UFPE/CAA. Foi professora assistente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru-FAFICA. Foi Diretora de Educação da Rede Municipal de Ensino de Caruaru - PE. Foi Conselheira e Presidente do Conselho Municipal de Caruaru-PE; É Conselheira Suplente do Conselho Municipal de Educação de Caruaru-PE. Foi Pesquisadora/orientadora do Projeto sobre a formação inicial de professores de ciências e matemática, processos didáticos, pessoas com deficiência - FACEPE. É Pesquisadora do grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos/CNPq/UFPE/CAA. É Pesquisadora e Vice-Lider do Laboratório de Pesquisa em Políticas Publicas, Currículo e Docência(LAPPUC) CNPq/UFPE/CAA) coordenando a linha Educação Inclusiva, Direitos humanos e Relações Étnico - Raciais. Foi Pesquisadora do grupo de Pesquisa Clientelismo, Educação Municipal e Resistência: Um estudo no Agreste de Pernambuco UFPE/CAA. É Pesquisadora/orientadora do Projeto de Pesquisa Formação Inicial de Professores e Professoras e Ensino de Matemática Inclusivo desenho universal de aprendizagem e uso de jogos como proposta de trabalho com alunos e alunas surdas no ensino regular - FACEPE. É coordenadora do Projeto de extensão Movimento Café, Prosa e Poesia(UFPE/CAA). É Membro do Projeto de Extensão Universitária - Laboratório de Filosofia Política e Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, Educação Especial e inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professoras e professores; Prática Pedagógica; Educação Especial e Inclusiva; Educação inclusiva e Direitos Humanos; Didática. É Co-Fundadora do Coletivo Marias Também Tem Força. Foi coordenadora, voluntária, do Projeto Freireando com a vida da Faculdade do Belo Jardim FBJ.

O livro é parte das ações do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (**GPEISDH),** vinculado a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), configurando-se como um espaço de publicação científica voltado para diversas áreas do conhecimento, tendo a interdisciplinaridade como eixo central e os Direitos Humanos como o grande guarda-chuva. A obra tem como proposta contribuir com o fortalecimento das instituições democráticas, com a defesa do Estado de democrático de Direito, com a cidadania e a emancipação humana como guias de pensamento crítico. Reconhecendo a **EDUCAÇÃO**, a **POLÍTICA** e os **DIREITOS HUMANOS** como instrumentos estratégicos de transformação da sociedade. A obra é organizada pelas pesquisadoras: Profª Dra. Ana Maria de Barros, Profª Dra. Ana Maria Tavares Duarte, Profª Dra. Kalline Flávia Silva Lira, Profa. Ms. Risonete Rodrigues da Silva e a Profª Dra. Tânia Maria G. D. Bazante. É uma obra de publicação semestral e os capítulos são submetidos através de publicação ampla de edital, avaliados pelas organizadoras que se responsabilizam pelos pareceres das produções apresentadas nas seções. Mas, é também espaço para publicação das pesquisas e orientações dos/as professores/as vinculados/as ao **GPEISDH** no sentido de fomentar e inserir os/as estudantes no universo acadêmico e no cumprimento dos elementos formais da escrita científica. Todos os trabalhos com parecer de aprovação são publicados. Podem ser submetidos textos que abordem as garantias ou as violações dos variados direitos: diversidade de gênero e orientação sexual; liberdade de expressão, direito de reunião e associação; direito à educação e à educação inclusiva; direitos à saúde; direito de ir e vir; enfrentamento das violações dos direitos de pessoas negras; pessoas indígenas; pessoas ciganas; mulheres; pessoas idosas; crianças e adolescentes; direitos das pessoas no sistema penitenciário e pessoas privadas de liberdade; violências nas relações políticas, nas relações étnico-raciais, entre outras; além de epistemologias emancipatórias diversas. Assim, entregamos mais uma obra coletiva para a sociedade que pode ser acessada gratuitamente através do site da Editora Kattleya e que esperamos cumprir, através dela, a função social da pesquisa e da democratização do conhecimento.

Boa Leitura!

As organizadoras.

APOIO:

UFPE

Campus AGRESTE

LABGEHIS
LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

GPEISDH
30 Anos
GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS
CAA - UFPE

ISBN 978-65-83366-39-9



Kattleya EDITORA

CC BY SA