

REVISTA TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica

Volume 5 - Número 1 - jan./jul. 2026



FACULDADE DINÂMICA
A Tecnologia faz a Diferença

ISSN: 2965-7059

**Tema: EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E HUMANIZAÇÃO:
SABERES EM RESISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**



ISSN: 2965-7059



TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar
da Faculdade Dinâmica

TEMA:
EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E HUMANIZAÇÃO:
SABERES EM RESISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Volume 5 - Número 1 - Jan./Jun. 2026

Santa Terezinha de Goiás
2026



REVISTA TERTÚLIA

v.5 - n.1 - 2026
ISSN: 2965-7059

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Dr. José Xavier Rodovalho - Presidente do Comitê Editorial - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/5381218030762813>

Esp. Angélica Santos da Costa - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/2065481871051550>

Ma. Edilane Neves - IAESup - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/5090663369821648>

Ma. Sueli de Paula Cunha - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/5471475112475104>

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Sonilda Aparecida de Fátima Santos - Presidenta do Comitê Científico - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/2784078586568046>

Dr. Alvinan Magno Lopes Catao - FAMA - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/9639388564724617>

Dr. Clodoaldo Moreira Júnior - UEG - UFG - UNI ANHAGUERA - IAESup

<http://lattes.cnpq.br/7991876385886193>

Dra. Edna Maria de Jesus - IAESup, UNIALFA - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

Dr. Elias Pascoal - IAESUP

<http://lattes.cnpq.br/7169685069971679>

Dr. José Xavier Rodovalho - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/5381218030762813>

Dra Vannuzia Leal Peres - FACDIN

<http://lattes.cnpq.br/9655439236866>

Ma. Edilane Neves

**COORDENADORA DOS COMITÊS EDITORIAL E CIENTIFICO DA TERTÚLIA:
REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE DINÂMICA**

ISSN: 2965-7059



TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar
da Faculdade Dinâmica

TEMA:
EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E HUMANIZAÇÃO:
SABERES EM RESISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Volume 5 - Número 1 - Jan./Jun. 2026

Santa Terezinha de Goiás	v. 5	n. 1	p. 330	jan./jun. 2026

Copyright © 2026 by Faculdade Dinâmica

ISSN: 2965-7059

Distribuição: gratuita / Periodicidade: semestral

Editoração: Franco Jr. / FGA.Editoração

Endereço para correspondências:

Av. Dona Dita, s/n - Setor Júlio Venâncio

CEP: 76.500-000 - Santa Terezinha - Goiás

Fone: (63) 3339-6004

Solicitação de permuta ou doação: *revistafaculadadedinamica@gmail.com*

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade Dinâmica

TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica - FACDIN / Faculdade Dinâmica - v. 5, n. 1, jan./jun. (2026) - Santa Terezinha de Goiás - GO: FACDIN, 2026.

v.: il.; gravs.; 21 cm.

Semestral

v.5 n.1 (jan./jun. 2026)

ISSN: 2965-7059

I. Educação superior - Periódicos. II. Faculdade Dinâmica. III. FACDIN.

CDU: 378(05)

TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica

Publicação da Faculdade Dinâmica - Santa Terezinha - GO

Todos direitos reservados @ Faculdade Dinâmica

NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS

A TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica, é um periódico publicado pela Faculdade DINÂMICA. Recebe contribuições da comunidade científica nacional para publicação de trabalhos, resultantes de estudos teóricos e pesquisas que incidem na produção do conhecimento, podendo ser de autores vinculados ou não à Faculdade DINÂMICA.

1. Entrega dos trabalhos

Os trabalhos devem ser encaminhados em formato Word para Windows, obedecendo ao Template estabelecido pelo Comitê Editorial. Devem ser enviados no **E-mail**: revistafaculadadedinamica@gmail.com

2. Tipos de trabalhos

Serão aceitos os seguintes tipos de trabalhos: Originais; artigos de revisão; artigos de reflexão; entrevistas, relatos de experiência e resenhas.

3. Normas de Publicação

3.1 Notas de rodapé

As notas de rodapé devem ser objetivas, de naturezas substantivas e colocadas no final do texto.

3.2 Resumos e Abstract

Os artigos devem ser acompanhados de resumo e abstract contendo de 100 a 250 palavras, onde constam objetivos, métodos e principais conclusões, de três a cinco palavras-chave. Não serão aceitos gráficos, tabelas, fotos, imagens e referências no corpo do resumo.

3.3 Normas de padronização

- **NBR 6022** - Informação e documentação Artigo em publicação periódica científica impressa Apresentação;
 - **NBR 6023** - Informação e documentação: elaboração de referências;
 - **NBR 6028** - Resumo (Tipo Informativo);
 - **NBR 10520** - Informação e documentação: citações em documento.
- * **Recomenda** - se as normas mais atualizadas.

3.4 Normas de homogeneidade

- **Palavras estrangeiras** - só itálico sem aspas;
- **Palavras brasileiras usadas em sentido figurado** - itálico com aspas;
- **Números ordinais até nove** - só por extenso; números ordinais de 10 em diante - só o algarismo;
- **Abreviaturas/siglas** - quando da primeira vez, a expressão deve vir por extenso, seguida de hífen e a abreviatura/sigla. A partir de então, só a abreviatura/sigla;
- **Uso de letras maiúsculas ou minúsculas** - uniformizar, pelo menos, a cada artigo;
- **Uso de grifo** - não se grifa espaços;
- **Apresentação de citações literais** - a citação curta deve ser inserida no próprio parágrafo, entre aspas, fonte normal e a citação longa (parágrafo com recuo de 4 cm à esquerda; espaço simples; fonte normal tamanho 11; sem aspas);
- A chamada de autores no texto deverá ser feita pelo sistema AUTOR, data;
- **Tempo verbal** - uniformizar, sempre que possível, mediante o emprego preferencial do tempo presente;
- **Pessoa gramatical** - uniformizar a pessoa, permitindo aos autores o uso da primeira a pessoa do singular; primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular, sem utilizar as duas formas.

3.5 Formato do texto

- Na primeira página, deve constar título em letras maiúsculas, nome de um ou mais autores, nome e endereço da instituição de origem, incluindo os respectivos endereços eletrônicos;
- Todas as contribuições deverão ser digitadas em fonte Arial 12, com espaço 1,5;
- Margens superior e esquerda de 3 cm; margens inferior e direita de 2,5 cm.

3.6 Os conteúdos expressos nas contribuições publicadas pela ***TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica***, são de exclusiva responsabilidade de seus respectivos autores e não expressam obrigatoriamente a opinião do Conselho editorial.

Os trabalhos na área da saúde devem ser encaminhados juntamente com carta de aprovação do Comitê de Ética da instituição onde foi realizada a pesquisa.

3.7 Submissão de trabalhos

Serão aceitos artigos inéditos, em português, inglês ou espanhol. A aceitação ou recusa dos originais apresentados será sempre uma decisão colegiada, tendo como base os pareceres dos leitores avaliadores que poderão ser leitores independentes, permanentes ou convidados do Conselho Editorial e Científico da Revista.

O trabalho submetido será avaliado pelo processo tradicional de avaliação por pares (com no mínimo dois pareceristas, no sistema de anonimato mútuo). O parecer poderá ser feito das seguintes formas:

- Recomendado para publicação;
- Recomendado para publicação com modificações;
- Não recomendado para publicação.

Publicação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC só pode ser enviado após aprovação pelos órgãos competentes da faculdade, e todos os autores envolvidos devem concordar com a publicação.

3.8 O envio trabalhos à revista sugerem autorização do autor para sua publicação. Não serão pagos direitos autorais.

3.9 Toda a correspondência entre o corpo editorial da revista e os autores será feita via correio eletrônico. O artigo ou trabalho a publicar, deverá ser remetido em formato eletrônico, para os e-mails: *revistafaculdadedinamica@gmail.com* e *edilaneneves@yahoo.com.br*

Na mensagem de encaminhamento do trabalho, deve haver uma breve solicitação de publicação, identificação do(s) autor(es) e o tipo de trabalho.

3.10 Eventuais questões não contempladas neste regulamento serão avaliadas pelo Conselho editorial do periódico.

José Xavier Rodovalho

Presidente do Conselho Editorial da Revista Dinâmica

Sonilda Aparecida de Fátima Silva

Presidenta do Conselho Científico da Revista Dinâmica

Edilane Neves

**Coordenadora dos Conselhos Editorial e Científico
da Revista Dinâmica**

Santa Terezinha de Goiás, maio de 2025.

EDITORIAL

Os periódicos científicos são tidos como de grande valor no âmbito acadêmico. Constituem importantes fontes de informações que se caracterizam principalmente pela atualidade dos temas que abordam. São por excelência meio de divulgação do conhecimento científico.

De acordo com PINO (2002) os periódicos científicos por contarem com um conselho consultivo, conferem e preservam um espaço confiável do estado da arte do campo de conhecimento, registrando êxitos, limites e alcances das teorias produzidas, indicando novos indícios e caminhos para a pesquisa. Eles oferecem um âmbito de monitoração preciso e confiável do progresso do conhecimento do qual eles tratam.

As universidades caracterizam-se por serem instrumentos fortes na produção do conhecimento. Tão importante quanto produzir esse conhecimento é também divulgá-lo, proporcionar que diversos públicos tenham acesso ao seu conteúdo.

Segundo a Associação Brasileira de Editores Científicos, (ABEC) o papel das revistas científicas é o de promover a comunicação dos resultados dos trabalhos científicos à comunidade científica e à sociedade; promover a adoção de normas de qualidade na condução da ciência e na sua comunicação; fornecer critérios para avaliação da qualidade da ciência e de instituições; contribuir para consolidar áreas e subáreas de conhecimento; garantir a memória da ciência e a prioridade da autoria através do arquivo das pesquisas científicas.

Levando em conta as premissas citadas a Faculdade DINÂMICA de Santa Terezinha - GO, considerou importante promover a publicação de periódico multidisciplinar e exógeno, que contemple a produção do conhecimento relacionada aos cursos de graduação e pós-graduação, oferecidos pela própria instituição e outras instituições de ensino e pesquisa concomitantemente.

Edilane Neves

Coordenadora dos Conselhos Editorial e Científico da Revista Tertúlia

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresentamos o quinto volume da Revista Tertúlia, dedicado a um tema que não apenas reflete as urgências do nosso tempo, mas clama por ação e reflexão crítica: **Educação, Justiça e Humanização: Saberes em Resistência na Contemporaneidade**. Vivemos tempos complexos, marcados por retrocessos civilizatórios, polarizações e uma tendência à desumanização das relações sociais e educacionais.

Diante deste cenário, a educação se constitui, um ato de resistência e um espaço primordial de produção de justiça social. A humanização, conforme nos ensina Paulo Freire, no texto clássico: *“O papel da educação na humanização”* não é apenas um objetivo, mas um processo contínuo de “ser mais”, que se realiza na práxis pedagógica comprometida com a liberdade e a dignidade humana. (Freire, 1969, p. 127).

Este volume reúne pesquisas, relatos de experiências e reflexões teóricas que evidenciam como os saberes produzidos nas escolas, universidades e movimentos sociais resistem à lógica mercadológica e à automatização do ensino. Os textos que compõem este número provocam-nos a transitar da pedagogia do medo para a pedagogia da esperança, colocando a epistêmica da justiça no cerne do debate educativo.

Agradecemos aos autores e autoras pela coragem intelectual e pelo compromisso com uma educação que liberta, aos pareceristas pelo rigoroso trabalho de avaliação, e à equipe editorial pelo empenho na construção desta obra. Que este volume sirva não apenas como leitura, mas como inspiração para a resistência e a (re)existência no cotidiano educacional.

Boa leitura!

Dr. José Xavier Rodovalho

Presidente do Comitê Editoria FACDIN

Conselho Editorial Revista TERTÚLIA - Faculdade Dinâmica
de Santa Terezinha de Goiás, 2025.

APRESENTAÇÃO

A quinta edição da *Revista Tertúlia* consolida-se como um espaço científico de resistência, produção crítica e compromisso com a formação humana em tempos marcados por intensas transformações sociais, tecnológicas e éticas. Sob o tema: **Educação, Justiça e Humanização: Saberes em Resistência na Contemporaneidade**.

Tal formulação não se configura apenas como um título, mas como uma síntese interpretativa do conjunto dos trabalhos publicados. Observa-se que os artigos, embora diversos em suas abordagens, convergem para um núcleo comum: a preocupação com a condição humana em um cenário marcado por transformações tecnológicas, tensões sociais e desafios éticos. A educação aparece como espaço privilegiado de mediação dessas transformações, seja na discussão sobre aprendizagem autogerida e tecnologias digitais, seja nas práticas de comunicação não violenta ou nas políticas de atendimento educacional em contextos hospitalares.

Paralelamente, o campo jurídico e das políticas públicas revela-se como arena de disputas e garantias, em que se tensionam direitos, democracia e justiça social, como evidenciado nos estudos sobre violência de gênero, monitoramento eletrônico e instrumentalização do direito. Ao mesmo tempo, temas como relações étnico-raciais, envelhecimento, maternidade atípica e sustentabilidade ampliam essa discussão, reafirmando a necessidade de uma abordagem que vá além da normatividade, alcançando dimensões éticas, afetivas e sociais da existência.

Dessa forma, a noção de **humanização** emerge como eixo estruturante, não apenas no sentido pedagógico, mas como princípio orientador das práticas sociais, jurídicas e educativas. Já a ideia de **resistência** revela-se como categoria fundamental para compreender a produção de conhecimento comprometida com a transformação da realidade, sobretudo em contextos de desigualdade, exclusão e crise de sentido.

Assim, o tema proposto não apenas nomeia a edição, mas expressa sua identidade científica: uma produção acadêmica que, ao articular educação,

justiça e humanização, afirma-se como prática crítica e como compromisso com a construção de uma sociedade mais equitativa, consciente e solidária.

Em consonância com o próprio editorial da revista, compreende-se que os periódicos científicos não apenas registram o estado da arte do conhecimento, mas também orientam novos caminhos investigativos, legitimando práticas, tensionando teorias e ampliando horizontes epistemológicos. Nesse sentido, a *Tertúlia* assume uma dupla função: memória da produção científica e instrumento ativo de transformação social.

O conjunto de artigos aqui reunidos expressa uma forte interdisciplinaridade, articulando Educação, Direito, Psicologia, Ciências Sociais e Estudos Ambientais. Mais do que isso, revela um traço fundamental desta edição: a centralidade da condição humana, seja nas discussões sobre inclusão, justiça, tecnologia, subjetividade ou sustentabilidade.

Há, portanto, um fio condutor que é a defesa de uma ciência comprometida com a vida, com a dignidade humana e com a transformação da realidade.

O primeiro artigo, intitulado “*A importância da aprendizagem autogerida: o design instrucional como modelo*”, de Ana Karina Silva, inaugura a edição com uma discussão profundamente atual sobre as mudanças no processo educativo diante das tecnologias digitais. A autora tensiona o modelo tradicional de ensino e propõe a aprendizagem autogerida como caminho para o desenvolvimento da autonomia discente, articulando-a ao design instrucional como estratégia de organização pedagógica. Nesse movimento, evidencia-se uma redefinição do papel do estudante, que deixa de ser mero receptor para tornar-se protagonista da construção do conhecimento, em uma perspectiva mais dialógica, colaborativa e significativa.

Na sequência, a mesma autora, em “*Tecnologia e inteligência artificial na educação a distância: o papel do tutor em uma nova modalidade de ensino*”, aprofunda a discussão ao abordar a inserção da inteligência artificial no campo educacional. O texto evidencia que as transformações tecnológicas não apenas ampliam possibilidades de acesso ao conhecimento, mas também reconfiguram a mediação pedagógica, atribuindo ao tutor um papel central na condução do processo educativo em ambientes virtuais. Assim, a autora demonstra que a tecnologia não substitui o humano, mas exige novas competências e novas formas de atuação docente.

O artigo “*Abrigo dos Idosos Deusarina Silva: contribuição para políticas públicas de envelhecimento*”, de Aroldo Ferreira Cabral e colaboradores, desloca o olhar para o campo das políticas sociais, analisando o papel de instituições de acolhimento na garantia da dignidade da pessoa idosa. Os autores evidenciam que, embora o abrigo ofereça condições adequadas de cuidado, persistem lacunas relacionadas aos vínculos afetivos, o que aponta para a necessidade de políticas públicas mais integradas, capazes de contemplar não apenas as dimensões materiais, mas também emocionais do envelhecimento.

Ainda nessa perspectiva, o artigo “*O papel do Centro de Convivência na promoção da qualidade de vida da terceira idade em Santa Terezinha de Goiás*” amplia a discussão ao evidenciar a importância das políticas de convivência na promoção do envelhecimento ativo. A pesquisa demonstra que iniciativas como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos contribuem significativamente para a redução do isolamento social, o fortalecimento das relações afetivas e a melhoria da qualidade de vida dos idosos, reafirmando o envelhecimento como processo social e participativo.

No campo jurídico, o artigo “*Do bordereau ao lawfare: o paradoxo da justiça entre o caso Dreyfus e o processo contra Jair Bolsonaro*”, de Denize dos Reis Jacino, apresenta uma análise histórico-jurídica que ultrapassa a dimensão normativa para alcançar uma reflexão política e ética sobre o uso do direito. Ao estabelecer paralelos entre diferentes contextos históricos, a autora evidencia os riscos da instrumentalização do sistema judiciário e suas implicações para o Estado democrático de direito.

Essa discussão é aprofundada no artigo “*Monitoramento eletrônico como medida protetiva de urgência na Lei Maria da Penha*”, de Lucas Rocha Andrade e Francisco Venancio de Amorim, que analisa os limites constitucionais e a efetividade dessa medida no enfrentamento da violência de gênero. Os autores problematizam a tensão entre proteção da vítima e garantias fundamentais, propondo critérios jurídicos que assegurem uma aplicação proporcional e adequada da medida.

Na mesma linha, o artigo “*Violência doméstica e familiar: a Lei Maria da Penha e os instrumentos processuais de proteção à mulher*”, de Isaque Alves Leite, evidencia o distanciamento entre a legislação e sua efetiva aplicação. Ao analisar dados e práticas institucionais, o autor demonstra que, apesar dos avanços legais, persistem desafios estruturais que compro-

metem a proteção das mulheres, exigindo ações integradas e transformações no âmbito social e institucional.

O debate sobre direitos humanos é ampliado no artigo “*Relações étnico-raciais, proibição da discriminação e ações afirmativas*”, de Edilane Neves e Guilherme Cruz Ferreira Fedrigo, que discute a construção histórica das desigualdades raciais no Brasil e a importância das ações afirmativas como instrumentos de promoção da equidade. O texto reafirma que a igualdade formal não é suficiente para enfrentar desigualdades estruturais, sendo necessária a adoção de políticas que promovam justiça social efetiva.

No campo da subjetividade e do cuidado, o artigo “*Maternidade atípica e rede de apoio: o acolhimento como estratégia de fortalecimento emocional*”, de Eliene Pereira Alves Gonçalves, apresenta uma análise sensível sobre a experiência de mães de crianças com necessidades específicas. A autora evidencia a sobrecarga emocional e o isolamento vivenciado por essas mulheres, destacando o papel das redes de apoio como espaços fundamentais de escuta, partilha e fortalecimento.

Ainda no campo das reflexões existenciais, o artigo “*Tecno-dependência: o impulsionador ao vazio existencial*”, de Geferson Pereira dos Santos, problematiza a relação entre o uso excessivo da tecnologia e a crise de sentido na contemporaneidade. O autor sugere que a dependência tecnológica pode funcionar como mecanismo de fuga diante do vazio existencial, propondo uma reflexão crítica sobre os modos de vida atuais.

A dimensão ambiental é contemplada no artigo “*Do Antropoceno à restauração ecológica*”, de Ezenilson Valeriano Correa Junior e Valdeci Machado de Azevedo, que articula a evolução do direito ambiental com práticas concretas de recuperação de áreas degradadas no Cerrado goiano. O texto evidencia a importância da educação ambiental e da atuação extensionista na construção de uma consciência ecológica comprometida com as futuras gerações.

No campo educacional, o artigo “*Educação em fluxos: políticas de atendimento educacional hospitalar nos estados brasileiros*”, de Sonilda Aparecida de Fátima Santos e colaboradores, apresenta uma análise crítica das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação em contextos de adoecimento. A pesquisa evidencia desigualdades regionais, fragilidades na implementação e desafios estruturais, apontando para a necessidade de maior articulação entre educação e saúde.

“Comunicação não violenta no ambiente escolar: uma experiência de intervenção com adolescentes”, de Soraia Leopoldino Ferreira de Moura e colaboradores, apresenta resultados de uma intervenção pedagógica voltada à mediação de conflitos. O estudo demonstra que práticas baseadas na empatia e no diálogo contribuem significativamente para a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar.

O artigo *“A ordem econômica constitucional e a tributação”*, de Thiago Felipe Cardoso, analisa a relação entre o sistema tributário e a ordem econômica constitucional, destacando o papel da tributação tanto como instrumento de correção de desigualdades quanto como potencial fator de distorção. O autor defende a necessidade de uma atuação estatal orientada por princípios de justiça fiscal, proporcionalidade e equilíbrio concorrencial.

As autoras, Edna Maria de Jesus, Rosimeire Maria Fortuna Costa, Amanda Cássia de Souza, Camilly Vitória Macedo Pimenta Lopes em *“Formação do pedagogo e inclusão escolar: desafios contemporâneos e perspectivas transformadoras”*, analisa os desafios e as perspectivas na formação do pedagogo para atuar na inclusão escolar, com foco na preparação oferecida pela formação inicial. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira os cursos de Pedagogia contemplam as exigências legais, conceituais e metodológicas relacionadas à educação inclusiva.

Ranielle Gonçalves de Souza e Sonilda Aparecida de Fátima no texto: *“Intervenção psicológica na Casa da Criança Ana Pequena: vínculos afetivos, desenvolvimento infantil e processos de subjetivação”*, analisam a importância dos vínculos afetivos no desenvolvimento de crianças em contexto de acolhimento institucional, a partir de um relato de experiência realizado em uma instituição localizada no município de Santa Terezinha de Goiás.

E por fim, Antonia Jorgeane Silva no artigo: *“Evasão Escolar No Ensino Médio: Um Estudo De Caso No Colégio Estadual São Geraldo, Em Santa Terezinha de Goiás (2011-2013)”*, busca compreender as causas da evasão escolar no Colégio Estadual São Geraldo, localizado no município de Santa Terezinha de Goiás, no período de 2011 a 2013, bem como propõe estratégias de enfrentamento.

Dra. Sonilda Aparecida de Fátima Santos

Presidenta do Comitê Científico da REVISTA TERTÚLIA

SUMÁRIO

- **A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM AUTOGERIDA:
O DESIGN INSTRUCIONAL COMO MODELO..... 23**
Ana Karina Silva

- **TECNOLOGIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL DO TUTOR
EM UMA NOVA MODALIDADE DE ENSINO 35**
Ana Karina Silva

- **ABRIGO DOS IDOSOS DEUSARINA SILVA:
CONTRIBUIÇÃO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS
DE ENVELHECIMENTO..... 44**
Aroldo Ferreira Cabral
Kemilly Cristiny Gonçalves Maia
Natália Edilene Oliveira Amorim
Maria Aparecida Vaz Evangelista

- **DO BORDEREAU AO LAWFARE: O PARADOXO DA
JUSTIÇA ENTRE O CASO DREYFUS E O PROCESSO
CONTRA JAIR BOLSONARO 55**
Denize dos Reis Jacino

- **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PROIBIÇÃO
DA DISCRIMINAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS:
UMA ANÁLISE À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS..... 74**
Edilane Neves
Guilherme Cruz Ferreira Fedrigo

- **MATERNIDADE ATÍPICA E REDE DE APOIO:
O ACOLHIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE
FORTALECIMENTO EMOCIONAL..... 88**
Eliene Pereira Alves Gonçalves

- **DO ANTROPOCENO À RESTAURAÇÃO ECOLÓGICA:
UMA ANÁLISE EVOLUTIVA DO DIREITO AMBIENTAL
E A PRÁTICA DE REFLORESTAMENTO NO
CERRADO GOIANO 108**
Ezenilson Valeriano Correa Junior
Valdeci Machado de Azevedo

- **O PAPEL DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA NA
PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DA
TERCEIRA IDADE EM SANTA TEREZINHA
DE GOIÁS..... 126**
Flavio de Mendonça Ribeiro
Regina Felipe Ferreira Diniz
Maria Aparecida Vaz Evangelista

- **MONITORAMENTO ELETRÔNICO COMO
MEDIDA PROTETIVA DE URGÊNCIA NA LEI
MARIA DA PENHA APÓS O PACOTE ANTIFEMINICÍDIO:
NATUREZA JURÍDICA, LIMITES CONSTITUCIONAIS E
DESAFIOS DE EFETIVIDADE 143**
Lucas Rocha Andrade
Francisco Venancio de Amorim

- **TECNO-DEPENDÊNCIA: O IMPULSIONADOR
AO VAZIO EXISTENCIAL..... 161**
Geferson Pereira dos Santos

- **VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR:
A LEI MARIA DA PENHA E OS INSTRUMENTOS
PROCESSUAIS DE PROTEÇÃO À MULHER 173**
Isaque Alves Leite
- **EDUCAÇÃO EM FLUXOS: POLÍTICAS DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR
NOS ESTADOS BRASILEIROS 186**
Sonilda Aparecida de Fátima Santos
Yara Fonseca de Oliveira e Silva
Carlos Eduardo Cândido Pereira
Edna Maria de Jesus
Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias
Maria José do Nascimento
- **COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NO AMBIENTE
ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO
COM ADOLESCENTES 204**
Soraia Leopoldino Ferreira de Moura
Wevellyn Manohélen Rodrigues da Silva
Maria Aparecida Vaz Evangelista
- **A ORDEM ECONÔMICA CONSTITUCIONAL E A
TRIBUTAÇÃO: FUNDAMENTOS, INTERAÇÕES
E O PRINCÍPIO DA LIVRE CONCORRÊNCIA NA
CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988..... 215**
Thiago Felipe Cardoso

- **FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS..... 232**
Edna Maria de Jesus
Rosimeire Maria Fortuna Costa
Amanda Cássia de Souza
Camilly Vitória Macedo Pimenta Lopes
- **INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA CASA DA CRIANÇA ANA PEQUENA: VÍNCULOS AFETIVOS, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO..... 256**
Ranielle Gonçalves de Souza
Sonilda Aparecida de Fátima (orientadora)
- **EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL SÃO GERALDO, EM SANTA TEREZINHA DE GOIÁS (2011-2013)..... 263**
Antonia Jorgeane Silva Ramos
- **PSICANÁLISE E ALCOOLISMO: O PAPEL DO PSICÓLOGO NO ENTENDIMENTO DA PARCIALIDADE PULSIONAL E NO ENFRENTAMENTO DA DIREÇÃO PERIGOSA..... 283**
Alvinan Magno Lopes Catão
Carla Berti Bonesso Catão
- **A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESAFIOS ESTRUTURAIS E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA DEMOCRÁTICA..... 312**
Vinícius Pereira Vieira

Artigos

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM AUTOGERIDA: O DESIGN INSTRUCIONAL COMO MODELO

Ana Karina Silva¹

Resumo: A aprendizagem na escola é fundamental para o bom desenvolvimento intelectual do aluno, bem como para sua inserção no mundo do conhecimento de forma geral. Mas, para que esse aluno possa ter bons resultados ao longo de sua vida como estudante, a escola e seus professores devem propor métodos e metodologias atrativas e inovadoras. Com o desenvolvimento das tecnologias digitais no campo da educação, está sendo possível trazer questões novas e inovadoras para dentro da sala de aula. Neste paper, a partir de uma metodologia bibliográfica e descritiva, vamos analisar a aprendizagem autogerida e o design instrucional como formas e meios de acesso ao conhecimento escolar, mas também outras possibilidades dentro dessas duas concepções. Portanto, ao analisar essas questões teremos como resultado uma nova forma de pensar a educação, sua prática social e didática, bem como uma educação com maior liberdade para os alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem autogerida. Design instrucional. Alunos. Escola. Professores.

THE IMPORTANCE OF SELF-DIRECTED LEARNING: INSTRUCTIONAL DESIGN AS A MODEL

Abstract: Learning at school is fundamental for the good intellectual development of the student, as well as for their insertion in the world of knowledge in general. But in this student's ability to have good results throughout their lives as a student, the school and its teachers must propose attractive and innovative methods and methodologies. With the development of digital technologies in the field of education, it is possible to bring new and innovative issues into the classroom. In this paper, based on a bibliographic and descriptive methodology, we will analyze self-managed learning and instructional design as forms and means of access to school knowledge, but also other possibilities within these two conceptions. Therefore,

¹ Licenciada Química pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e especialista em Ciências da Natureza na Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Tecnologias emergentes na educação pela Must University - Florida - EUA. Diretora acadêmica da FACDIN. E-mail: sanakarina05@gmail.com

when analyzing these issues we will result in a new way of thinking about education, its social and didactic practice, as well as an education with greater freedom for students.

Keywords: Self-managed learning. Instructional design. Students. School. Teachers.

1. INTRODUÇÃO

Ao buscar entender as diversas concepções de ensino de aprendizagem, temos um conjunto variado de concepções que podem auxiliar os professores em suas aulas. Nesta perspectiva, existem várias, desde as mais conservadoras e tradicionais que existiam em escolas do passado, mas em algumas ainda persistem, pois, alguns professores ainda fazem uso desse tipo de aprendizagem. No século XXI professores e alunos tem mais possibilidades de acesso ao conhecimento através de concepções diversas sobre a aprendizagem e como esta vem contribuir com a formação do aluno de forma mais direcionada.

Dentro dessa perspectiva, mais recentemente com o uso das tecnologias digitais e informacionais na educação, essas possibilidades aumentaram ainda mais, logo, o trabalho do professor pode ser mais criativo, interativo e integrador do aluno em todo o processo de ensino e aprendizagem. São dessas novas metodologias que são intituladas metodologias ativas que são utilizadas a partir dos recursos tecnológicos que os professores podem organizar e estruturar suas aulas de forma mais atrativas para o aluno.

Na sociedade atual e as relações escolares, os professores em conjunto com seus alunos, na grande maioria das escolas já tem acesso a recursos tecnológicos e, neste caso, podem sistematizar atividades diferentes, pois esse diferente de fato vai fazer o aluno ter um estímulo a mais para poder participar das aulas e ai poder produzir seus conhecimentos, mas na verdade, o professor não pode simplesmente deixar o aluno livre, mas sim, liberdade para criar com responsabilidade.

Por isso, neste paper, vamos organizar um conjunto de informações importantes para pensarmos sobre a aprendizagem autogerida, ao mesmo

tempo utilizando o design instrucional como modelo, pois com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos aplicados em educação, essas passaram a serem uma realidade no Brasil. Ao pensar essa forma de aprendizagem, o professor vai poder produzir atividades diferenciadas, principalmente em aulas remotas ou em salas on-line, isso vai depender do público e do tipo de conteúdo no qual o professor está trabalhando.

Então, para construir nosso paper, a metodologia aplicada é de origem bibliográfica, onde usa-se artigos, livros e demais materiais teóricos para poder fazer a investigação para explicar, descrever teoricamente sobre o referido tema e aí sim, ter condições de explicar de uma forma mais sistematizada todo o conteúdo. Deste modo, essa concepção ao ser abordada vai trazer contribuições significativas para podermos pensar a relação professor e aluno, mas também a relação entre o ensino e a aprendizagem, pois toda aprendizagem deve ter uma relevância e um significado, para isso, iremos buscar mostrar a sua importância enquanto uma concepção de aprendizagem, que é a concepção de aprendizagem autogerida.

2. A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM AUTOGERIDA

Podemos afirmar que todas as concepções de aprendizagem têm sua importância teórica e prática, bem como encaminha ações de professores e alunos em busca do conhecimento. Muitas vezes na escola, o aluno mais tem que ouvir o professor, copiar do quadro, ler materiais que muitas vezes não foi ele que teve a iniciativa, em outros caso ele não selecionou e escolheu nenhuma atividade que ele fez, mas sim, a organização escolar, ou seja, o professor ou a coordenação pedagógica que vai definir algumas atividades em conjunto com o professor.

De modo geral, é preciso pensar outras teorias, concepções e práticas pedagógicas, didáticas, mas também em termos de concepções de aprendizagem, pois todos nós sabemos que existem várias, mas a escola insiste uma que não dar mais certo, não estimula seus alunos e estes não se sentem confortáveis para estudar e a partir das aulas buscarem novos conhecimentos para sua formação. Então, as formas de inovação e novas interações devem ser buscadas cotidianamente no espaço da sala de aula. De outro

modo, escola, professores e alunos devem estar prontos para as mudanças e inovações que acontecem antes na sociedade e depois estas chegam até a escola, pois com o uso corrente das mais variadas formas de tecnologias na sociedade, a escola também passa a fazer o uso desses recursos. É aí que entra a aprendizagem autogerida, pois esta vai utilizar os mais variados recursos tecnológicos no sentido de atingir os alunos, seus objetivos e ao mesmo tempo possibilitar no processo de formação escolar do aluno, que este possa ser dono de sua ação em busca do conhecimento.

Para muitos, essa pode ser uma coisa ou um fato complexo, pois muitos professores irão dizer que os alunos não têm interesses ou algo parecido, mas sim, tudo isso, vai depender de como a aula e sua concepção de aprendizagem vai ser estruturada, por isso, ao fazer uso de tecnologias digitais aplicadas na educação, o professor pode fazer uma grande diferença na sua relação pedagógica de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

É aí que entra a aprendizagem autogerida e sua importância, pois esta está ligada diretamente ao uso das novas tecnologias aplicadas em educação, pode ser em um curso on-line, uma aula remota, ou até mesmo em chats em que os professores estimulam os alunos a participarem. Sendo assim, essa concepção de aprendizagem vem abrindo espaço nas escolas e demais instituições que trabalham com educação. São chances novas e inovadoras para que professores e alunos possam interagir e ter novas possibilidades nas suas relações de ensino e de aprendizagem.

Segundo Aarnio e Ruhaalahti (2018), estes autores mostram que a aprendizagem autogerida deve ser incluída como parte do processo de criação de conhecimento colaborativo dialógico, devido à internalização individual de conhecimentos e habilidades. Nesta forma de aprendizagem, estão presentes a colaboração de quem participa das aulas no sentido de construir conhecimentos por todos que estão inseridos em relação de aprendizagem no ambiente escolar, onde o diálogo é outro ponto fundamental para que esta concepção possa funcionar de forma satisfatória. Por isso, que na aprendizagem autogerida, o conhecimento não pode ser individual, todo irão de forma colaborativa contribuir para a construção coletiva do saber, do conhecimento nas suas mais variadas formas.

Podemos citar aqui, um aluno que tem dificuldades em se expressar e expor uma ideia ou pensamento em uma sala de aula presencial, mas em uma aula on-line, este pode ter feito previamente uma pesquisa e organizar um breve seminário e fazer uma apresentação durante uma aula remota, algo que ele teria dificuldades para poder fazer de forma presencial, usando uma tecnologia em seu favor, este vai fazer com maior segurança. Neste sentido, essa é uma das vantagens dessa concepção de aprendizagem, mas existem outras, como é o caso do estímulo que o aluno recebe para estudar de forma individual em casa, buscar conhecimentos de forma livre e autônoma, formar uma autonomia no aluno, formar um engajamento para que este possa buscar sua auto formação escolar. Por isso, nesta concepção de ensino, professores e alunos tem várias possibilidades de produzir atividades, organizar aulas e ao mesmo tempo realizar debates no sentido dialógico e não meramente do professor exercer sua autoridade sobre os alunos.

Ao citar Aarnio e Ruhalahti (2018), estes autores trazem mais informações importantes sobre a referida concepção de aprendizagem, pois para aprender a trabalhar de forma autogerida em fases separadas de um processo de aprendizado e tem conexões com a autorreflexão e a autorregulação, que são condições para uma aprendizagem profunda. Na literatura, a definição de aprendizado autogerido varia. Ele pode ser visto como uma aprendizagem on-line autogerida e individualizada, mas também como um processo de aprendizado colaborativo com os colegas. Nesta perspectiva apontada pelo autor, é preciso que os alunos consigam dar conta de fazer reflexões sobre o que estudam, mas também a autorreflexão para que possam buscar uma compreensão de forma aprofundada.

Por outro lado, essa concepção pode ser tanto para fins de estudos individuais ou individualizados, mas também de forma colaborativa, ou seja, coletiva, onde todos podem participar de forma igual em todo o processo de ensino, neste caso, a sala de aula é um ambiente onde todos tem liberdade para discutir, debater e se posicionar sobre as temáticas abordadas não somente pelo professor, mas por todos os presentes.

De outro modo, Aarnio e Ruhalahti (2018), nos apontam que a tecnologia é vista como uma possibilidade que aumenta a criação de conhe-

cimento colaborativo, e a aprendizagem, através do diálogo, pode resultar em melhor engajamento e em melhores artefatos compartilhados de forma colaborativa. São essas características que devem ser estimuladas em sala de aula pelo professor, afim de que os alunos possam se tornarem conscientes que a aprendizagem colaborativa é uma nova forma de ter acesso ao conhecimento, pois ao pensar de forma coletiva, todos podem participar e fazer avançar o conhecimento, pois muitas vezes um aluno tira a dúvida do outro em termos de conhecimento.

Então, ao pensar um ensino colaborativo, este vai estar ligado diretamente a aprendizagem autogerida em termos escolares, mesmo em uma sala de aula presencial, isso vai depender da metodologia que o professor vai utilizar, mas, agora, em uma sala de aula não convencional, como uma sala de aula on-line as condições de uso da aprendizagem autogerida, vai ser maior, pois o próprio professor vai perceber que seus alunos devem serem estimulados para buscar outras formas que vão além da sala de aula em termos de conhecimentos.

Por outro lado, podemos pensar na relação entre a aprendizagem autogerida e as tecnologias digitais, bem como o design instrucional, pois são elementos que estão interligados, bem como podem ser utilizados em ambientes diferentes quando falamos no uso dessas novas tecnologia em educação. Sendo assim, é uma realidade que se apresenta de forma interessante para todos em sala de aula. A partir destas ideias podemos citar Andrade e Santos (2020) que afirmam que a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no campo da educação tem crescido de maneira significativa com o passar dos anos. Cada vez mais, estudantes, professores e instituições de ensino acompanham o ritmo da sociedade como um todo no que diz respeito à inserção das novas tecnologias no cotidiano.

Por isso, vem aumentando também a utilização do design instrucional como forma de organização, de planejamento e prática de ensino em sala de aula, logo, a tecnologia de forma geral, vem possibilitando o surgimento de um conjunto variado de concepções, teorias que geram inovações na área de educação. Neste sentido, ao desenvolver novas metodologias de ensino e de aprendizagem, tanto a escola, como professores e alunos pas-

sam a construir novas formas de saberes, novas formas didáticas e práticas sociais que são fundamentais para o crescimento individual e coletivo dos alunos. Sendo assim, passamos então no próximo item deste paper a trabalhar uma análise do design instrucional como um modelo que pode ser aplicado tanto na educação formal presencial como na educação à distância (remoto ou on-line).

3. O DESIGN INSTRUCIONAL COMO MODELO

No que diz respeito ao design instrucional como forma ou modelo de organizar e planejar o conhecimento em sala de aula, esta vem ganhando espaço nos ambientes de ensino, pois com a ampliação do uso das tecnologias digitais na educação, novas formas, meios didáticos e metodologias de ensino vem surgindo e adaptando a essa nova realidade que é a educação à distância. Então, ao pensar esses novos modelos, a escola e seus professores tem que ter em mente que se trata de modelos que muitas vezes são radicalmente distintos dos que são utilizados em uma escola na modalidade de ensino presencial.

Neste sentido, podemos dizer que a aprendizagem autogerida, está associada ou ligada diretamente ao design instrucional, pois ao pensar uma disciplina ou uma atividade em salas virtuais, o professor vai ter que realizar uma organização prévia a partir desse design para ai sim, ter condições de atingir objetivos com sua aula, bem como estimular seus alunos a participarem da aula. Ainda assim, os estudantes, começam a pensarem também conjuntamente com o professor para colocar em prática uma aprendizagem autogerida, onde todos possam em igualdades de condições se desenvolverem em termos escolares e de conhecimento.

Desta forma, podemos começar a trabalhar com algumas questões importantes que envolvem o design instrucional em termos de explicação teórica, para que possamos entender melhor esse termo ou conceito. Sendo assim, a partir das reflexões de Almeida (2017, et. al), nos mostram que o design instrucional, ou desenho instrucional, como modelo para desenvolvimento e gestão de projetos educativos, influencia sobremaneira os resultados a serem alcançados na proposta educativa, visando facilitar o

aprendizado, partindo de princípios de aprendizagem e de instrução muitas vezes conhecidos.

Mas, por ser utilizado geralmente em plataformas educacionais na educação à distância, muitas vezes professores e alunos ainda tem certo receio de fazer uso de certas ferramentas que estão disponíveis no âmbito das plataformas digitais que usam tecnologias e metodologias diferentes na relação ou no processo de ensino e de aprendizagem como um todo. Então, trata-se para muitos como desafios, pois essas ferramentas são poucos conhecidas e em outros momentos, os professores e os alunos precisam de um tempo para conhecer como funciona, mas também para perceber como utilizar os referidos recursos.

De forma geral, o design instrucional é utilizado para fins de facilitar os processos que envolvem a organização de uma aula, de um curso ou minicurso que são aplicados em salas de aulas on-line ou remotas, mas os objetivos são os mesmo, pois estão associados a uma prática pedagógica de origem autogerida, ou seja, na aprendizagem autogerida, neste caso, os alunos devem ser orientados a participarem das aulas de forma espontânea e em condições de igualdade com os outros colegas, para isso, o professor vai ser o grande intermediador e orientador de atividades com esse objetivo.

Almeida (2017, et. al) ao desenvolverem seus estudos sobre o tema do design instrucional, afirmam que essa concepção deve ser considerada como sendo uma ação intencional e à organização sistemática do processo educativo, e de maneira estruturada envolve planejamento, desenvolvimento e utilização de métodos, técnicas, atividades didáticas, materiais e produtos educacionais. E de fato, tem que ser pois para atingir objetivos juntamente com a aprendizagem autogerida, deve ser claro o seu planejamento, estrutura e organização para que os alunos possam não somente ter acesso ao conhecimento, mas estes produzirem por si só os seus conhecimentos sobre o cotidiano e sua realidade. Nesta perspectiva de ensinar, os alunos são atores do processo, irão construir saberes de forma que possam usar a sua autonomia, somente com as orientações e encaminhamentos do professor.

Então, podemos dizer que o design instrucional associada a uma con-

cepção de ensino como a aprendizagem autogerida, possibilitam a professores e alunos o uso das novas tecnologias digitais em sala de aula, discussões a partir de uma equidade, onde o professor não é o dono do conhecimento, mas sim, este é dividido entre todos, pois todos podem participar na construção dos saberes. Por outro lado, ao formar uma ideia de autonomia e liberdade o aluno vai poder se desenvolver de forma bem mais ampla e organizada para atingir seus fins em termos de formação escolar, mas esta vai além da escola e o aluno vai se sentir seguro para estudar de forma individual, mas essa concepção está também ligada a uma forma de conhecimento coletivo ou colaborativo, neste caso, podemos dizer que a escola tradicional, deve retomar essas práticas de colaboração na busca de um conhecimento coletivo, de inserção dos seus alunos e principalmente trazer uma educação com mais qualidade.

Segundo Almeida (2017, et. al) a escolha lógica e coerente do modelo de design instrucional, baseada na realidade vivenciada, apoia a utilização prática, gera satisfação ao usuário e eficácia no processo ensino-aprendizagem. Na construção do curso on-line, cada fase do design instrucional inclui diversas atividades e resultados que subsidiam as fases seguintes de forma integrada. A complexidade de cada fase dependerá dos problemas a serem enfrentados e do nível de capacitação exigido sob o contexto da aprendizagem autogerida e pense: como contribui para sua efetivação junto aos estudantes? Você já teve experiências com a aprendizagem autogerida? Se sim, fale dela no paper como exemplo da prática. Se não, você pode citar o caso de uma instituição que conheça.

Em qualquer curso ou atividade escolar, a eficácia deve ser um ponto chave para professores e alunos que visam um processo de ensino com qualidade e neste caso, o design instrucional oferece essa eficácia. Por isso, inicialmente o professor e sua equipe que vai organizar o material do curso devem estar atentos para como e porque construir o curso a partir dos recursos adequados a cada nível de ensino, bem como o tipo de público que irão atender durante a realização das atividades.

A partir das ideias de Azevedo, Carolei e Pereira (2021), o design instrucional é o desenvolvimento sistemático de especificações instrucionais, utilizando a aprendizagem e a teoria instrucional para garantir a qualidade

da instrução; é todo o processo de análise das necessidades e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de um sistema de entrega para atender a essas necessidades, que inclui desenvolvimento de materiais e atividades instrucionais, bem como teste e avaliação de todas as atividades de ensino e aprendizagem. Na verdade, as instituições de ensino, vem cada vez mais percebendo a necessidade de organizar seus materiais de cursos e aulas a partir do design instrucional, pois este tem bons resultados, sejam em cursos on-line ou em salas de aulas presenciais. A partir desse conjunto de atividades, a instituição, seus professores e responsáveis pelo material ou pelo curso irão perceber como devem trabalhar para atingir determinados objetivos com seus alunos.

Uma instituição de ensino ao trabalhar com o design instrucional e com a aprendizagem colaborativa, vai possibilitar ao seu aluno caminhos bem diferentes do tradicional, pois esse aluno vai formar uma consciência diferente do que vem a ser o processo de ensino e aprendizagem na busca pelo conhecimento. Este vai formar uma mentalidade de buscar o conhecimento de forma autônoma, muitas vezes sem a presença do professor e ao mesmo tempo vai ter a iniciativa de tomar posição sobre algumas discussões sobre os temas que estão estudando.

Por outro lado, ao ter acesso ao conhecimento de forma individualizada e autônoma, o aluno vai agir com naturalidade em sala de aula, tomando posição, discutindo com os colegas e realizando debates produtivos em sala de aula. Então, trata-se de uma forma de acesso ao conhecimento bem diferente das tradicionais que conhecemos, por isso, que estamos apontando que o design instrucional e a aprendizagem autogerida são caminhos que levam professores e alunos para novas descobertas, para novos horizontes no que diz respeito ao conhecimento de forma geral, para tanto, essas práticas educacionais podem ser ampliadas e as instituições irão ganhar sempre ao fazer uso destas no seu ambiente de ensino e aprendizagem.

Portanto, estamos diante de uma realidade nova, que requer atenção, estudos e organização tanto da parte das instituições, seus professores e demais profissionais envolvidos na construção de materiais, atividades, cursos e demais atividades que estão relacionadas a esse tipo de concepção

tanto de organização, gestão, planejamento no caso do design instrucional, como também da aprendizagem autogerida. Sendo assim, são concepções teóricas que trazem contribuições de forma sistemáticas para que possamos pensar uma prática social e didática no interior da escola, bem como possibilitam avanços significativos no que diz respeito a relação professor aluno, mas também na relação entre o ensino e a aprendizagem, pois esta é fundamental em todo o processo existente dentro da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, ao estudar esse tema, foi possível perceber como as instituições se organizam e planejam para poder fazer uso desses recursos nas suas atividades e aulas didáticas no sentido do crescimento intelectual dos seus alunos, mas também dos seus professores. Desse modo, foi possível perceber também a importância da aprendizagem autogerida como uma forma de possibilitar ao aluno uma certa liberdade e autonomia para criar e produzir o conhecimento, realizar investigações e pesquisas de forma que na escola tradicional, muitas vezes esse aluno não tem interesses.

Por outro lado, o design instrucional é um modelo que sugere para as instituições de ensino, seus professores formas de organizar, de projetar e de gerir aulas, atividades e cursos, ao mesmo tempo em que utilizam as diversas tecnologias digitais aplicadas na área da educação. No que diz respeito ao uso das novas tecnologias digitais na educação, tanto a aprendizagem autogerida, como o design instrucional, são concepções que conseguem fazer o uso de diversas tecnologias de forma racional e inteligentes no sentido de atingir os objetivos em uma aula ou um curso, mas pensando sempre que o foco e o objetivo maior é o aluno, pois este precisa não somente se inserir, mas perceber que ele é protagonista na busca pelo conhecimento.

Portanto, essas duas concepções, uma de organização e planejamento como é o caso do design instrucional e a outra de aplicabilidade prática, são bons pontos de partida não somente para a construção do conhecimento, mas para mostrar para todos os alunos que eles podem construir conhecimentos a partir de seu próprio interesse e autonomia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. (2017). O design instrucional no desenvolvimento do curso online sobre suporte básico de vida. São Paulo, *Revista de Enfermagem da USP (et al.)*.

ANDRADE, S. C., SANTOS, M. F. L. (2020) O design instrucional e o design educacional sob a ótica de uma educação progressista. Salvador. *Revista Ensino em Foco*, n. 08, vol. 03, dez.

AARNIO, H. RUHALAHTI, S. (2018) Criação de conhecimento autogerido e diálogo para promover a aprendizagem profunda: o caso piloto na formação de professores. *Araraquara, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, número especial, vol. 13, maio.

AZEVEDO, B. F. T., CAROLEI, P. PEREIRA, H. C. B. (2021) Design instrucional: Perspectiva didático-metodológica para a integração da tecnologia na formação docente. *Revista Teias*, n. 65, vol. 22, abr/jun, 2021.

TECNOLOGIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL DO TUTOR EM UMA NOVA MODALIDADE DE ENSINO

Ana Karina Silva¹

Resumo: No que diz respeito ao conhecimento educacional e pedagógico, este vem sendo utilizado de formas variadas na educação, desde a educação presencial, já consolidada, mas recentemente outras formas e modalidades vem surgindo, um exemplo é a educação a distância, hoje presente na maioria das instituições escolares. Essa importância faz surgir novas pesquisas com objetivos de entender essa nova realidade, sendo assim, esta pesquisa, utiliza a metodologia de referencial bibliográfico, se objetiva a investigar a inteligência artificial na educação, entendendo o papel que o tutor desempenha em uma plataforma digital em uma educação on-line. Como resultados, buscamos trazer conhecimentos novos sobre essa nova realidade e entender como acontece a relação de ensino nessa modalidade.

Palavras-chave: Tecnologia, inteligência artificial. Educação à distância. Tutor. Modalidade de ensino.

TECHNOLOGY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DISTANCE EDUCATION: THE ROLE OF THE TUTOR IN A NEW TEACHING MODALITY

Abstract: With regard to educational and pedagogical knowledge, this has been used in various ways in education, since face-to-face education, already consolidated, but recently other forms and modalities have emerged, an example is distance education, present today in most school institutions. This importance makes new research emerge with the objective of understanding this new reality, so this paper uses the methodology of bibliographic reference, aims to investigate artificial intelligence in education, understanding the role that the tutor plays in a digital platform in an online education. As results, we seek to bring new knowl-

¹ Licenciada Química pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e especialista em Ciências da Natureza na Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Tecnologias emergentes na educação pela Must University - Florida - EUA. Diretora acadêmica da FACDIN. E-mail: sanakarina05@gmail.com

edge about this new reality and understand how the teaching relationship in this modality happens.

Keywords: Technology, Artificial Intelligence. Distance education. Tutor. Teaching modality.

1. INTRODUÇÃO

Está comum o noticiário da mídia em geral, sejam elas, revistas, jornais, televisão e as diversas formas de divulgação na Internet, afirmarem que as tecnologias já tomaram conta da sociedade. De fato, todos esses veículos de comunicação estão corretos ao afirmarem essas questões, pois estamos diante de uma grande revolução tecnológica no âmbito da ciência, da sociedade e de nossas relações sociais e educacionais. Todas essas mudanças que já aconteceram e outras que estão em curso, continuam se desenvolvendo de forma instantânea, e todos nós seres humanos, temos que estar preparados para poder agir em relação as novas tecnologias digitais.

Por sua vez, estas transformações tecnológicas e científicas, também chegaram na educação, trazendo modificações significativas. Sendo assim, vimos que as escolas começam a terem uma grande preocupação em buscar uma educação tecnológica para seus alunos. Para isso, as escolas devem realizar os devidos investimentos em recursos tecnológicos, digitais, da comunicação e da informação para se adequar, mas também buscar inserir seus alunos nesse processo de ensino que é inovador.

Neste sentido, todas as mudanças no âmbito da sociedade, da escola e das instituições irão gerar inquietações e um certo tempo para adequações. Então, neste caso, podemos dizer que as escolas e instituições escolares ainda estão se adaptando a essa nova realidade de uma modalidade e um paradigma educacional inovador, pois a educação tradicional e presencial foi radicalmente transformada, onde muitos educadores, coordenadores e gestores em educação ainda tem dúvidas sobre a tecnologia aplicada em educação.

Por isso, estudos e pesquisas irão servir como fonte de informação para que essas pessoas que ainda tem dúvidas sobre o uso corrente de tec-

nologias na educação, possam perceber e conhecer como acontece todo esse processo no interior da escola ou mesmo em uma escola de educação à distância, pois já existem muitas dessas.

A metodologia a ser desenvolvida nesse trabalho, utilizaremos uma de fonte e referencial bibliográfica como forma de investigar as temáticas que envolvem esse texto para ai sim, poder trazer informações e conhecimentos sobre essa realidade, principalmente perceber como as escolas e demais instituições escolares estão usando essas ferramentas nos seus ambientes, ainda assim, também entender o papel do tutor na educação à distância, pois este também é um elemento fundamental para entendermos de forma ampla todo esse processo.

2. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tecnologia e educação estão fortemente interligadas, sendo entendidas como elementos de conhecimentos acumulados para serem utilizados em fins diversos, desde pequenas brincadeiras cotidianas, no celular, no computador e em outros aparelhos eletrônicos, mas também estas são utilizadas para ações mais complexas no âmbito da ciência biológica, química ou da medicina contemporânea, isto demonstra a importância desse conjunto de saberes pesquisados por estudiosos do campo da tecnologia para uso na sociedade, empresas e demais instituições que precisam estar oferecendo ou recebendo serviços a partir dessa lógica de organização desses recursos.

Mais recentemente a tecnologia associada as inteligências artificiais, passaram a integrar outras áreas da sociedade, como a educação. Neste caso, estas trazem novas possibilidades, pois até então, a escola tradicional e presencial, era dominante e agora, temos mais opções para a formação das pessoas que precisam estudar e ter uma formação escolar e uma formação profissional e, neste caso, os recursos tecnológicos, digitais e informacionais vem mostrando que tudo isso é possível.

Ainda assim, é possível, pois com o desenvolvimento das tecnologias digitais, informacionais na área de educação foi possibilitando esse o acesso para aqueles que não tinham tempo, sendo assim, passaram a integrar cursos de ensino médio, técnico, tecnológico e até mesmo superior,

graças ao bom desenvolvimento desse conjunto de ferramentas no âmbito da educação. Agora, temos mais chances e condições de inserir pessoas que visam uma formação escolar ou profissional.

Essas tecnologias vêm mostrando caminhos interessantes para aqueles que trabalham com educação, neste caso, podemos perceber também como um conhecimento está associado ao computador com as formas de comunicação e as redes de computadores. Todas essas tecnologias auxiliam diretamente o ensino virtual, on-line ou híbrido, mas também a escola tradicional que passou a utilizar de forma mais ampla as tecnologias digitais, informacionais em seus ambientes didáticos e com uma pedagogia que de alguma forma vem se modificando.

Neste sentido, as tecnologias quando são aplicadas em educação, utilizam diretamente as diversas inteligências artificiais para poder realizar uma comunicação interativa com o seu público, uma plataforma digital ou on-line é possível a integração em um curso, irão poder se comunicar, interagir e produzir conhecimento de forma interativa. Tudo isso, são novas formas e modalidades de ensino desenvolvidas e agora, passam a integrar as escolas, faculdades e outras instituições escolares que trabalham em níveis distintos a formação.

A grande maioria dos sistemas educacionais possui também um conjunto de conteúdos que serão utilizados nas situações de aprendizagem. Em muitos casos, esse conteúdo está em um banco de dados, representado por intermédio dos mesmos mecanismos utilizados para implementar o modelo do aluno, ou é gerado automaticamente, a partir de regras predefinidas. Regras predefinidas são muito adequadas para o ensino da matemática ou da linguagem. Nesses dois casos, o conteúdo pode ser gerado automaticamente pelo sistema. No caso do Heráclito, as regras de derivação da lógica de primeira ordem estão representadas por meio de regras de produção (**Se-Então**), programadas na linguagem de programação mais tradicional da IA, o Prolog (Prolog - Programação em Lógica, linguagem criada no final da década de 70). (Vicari, n/d, p. 6).

Está claro nesse fragmento que podemos usar as tecnologias digitais como modelo lógico, pois este vai dar as condições e orientações para todos aqueles que estão inseridos no curso, seja professores, tutores ou alu-

nos. Ao ter atividades disponíveis em sua plataforma digital em formato de uma biblioteca digital, vai deixar disponível tanto os materiais e conteúdos sobre as disciplinas ou até mesmo leituras diversas que irão complementar a formação escolar destes.

Por outro lado, torna-se importante que ao ter acesso aos recursos tecnológicos, os alunos possam ter sido orientados antes para poderem tirar todas as suas dúvidas e assim, explorar de forma satisfatória uma biblioteca com uma gama variada de obras e materiais que são fundamentais para sua formação escolar.

Ao pegarmos o caso da tecnologia aplicada em educação, vimos também que acontece mudanças importantes, pois as diversas tecnologias aplicadas ao uso de inteligência artificial, transformaram significativamente o processo de aprendizagem nas escolas, fato este, que mesmo uma escola que não tem uma plataforma digital ou remota, utiliza outras formas de tecnologia na formação do seu aluno, mas por outro lado, podemos dizer também que essas tecnologias estão presentes na formação escolar e educativa em geral.

A partir das ideias de Vicari (n/d), podemos trazer mais algumas reflexões aplicadas em educação. Neste caso, vimos que em educação não tem limites, pois quanto mais esta se desenvolve, mais possibilidades de descobrir recursos e ferramentas informacionais para serem utilizados como recursos didáticos em uma prática pedagógica, então, os profissionais desta área estão sempre atento em relação as transformações que ocorrem cotidianamente para poderem usar da melhor maneira possível.

Diante disso, as tecnologias associadas a educação estão sendo bons recursos para serem aplicadas em várias áreas diferentes da educação trazem contribuições relevantes para que os que tem acesso possam produzir um tipo de conhecimento que possa ser utilizado socialmente por todos, sendo assim, a ciência cumpre um papel importante na relação entre a sociedade e as pessoas.

Entretanto, podemos ampliar mais alguns pontos dessa discussão, pois segundo Bottentuit, Costa e Filho (2019), tem-se observado não apenas a ascensão de conceitos emergentes do cenário de expansão das tecnologias, mas ampliarem-se os debates acerca da EaD, novas metodologias de aprendizagem. Ainda assim, a robótica e a (IA) são áreas que estão

avanzando notoriamente no campo da tecnologia, desdobrando em aplicações de cunho médico, sons, imagens, cuja convergência pode favorecer as atividades educacionais.

Desse modo, esses debates são importantíssimos para que amplie as condições de acesso ao ensino, pois muitas vezes as pessoas não entram em um curso de educação à distância, por medo, insegurança ou de não conhecer na realidade como funciona. Então, essas tecnologias têm sido aliadas no sistema e no processo de educação demonstram caminhos novos, diferentes e variados.

3. O PAPEL DO TUTOR EM UMA NOVA MODALIDADE DE ENSINO

Não devemos negar o papel preponderante em que a tecnologia vem desempenhando no que diz respeito à educação em todas as suas modalidades, seja na educação à distância, remota, on-line, híbrida ou até mesmo na educação de forma presencial, pois esta também já vem usando com frequência os recursos informacionais, digitais, pois seus alunos tem uma grande curiosidade em relação ao uso e exigem muitas vezes que seus professores utilizem em sala de aula alguns desses recursos tecnológicos, sendo que estes sem dúvidas irão facilitar todo um processo de aprendizagem, logo, estes não devem abrir mão de novos recursos, novas metodologias e possibilidades de crescimento intelectual e humano.

Outro papel importante é o do tutor, este desempenha papéis interessantes no que diz respeito a educação, pois nos cursos on-line esse é peça chave para que a pesquisa possa ser desenvolvido com bons resultados e qualidade. Desse modo, as instituições devem definir de forma clara suas funções e obrigações em qualquer nível de formação. Por outro lado, na educação tecnológica temos muitas vantagens didáticas e pedagógicas em relação a uma educação tradicional.

Essa criatividade, pode ser encontrada nas diversas formas de educação à distância onde o tutor é responsável para orientar, sugerir e formar os alunos no sentido da educação tecnológica. O tutor deve ser dinâmico, pois vai auxiliar diretamente seus alunos para serem além de criativos, também

inovadores, principalmente em tecnologia e mostrar alguns desses caminhos, onde suas ferramentas digitais, informacionais possam ser estimulados pelos tutores a buscarem outros horizontes no ambiente virtual de aprendizagem.

Por isso, estudiosos e pesquisadores, afirmam que estamos em outro paradigma educacional, pois o que acontece em toda a sociedade, estão relacionadas a educação. Essas transformações são dinâmicas, onde a educação deve estar atualizada com as mais novas tecnologias e assim, dar condições para a educação à distância possa ter uma educação tecnológica e de conhecimentos variados para sua profissão e para vida. Essas formações tecnológicas, demonstram que esses alunos estão atualizados e que podem atuar em suas profissões não foram extintas como vem acontecendo com diversas funções e profissões.

Segundo Bottentuit, Costa e Filho (2019) afirmam que o tutor em educação à distância, deve estar preparado a utilização de múltiplas ferramentas na EaD, pois estas expandem os espaços de prática educativa, podendo o docente planejar suas ações, buscar novas estratégias de auxiliar seus alunos, e, ampliar seu leque de comunicação e interação com discentes.

Desse modo, um tutor em educação à distância em um curso técnico de informática em uma instituição de ensino, vai poder trabalhar um conjunto variado de questões, tanto as que envolvem a formação escolar básicas dos alunos, mas também as formações específicas nas disciplinas na área de informática. Nessa lógica, para esses alunos em um curso técnico de informática, fica mais ainda interessante, pois estes irão perceber na prática muitas das ferramentas que utilizam no seu cotidiano, então, no contato com o tutor, estes poderão se desenvolver com maior facilidade de aprendizado tanto acadêmico como técnico.

Na concepção de Turbot (2017), este autor afirma então, diferentes possibilidades e contributos da (IA) para a aprendizagem híbrida e on-line, que perpassam a avaliação. Nesse sentido, as máquinas inteligentes estão desempenhando um papel importante na entrega de conhecimentos personalizados e relevantes aos alunos, onde e quando necessário. Essa flexibilidade, por conseguinte, o conhecimento é difundido ocorre por diferentes canais e dispositivos, capazes de tornar a educação atrativa e cativante.

Ao usar essas ferramentas, o tutor vai dinamizar todo o processo educativo, a relação educativa, pois o uso das novas tecnologias aplicadas na educação, trazem inovações significativas e fazendo os tutores possam ter uma interação e interatividade para que todos venham a construir o conhecimento de forma coletiva.

Dos Santos e Muniz (2021), ao estudarem a inserção do tutor e do professor no ensino com a tecnologia, são agentes e mediadores do processo de aprendizagem, o professor é o ser que merece destaque pelo seu papel de orientação. Dessa maneira, temos que perceber e entender a reflexão sobre o conceito de ser tutor, do seu papel e seus atributos para exercício de sua profissão, considerando o universo das tecnologias no ambiente escolar.

Por outro lado, estas funções são importantes para o funcionamento e desenvolvimento técnico em informática de uma instituição que visa formar bem os seus alunos. Na educação à distância professores, tutores em conexão o tempo todo, pois as plataformas digitais e on-line facilitam essa comunicação, não precisam estar presente todos os dias para se encontrarem e desenvolverem suas atividades de leitura, escrita, pesquisa ou até mesmo discussões mais amplas sobre uma disciplina ou temática que terão que apresentar em formato de seminários.

Além da formação técnica em sua área esse aluno vai poder também trazer contribuições para outras pessoas, pois esse vai ser um profissional que trabalhar no mercado tecnológico que vai difundir tecnologias variadas no interior da sociedade em que vive, isto demonstra a importância para um jovem que tem uma formação técnica em informática. Este aluno, por ter feito um curso em uma plataforma em EaD, remoto, híbrido ou on-line, vai ter uma formação coerente com a sua realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, fomos percebendo como as tecnologias passaram a serem aplicadas em educação, pois são fenômenos e ações recentes, mas que passam a ter um espaço e importância na construção no apoio pedagógico de várias escolas. Por isso, ao estudar como as tecnologias

digitais são aplicadas em educação, vimos também como estão presentes como ferramentas estimulam professores, tutores e alunos em suas investigações, debates, discussões para a produção do conhecimento, que ao nosso ver é bastante interessante.

Nesse processo de formação tecnológica no campo da informática, o tutor em EaD torna-se uma figura central nesse contexto, não para direcionar atividades, mas uma prática didática colaborativa, trazer ações didáticas e ampliar suas concepções e visões de mundo sobre as coisas e a realidade em que vive como estudante como profissional da informática, pois a educação deve ser integral e totalizante.

Assim, ao buscar entender as tecnologias digitais, informacionais na educação, podemos concluir que estas vem trazendo fortes contribuições para melhorar e aperfeiçoar a formação escolar dos alunos, bem como as práticas pedagógicas de escolas, professores e tutores desses cursos.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. J. M. FILHO, J. C. F. BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. (2019). blended learning e educação a distância: contribuições da IA na aprendizagem on-line a distância. São Luís. *TICs & EaD em Foco*, v. 5, n. 1, jan./jun.

DE OLIVEIRA, B. S., MUNIZ, D. S. (2021). O papel do professor na mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação. São Luis, *TICS e EaD em Foco*, n. 02, vol. 07.

TURBOT, Sébastien. (2017). Inteligência artificial na educação: não ignore, faça bom uso. *Revista Porvir*. set.

VICARI, R. M. (n.d.) *Inteligência Artificial aplicada à Educação*. Disponível em <https://ieducacao.ceiebr.org/inteligenciaartificial/>

ABRIGO DOS IDOSOS DEUSARINA SILVA: CONTRIBUIÇÃO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENVELHECIMENTO

Aroldo Ferreira Cabral¹

Kemilly Cristiny Gonçalves Maia¹

Natália Edilene Oliveira Amorim²

Maria Aparecida Vaz Evangelista³

Resumo: Este estudo analisa a contribuição do Abrigo dos Idosos Deusarina Silva para a efetivação das políticas públicas de envelhecimento. A pesquisa, de caráter qualitativo e quantitativo, utilizou observação direta, questionários e entrevistas com a coordenação da instituição. Os resultados indicam que o abrigo oferece serviços de acolhimento, alimentação, cuidados de saúde e atividades de convivência, garantindo dignidade e qualidade de vida aos residentes. A estrutura física apresenta condições adequadas, com quartos equipados e ambiente salubre. Contudo, os relatos dos idosos revelam a ausência de vínculos familiares, o que impacta o bem-estar emocional. Conclui-se que o abrigo desempenha papel relevante na proteção social, mas que o fortalecimento das relações afetivas e comunitárias é essencial para um envelhecimento pleno e digno.

Palavras-chave: Envelhecimento. Políticas públicas. Qualidade de vida. Instituições de longa permanência. Proteção social.

DEUSARINA SILVA ELDERLY SHELTER: A CONTRIBUTION TO PUBLIC POLICIES ON AGING

Abstract: This study analyzes the contribution of the Deusarina Silva Elderly Shelter to the implementation of public policies on aging. The research, of both qualitative and quantitative nature, employed direct observation, questionnaires, and interviews with the institution's coordination team. The results indicate that the shelter provides services such as housing, food, health care, and social activities, ensuring dignity and quality of life for its residents. The physical structure offers

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: aroldocabral@outlook.com

² Discente do curso de Psicologia da FACDIN E-mail: kemillymaia33@gmail.com

³ Docente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: mariaaparecida@facdin.edu.br

adequate conditions, with equipped rooms and a healthy environment. However, the residents' accounts reveal the absence of family bonds, which directly affects their emotional well-being. It is concluded that the shelter plays a relevant role in social protection, but that strengthening affective and community relationships is essential for aging to be experienced in a full and dignified way.

Keywords: Aging. Public policies. Quality of life. Long-term care institutions. Social protection.

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é uma realidade que atravessa fronteiras e culturas, trazendo consigo desafios sociais, econômicos e políticos. No Brasil, o aumento da expectativa de vida e a queda das taxas de natalidade intensificam esse processo, exigindo políticas públicas que assegurem proteção, dignidade e qualidade de vida à pessoa idosa. Nesse cenário, torna-se essencial refletir sobre o papel das instituições que acolhem e cuidam de indivíduos em situação de vulnerabilidade.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) representam marcos fundamentais na garantia de direitos, estabelecendo responsabilidades compartilhadas entre Estado, família e sociedade. As Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs) surgem como espaços de cuidado e proteção, oferecendo suporte físico, emocional e social. O Abrigo dos Idosos Deusarina Silva insere-se nesse contexto, desempenhando papel relevante na efetivação das políticas públicas de envelhecimento.

Este estudo tem como objetivo analisar a contribuição do Abrigo dos Idosos Deusarina Silva para a implementação dessas políticas, buscando compreender de que forma seus serviços impactam a vida dos residentes e fortalecem a rede de proteção social. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar os serviços ofertados pela instituição, avaliar sua importância na promoção da dignidade humana e discutir os desafios enfrentados pelos idosos em relação à convivência familiar e comunitária.

A relevância da pesquisa está na necessidade de ampliar o debate sobre envelhecimento ativo e digno, reconhecendo o valor das instituições

que, ao acolherem os idosos, promovem inclusão, cidadania e respeito às trajetórias de vida. O questionamento é: de que maneira o Abrigo dos Idosos Deusarina Silva contribui para a efetivação das políticas públicas de envelhecimento e para a melhoria da qualidade de vida dos residentes?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O envelhecimento deve ser compreendido como um processo biológico, psicológico e social, que envolve não apenas mudanças físicas, mas também transformações na forma como o indivíduo é percebido e tratado pela sociedade. Segundo Beauvoir,

[...] a velhice não é um fato estático, mas o resultado e o prolongamento de um processo”. Essa perspectiva evidencia que o envelhecimento é uma etapa dinâmica da vida, marcada por experiências acumuladas e pela necessidade de políticas públicas que assegurem inclusão, respeito e dignidade. (Beauvoir, 1990, p. 15)

As políticas públicas voltadas ao idoso devem priorizar a promoção da autonomia e da qualidade de vida, reconhecendo que o idoso não é apenas um sujeito de cuidados, mas também de direitos (Veras, 2009). A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) consolidam esse entendimento ao estabelecer responsabilidades compartilhadas entre Estado, família e sociedade, garantindo proteção integral e reforçando que o envelhecimento deve ser vivido com cidadania.

A qualidade de vida, nesse contexto, torna-se um eixo central das políticas de envelhecimento. Ela não se limita ao acesso a cuidados de saúde, mas envolve aspectos emocionais, sociais e culturais que assegurem bem-estar e dignidade. O desafio está em promover condições que permitam ao idoso viver de forma plena, com oportunidades de participação social e manutenção de vínculos afetivos.

As Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs) surgem como espaços fundamentais para a efetivação dessas políticas, especialmente para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade ou sem apoio familiar. Essas instituições oferecem suporte físico, emocio-

nal e social, desempenhando papel estratégico na promoção da dignidade humana e na inclusão da pessoa idosa. O Abrigo dos Idosos Deusarina Silva insere-se nesse cenário como exemplo de instituição comprometida com a proteção e valorização da pessoa idosa, contribuindo para a implementação das políticas públicas de envelhecimento ativo.

Por fim, a proteção social constitui o alicerce que sustenta todas essas dimensões. No âmbito legal, a Constituição Federal e o Estatuto do Idoso asseguram direitos fundamentais como saúde, alimentação, dignidade e convivência comunitária. Observa-se, portanto, que as leis de proteção à pessoa idosa buscam garantir não apenas a sobrevivência, mas também a valorização das trajetórias de vida, promovendo um envelhecimento digno e humanizado. Nesse sentido, o estudo das ILPIs e de suas práticas permite compreender como a proteção social se materializa na vida cotidiana dos idosos, fortalecendo a rede de cuidados e ampliando o debate sobre envelhecimento ativo e responsável.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, realizado no Abrigo dos Idosos Deusarina Silva, com abordagem qualitativa e quantitativa. A escolha desse método se justifica pela necessidade de compreender, de forma ampla, tanto os aspectos objetivos relacionados ao perfil dos residentes quanto às percepções subjetivas sobre a vivência institucional. Dessa forma, buscou-se integrar dados numéricos e narrativas, permitindo uma análise mais completa da realidade investigada.

Segundo Bardin (2011, p. 42), a análise de conteúdo possibilita interpretar dados qualitativos a partir de categorias temáticas, favorecendo uma compreensão aprofundada dos discursos coletados em campo. Com base nessa perspectiva, foram utilizados procedimentos metodológicos como: observação direta da rotina institucional, aplicação de questionário estruturado aos idosos e entrevista semiestruturada com a coordenação da instituição. Esses instrumentos permitiram captar tanto informações objetivas quanto percepções subjetivas, fundamentais para a análise proposta.

A abordagem qualitativa possibilitou compreender os discursos e per-

cepções dos participantes, revelando sentimentos, expectativas e desafios enfrentados no cotidiano. Já a abordagem quantitativa permitiu mensurar dados objetivos, como idade, escolaridade e tempo de residência, compondo um panorama socioeconômico dos idosos atendidos. Os questionários aplicados contribuíram para identificar a realidade vivenciada pelos residentes e avaliar, na prática, a importância das legislações e políticas públicas voltadas ao envelhecimento digno e ativo.

A pesquisa foi delimitada ao universo dos residentes do Abrigo dos Idosos Deusarina Silva, considerando tanto os aspectos estruturais da instituição quanto às experiências vivenciadas pelos idosos em seu cotidiano. Essa delimitação permitiu concentrar a análise em um contexto específico, garantindo maior profundidade na interpretação dos dados e evitando generalizações indevidas. O recorte temporal também foi definido de acordo com o período de coleta, assegurando que os resultados refletissem a realidade observada naquele momento. Essa escolha metodológica contribuiu para a consistência do estudo e para a construção de conclusões alinhadas ao objetivo central da investigação.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Observou-se que os valores oriundos das aposentadorias dos residentes são administrados pela coordenação da instituição, garantindo o controle financeiro e a destinação adequada dos recursos. Além disso, verificou-se que as necessidades fisiológicas, como alimentação e higiene, bem como as demandas de saúde, são atendidas pela assistência social do município. Essa organização demonstra uma articulação eficiente entre a gestão interna do abrigo e o poder público, assegurando suporte integral aos idosos e reforçando o compromisso com a proteção social e o cuidado contínuo.

Outrossim, é imperioso ponderar no que se refere à estrutura física do abrigo, do qual já foram identificados 17 idosos residentes, distribuídos em 13 quartos, dos quais nove já estavam equipados com ar-condicionado, televisão, cama e guarda-roupa. Os demais quartos, embora ainda sem ar-condicionado, encontravam-se em processo de adequação, demonstrando

o compromisso da instituição com a melhoria contínua das condições de salubridade e conforto. Essa organização evidencia cuidados de excelência, refletindo diretamente na qualidade de vida dos residentes e na percepção de acolhimento. Sob essa perspectiva, observa-se, por exemplo, a Figura 1, apresentada abaixo:

Figura 1 - Visita dos estudantes ao Abrigo de Idosos Deusarina Silva



Fonte: Alunos (2026).

Entretanto, os relatos dos idosos apontaram para um aspecto emocional relevante: a saudade da convivência familiar. Um dos entrevistados afirmou:

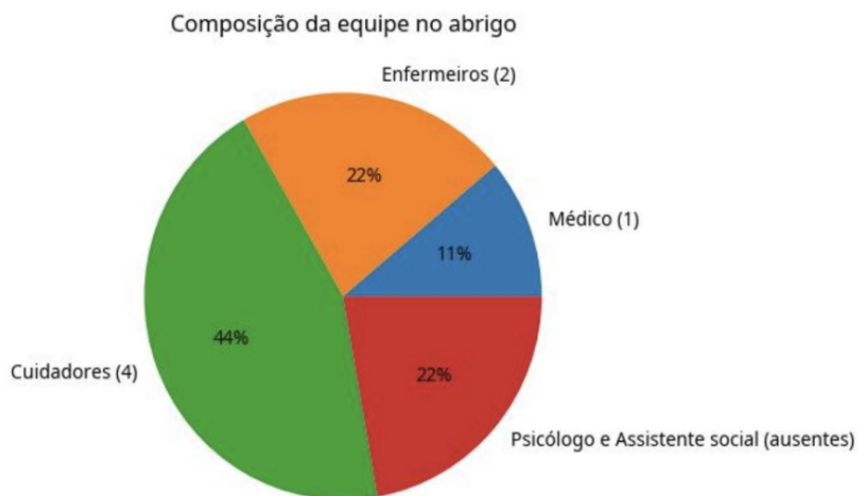
Interno 1: “*Aqui somos bem cuidados, temos alimentação e remédios, mas sentimos falta da família.*” Esse depoimento reforça que, embora o abrigo cumpra seu papel de proteção social e cuidado integral, o distanciamento dos vínculos familiares impacta o bem-estar emocional dos residentes. Do ponto de vista acadêmico, os resultados demonstram que o Abrigo Deusarina Silva desempenha papel fundamental na garantia da proteção social e na promoção da qualidade de vida, mas também evidenciam a necessidade de fortalecer ações que promovam a convivência social e o vínculo afetivo, reconhecendo que o envelhecimento envolve dimensões físicas, emocionais e sociais.

A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), foram identificadas três categorias centrais: qualidade de vida no abrigo, atendimento às necessidades básicas e relações afetivas e convivência social. A primeira categoria evidencia que os residentes dispõem de infraestrutura adequada e cuidados organizacionais que favorecem o bem-estar, como quartos equipados, alimentação e acompanhamento de saúde. A segunda mostra que, por meio da parceria com o poder público, são assegurados serviços essenciais como assistência médica, higiene e suporte social, reforçando o papel do abrigo como espaço de proteção integral. Já a terceira categoria revela a importância dos vínculos emocionais e familiares, fundamentais para o bem-estar dos idosos, ainda que nem sempre plenamente supridos pela instituição.

Embora os idosos relatem satisfação com os cuidados recebidos, muitos expressam a falta da presença da família, o que impacta diretamente seu bem-estar emocional. Esse dado reforça que o envelhecimento não pode ser compreendido apenas em sua dimensão física, mas também como um fenômeno social e afetivo que exige estratégias de inclusão e fortalecimento dos laços comunitários. Nesse sentido, os resultados demonstram que o Abrigo dos Idosos Deusarina Silva oferece atendimento considerado de excelência, fruto de uma parceria sólida com o poder público que garante serviços essenciais e promove a dignidade humana. Assim, observa-se a seguir, a respeito do funcionamento do abrigo.

Perguntas	Respostas
1. a) Identificar os serviços o oferecidos pela instituição	O Abrigo dos Idosos Deusarina Silva oferece acolhimento, alimentação, acompanhamento de saúde, cuidados básicos diários, apoio emocional e atividades de convivência
1. b) Analisar o perfil socioeconômico dos residentes	A maioria dos residentes encontra-se em situação de vulnerabilidade social, sem apoio familiar ou com condições financeiras limitadas, dependendo de benefícios sociais ou aposentadoria.
1. c) Avaliar os impactos da atuação institucional na qualidade de vida	O abrigo contribui para a melhoria da qualidade de vida ao proporcionar segurança, cuidados contínuos, alimentação, acompanhamento de saúde e convivência social.
2. Quantos idosos há no abrigo?	Dezessete idosos.
3. Existe lazer? Qual?	Sim, televisão e jogos interativos.
4. Qual horário das refeições?	Café da manhã às 7h; almoço às 10h30; lanche da tarde às 14h, seguido do jantar às 18h00.
5. Há médico, enfermeiro, assistente social e psicólogo?	Sim: 1 médico, 2 enfermeiros, 4 cuidadores. Ausência de psicólogo e assistente social, conforme relato da coordenação.

Figura 2 - Percentagem dos profissionais que trabalham no abrigo



Fonte: Abrigo de Idosos Deusarina Silva (2026).

Os resultados da pesquisa mostram que, apesar dos esforços da instituição em oferecer acolhimento, alimentação e cuidados básicos, há uma carência significativa de profissionais que são fundamentais para um atendimento mais completo e humanizado. A ausência de psicólogo e assistente social limita o suporte emocional e social, deixando descobertas áreas sensíveis da vida dos idosos, como o acompanhamento psicológico, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a mediação de questões familiares. Essa falta de profissionais especializados revela que, embora o abrigo consiga garantir segurança física e cuidados essenciais, ainda não alcança plenamente a integralidade necessária para promover um envelhecimento saudável e digno. Portanto, ampliar a equipe técnica é um passo indispensável para que o cuidado oferecido vá além das necessidades materiais e contemple também o bem-estar emocional e social dos residentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado no Abrigo dos Idosos Deusarina Silva possibilitou compreender a relevância das Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs) na efetivação das políticas públicas voltadas ao envelhecimento. A análise evidenciou que a instituição desempenha papel fundamental na promoção da dignidade humana, oferecendo serviços de acolhimento, alimentação, cuidados de saúde, apoio emocional e atividades de convivência, que contribuem diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos residentes.

Os resultados mostraram que, além da estrutura física adequada e dos serviços ofertados, o abrigo conta com o apoio do poder público, fortalecendo sua capacidade de atender às necessidades básicas dos idosos. Entretanto, foi possível identificar desafios relacionados ao aspecto emocional, especialmente no que se refere à ausência da convivência familiar, fator que impacta significativamente o bem-estar dos residentes. Essa constatação reforça a importância de políticas públicas que incentivem a manutenção dos vínculos afetivos e sociais, reconhecendo que o envelhecimento envolve dimensões físicas, psicológicas e emocionais.

Do ponto de vista acadêmico e social, conclui-se que o Abrigo Deusarina Silva é um exemplo de instituição comprometida com a proteção e valorização da pessoa idosa. Contudo, o fortalecimento das ações de integração comunitária e familiar se mostra essencial para que o envelhecimento seja vivido de forma plena e digna. Além disso, é necessário ampliar o quadro de profissionais especializados, garantindo suporte emocional e social, de modo que o cuidado oferecido contemple todas as dimensões da vida dos residentes.

Além disso, este trabalho contribui para ampliar o debate sobre o papel das ILPIs no Brasil, destacando a necessidade de consolidar políticas públicas inclusivas e sustentáveis, capazes de responder ao crescimento da população idosa. A valorização da pessoa idosa deve ser entendida como um compromisso coletivo, que ultrapassa os limites institucionais e envolve toda a sociedade na construção de um envelhecimento ativo, digno e respeitado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/>>.

BEAUVOIR, S. de. *A velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Disponível em: <https://minerva.ufjf.br/F/?func=direct&doc_number=000362770>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm (planalto.gov.br in Bing).

CAMARANO, A. A. (Org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>.

MINAYO, M. C. de S. O envelhecimento da população brasileira e os desafios para o setor saúde. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 516-526, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102012000300015> (doi.org in Bing). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsp/>>

VERAS, R. P. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 548-554.

DO BORDEREAU AO LAWFARE: O PARADOXO DA JUSTIÇA ENTRE O CASO DREYFUS E O PROCESSO CONTRA JAIR BOLSONARO

Denize dos Reis Jacino¹

Resumo: O presente artigo realiza uma análise histórico-jurídica a partir do Caso Dreyfus, na França do século XIX, até os processos contemporâneos envolvendo o ex-presidente Jair Bolsonaro no Brasil. Busca-se compreender a utilização do direito como instrumento de perseguição política – fenômeno hoje denominado lawfare –, evidenciando paralelos entre a injustiça cometida contra Alfred Dreyfus e as acusações enfrentadas por Bolsonaro. O trabalho adota metodologia de revisão bibliográfica, análise comparada e interpretação constitucional, centrando-se nos princípios do devido processo legal, ampla defesa e imparcialidade judicial. Ao final, conclui que a repetição do modelo de instrumentalização do Judiciário representa ameaça à democracia e ao Estado de Direito.

Palavras-chave: Caso Dreyfus. Jair Bolsonaro. Lawfare. Direito e Política. Democracia.

FROM BORDEREAU TO LAWFARE: THE PARADOX OF JUSTICE BETWEEN THE DREYFUS CASE AND THE TRIAL AGAINST JAIR BOLSONARO

Abstract: This article carries out a historical-legal analysis from the Dreyfus Case, in 19th century France, to the contemporary processes involving former President Jair Bolsonaro in Brazil. It seeks to understand the use of law as an instrument of political persecution – a phenomenon now called lawfare –, highlighting parallels between the injustice committed against Alfred Dreyfus and the accusations faced by Bolsonaro. The study adopts a methodology of bibliographic review, comparative analysis, and constitutional interpretation, focusing on the principles of due process of law, full defense, and judicial impartiality. Finally, it concludes that the repetition of this model of judicial instrumentalization represents a threat to democracy and the Rule of Law.

Keywords: Dreyfus Case. Jair Bolsonaro. Lawfare. Law and Politics. Democracy.

¹ Discente do curso de Direito da FACDIN. E-mail: denizepoliesi@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O título deste artigo, “DO BORDEREAU AO LAWFARE”, sintetiza a linha histórica de injustiça judicial que conecta um dos casos mais emblemáticos do século XIX à política contemporânea brasileira. O termo *bordereau* refere-se ao documento que serviu de base para a condenação injusta de Alfred Dreyfus, oficial do Exército francês, acusado falsamente de traição. A fragilidade das provas, a manipulação política e o viés institucional transformaram o processo em um símbolo universal de erro judiciário e perseguição institucional.

Por outro lado, o conceito contemporâneo de *lawfare* descreve o uso estratégico do Direito como instrumento de guerra política. Diferente do *bordereau*, que evidencia injustiça a partir de provas manipuladas, o *lawfare* evidencia instrumentalização moderna do Judiciário, na qual investigações, processos e decisões judiciais podem ser direcionados a interesses políticos, ameaçando a imparcialidade e a legitimidade das instituições democráticas.

O paralelo entre os dois fenômenos evidencia que, embora separados por mais de um século, a lógica da injustiça persiste: a manipulação das instituições jurídicas e a instrumentalização do Direito em benefício político. No caso brasileiro contemporâneo, o ex-presidente Jair Bolsonaro tornou-se alvo de discussões sobre *lawfare*, levantando debates sobre a preservação das garantias constitucionais, a imparcialidade judicial e os limites do poder estatal.

Este artigo propõe uma análise comparativa histórico-jurídica, conectando o episódio do *bordereau* e o Caso Dreyfus ao contexto contemporâneo brasileiro, avaliando como a instrumentalização do Judiciário e a violação de garantias constitucionais podem comprometer a democracia. Para isso, adota-se uma metodologia de revisão bibliográfica, análise doutrinária e interpretação constitucional, enfatizando princípios como o devido processo legal, a ampla defesa, o contraditório, a presunção de inocência e a separação de poderes.

Ao explorar a linha que vai do *bordereau* ao *lawfare*, o artigo busca não apenas demonstrar a persistência da injustiça judicial, mas também

reforçar a necessidade de instituições fortes, integridade jurídica e aplicação imparcial das leis, elementos fundamentais para a preservação do Estado Democrático de Direito.

A história do Direito é também a história das suas deformações. Sempre que a jurisdição se submete à política, abre-se espaço para injustiças que marcam épocas. O Caso Dreyfus, ocorrido na França em 1894, tornou-se um símbolo universal do erro judiciário motivado por interesses políticos e militares. Condenado injustamente por espionagem, Alfred Dreyfus foi vítima de um processo viciado, baseado em provas frágeis e forjadas, no qual o devido processo legal foi sistematicamente violado².

No Brasil do século XXI, o ex-presidente Jair Bolsonaro enfrenta um conjunto de processos judiciais e administrativos que, segundo parte da doutrina e da opinião pública, configuram fenômeno semelhante: a instrumentalização do Direito para fins políticos. Esse fenômeno, denominado lawfare³, já foi identificado em diversas democracias contemporâneas, como na América Latina, envolvendo líderes como Cristina Kirchner e Rafael Correa.

O presente artigo busca analisar, sob uma perspectiva crítica, o paradoxo histórico que aproxima o Caso Dreyfus dos processos contra Bolsonaro, examinando em que medida a Justiça, quando transformada em instrumento político, ameaça a própria democracia. Para tanto, adota-se metodologia de revisão bibliográfica, análise de documentos jurídicos e doutrinários, bem como interpretação constitucional comparada.

A relevância do tema se justifica não apenas pela atualidade política, mas pelo compromisso acadêmico em discutir os limites da atuação jurisdicional em regimes democráticos. Afinal, como lembra Ferrajoli⁴, a legitimidade da jurisdição somente se mantém quando preservada sua autonomia em face da política, sob pena de transformar o processo em mecanismo de poder e não de justiça.

² Para análise detalhada sobre o Caso Dreyfus, ver ZOLA, Émile. *J'accuse*. Paris: L'Aurore, 1898.

³ DUNLAP, Charles J. *Law and Military Interventions: Preserving Humanitarian Values in 21st Century Conflicts*. Harvard: Kennedy School of Government, 2001.

⁴ FERRAJOLI, Luigi. *Direito e Razão: Teoria do Garantismo Penal*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

2. O CASO DREYFUS: UM MARCO DA INJUSTIÇA JURÍDICA

O Caso Dreyfus se deu em um período de intensa concorrência entre França e Alemanha, logo após a derrota francesa na Guerra Franco-Prusiana (1870-1871). O clima político e militar era dominado pela busca de vingança e pela desconfiança em torno de atividades de espionagem. Nesse contexto, em 1894, o capitão Alfred Dreyfus, um oficial judeu do Exército francês, foi imputado de ter passado informações militares confidenciais para a Alemanha.

França durante a Belle Époque: Uma época marcada por grande instabilidade política, polarização e um nacionalismo acentuado. O Exército se destacava como uma entidade fundamental no poder, embora estivesse impregnado de preconceitos anti-semitas, o que foi crucial na perseguição a Dreyfus, um judeu.

A militarização do julgamento: Dreyfus foi avaliado por uma corte militar, onde o acesso a evidências era restrito e a defesa tinha limitações significativas. Documentos como o bordereau foram considerados como a principal evidência, apesar da falta de comprovação sólida sobre sua autoria.

Manipulação dentro das instituições. A denúncia refletia interesses das esferas política e militar que almejavam fortalecer a imagem do Exército, evidenciando a forma como o Direito pode ser utilizado em benefício de agendas institucionais e políticas.

Transgressão do processo legal. Dreyfus não teve plena acessibilidade aos documentos, seu direito de se defender foi limitado e a sua defesa foi prejudicada, evidenciando uma clara injustiça no processo.

Falta de imparcialidade nos tribunais. Os magistrados militares operaram sob a influência de preconceitos arraigados e pressão de cunho político, prejudicando a objetividade da decisão judicial.

Reavaliação e reparação tardia. Somente após um significativo esforço da sociedade e uma análise crítica por parte da mídia e especialistas jurídicos, o caso foi reexaminado, resultando na reintegração de Dreyfus em 1906. Isso ressalta as dificuldades em corrigir equívocos institucionais quando o sistema legal é influenciado.

Bobbio destaca que o episódio Dreyfus demonstra que a solidez das instituições é fundamental para a democracia. Quando os tribunais e instituições de supervisão são influenciados por interesses políticos, a imparcialidade na aplicação da lei se perde, prejudicando o Estado de Direito. Para Bobbio, o caso Dreyfus ilustra como o Direito, quando manipulado, pode ser utilizado para fins próprios.

Ferrajoli argumenta que o caso Dreyfus demonstra a importância do garantismo jurídico. A ausência de mecanismos efetivos de defesa e o cerceamento do contraditório ilustram o risco de arbitrariedade estatal. Para ele, o episódio reforça a necessidade de limites constitucionais rigorosos e proteção processual efetiva.

Zaffaroni destaca que o Caso Dreyfus pode ser interpretado como uma forma histórica de lawfare, em que instrumentos legais e processuais foram usados para perseguir politicamente um indivíduo, mascarando interesses institucionais sob aparência de legalidade. Ele observa que Dreyfus foi vítima de perseguição judicial disfarçada de processo legítimo, conceito que ecoa nos debates contemporâneos sobre lawfare.

Streck enfatiza que a manipulação do Judiciário e a instrumentalização das provas ilustram como o poder político pode comprometer a imparcialidade judicial. O caso Dreyfus revela que, mesmo em sistemas jurídicos estruturados, o controle ético e a cultura institucional são cruciais para prevenir injustiças.

3. RELEVÂNCIA CONTEMPORÂNEA

O Caso Dreyfus permanece relevante por diversas razões, mostra como preconceitos sociais e pressões políticas podem afetar o julgamento de cidadãos, especialmente minorias ou opositores.

O paralelismo histórico entre Dreyfus e processos contemporâneos de perseguição política (como o caso Bolsonaro, sob debate acadêmico) evidencia que a instrumentalização do Judiciário não é fenômeno recente, mas adaptado aos tempos e contextos políticos.

A reabilitação de Dreyfus reforçou a necessidade de mecanismos de proteção processual, evidenciando a importância de devido processo

legal, ampla defesa, contraditório, presunção de inocência e imparcialidade judicial.

A principal prova apresentada contra Dreyfus foi o chamado ‘borde-reau’, um memorando manuscrito encontrado na embaixada alemã, atribuído a ele sem perícia conclusiva. A acusação foi reforçada por testemunhos frágeis e documentos falsificados. Mesmo diante da ausência de provas consistentes, Dreyfus foi condenado por traição e sentenciado à prisão perpétua na Ilha do Diabo, na Guiana Francesa.

Segundo Bobbio (1997), a democracia se fortalece quando as instituições funcionam como árbitros imparciais das disputas políticas e sociais. A instrumentalização do poder militar para influenciar decisões judiciais evidencia a violação das regras do jogo democrático e coloca em risco os direitos fundamentais.

O caso dividiu profundamente a sociedade francesa. De um lado, os ‘dreyfusards’, defensores da revisão do julgamento, entre eles o escritor Émile Zola, autor do célebre artigo ‘J’accuse’, publicado em 1898. Do outro, os ‘antidreyfusards’, que defendiam a condenação em nome da honra do Exército e da segurança nacional. A pressão popular e intelectual levou à reabertura do caso em 1899, mas Dreyfus novamente foi condenado, embora com atenuantes. Apenas em 1906, após longa batalha, foi inocentado e reintegrado ao Exército.

O Caso Dreyfus constitui um marco histórico da injustiça jurídica, servindo como referência para análises contemporâneas de lawfare e instrumentalização política do Judiciário. Ele demonstra que a imparcialidade judicial, o devido processo legal e a integridade institucional são fundamentais para prevenir arbitrariedades e preservar a democracia. Os comentários de Bobbio, Ferrajoli, Zaffaroni e Streck convergem para a ideia de que a justiça só pode cumprir seu papel social quando liberta de influências políticas e estruturada por garantias constitucionais efetivas.

4. O FENÔMENO DO *LAWFARE*

O termo lawfare foi cunhado por Charles Dunlap em 2001 para designar o uso estratégico do Direito como arma de guerra. Posteriormente, o

conceito foi ampliado para abranger o uso político do sistema judicial com o objetivo de neutralizar adversários. Zaffaroni, Streck e Ferrajoli identificam no lawfare uma grave ameaça às democracias, uma vez que corrompe a imparcialidade judicial e transforma a jurisdição em arena política.

O termo lawfare descreve o uso estratégico do Direito como ferramenta de perseguição política, repressão ou manipulação institucional. Mais do que uma prática isolada, configura um fenômeno estrutural que desafia os limites do Estado Democrático de Direito, afetando a imparcialidade judicial e a proteção dos direitos fundamentais.

Lawfare como guerra jurídica Charles J. Dunlap (2001) foi o primeiro a cunhar o termo lawfare, descrevendo-o como a utilização do sistema jurídico para fins estratégicos e militares. Para Dunlap: Lawfare não se restringe a processos judiciais civis ou criminais; pode envolver ações judiciais, administrativas ou regulatórias; O objetivo é neutralizar adversários políticos ou estratégicos por meio da manipulação legal; É uma forma moderna de guerra, na qual a lei torna-se arma, e não instrumento de justiça.

No contexto brasileiro, a doutrina aponta que operações judiciais e denúncias seletivas podem configurar estratégia de lawfare, quando utilizadas com objetivos políticos.

Lawfare e violação de garantias Eugenio Raúl Zaffaroni (2017) entende o lawfare como uma ameaça direta às garantias constitucionais: A instrumentalização do Judiciário viola princípios fundamentais como devido processo legal, ampla defesa, contraditório e presunção de inocência; O uso seletivo da lei para fins políticos cria processos de exceção disfarçados de legalidade, corroendo a confiança na Justiça; Para Zaffaroni, lawfare evidencia que a lei, quando manipulada, pode se tornar ferramenta de injustiça ao invés de instrumento de proteção de direitos.

Lawfare e garantismo Luigi Ferrajoli (2002) destaca que o lawfare se contrapõe ao garantismo penal, que visa limitar o poder do Estado e proteger o indivíduo: Ao invés de assegurar direitos, o lawfare instrumentaliza regras processuais para atingir adversários políticos; O garantismo exige processos imparciais, decisões fundamentadas e respeito às provas; Por-

tanto, o lawfare é uma forma de subversão do sistema garantista, utilizando o Direito como arma de perseguição.

Judicialização da política e lawfare Lenio Luiz Streck (2016) alerta que a judicialização excessiva da política aumenta a vulnerabilidade ao lawfare: A interferência política nas decisões judiciais transforma o Judiciário em instrumento de poder; O lawfare, nesse contexto, não é apenas uma técnica jurídica, mas uma estratégia de manipulação institucional; Streck reforça que a proteção do Estado Democrático de Direito depende de juízes imparciais, processos transparentes e cultura institucional sólida.

Lawfare como disputa de poder simbólico Embora mais sociológico, Pierre Bourdieu contribui à análise do lawfare ao destacar que o Direito é um campo de poder simbólico: A manipulação legal não afeta apenas processos individuais, mas modela percepções públicas e legitimações sociais; O lawfare, nesse sentido, atua na arena política e mediática, reforçando narrativas favoráveis ou desfavoráveis a determinados atores; Isso evidencia que o fenômeno não é apenas jurídico, mas político, social e cultural, com impacto profundo sobre a democracia.

Os comentários doutrinários convergem para a ideia de que o lawfare é: Uma instrumentalização do Direito para fins políticos; Uma ameaça às garantias constitucionais, sobretudo em processos de grande repercussão política; Um fenômeno que evidencia a fragilidade das instituições e da democracia, quando o Judiciário deixa de atuar de forma imparcial.

No contexto do artigo, o lawfare conecta o Caso Dreyfus ao caso Bolsonaro, demonstrando que a manipulação judicial para fins políticos é um problema histórico que persiste sob formas modernas.

Na América Latina, o fenômeno ganhou destaque a partir de processos contra líderes políticos de relevo. Na Argentina, Cristina Kirchner também denunciou perseguições políticas por meio do Judiciário. No Equador, Rafael Correa enfrentou processos semelhantes.

A característica central do lawfare é a transformação de instrumentos jurídicos legítimos – como investigações, processos e medidas cautelares – em meios de perseguição política. Tal prática distorce a finalidade da Justiça e mina a confiança da sociedade nas instituições.

5. O CASO BOLSONARO E ANÁLISE JURÍDICA

Os processos envolvendo Jair Messias Bolsonaro, ex-presidente do Brasil, refletem complexidade política e jurídica. Acusações vão desde suposta interferência em órgãos públicos, irregularidades administrativas, até questionamentos sobre conduta eleitoral e responsabilidade penal por atos administrativos.

A doutrina aponta que, em casos de lawfare, a presunção de inocência e o devido processo legal são frequentemente comprometidos. A Constituição Federal de 1988 assegura: Art. 5º, LIV “*ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal*”; Art. 5º, LV “*aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes.*”

Além disso, o STF tem reiteradamente defendido a imparcialidade judicial como requisito mínimo para validade processual. No contexto político-partidário, as críticas indicam que a seletividade na investigação e na aplicação da lei penal pode configurar lawfare. Entretanto, o estudo crítico deve considerar que nem todas as ações judiciais constituem perseguição política; a análise deve basear-se em provas documentais, decisões jurisprudenciais e contexto político-administrativo.

5.1. Contexto dos processos

Jair Bolsonaro enfrenta processos judiciais e administrativos envolvendo suposta interferência em órgãos públicos (PF, Receita, Ministério da Saúde); Responsabilidade administrativa e penal por ações durante a pandemia de COVID-19; Questionamentos sobre atos de improbidade administrativa e conduta eleitoral; Acusações de lawfare e perseguição política por parte do Judiciário.

5.2. Fundamentos Constitucionais

A Constituição Federal de 1988 garante direitos fundamentais a todos os cidadãos: O Art. 5º, inciso LIV, da Constituição Federal de 1988 estabe-

lece que “*Ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal.*”

Este dispositivo consagra um dos princípios mais fundamentais do Estado Democrático de Direito, garantindo que qualquer restrição a direitos individuais, seja de ordem civil, administrativa ou penal, deve observar regras processuais justas, previamente estabelecidas, assegurando segurança jurídica e proteção contra abusos de poder.

O devido processo legal não se limita a um procedimento formal, mas engloba todas as garantias que tornam o processo justo e imparcial, incluindo: Direito à ampla defesa; Direito ao contraditório; Publicidade dos atos processuais; Motivação das decisões judiciais; Observância das normas processuais estabelecidas em lei.

Segundo Ferrajoli (2002), o devido processo legal é um instrumento de garantismo jurídico, que visa proteger o indivíduo contra decisões arbitrárias do Estado, assegurando que qualquer restrição aos direitos fundamentais ocorra dentro de limites legalmente previstos e de maneira imparcial.

O princípio do devido processo legal limita a atuação do Estado, impedindo abusos, perseguições políticas ou discriminações injustas. É essencial para que o Judiciário exerça sua função como árbitro imparcial, especialmente em contextos de alta carga política ou social.

Bobbio (1997) enfatiza que, em uma democracia, a efetividade do devido processo legal é condição para a confiança da sociedade nas instituições, funcionando como um filtro contra o arbítrio e a instrumentalização do Direito.

Essa proteção se torna ainda mais crítica em situações de lawfare ou perseguição política, onde a manipulação processual pode mascarar interesses políticos por trás de decisões jurídicas, colocando em risco direitos individuais e a própria democracia.

O Art. 5º, LIV, ao consagrar o devido processo legal, estabelece um limite absoluto ao poder estatal. Ele garante que toda restrição de liberdade ou propriedade só seja válida quando respeitadas as regras processuais e as garantias fundamentais. No contexto de processos políticos ou de alto impacto social, o devido processo legal é a principal salvaguarda contra

abusos, arbitrariedades e instrumentalização política do Judiciário, preservando o equilíbrio democrático e a confiança nas instituições.

Art. 5º, LV – Ampla Defesa e Contraditório O Art. 5º, inciso LV, da Constituição Federal de 1988 dispõe que: “Aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes.”

Este dispositivo consagra dois princípios basilares do Estado Democrático de Direito: o contraditório e a ampla defesa, que são instrumentos essenciais para garantir justiça, imparcialidade e equilíbrio nas relações processuais.

Refere-se ao direito das partes de conhecer todos os elementos do processo, de se manifestar sobre provas e argumentos apresentados pela parte adversa e de influenciar a decisão judicial. É o mecanismo que assegura igualdade de armas no processo.

Garante ao litigante o direito de utilizar todos os meios legais disponíveis para contestar acusações, apresentar provas, recorrer de decisões e ter acesso a assistência jurídica adequada.

Segundo Ferrajoli (2002), a ampla defesa é a salvaguarda do indivíduo contra arbitrariedades estatais, garantindo que decisões judiciais ou administrativas sejam fundamentadas em provas legítimas e na participação ativa das partes.

O contraditório e a ampla defesa têm função dupla: Evitam condenações injustas e asseguram que o processo seja equilibrado, transparente e imparcial. Garantem que a autoridade judicial exerça sua função sem se tornar instrumento de interesses externos ou políticos.

Bobbio (1997) destaca que a efetivação dessas garantias é essencial para o fortalecimento da democracia, pois sem elas o poder judicial corre o risco de ser manipulado, minando a confiança pública nas instituições.

O STF tem reiteradamente afirmado a importância desses princípios: HC 164.493/PR (2021) – reconheceu nulidade de atos processuais quando houve cerceamento de defesa, reforçando a necessidade de observância estrita do contraditório; ADI 3542/DF (2010) – destacou que qualquer medida restritiva que impeça a participação plena da parte no processo viola diretamente a ampla defesa; STJ, REsp 1.201.993/SP – reforçou que

decisões baseadas em provas insuficientes ou em ausência de contraditório são nulas.

No contexto de *lawfare*, a ampla defesa e o contraditório tornam-se ainda mais críticos, pois a instrumentalização judicial frequentemente busca limitar o direito das partes de se defender plenamente, gerando desigualdade processual e risco de injustiça.

O Art. 5º, LV é a expressão da proteção constitucional do indivíduo no processo. A efetividade do contraditório e da ampla defesa é fundamental para prevenir arbitrariedades, garantir decisões justas e assegurar a imparcialidade judicial. Em contextos políticos sensíveis, como processos envolvendo autoridades públicas de destaque, a observância rigorosa desses princípios é condição indispensável para preservar o Estado de Direito e a democracia.

O Art. 5º, inciso LVII, da Constituição Federal de 1988 dispõe: *“Ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória.”*

Este dispositivo consagra a presunção de inocência, princípio central do Estado Democrático de Direito, garantindo que todo cidadão seja tratado como inocente enquanto não houver decisão definitiva e irrecorrível que o declare culpado.

Não seja submetido a restrições indevidas de liberdade ou direitos; Tenha pleno acesso à defesa, contraditório e aos recursos disponíveis; Seja protegido contra julgamentos midiáticos ou políticos que antecipem a condenação.

Ferrajoli (2002) define a presunção de inocência como um garantismo processual, que protege o indivíduo contra o arbítrio estatal e reforça a imparcialidade judicial.

O princípio da presunção de inocência tem dupla função: Individual – protege o acusado de sanções precipitadas e injustas; Institucional – assegura que o Judiciário não se transforme em instrumento de perseguição política, preservando a legitimidade das decisões.

Bobbio (1997) destaca que a presunção de inocência é essencial para o equilíbrio entre poder estatal e direitos individuais, sendo um mecanismo de controle da justiça sobre o próprio poder.

A jurisprudência brasileira reforça a proteção da presunção de inocência: HC 164.493/PR (STF, 2021) – reconheceu que atos processuais que antecipem culpa violam o princípio; ADI 3542/DF (STF, 2010) – reafirmou que medidas restritivas não podem ignorar a presunção de inocência; STJ, REsp 1.201.993/SP – destacou que provas frágeis ou decisões precipitadas comprometem a validade processual e violam direitos fundamentais.

No contexto de lawfare, a presunção de inocência é um escudo contra a instrumentalização judicial, impedindo que acusações políticas se transformem em condenações antecipadas.

O Art. 5º, LVII protege o indivíduo e a democracia. Sua observância garante que qualquer processo, seja judicial ou administrativo, respeite a igualdade, a imparcialidade e o devido processo legal. Em situações de alta carga política, como no caso de autoridades públicas de destaque, o respeito à presunção de inocência é condição indispensável para evitar arbitrariedades, lawfare e erosão institucional.

Separação de poderes (Arts. 2º e 60, §4º) – garante que Judiciário não seja instrumento de perseguição política.

A Separação de Poderes, prevista no art. 2º da Constituição Federal, estabelece que “são poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”.

Este princípio é pilar fundamental do Estado Democrático de Direito, garantindo que cada poder exerça suas funções dentro dos limites constitucionais, prevenindo abusos e concentração de poder.

O art. 60, §4º, IV, por sua vez, estabelece cláusula pétrea que protege a estrutura do Estado, incluindo a separação de poderes: “não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: [...] a separação dos Poderes”.

Isso significa que qualquer tentativa de subordinar um poder a outro, especialmente a instrumentalização do Judiciário para fins políticos, encontra limite infranqueável na Constituição.

Segundo Bobbio (1997), a independência do Judiciário é essencial para a manutenção da democracia: ele atua como árbitro imparcial, protegendo direitos individuais e coletivos, inclusive contra abusos do Execu-

tivo e do Legislativo. Se o Judiciário se tornar instrumento de perseguição política, perde sua legitimidade e o Estado de Direito é fragilizado.

A doutrina de Streck (2016) reforça que a independência judicial não significa isolamento absoluto, mas sim autonomia funcional, decisória e administrativa, que impede ingerência indevida de outros poderes. Em termos práticos, isso impede que decisões judiciais sejam moldadas por interesses políticos momentâneos, protegendo cidadãos de lawfare ou perseguição institucional.

A separação de poderes cria freios e contrapesos. Por exemplo, mesmo que o Legislativo ou Executivo desejem investigar ou processar políticos adversários, o Judiciário deve atuar com base em provas robustas e respeitando devido processo legal. Caso haja tentativa de uso político do Judiciário, a própria Constituição, por meio da cláusula pétrea do art. 60, §4º, garante mecanismos de proteção, como controle de constitucionalidade, habeas corpus e ações diretas de inconstitucionalidade.

A aplicação do princípio da separação de poderes é particularmente relevante em contextos de polarização política, como nos processos envolvendo autoridades públicas de alto escalão. A doutrina alerta que qualquer desvio do Judiciário para funções políticas compromete a imparcialidade, aumenta a litigiosidade seletiva e enfraquece a confiança social nas instituições.

A separação de poderes, reforçada pelas cláusulas pétreas, é um instrumento jurídico de proteção do Estado Democrático de Direito. Ela garante que o Judiciário permaneça independente e imparcial, evitando sua instrumentalização para perseguição política e preservando direitos fundamentais, especialmente nos casos de lawfare.

5.3 Jurisprudência aplicável

HC 164.493/PR (STF, 2021) – reconheceu parcialidade em processos envolvendo líderes políticos; ADI 3542/DF (STF, 2010) – reforça que atos de perseguição política não podem se sobrepor ao devido processo legal; REsp 1.201.993/SP (STJ) – exige provas robustas e garante que redirecionamento processual não viole direitos fundamentais.

5.4 Análise crítica

Necessidade de respeito absoluto ao contraditório, ampla defesa e imparcialidade; Observação de possíveis interferências políticas nas decisões judiciais; Paralelos com o Caso Dreyfus mostram que a instrumentalização judicial é fenômeno recorrente; Bobbio (1997) e Streck (2016) alertam que a democracia depende da integridade das instituições e da aplicação imparcial das leis.

A democracia moderna não se limita ao exercício do voto ou à existência de eleições periódicas; ela depende da efetiva funcionalidade das instituições e da aplicação imparcial das normas jurídicas. Conforme destaca Bobbio (1997), a democracia se fortalece quando as instituições não apenas existem formalmente, mas atuam de maneira íntegra, cumprindo sua função de maneira imparcial e previsível.

A integridade institucional envolve:

Independência funcional: cada órgão deve atuar sem interferência indevida de outros poderes ou grupos políticos; processos decisórios claros, acessíveis à sociedade e fiscalizáveis; mecanismos de accountability que permitem corrigir abusos ou desvios de conduta.

Segundo Streck (2016), instituições sem integridade tornam-se vulneráveis à corrupção, à captura política e à manipulação judicial, enfraquecendo a confiança pública e comprometendo a governança democrática.

Todas as pessoas e entidades são tratadas de forma igual perante a lei; As decisões judiciais e administrativas são fundamentadas exclusivamente em normas legais e provas, sem influência de interesses externos ou políticos; Qualquer desvio compromete a legitimidade do sistema jurídico e coloca em risco os direitos fundamentais.

Ferrajoli (2002) reforça que a imparcialidade é elemento central do garantismo jurídico, sendo essencial para que o Estado de Direito funcione de maneira justa e confiável.

A democracia depende da integridade institucional e da imparcialidade legal por três razões principais: Legitimidade das decisões: Sem imparcialidade, leis e decisões judiciais perdem credibilidade; Proteção de direitos individuais: Garante que direitos fundamentais não sejam violados por inte-

resses políticos; Estabilidade política e social: Instituições íntegras e imparciais promovem confiança da sociedade, reduzindo conflitos e instabilidades.

Em contextos de lawfare ou perseguição política, a ausência de imparcialidade judicial evidencia o risco de erosão democrática, lembrando episódios históricos como o Caso Dreyfus, em que instituições frágeis permitiram injustiça prolongada.

A democracia não é apenas um regime eleitoral; ela é um sistema de instituições íntegros e leis aplicadas imparcialmente. Qualquer fragilidade institucional ou desvio na aplicação das normas compromete a confiança social e permite a instrumentalização do Direito para fins políticos. Portanto, a proteção da imparcialidade e da integridade das instituições é condição indispensável para a preservação do Estado Democrático de Direito.

6. GARANTIAS CONSTITUCIONAIS EM RISCO

O uso político do Direito, ou lawfare, ameaça diretamente garantias fundamentais: devido processo, ampla defesa, presunção de inocência, publicidade processual e imparcialidade do julgador. Tais princípios são pilares do Estado Democrático de Direito e sua violação sistemática implica risco à democracia.

Bobbio (1997) enfatiza que a democracia depende da integridade das instituições e da aplicação imparcial das leis. Quando setores do Judiciário ou do aparato estatal atuam como instrumentos de perseguição política, há risco real de erosão democrática.

Bobbio relaciona diretamente a preservação dessas garantias à capacidade do Estado de conter abusos de poder, prevenindo injustiças similares às cometidas no Caso Dreyfus, onde a instrumentalização das instituições levou à condenação injusta de um cidadão.

Ferrajoli argumenta que o Direito penal deve ser garantista para evitar que o poder político utilize o sistema penal como instrumento de repressão. Bobbio enfatiza que a democracia se fortalece quando o sistema judicial mantém independência em relação ao Executivo e Legislativo.

A preservação das garantias constitucionais é condição indispensável para proteger a sociedade contra o abuso de poder e manter a legitimidade

democrática. O respeito às regras do jogo, às instituições e à imparcialidade judicial é essencial para prevenir a repetição de injustiças históricas, como a sofrida por Dreyfus, no contexto contemporâneo brasileiro.

Zaffaroni: Garantias como proteção frente ao lawfare Eugenio Raúl Zaffaroni (2017) ressalta que o garantismo penal e as garantias constitucionais são essenciais para proteger o indivíduo de perseguições políticas: O devido processo legal, a presunção de inocência e a ampla defesa formam um “escudo jurídico” contra decisões arbitrárias; Quando essas garantias são relativizadas ou violadas, abre-se espaço para o uso político do Judiciário; Zaffaroni alerta que, em contextos de lawfare, o risco de violação das garantias constitucionais aumenta, principalmente quando o processo é manipulado por interesses externos à justiça.

Streck: Judicialização e risco às garantias Lenio Luiz Streck (2016) argumenta que a judicialização da política e a instrumentalização do Judiciário podem colocar em risco as garantias constitucionais: O juiz, ao agir movido por interesses políticos ou pressão midiática, compromete o devido processo legal e a imparcialidade; O contraditório e a ampla defesa são fragilizados; Streck enfatiza que a proteção das garantias não é apenas formal, mas depende de cultura institucional, integridade e ética judicial.

Os comentários doutrinários convergem em um ponto central: garantias constitucionais ameaçadas comprometem a democracia e a legitimidade do Estado de Direito.

Violação de garantias implica risco de arbitrariedade e injustiça; A integridade das instituições e a aplicação imparcial das leis são condições indispensáveis para a preservação dos direitos fundamentais; O respeito às garantias processuais é essencial para prevenir lawfare e assegurar que o Judiciário não se transforme em instrumento político.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paralelo entre o Caso Dreyfus e os processos envolvendo Jair Bolsonaro evidencia que a instrumentalização do Judiciário é uma ameaça persistente à democracia. A análise histórica e jurídica demonstra que, quando o Direito é usado como arma política, o Estado de Direito se enfraquece.

A doutrina e a jurisprudência contemporânea reforçam a necessidade de vigilância sobre o uso do Direito, garantindo que os princípios constitucionais não sejam violados em benefício de interesses políticos. A preservação da imparcialidade judicial, do devido processo legal e da ampla defesa é condição indispensável para a legitimidade democrática e a confiança da sociedade nas instituições.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FERRAJOLI, Luigi. *Direito e razão: Teoria do garantismo penal*. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; Pierangeli, Andrés. *Manual de direito penal: Parte geral*. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

STRECK, Lenio Luiz. *Jurisdição e garantismo: Para uma teoria dialética do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

DUNLAP, Charles J. Law and military operations. *Parameters*, vol. 31, n. 2, 2001. Disponível em: <https://press.armywarcollege.edu/parameters/>. Acesso em: 3 set. 2025.

FERRAJOLI, Luigi. *Direito, razão e garantias: Estudos sobre o garantismo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

Supremo Tribunal Federal. *HC 164.493/PR, julgamento 2021*. Brasília: STF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 3 set. 2025.

Supremo Tribunal Federal. *ADI 3542/DF, julgamento 2010*. Brasília: STF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 3 set. 2025.

Superior Tribunal de Justiça. *REsp 1.201.993/SP*. Brasília: STJ. Disponível em: <http://www.stj.jus.br>. Acesso em: 3 set. 2025.

DREYFUS, Alfred. *Lettres et documents officiels*. Paris: Plon, 1907.

HARCOURT, Barbara. *The Dreyfus Affair: Art, Truth, and Justice*. London: Routledge, 1994.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PROIBIÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA ANÁLISE À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

Edilane Neves¹

Guilherme Cruz Ferreira Fedrigo²

Resumo: As relações étnico-raciais e a proibição da discriminação são temas centrais no campo dos Direitos Humanos e do Direito Antidiscriminatório. No Brasil, país marcado pela pluralidade cultural e pela desigualdade histórica entre grupos étnicos, tais questões ganham destaque especial. Este trabalho aborda, primeiramente, a formação histórica e cultural da diversidade étnica brasileira, para então examinar os marcos legais que consagram o princípio da igualdade e vedam a discriminação. Em seguida, discute-se o conceito e a fundamentação das ações afirmativas, medidas que visam corrigir desigualdades. Por fim, apresentam-se exemplos concretos e resultados dessas políticas, bem como reflexões finais sobre desafios atuais.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Proibição da discriminação. Ações Afirmativas. Direitos humanos.

ETHNIC-RACIAL RELATIONS, PROHIBITION OF DISCRIMINATION, AND AFFIRMATIVE ACTION: AN ANALYSIS IN LIGHT OF HUMAN RIGHTS

Abstract: Ethnic-racial relations and the prohibition of discrimination are central themes in the field of Human Rights and Anti-Discrimination Law. In Brazil, a country marked by cultural plurality and historical inequality between ethnic groups, these issues gain special prominence. This work first addresses the historical and cultural formation of Brazilian ethnic diversity, and then examines the legal frameworks that enshrine the principle of equality and prohibit discrimination. Next, it discusses the concept and rationale of affirmative action, measures aimed at correcting inequalities. Finally, it presents concrete examples and results of these policies, as well as final reflections on current challenges.

¹ Advogada. Mestra em Direito, Estado e Constituição - UNB. Professora de Direitos Humanos (IAESup) Coordenadora e professora do Núcleo de Prática Jurídica da FACDIN. E-mail: edilaneneves.direito@gmail.com

² Discente do curso de Direito do IAESup.

Keywords: Ethnic-racial relations. Prohibition of discrimination. Affirmative action. Human rights.

1. INTRODUÇÃO

As ações afirmativas são instrumentos essenciais para a efetividade dos direitos humanos, pois atuam como mecanismos de reparação histórica e inclusão social, com intuito de corrigir desigualdades estruturais que impedem grupos marginalizados (como negros, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres) de ter acesso de oportunidades em igualdade de condições. Se caracterizam por transformar a igualdade formal em igualdade material.

Conforme o pensamento de Joaquin Herrera Flores (2003), os direitos humanos compõem a nossa racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, inaugurou um novo cenário no Direito Internacional dos Direitos Humanos, com a incorporação de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais. É nesse contexto aprovada pela *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, aprovada pela Resolução nº 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965, ratificada atualmente por 167 Estados, dentre eles o Brasil por meio do Decreto nº 65.810/1969.

O documento deixa bem claro em seu preâmbulo: “Qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum”. (Brasil, 1969)

Este trabalho traz primeiramente uma reflexão sobre a formação histórica e cultural da diversidade étnica brasileira, para em seguida exa-

minar os marcos legais que consagram o princípio da igualdade e proíbem a discriminação. Logo após, é debatido o conceito e a fundamentação das ações afirmativas, medidas que visam reparar desigualdades. Para substantiar a pesquisa, apresentam-se exemplos concretos e resultados dessas políticas, bem como reflexões sobre os desafios atuais das políticas anti discriminatórias.

2. FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

A formação da sociedade brasileira é resultado de um complexo encontro entre diferentes matrizes culturais ao longo dos séculos. Os povos indígenas, primeiros habitantes do território, legaram conhecimentos profundos sobre a natureza, formas de organização social, línguas e práticas agrícolas, deixando marcas permanentes na cultura nacional e na relação com o meio ambiente.

Com a colonização europeia, iniciada pelos portugueses no século XVI, novos elementos foram introduzidos: a língua portuguesa, o cristianismo e modelos administrativos e econômicos que moldaram a estrutura colonial. Posteriormente, a presença de outros imigrantes europeus – italianos, espanhóis, alemães, entre outros – também contribuiu para a diversidade cultural e regional do país.

O aporte africano, trazido de forma violenta pelo tráfico de pessoas escravizadas, foi decisivo para a formação da identidade nacional. Povos de diversas origens étnicas africanas (como bantos e sudaneses) trouxeram línguas, crenças religiosas, conhecimentos técnicos, expressões artísticas e práticas culturais que influenciaram profundamente a culinária, a música, a dança e as formas de sociabilidade brasileiras.

O encontro e a convivência forçada dessas populações resultaram em intensos processos de miscigenação – não apenas biológica, mas também cultural, linguística e simbólica. Desse caldeirão cultural nasceu uma identidade nacional plural, dinâmica e em constante transformação.

Hoje, a diversidade étnica brasileira está entre os principais elementos definidores do país. Ela se expressa nas diferentes regiões, nos sotaques, nas manifestações artísticas e nas tradições populares, refletindo a

complexa trajetória histórica que moldou o Brasil e a sua noção de brasilidade.

Nesse contexto, reconhecer e valorizar essa diversidade torna-se fundamental para entender os desafios contemporâneos relacionados ao preconceito, à discriminação e ao racismo. Antes de avançar, convém esclarecer os significados de três conceitos-chave no debate étnico-racial:

- **Preconceito:** uma opinião ou sentimento prévio, geralmente negativo, formado sem conhecimento de causa ou fundamento concreto que o justifique¹. Em outras palavras, é um juízo preconcebido acerca de alguém ou algo, sem base em fatos ou experiência real, que costuma levar a atitudes injustas.

- **Discriminação:** a ação de tratar uma pessoa ou grupo de forma diferente e injusta por pertencer a determinada categoria, raça, gênero, religião ou outro grupo específico². Trata-se de uma *violação do princípio da isonomia*, ao se negar a alguém, por um critério arbitrário, direitos ou oportunidades que são conferidos a outros.

- **Racismo:** uma ideologia que se baseia na crença infundada de que existem raças humanas superiores a outras, hierarquizando-as e legitimando desigualdades³. Essa doutrina racista historicamente buscou justificar privilégios de um grupo sobre os demais e esteve na raiz de práticas como a escravidão e a segregação racial.

A educação para as relações étnico-raciais no Brasil vem se tornando um componente central das políticas educacionais, com o objetivo de combater o racismo, valorizar a diversidade cultural e enfrentar as chamadas **dívidas históricas** de exclusão.

Um importante marco legal nesse campo foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/2003) e Indígena (Lei nº 11.645/2008) nos currículos oficiais.

Essas medidas demonstram o reconhecimento, pelo Estado brasileiro, de que a valorização da pluralidade étnico-racial e o esclarecimento histórico são ferramentas essenciais para a redução do preconceito e da discriminação nas novas gerações.

3. MARCOS LEGAIS

No plano jurídico, o ordenamento brasileiro consagra princípios e normas destinados a coibir a discriminação, tendo como base a **Constituição Federal de 1988**. A seguir, destacam-se os dispositivos constitucionais mais relevantes nesse aspecto:

- **Princípio da Igualdade (Art. 5º, *caput*):** *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”*. Este comando assegura a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, vedando privilégios ou prejuízos baseados em origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Em suma, estabelece a igualdade jurídica formal de todos os cidadãos.

- **Objetivo Fundamental de promoção do bem de todos (Art. 3º, IV):** determina como objetivo da República *“promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”*. Assim, a própria Constituição impõe ao Estado a tarefa ativa de eliminar preconceitos e promover a inclusão.

- **Punição de atos discriminatórios (Art. 5º, XLII):** prevê que *“a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”*. Esse dispositivo autoriza e exige legislação infraconstitucional para tipificar e reprimir atos discriminatórios, dando eficácia ao princípio da não discriminação.

- **Crime de racismo (Art. 5º, XLII):** define que *“a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível”*, sujeito à pena de reclusão. Trata-se de uma cláusula rígida que demonstra a gravidade com que o constituinte encara o racismo, impedindo que tais crimes recebam fiança ou sejam esquecidos pelo decurso do tempo.

- **Igualdade de gênero (Art. 5º, I):** assegura que *“homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”*, reforçando a necessidade de equiparação de oportunidades independentemente de sexo.

- **Vedação de discriminação nas relações de trabalho (Art. 7º, XXX e XXXI):** veda a diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão *“por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”*, bem como proíbe qualquer discriminação *“no tocante a salário e critérios de*

admissão do trabalhador com deficiência”. Esses incisos objetivam garantir igualdade material no acesso e nas condições de trabalho.

Além da Constituição, diversas **leis infraconstitucionais** complementam a proteção contra o preconceito e a discriminação, definindo crimes e estabelecendo políticas de promoção da igualdade:

- **Lei nº 7.716/1989 8 (Lei do Racismo ou Lei Caó):** define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Esta lei tipifica condutas como negar ou obstar emprego em empresa privada, recusar atendimento em estabelecimentos comerciais ou impedir o acesso de alguém a cargo público por motivos discriminatórios, prevendo sanções penais para tais atos.

- **Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288/2010:** visa assegurar à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnico-raciais, bem como combater a discriminação e outras formas de intolerância. O Estatuto estabelece diretrizes em diversas áreas (educação, saúde, trabalho, cultura, segurança pública, etc.) para a promoção da igualdade racial, funcionando como um marco legal abrangente no enfrentamento do racismo estrutural.

- **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015):** destinada a garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência. A LBI proíbe e pune todas as formas de discriminação por motivo de deficiência, assegurando acesso adequado a educação, trabalho, transporte, edificações, comunicação, entre outros, para promover a inclusão plena desse grupo.

- **Legislação trabalhista:** a Lei nº 9.029/1995 proíbe a exigência de teste de gravidez, esterilização ou outras práticas discriminatórias para admissão ou manutenção do emprego, coibindo especialmente a discriminação contra a mulher no mercado de trabalho. Outras normas também visam coibir a discriminação laboral por idade, orientação sexual, identidade de gênero e origem regional, reforçando o princípio de que vagas e promoções devem se basear no mérito e não em preconceitos.

No plano internacional documentos importantes se destacam no combate a discriminação:

- **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965):** Principal tratado da ONU. Obriga os Estados-partes a eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e a promover o entendimento entre as raças.

- **Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (2013):** Adotada pela OEA, define racismo, discriminação direta/indireta, múltipla e intolerância. No Brasil, foi promulgada pelo Decreto 10.932/2022.

- **Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1963):** Precursora da convenção de 1965, reafirma a igualdade de todos os seres humanos.

- **Protocolos da OIT:** A Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho aborda discriminação em emprego e ocupação.

É importante observar que o Brasil, ao criminalizar práticas discriminatórias e instituir políticas públicas de promoção da igualdade, segue as tendências internacionais de proteção aos direitos humanos. A legislação interna dialoga com tratados e declarações globais que repudiam a discriminação, conforme se verá adiante na fundamentação das ações afirmativas.

4. AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas são medidas de caráter temporário e proativo, adotadas pelo Estado (ou por instituições privadas, quando incentivadas por políticas públicas), para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos que foram tradicionalmente marginalizados.

Diferentemente da igualdade meramente formal – aquela que considera todos iguais apenas perante a lei –, as ações afirmativas buscam a igualdade material ou substantiva, reconhecendo que tratar desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades, é a maneira de se alcançar uma justiça efetiva.

Como afirmou Ruy Barbosa, “*a regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem*”. Ou seja, para se obter verdadeira igualdade, é necessário conferir tratamento diferenciado àqueles que se encontram em posição de desvantagem, de modo a equilibrar as oportunidades.

As ações afirmativas existem porque nem todos os grupos partem do mesmo ponto na competição social, em virtude do racismo estrutural e de outros fatores de exclusão arraigados na sociedade.

Ao longo da história brasileira, a população negra, os povos indígenas, as mulheres e outros segmentos enfrentaram obstáculos adicionais impostos pelo preconceito e pela desigualdade de acesso a direitos básicos (educação de qualidade, emprego, renda, representação política etc.).

Por isso, muitas vezes há necessidade de políticas compensatórias ou corretivas. A ideia é que tratar a todos de forma absolutamente neutra em uma sociedade estruturalmente desigual acaba por perpetuar as injustiças existentes. Nesse sentido, as ações afirmativas não criam privilégios indevidos, mas corrigem injustiças históricas, promovendo a inclusão como realização concreta da dignidade da pessoa humana.

Do ponto de vista jurídico, a Constituição Federal dá suporte a essas políticas de diferenciação benéfica. Os objetivos fundamentais previstos no Art. 3º – por exemplo, *erradicar a pobreza e a marginalização* (inciso III) e *promover o bem de todos, sem preconceitos* (inciso IV) – indicam que promover a igualdade material é uma tarefa do Estado brasileiro.

Além disso, o princípio da igualdade (Art. 5º, *caput*) junto com o mandamento de punição à discriminação (Art. 5º, XLI) permitem e incentivam políticas públicas que favoreçam grupos vulneráveis, desde que proporcionais e justificadas para a redução de desigualdades.

No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, também fundamenta e inspira as ações afirmativas.

Em seu Artigo 1º, a DUDH proclama que “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos*”, enquanto o Artigo 2º afirma que “*todos têm capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição*”.

Esses princípios reforçam a compreensão de que a igualdade e a não discriminação são valores universais. Assim, medidas especiais para garantir a certos grupos o acesso igualitário aos direitos fundamentais alinham-se ao espírito da Declaração, que é o de promover uma igualdade real em dignidade e direitos para toda a humanidade.

Entre as principais modalidades de ações afirmativas implementadas no Brasil estão as políticas de **cotas** e programas preferenciais de acesso em setores como educação e mercado de trabalho. A título de exemplificação, podem ser citados:

- **Cotas no ensino superior e técnico (Lei nº 12.711/2012)** – Determina a reserva de, no mínimo, 50% das vagas em cursos de instituições federais de ensino superior e médio-técnico para estudantes oriundos de escolas públicas, com subpercentuais destinados a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como pessoas com deficiência, de acordo com a proporção dessas populações em cada estado. Essa “Lei de Cotas” na educação visa democratizar o acesso às universidades federais, historicamente frequentadas por uma minoria socioeconômica, promovendo inclusão educacional.

- **Cotas no serviço público (Lei nº 15.142/2025)** – Estabelece que, nos concursos públicos federais para cargos efetivos e empregos públicos, bem como nos processos seletivos para contratação temporária na administração pública federal, 30% das vagas sejam reservadas a candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e quilombolas. Esta nova Lei de Cotas nos concursos públicos (que revogou a lei anterior de cotas de 20%) tem o objetivo de ampliar a representatividade desses grupos nos quadros do Estado, corrigindo sub-representações históricas e garantindo diversidade nas esferas de poder e decisão.

Além das cotas, há programas de incentivo e apoio específicos que também se enquadram como ações afirmativas, tais como: programas educacionais voltados a comunidades indígenas e quilombolas (por exemplo, reservas de vagas em programas como o SISU e o PROUNI, e bolsas de permanência estudantil); incentivos fiscais e culturais para iniciativas de comunidades afrodescendentes e povos ciganos; e políticas sociais direcionadas a povos e comunidades tradicionais.

Todas essas medidas compartilham a finalidade de equalizar oportunidades, corrigir desigualdades históricas, promover a justiça e a dignidade humana e garantir acesso real a direitos por parte de grupos vulnerabilizados.

5. EXEMPLOS E RESULTADOS

A adoção de ações afirmativas no Brasil tem gerado resultados concretos ao longo das últimas décadas. Diversos estudos e dados estatísticos indicam avanços importantes na inclusão de negros, pardos, indígenas e outros grupos beneficiados em espaços acadêmicos e profissionais que antes lhes eram amplamente inacessíveis.

Nesta seção, destacam-se alguns exemplos e indicadores que demonstram o impacto positivo dessas políticas na redução das desigualdades:

- **Inclusão no ensino superior:** A implementação das cotas a partir de 2012 transformou o perfil sociorracial das universidades públicas federais. Houve crescimento significativo no número de estudantes negros e de origem humilde ingressando em cursos altamente concorridos (como Medicina, Engenharia e Direito). As metas da Lei de Cotas no Ensino Superior vêm sendo atingidas, e estudos apontam melhoria no desempenho acadêmico e nas taxas de conclusão desses cotistas, desafiando o argumento contrário baseado em “mérito”. Em suma, as universidades federais tornaram-se mais diversas e representativas da população brasileira, demonstrando que a excelência acadêmica pode coexistir com equidade de acesso.

- **Acesso ao serviço público:** Com a nova Lei de Cotas em Concursos Públicos estendida até 2030 e ampliada para 30% das vagas, observa-se uma maior presença de profissionais negros, indígenas e quilombolas em cargos públicos de diversas carreiras do Executivo, Legislativo e Judiciário. Essa maior representatividade tende a trazer perspectivas plurais à administração pública e serve de exemplo para o setor privado. A medida também reverte, gradativamente, a sub-representação histórica desses grupos em posições de poder, promovendo justiça distributiva no acesso a empregos de qualidade e estabilidade.

Cabe ressaltar que o **Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010)** também fornece instrumentos para monitorar e fomentar a equidade, prevendo, por exemplo, incentivo à criação de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra e mecanismos de promoção da igualdade em áreas como saúde e educação. Em conjunto, essas iniciativas formam um arcabouço de políticas afirmativas cujo denominador comum é a busca por resultados palpáveis na inclusão social.

Os números mais recentes divulgados por órgãos oficiais e pesquisas acadêmicas apontam tendências encorajadoras: a proporção de estudantes negros no ensino superior aumentou significativamente na última década; a evasão universitária entre cotistas não supera a dos não-cotistas quando fornecidos apoios adequados; e beneficiários das cotas têm conquistado posições de destaque após a formatura, ajudando a romper ciclos intergeracionais de pobreza.

No serviço público, milhares de candidatos antes excluídos passaram em concursos graças ao mecanismo das cotas, e começam a ocupar espaços nas instituições, contribuindo para políticas públicas mais sensíveis à diversidade.

Esses resultados concretos reforçam o argumento de que as ações afirmativas estão *funcionando* e cumprindo o papel de catalisadoras de mudança social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços e exemplos positivos, desafios atuais persistem na luta contra a discriminação e na efetivação plena da igualdade. Há ainda resistências às ações afirmativas, muitas vezes expressas através do argumento da “meritocracia” – que ignora as desigualdades de ponto de partida – ou em acusações infundadas de “inversão de discriminação” ou “vitimismo” dirigidas aos grupos beneficiários.

O racismo e o preconceito, inclusive de origem regional e social, permanecem presentes, ainda que por vezes de forma velada. Por exemplo, rotular pejorativamente alguém como “gente do interior” por seu sotaque ou procedência é uma forma sutil de discriminação regional que não pode

ser menosprezada. Esses comportamentos indicam que a mudança de mentalidade é tão necessária quanto a mudança nas leis.

A promoção do respeito étnico-racial começa na empatia e no reconhecimento do outro no cotidiano: ouvir as experiências de quem sofre preconceito, reconhecer privilégios e desigualdades estruturais e valorizar ativamente cada cultura e identidade que compõe o mosaico brasileiro.

A educação em direitos humanos e em história afro-brasileira e indígena, o incentivo à convivência multicultural e a repreensão a atitudes discriminatórias são caminhos para consolidar os avanços obtidos.

Em essência, construir uma sociedade mais justa e igualitária requer o comprometimento contínuo de todos – Estado e cidadãos – em combater o preconceito em todas as suas formas.

As ações afirmativas mostraram-se ferramentas importantes, mas por si só não eliminam o problema; precisam vir acompanhadas de reflexão, diálogo e transformação cultural. Como disse Nelson Mandela, *“ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor da sua pele, ou de sua origem, ou de sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”*.

Essa célebre lição nos lembra que a promoção da igualdade também passa por um processo educativo e humanizador de longo prazo, em que se desaprende o ódio e se aprende o respeito e a solidariedade.

“Ser diferente não é ser menor. Cada cultura, sotaque e cor é parte do Brasil que somos.”

Em conclusão, o combate ao racismo e a busca pela efetivação dos direitos humanos das minorias é um projeto em permanente construção. O Brasil, por meio de sua Constituição cidadã e de leis pioneiras de ação afirmativa, lançou as bases normativas para uma sociedade mais inclusiva.

Resta agora o desafio de implementar plenamente esses princípios no dia a dia e nos corações, caminhando juntos rumo a uma igualdade não apenas declarada, mas vivenciada por todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ruy. *Oração aos moços*. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997.

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

Brasil. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1969

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

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 (Lei de Cotas no Ensino Superior). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

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*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025. Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas 30% das vagas oferecidas nos concursos públicos federais (Nova Lei de Cotas em Concursos Públicos). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995. Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência no emprego. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 abr. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

MANDELA, Nelson. *Longa caminhada até a liberdade: autobiografia*. Tradução

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Verbete “discriminação”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/discrimina%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Verbete “preconceito”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/laWld/preconceito/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Verbete “racismo”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/racismo/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

MATERNIDADE ATÍPICA E REDE DE APOIO: O ACOLHIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO EMOCIONAL

Eliene Pereira Alves Gonçalves¹

Resumo: Ser mãe de uma criança com necessidades especiais é uma experiência que poucos discursos sociais conseguem alcançar com honestidade e o diagnóstico de um transtorno do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista, reorganiza de forma profunda a rotina, as expectativas e a própria identidade da mulher que cuida. Sentimentos de sobrecarga, ansiedade, culpa e isolamento passam a fazer parte de uma realidade que, na maioria das vezes, é enfrentada em silêncio, sendo identificado na literatura como maternidade atípica, ainda carece de atenção científica suficiente, especialmente no que diz respeito ao suporte emocional oferecido a essas mulheres. O presente artigo busca compreender de que maneira a rede de apoio e os grupos de acolhimento contribuem para o fortalecimento emocional de mães atípicas. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, com análise e interpretação dos dados orientadas pela Análise de Conteúdo. A pesquisa indica que os grupos de apoio funcionam como espaços de escuta, partilha e construção coletiva de formas de enfrentamento, reduzindo o isolamento social e favorecendo a ressignificação da experiência materna. Cuidar de quem cuida não é um gesto secundário e sim uma condição para que o cuidado aconteça de verdade.

Palavras-chave: Maternidade atípica. Rede de apoio. Acolhimento. Saúde mental. Transtorno do espectro autista.

ATYPICAL MATERNITY AND SUPPORT NETWORK: WELCOMING AS A STRATEGY FOR EMOTIONAL STRENGTHENING

Abstract: Being the mother of a child with special needs is an experience that few social narratives manage to address with honesty and the diagnosis of a neurodevelopmental disorder, such as Autism Spectrum Disorder, deeply reorganizes the daily life, expectations, and identity of the woman who provides care. Feelings of overload, anxiety, guilt, and isolation become part of a reality that is, most of

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: heliennyalves4@gmail.com

the time, faced in silence, being identified in the literature as atypical maternity, which still lacks sufficient scientific attention, particularly regarding the emotional support offered to these women. This article seeks to understand how support networks and welcoming groups contribute to the emotional strengthening of atypical mothers. A qualitative bibliographic review was conducted, with data analysis and interpretation guided by Content Analysis. The research indicates that support groups function as spaces for listening, sharing, and collectively building coping strategies, reducing social isolation and favoring the resignification of the maternal experience. Caring for those who care is not a secondary gesture, but rather a condition for genuine care to take place.

Keywords: Atypical maternity. Support network. Welcoming. Mental health. Autism spectrum disorder.

1. INTRODUÇÃO

A maternidade carrega, historicamente, o peso de uma idealização que pouco conversa com a realidade vivida por milhões de mulheres. A sociedade construiu uma imagem da mãe como figura de entrega total, de paciência inesgotável, de amor que basta por si mesmo e que, de alguma forma, resolve tudo e quando, porém, o filho nasce ou cresce com uma condição do neurodesenvolvimento, esse ideal desmorona com uma rapidez que ninguém avisa (Borges *et al.*, 2025).

No lugar da maternidade imaginada, instala-se uma outra, marcada por consultas, diagnósticos, terapias, adaptações constantes da rotina e uma solidão que, muitas vezes, ninguém ao redor consegue compreender de verdade, seja por falta de informação, seja porque o sofrimento dessas mulheres ainda é amplamente invisibilizado nos espaços sociais, institucionais e até familiares (Viana; Benicasa, 2023).

É nesse intervalo, entre o que se esperava e o que se vive, que se situa o fenômeno da maternidade atípica, expressão que nomeia a experiência de mães que exercem o cuidado de filhos com condições específicas como o Transtorno do Espectro Autista, a deficiência intelectual ou outras condições que exigem acompanhamento contínuo e intervenções especializadas (Viana; Benicasa, 2023).

Do ponto de vista clínico, os estudos têm evidenciado um quadro consistente de sofrimento emocional nessas mulheres. Mães atípicas apresentam índices elevados de estresse crônico, sintomas ansiosos e depressivos, sobrecarga física e emocional progressiva e, em muitos casos, restrição gradual da vida social, profissional e afetiva (Pastorelli; Viana; Benicasa, 2024).

O que os estudos mostram, com uma consistência que impressiona, é que essa sobrecarga raramente se distribui de forma equilibrada dentro da família e recai sobre a mãe. Quase sempre sobre a mãe (Viana; Benicasa, 2023).

Teixeira *et al.* (2024) investigaram o estado psicossocial de mães de crianças com TEA e o retrato que emerge desse trabalho é duro: baixa condição financeira somada ao cansaço físico acumulado, somada à ausência de qualquer rede de suporte real, somada às restrições progressivas da vida social. Cada fator, por si só, já seria pesado. Juntos, formam um quadro que se agrava de forma silenciosa quando nenhuma intervenção aparece.

Barbosa *et al.* (2025) acrescentam a esse diagnóstico uma dimensão institucional que não pode ficar de fora dessa discussão: as barreiras no acesso a serviços de saúde mental, o despreparo das escolas para lidar com crianças neurodivergentes e a ausência de políticas públicas dirigidas a esse grupo não são variáveis secundárias. São parte constitutiva do sofrimento dessas mulheres.

Quando uma rede de apoio existe, o cenário muda e Debastiani e Roth (2025) demonstraram, em pesquisa com mães brasileiras de crianças com TEA, que a presença de suporte social estruturado está diretamente associada a melhores indicadores de saúde mental materna. A ausência dessa rede, por outro lado, potencializa o esgotamento físico e emocional a ponto de comprometer a qualidade do próprio cuidado oferecido ao filho.

Farias *et al.* (2025) identificaram que os laços construídos nos espaços coletivos de apoio cumprem uma função que os serviços formais de saúde raramente conseguem oferecer sozinhos, especialmente em municípios de menor porte onde a oferta especializada é escassa.

O amparo psicológico disponível para esse grupo no Brasil, como apontam Souza, Rodrigues e Silva (2025), ainda é fragmentado e ampla-

mente ausente das agendas de saúde pública, o que faz dos grupos comunitários de acolhimento não uma opção agradável, mas uma necessidade real.

Diante desse quadro, a pergunta que orienta esta pesquisa é direta: quais são as contribuições dos grupos de apoio e da rede de acolhimento para o fortalecimento emocional de mães atípicas?

O objetivo geral é analisar a relevância dessa rede no processo de fortalecimento emocional dessas mulheres, com ênfase nos grupos de acolhimento como espaços coletivos de suporte psicológico. Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais demandas emocionais vivenciadas por esse grupo; compreender de que maneira os grupos contribuem para a construção de vínculos de suporte entre as participantes; e investigar os efeitos do acolhimento coletivo sobre a saúde mental materna e sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças.

A relevância do estudo se justifica pelo fato de que a maternidade atípica ainda ocupa lugar de visibilidade insuficiente nos debates sobre saúde pública e cuidado familiar, e de que a produção científica, mesmo crescendo nos últimos anos, apresenta lacunas persistentes no que diz respeito às intervenções voltadas para as mães, e não apenas para os filhos (Souza; Silva, 2025).

Para alcançar esses objetivos, adotou-se abordagem qualitativa de revisão bibliográfica, fundamentada em Minayo (2010), que compreende a pesquisa social como processo de interpretação cuidadosa de fontes científicas situadas em seus contextos culturais e históricos.

O corpus foi composto por artigos publicados entre 2023 e 2025, selecionados a partir dos descritores maternidade atípica, rede de apoio, saúde mental materna e Transtorno do Espectro Autista, em bases de dados nacionais, complementados pelas obras teóricas que sustentam a análise psicológica do fenômeno.

A organização e interpretação dos dados seguiram a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), método que possibilita identificar categorias temáticas recorrentes no material analisado e compreender os sentidos atribuídos ao fenômeno por cada fonte consultada.

O artigo está organizado em quatro seções. A primeira trata da conceituação da maternidade atípica e dos impactos emocionais que a caracterizam. A segunda articula os fundamentos teóricos que sustentam a compreensão do acolhimento materno, com base em Winnicott, Bowlby, Beck e Vigotski. A terceira analisa a rede de apoio e os grupos de acolhimento como estratégias de fortalecimento emocional. As considerações finais sintetizam os achados centrais da revisão e apontam caminhos para investigações futuras sobre o tema.

2. MATERNIDADE ATÍPICA: CONCEITUAÇÃO E IMPACTOS EMOCIONAIS

Há palavras que nascem da necessidade de nomear aquilo que a linguagem comum ainda não alcançou. Maternidade atípica é uma delas. Antes de qualquer definição acadêmica, o termo circulava em grupos de WhatsApp, fóruns e páginas de redes sociais onde mães de crianças com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento tentavam se encontrar e se reconhecer fora dos espaços institucionais que, com frequência, as ignoravam (Borges *et al.*, 2025).

A academia chegou depois, e Viana e Benicasa (2023), ao investigarem sistematicamente a origem e o uso da expressão tanto na produção científica quanto em sites de grande circulação, identificaram que o termo se consolidou para designar a experiência de mães que exercem o cuidado de filhos com condições que exigem suporte contínuo, acompanhamento especializado e reorganização permanente da rotina familiar.

Mais do que uma categoria diagnóstica, a maternidade atípica configura um modo de vida que reconfigura a identidade, os projetos e o cotidiano da mulher que o vive, de maneiras que poucos discursos sociais preparam adequadamente, e que a ciência ainda está aprendendo a descrever com a precisão que o tema exige (Borges *et al.*, 2025).

O Transtorno do Espectro Autista é a condição do neurodesenvolvimento mais frequentemente associada ao conceito na literatura recente. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição, o TEA se caracteriza por déficits persistentes na comu-

nicação e na interação social, manifestados em diferentes contextos, e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, com intensidade variável entre os indivíduos (American Psychiatric Association, 2014).

De acordo com Teixeira *et al.* (2024) a variabilidade clínica do transtorno é relevante porque torna cada trajetória de cuidado singular e, ao mesmo tempo, igualmente exigente do ponto de vista emocional, prático e financeiro para quem assume a função de cuidador principal.

O diagnóstico, em muitos casos, chega tarde, e quando finalmente aparece, traz consigo um volume de informações que a maioria das famílias não sabe como processar, especialmente na ausência de suporte especializado acessível e de uma rede de orientação que as acompanhe nesse momento de transição (Teixeira *et al.*, 2024).

Para grande parte das mães, o momento do diagnóstico é descrito não como resolução, mas como ruptura. A criança real, concreta, presente com seus gestos e sua singularidade, passa a coexistir com a criança imaginada durante a gestação, e o luto por essa criança imaginada é genuíno, ainda que raramente reconhecido como tal pelas pessoas ao redor, que frequentemente esperam gratidão pelo diagnóstico em vez de compreensão pelo sofrimento que ele também carrega (Souza; Silva, 2025).

Infelizmente, Teixeira *et al.* (2024) indicam que os sentimentos de culpa tomam força nesse período, alimentados por perguntas sem resposta sobre causas que a ciência ainda não determinou com precisão e sobre se o cuidado oferecido poderia ter sido diferente.

E nesse sentido, Pastorelli, Viana e Benicasa (2024) identificaram, em revisão sistemática sobre o sofrimento de mães atípicas, que a fase inicial do diagnóstico concentra os maiores índices de ansiedade e desorientação emocional, com impactos que se prolongam muito além do momento da notícia e que moldam de forma duradoura a relação da mãe com o cuidado, com as instituições de saúde e com a própria percepção de si mesma como cuidadora.

E com o passar do tempo, o sofrimento não desaparece, apenas muda de forma, distribui-se de maneira diferente, instala-se na rotina com uma naturalidade que dificulta o próprio reconhecimento de que algo precisa de atenção (Pastorelli, Viana; Benicasa, 2024).

Teixeira *et al.* (2024) descrevem com dados concretos o cotidiano das mães de crianças com TEA investigadas em seu estudo: cansaço físico acumulado sem espaço de recuperação, dificuldades financeiras associadas aos altos custos dos tratamentos, restrições progressivas da vida social e uma sensação persistente de estar sempre aquém do que o filho precisaria. O que chama atenção nesse conjunto de achados é a dimensão cumulativa do sofrimento, a forma como cada fator se soma ao anterior sem que haja, na maior parte dos casos, qualquer abertura real para respirar.

Silva *et al.* (2025), ao investigar especificamente a depressão nesse grupo, concluíram que os sintomas depressivos entre mães de crianças atípicas são significativamente mais frequentes do que na população geral de mães, e que a cronicidade do cuidado exercido sem suporte externo é um dos principais fatores associados ao agravamento desse quadro.

A mãe que cuida sem ser cuidada adoce e os estudos revisados repetem essa conclusão, com variações de método e contexto, de forma suficientemente consistente para que deixe de ser tratada como exceção (Pastorelli; Viana; Benicasa, 2024).

O isolamento social que acompanha todo o processo merece leitura cuidadosa, porque vai muito além da simples ausência de companhia. Trata-se de um afastamento gradual de relações, espaços e atividades que antes compunham a vida afetiva dessas mulheres, produzido não por escolha deliberada, mas pela incompatibilidade crescente entre as demandas do cuidado e as possibilidades reais de presença em outros contextos (Silva *et al.*, 2025).

Muitas vezes, os amigos que se afastam por não saberem como lidar com a situação, parentes que oferecem opiniões não solicitadas em vez de suporte concreto, ambientes públicos que não acolhem nem a criança nem a família. A vida vai se estreitando de forma quase imperceptível, até que a mãe percebe que o universo ao redor ficou pequeno demais para abrigá-la inteira (Barbosa *et al.*, 2025).

Pastorelli, Viana e Benicasa (2024) apontam o isolamento como um dos aspectos mais recorrentes nos relatos de mães atípicas em estudos qualitativos, ao lado da sobrecarga e da ansiedade, compondo o que

os próprios autores denominam como uma tríade do sofrimento atípico. A dimensão institucional desse sofrimento é, contudo, a que mais frequentemente escapa das análises centradas no indivíduo, e também a que revela com mais clareza o quanto o problema ultrapassa a esfera do cuidado pessoal.

Barbosa *et al.* (2025), em revisão sobre os desafios da maternidade atípica no contexto brasileiro, identificaram que as barreiras no acesso a serviços de saúde mental, o despreparo das escolas para lidar com crianças neurodivergentes e a ausência de políticas públicas específicas para esse grupo agravam de forma concreta a vulnerabilidade emocional dessas mulheres.

Uma mãe que leva o filho a múltiplas terapias por semana, que briga com o plano de saúde por cada sessão autorizada, que enfrenta coordenadores despreparados e, ainda assim, mantém toda a rotina de cuidado funcionando, não está sofrendo por fragilidade pessoal. Está respondendo, com o corpo e com a mente, a um sistema que não foi construído para recebê-la (Barbosa *et al.*, 2025).

Borges *et al.* (2025) reforçam que o reconhecimento social e institucional da maternidade atípica como experiência específica que demanda suporte especializado e contínuo ainda está longe de ser realidade consolidada no país, o que torna a luta dessas mulheres por visibilidade, ao mesmo tempo, uma luta por saúde mental.

O retrato que a literatura compõe, ao fim, é de mulheres que carregam muito e recebem pouco, e que, na ausência de suporte formal, constroem entre si redes de escuta, de troca de informação e de afeto que os serviços institucionais deveriam, mas frequentemente não conseguem, oferecer (Debastiani; Roth, 2025).

A pergunta que se coloca a partir daí é justamente a que orienta este artigo: o que acontece, do ponto de vista da saúde mental, quando esses espaços de apoio existem de forma estruturada e continuada? Para responder a essa pergunta com o rigor que ela exige, é necessário antes compreender os fundamentos teóricos que permitem analisar tanto o sofrimento quanto as possibilidades de cuidado, o que se propõe na seção seguinte.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ACOLHIMENTO MATERNO

Compreender o sofrimento das mães atípicas exige mais do que descrever sintomas e exige perguntar por que ele se instala, como se sustenta ao longo do tempo e, sobretudo, o que a Psicologia tem a dizer sobre os caminhos possíveis de cuidado.

Quatro perspectivas teóricas, construídas em contextos e épocas distintas, oferecem juntas um referencial que ilumina dimensões diferentes do problema: a psicanálise winnicottiana, a teoria do apego de Bowlby, a abordagem cognitivo-comportamental de Beck e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Nenhuma delas, isoladamente, daria conta da complexidade do fenômeno, e é na articulação entre elas, e no diálogo com a produção científica mais recente sobre maternidade atípica (Debastiani; Roth, 2025).

Winnicott (1993) dedicou grande parte de sua obra à compreensão da relação entre mãe e filho como matriz do desenvolvimento humano. O conceito de ambiente suficientemente bom que ele propõe continua sendo uma das ferramentas teóricas mais úteis para analisar o que acontece quando o cuidado materno é exercido em condições de extrema vulnerabilidade.

A ideia central não é a da mãe perfeita, mas a da mãe emocionalmente disponível, capaz de responder às necessidades do filho de maneira minimamente consistente, e a condição para que essa disponibilidade exista é que a própria mãe esteja sendo sustentada por um entorno que valide suas angústias e ofereça suporte concreto (Winnicott, 1993).

O que a produção recente sobre maternidade atípica demonstra é que, na maior parte dos casos, o entorno falha e Souza e Silva (2025) apontam que mães atípicas frequentemente descrevem o momento do diagnóstico como o início de um processo de isolamento progressivo, em que o suporte familiar e institucional se retrai justamente quando mais seria necessário.

Borges *et al.* (2025) identificaram que a ausência de amparo emocional para essas mulheres compromete diretamente a qualidade do cuidado oferecido aos filhos, confirmando, com dados contemporâneos, a interdependência que Winnicott já descrevia décadas atrás e quando o entorno falha com a mãe, a criança sente.

A teoria do apego, desenvolvida por Bowlby (2002), acrescenta ao debate uma camada empírica que sustenta o argumento anterior por outro ângulo e demonstrou que a segurança emocional da criança se constrói na relação com uma figura de apego cuja disponibilidade afetiva funciona como base segura a partir da qual a criança explora o mundo, regula emoções e desenvolve vínculos.

A qualidade desse vínculo não depende apenas da intenção ou do amor de quem cuida, mas da capacidade real de estar presente e emocionalmente regulada nos momentos em que a criança precisa (Bowlby, 2002). Por exemplo: uma mãe que acumula meses de cuidado solitário, que dorme mal, que não tem com quem dividir o peso cotidiano, tem a disponibilidade afetiva progressivamente comprometida, não por falta de amor, mas por esgotamento real.

Debastiani e Roth (2025), em pesquisa com mães brasileiras de crianças com TEA, encontraram exatamente esse quadro: mães com redes de apoio mais frágeis apresentavam maior dificuldade de manter a responsividade afetiva com os filhos ao longo do tempo.

Teixeira *et al.* (2024) chegaram a conclusões semelhantes, identificando que o cansaço físico e emocional crônico afeta diretamente a disponibilidade da mãe para as interações cotidianas com a criança. Lida dessa forma, a teoria do apego converte o investimento na saúde mental materna em condição para o desenvolvimento saudável da criança, e as duas coisas não podem ser pensadas de forma separada.

Beck *et al.* (1997) oferecem uma contribuição de natureza distinta. A premissa básica da Terapia Cognitivo-Comportamental é que não são os eventos em si que determinam como uma pessoa se sente, mas a forma como ela os interpreta. Em situações de estresse crônico, como as vivenciadas por mães atípicas, instalam-se pensamentos automáticos negativos que orientam a leitura que a mãe faz de si mesma, do filho e do futuro de forma progressivamente distorcida.

Silva *et al.* (2025), ao investigarem especificamente a depressão em mães de crianças atípicas, identificaram que padrões de pensamento como “não estou sendo boa o suficiente” ou “meu filho nunca vai conseguir” são relatados com frequência significativa por essas mulheres, e

que a cronicidade do cuidado sem suporte externo alimenta e intensifica esses padrões.

A reestruturação cognitiva raramente acontece no isolamento, e o contato com outras mães que vivem experiências semelhantes oferece perspectivas que a mulher sozinha dificilmente acessaria, o que conecta diretamente a abordagem de Beck à eficácia dos grupos de apoio como espaço terapêutico (Silva *et al.*, 2025).

Para Vigotski (1991), o desenvolvimento humano acontece nas relações. No contato com o outro, na linguagem compartilhada, na experiência mediada pela cultura e pelo grupo, o ser humano se transforma, aprende e reconstrói os sentidos que atribui à própria vida.

Farias *et al.* (2025), ao revisarem a literatura sobre laços de apoio entre mães de crianças com desenvolvimento atípico, mobilizam exatamente essa lógica ao concluir que os grupos de apoio não são espaços de desabafo informal, mas ambientes de desenvolvimento emocional real, onde estratégias de enfrentamento são construídas coletivamente e onde a sensação de isolamento cede lugar ao reconhecimento mútuo.

Souza, Rodrigues e Silva (2025) reforçam que o amparo psicológico oferecido nesses espaços produz efeitos que os atendimentos individuais isolados raramente alcançam, especialmente porque a dimensão do pertencimento é constitutiva do processo de fortalecimento emocional dessas mulheres.

Do ponto de vista vigotskiano, os grupos de acolhimento não são complementares ao cuidado psicológico formal. São, em si mesmos, uma forma legítima de desenvolvimento humano (Vigotski, 1991).

O diálogo entre as quatro perspectivas revela aquilo que nenhuma delas, lida sozinha, tornaria tão evidente: cuidar das mães atípicas tem fundamento teórico sólido e consequências que alcançam diretamente o desenvolvimento das crianças que elas cuidam. Winnicott (1993) e Bowlby (2002) demonstram que a qualidade do vínculo mãe-filho passa pela saúde emocional de quem cuida. Beck *et al.* (1997) oferecem instrumental para compreender os padrões cognitivos que sustentam o sofrimento e a eficácia das intervenções grupais para reestruturá-los. Vigotski (1991) fundamenta o espaço coletivo como lugar legítimo de desenvolvimento humano.

A seção seguinte analisa, com base nesse referencial, de que forma os grupos de acolhimento traduzem esses princípios em prática concreta de fortalecimento emocional.

4. REDE DE APOIO E GRUPOS DE ACOLHIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO EMOCIONAL

A expressão rede de apoio pode soar genérica quando usada com frequência em textos acadêmicos, mas no contexto da maternidade atípica ela se refere a algo muito concreto e, na maior parte dos casos, muito escasso. Em tese, a rede de apoio de uma mãe atípica abrangeria a família extensa, o companheiro ou companheira quando existe, os amigos próximos, os profissionais de saúde que acompanham o filho, os professores e terapeutas que compartilham da rotina de cuidado e, quando disponíveis, os grupos comunitários formados por pessoas que vivem experiências semelhantes (Silva *et al.*, 2025).

Na prática, o que Debastiani e Roth (2025) encontraram ao investigar mães brasileiras de crianças com TEA foi algo bem diferente: muitas dessas mulheres relataram receber pouco ou nenhum suporte da família extensa, seja por falta de compreensão sobre o transtorno, seja por resistência ao diagnóstico.

O suporte do companheiro, quando existe, costuma ser desigual em termos de participação ativa no cuidado, os serviços públicos de saúde mental raramente chegam com a regularidade e a especificidade que a situação exige e o resultado é uma mãe que cuida praticamente sozinha, o que compromete de forma objetiva a qualidade do cuidado que ela consegue oferecer ao filho, e que vai cobrando um preço emocional que se acumula silenciosamente ao longo do tempo (Debastiani; Roth, 2025).

Farias *et al.* (2025), em revisão de literatura sobre os laços de apoio formados entre mães de crianças com desenvolvimento atípico, identificaram que o tipo de suporte que mais impacta positivamente a saúde mental dessas mulheres não é necessariamente o suporte profissional formal, mas o suporte de pares, o contato com outras mães que vivem experiências semelhantes e que, por isso, dispensam explicações, não minimizam o

sofrimento e oferecem uma compreensão que dificilmente se encontra fora desse círculo.

A mãe que chega ao primeiro encontro carregando a sensação de que está exagerando, de que outros pais lidam melhor com situações parecidas, frequentemente descobre, ao ouvir outras mulheres, que o que sente é resposta proporcional a uma situação objetivamente difícil. Aparentemente simples, esse reconhecimento tem efeito terapêutico mensurável (Farias *et al.*, 2025).

Souza, Rodrigues e Silva (2025), em revisão bibliográfica sobre o amparo psicológico às mães atípicas no Brasil, descrevem os grupos de acolhimento como ambientes onde o silêncio imposto pela invisibilidade social pode ser quebrado de forma segura, onde a narrativa de cada participante encontra ressonância nas histórias das demais e onde, gradualmente, a experiência de sofrimento deixa de ser vivida como falha pessoal e passa a ser reconhecida como experiência compartilhada.

Pastorelli, Viana e Benicasa (2024) reforçam que os espaços coletivos de escuta são apontados pelas próprias mães atípicas como um dos recursos de enfrentamento mais acessíveis e imediatos, muitas vezes mais do que o atendimento psicológico individual, especialmente em regiões com oferta limitada de serviços especializados. O grupo não substitui a terapia. Mas, para muitas mulheres, é o único espaço de cuidado que existe, e a ciência já tem evidências suficientes para que ele seja reconhecido como tal.

A troca de informações práticas que acontece nesses espaços é outro aspecto que merece atenção, porque costuma ser subestimado nas análises centradas exclusivamente no suporte emocional. Mães que participam de grupos de apoio compartilham entre si conhecimento sobre serviços disponíveis, sobre como acessar direitos garantidos por lei, sobre quais profissionais realmente entendem do assunto, sobre estratégias cotidianas para lidar com crises e com dificuldades na escola (Barbosa *et al.*, 2025).

Vigotski (1991) diria que é exatamente assim que o desenvolvimento humano acontece: nas trocas socialmente situadas, na aprendizagem que nasce da relação com o outro que já passou pelo que você ainda está atravessando. O grupo de apoio, lido a partir dessa perspectiva, não é espaço

de alívio emocional passageiro. É ambiente de desenvolvimento real, onde capacidades de enfrentamento são construídas coletivamente e transferidas de uma experiência para outra.

A reestruturação da forma como cada mãe interpreta a própria experiência talvez seja o processo mais lento e mais consistente que acontece nesses grupos. Beck *et al.* (1997) descrevem como os pensamentos automáticos negativos tendem a se manter precisamente porque não são questionados. No isolamento, a mãe que pensa “não consigo dar conta” raramente encontra uma perspectiva que contradiga esse pensamento de forma convincente.

No grupo, a contradição chega de forma natural, encarnada na experiência de outra mulher que também achava que não conseguiria e conseguiu, que também atravessou o diagnóstico devastada e foi, ao longo do tempo, reconstruindo uma relação com a maternidade atípica que ganhou outro sentido, sem deixar de ser difícil (Souza; Silva, 2025).

Silva *et al.* (2025) identificaram que mães atípicas que participam de grupos de apoio apresentam menor frequência de pensamentos catastróficos sobre o futuro dos filhos e maior capacidade de reconhecer os próprios avanços, mesmo quando pequenos e lentos. O grupo não resolve os problemas concretos da vida dessas mulheres, mas muda a lente com que esses problemas são lidos, e essa mudança tem diferença clínica real.

A ressignificação da experiência materna, que Souza e Silva (2025) descrevem como um dos principais efeitos do suporte terapêutico para mães atípicas, encontra nos grupos de acolhimento um terreno particularmente favorável. Ressignificar não significa negar o sofrimento. Significa encontrar um lugar para ele que não seja o centro absoluto da identidade.

A mulher que antes se via apenas como cuidadora exausta e invisível vai, gradualmente, recuperando outras dimensões de si mesma, lembrando que tem uma história anterior ao diagnóstico, que tem desejos que não se resumem ao filho, que sua saúde importa não como condição para cuidar melhor, mas porque importa por ela mesma. A literatura aponta o processo de reconquista da subjetividade como um dos efeitos mais duradouros da participação continuada em grupos de apoio (Souza; Silva, 2025; Pastorelli; Viana; Benicasa, 2024).

O que os dados sobre o amparo psicológico formal às mães atípicas no Brasil revelam é um abismo entre o que a ciência recomenda e o que a política pública efetivamente oferece.

Souza, Rodrigues e Silva (2025), ao mapearem a produção científica brasileira sobre o tema, concluíram que o suporte disponível para esse grupo é fragmentado, insuficiente e geograficamente concentrado nos grandes centros urbanos. Municípios de médio e pequeno porte, que concentram grande parte da população brasileira, oferecem pouco ou nada em termos de suporte especializado para mães de crianças com TEA ou outras condições do neurodesenvolvimento.

Barbosa *et al.* (2025) reforçam que as barreiras de acesso aos serviços de saúde mental são apontadas pelas próprias mães como um dos maiores obstáculos ao cuidado de si, ao lado da sobrecarga de tempo e da falta de informação sobre os direitos disponíveis.

Para Silva *et al.* (2025) os grupos comunitários de acolhimento, muitas vezes organizados pelas próprias mães sem financiamento público e sem reconhecimento institucional, acabam cumprindo uma função que o Estado deveria garantir, e reconhecê-los como parte das estratégias de atenção primária à saúde mental familiar é, antes de qualquer coisa, uma questão de coerência com o que a própria ciência demonstra.

O fortalecimento emocional da mãe atípica não beneficia apenas ela. Winnicott (1993) já havia mostrado que a qualidade do ambiente oferecido à criança depende da qualidade do suporte oferecido a quem cuida. Bowlby (2002) demonstrou que a disponibilidade afetiva do cuidador é condição para o desenvolvimento de vínculos seguros.

Debastiani e Roth (2025), com dados empíricos de mães brasileiras, confirmam essa cadeia: mães com redes de apoio mais estruturadas apresentam maior disponibilidade emocional para os filhos e maior capacidade de perceber e responder às necessidades deles.

O cuidado com quem cuida não é recurso secundário a ser ofertado quando sobra orçamento. É ponto de partida de qualquer política séria de atenção às famílias atípicas, e os grupos de acolhimento são, hoje, uma das formas mais acessíveis de concretizar esse cuidado onde os serviços formais ainda não chegam (Farias *et al.*, 2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sofrimento experimentado pelas mães atípicas não é intrínseco à tarefa de cuidar de um filho com necessidades especiais. Ele é, em grande parte, resultado de uma falta de suporte estrutural, que se evidencia em diversos aspectos: na família que não entende o diagnóstico, no sistema de saúde que não atende de forma consistente, na escola que não acolhe a criança e na escassez quase total de políticas públicas direcionadas especificamente a esse grupo.

Quando esse vazio começa a ser preenchido, seja por meio de suporte familiar consistente, de acompanhamento psicológico ou pela participação em grupos de acolhimento formados por mulheres que compartilham experiências semelhantes, algo concreto muda na vida dessas mães. Não nos problemas objetivos do cotidiano, que permanecem, mas na forma como elas os enfrentam, na percepção que constroem de si mesmas e na capacidade de seguir cuidando sem se perder completamente no processo.

Os referenciais teóricos mobilizados neste estudo convergiram para uma conclusão que nenhum deles enuncia isoladamente com a mesma força: o cuidado com quem cuida tem fundamento psicológico sólido e consequências práticas que se estendem além da própria mãe.

A disponibilidade emocional materna depende diretamente do suporte que ela mesma recebe, a qualidade do vínculo afetivo entre mãe e filho está ancorada na estabilidade emocional do cuidador. Os padrões cognitivos disfuncionais que se instalam no contexto de estresse crônico podem ser reestruturados quando há espaço de escuta e de troca.

O desenvolvimento humano, inclusive emocional, acontece nas relações, o que confere aos grupos de apoio um estatuto que vai muito além do encontro informal entre pessoas com experiências parecidas. Juntas, essas perspectivas constroem o argumento de que investir no fortalecimento emocional das mães atípicas é, ao mesmo tempo, investir no desenvolvimento das crianças que elas cuidam. A cadeia de dependências é direta, e ignorá-la tem um custo que recai, sempre, sobre os mais vulneráveis.

Do ponto de vista das políticas públicas, o que este estudo evidencia é um déficit que precisa ser nomeado sem eufemismos. O Brasil possui pro-

dução científica crescente sobre maternidade atípica, possui pesquisadores comprometidos com o tema e possui grupos comunitários que funcionam na base do voluntarismo e da solidariedade entre mães, sem financiamento, sem estrutura, sem reconhecimento institucional.

A questão é que esses grupos vêm cumprindo, por força da necessidade, uma função que o Estado deveria garantir como parte das estratégias de atenção primária à saúde mental familiar. Tratar esses espaços como iniciativa simpática e voluntária, e não como resposta estrutural a uma demanda estrutural, é uma escolha política com consequências reais sobre a saúde de milhares de mulheres e de seus filhos.

O mapeamento da produção científica disponível cumpriu o papel de fundamentar e sistematizar o conhecimento existente, mas as perguntas que ficam em aberto apontam para a necessidade de investigações empíricas que ouçam diretamente as mães, que acompanhem longitudinalmente os efeitos da participação em grupos de acolhimento e que avaliem diferentes formatos de funcionamento desses espaços em contextos com acesso limitado a serviços especializados.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Priscila Cardoso Parente; MACÊDO, Orlando Júnior Viana; PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes; ALENCAR, Juliana Linhares Cavalcanti de. Mães Atípicas: Desafios da Maternidade. *ID on line. Revista de psicologia*, [S. l.], v. 19, n. 77, p. 98–111, 2025. DOI: 10.14295/online.v19i77.4228. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/4228>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECK, Aaron T. *et al. Terapia cognitiva da depressão*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BORGES, Mikaelly Cavalcanti Borges *et al.* Os desafios da maternidade atípica: uma análise clínica. *Unisanta Humanitas*, v. 14, n. 1, p. 34-47, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/HUM/article/view/2670>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BOWLBY, John. *Apego e perda: apego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1.

DEBASTIANI, Luísa Sartoretto; ROTH, Cathiele Mendes. Cuidar de quem cuida: a relevância da rede de apoio na saúde mental de mães de crianças autistas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 11, n. 11, p. 9708-9724, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i11.22744. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22744>. Acesso em: 29 mar. 2026.

FARIAS, B. G.; PASQUALI, P. E.; BATISTA, A. K.; NEDEL, S. S.; BORGES, J. M.; JAEGER, F. P. Laços de Apoio para Mães de Crianças com Desenvolvimento Atípico: uma Revisão de Literatura. *Revista de Gestão e Secretariado*, [S. l.], v. 16, n. 9, p. e5261, 2025. DOI: 10.7769/gesec.v16i9.5261. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/5261>. Acesso em: 29 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PASTORELLI, Simone de Oliveira Santos; VIANA, Cintia Teixeira de Sousa; BENICASA, Miria Gomes. Maternidade atípica: caracterização do sofrimento e seus enfrentamentos. *Revista Acadêmica Online*, [S. l.], v. 10, n. 50, p. 1-21, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n50.6. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/6>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SILVA, Darya Willyanne de Moura Cezario; RODRIGUES, Samara Camile de Oliveira; SILVA, Maria Eduarda Carlindo; CARVALHO, Rubem Viana

de. Maternidade atípica e estresse: desafios, implicações sociais e caminhos terapêuticos. *Veredas UniFavip | Wyden*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 45-56, 2025. Disponível em: <https://wyden.periodicoscientificos.com.br/index.php/veredas/article/view/876>. Acesso em: 28 mar. 2026.

SILVA, Izabela Amaral Vieira da *et al.* Desafios psicológicos da maternidade: Depressão em mães de crianças atípicas. *Jornal de Pesquisa Médica e Biociências*, [S. l.], v. 3, pág. 638-645, 2025. DOI: 10.70164/jmbr.v2i3.736. Disponível em: <https://journalmbr.com.br/index.php/jmbr/article/view/736>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SOUZA, J. C. P. de; RODRIGUES, E. L.; SILVA, T. S. da. O amparo psicológico as mães atípicas: uma revisão bibliográfica no brasil. *REVISTA FOCO*, [S. l.], v. 18, n. 11, p. e10361, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n11-003. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/10361>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SOUZA, Luana Vilela Vieira; SILVA, Alice Andrade. Os desafios da maternidade atípica: explorando a intervenção terapêutica para o processo de ressignificação na vida da mulher. *Revista Faculdades do Saber*, v. 10, n. 24, p. 658-670, 2025. Disponível em: <https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/327>. Acesso em: 30 mar. 2026.

TEIXEIRA, Carolina Reis; SANTOS, André Demian dos; ALKIMIM, Esley Ruas; BARBOSA DOS ANJOS, Evandro. Implicações de uma maternidade atípica: estado psicossocial das mães de crianças autistas. *Revista Sociedade Científica*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1965-1980, 2024. DOI: 10.61411/rsc202427917. Disponível em: <https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/279..> Acesso em: 30 mar. 2026.

VIANA, Cintia Teixeira de Sousa; BENICASA, Miria. Maternidade atípica: termo e conceito. *Revista Acadêmica Online*, [S. l.], v. 9, n. 46, 2023. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/299>. Acesso em: 30 mar. 2026.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DO ANTROPOCENO À RESTAURAÇÃO ECOLÓGICA: UMA ANÁLISE EVOLUTIVA DO DIREITO AMBIENTAL E A PRÁTICA DE REFLORESTAMENTO NO CERRADO GOIANO

Ezenilson Valeriano Correa Junior¹

Valdeci Machado de Azevedo²

Resumo: A partir da revolução industrial os ambientalistas passaram a incluir o ser humano como parte importante do meio ambiente, como ser capaz de promover mudanças drásticas na natureza, prejudicando outras espécies e levando-as a extinção. O uso dos recursos naturais exacerbadamente levou os governantes a pensar uma solução. Até que o tratado de Estocolmo surgiu como uma luz no fundo do túnel, a reflexão, a reorganização a criação de normas. Iniciou-se a positivação de código que limita o uso dos recursos naturais e designa para a sociedade o Direito Ambiental. Eleva a discursão da proteção dos recursos naturais às futuras gerações, cria regras claras do uso dos recursos naturais, fundamentam os princípios da igualdade, equidade e condições para manutenção da vida e buscam consolidar o uso racional a sustentabilidade econômica e a segurança das futuras gerações e do planeta Terra. Nesta perspectiva, a pesquisa também aborda a prática extensionista de recuperação de área degradada em nascente no bioma Cerrado, mediante o plantio de mudas nativas por acadêmicos de Direito, materializando a função socioambiental e a educação ambiental no campo.

Palavras-chave: Sociedade moderna. Direito ambiental. Recursos naturais e reflorestamento.

FROM THE ANTHROPOCENE TO ECOLOGICAL RESTORATION: AN EVOLUTIONARY ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL LAW AND REFORESTATION PRACTICES IN THE CERRADO OF GOIÁS

Abstract: From the Industrial Revolution onwards, environmentalists began to include humans as an important part of the environment, as beings capable of promoting drastic changes in nature, harming other species and leading them to

¹ Docente do curso de Direito da FACDIN. E-mail: ezenilson2011@hotmail.com

² Discente do curso de Direito da FACDIN. E-mail: azevalt33@gmail.com

extinction. The excessive use of natural resources led governments to consider a solution. Then the Stockholm Convention emerged as a light at the end of the tunnel, prompting reflection, reorganization, and the creation of norms. The codification of a code limiting the use of natural resources began, designating Environmental Law for society. It elevates the discussion of the protection of natural resources for future generations, creates clear rules for the use of natural resources, establishes the principles of equality, equity, and conditions for the maintenance of life, and seeks to consolidate the rational use, economic sustainability, and security of future generations and planet Earth. In this perspective, the research also addresses the extension practice of recovering a degraded area in a spring in the Cerrado biome, through the planting of native seedlings by law students, materializing the socio-environmental function and environmental education in the field.

Keywords: Modern society. Environmental law. Natural resources and reforestation.

1. INTRODUÇÃO

O advento da revolução industrial do século XVII, marcou significativamente o futuro da sociedade mundial, no que diz respeito a qualidade de vida e ao meio ambiente, este feito histórico não tão distante, marca a relação dos governantes e da sociedade civil com o desenvolvimento tecnológico, com o meio de produção, com o consumo e consequentemente, com a aumento da degradação dos recursos naturais e do meio ambiente.

No início a preocupação ambiental tinha caráter remediador, uma vez que o ser humano não era inserido como ser participativo deste aparato, só relacionado a partir do século XX, com o aumento significativo dos problemas de saúde relacionados aos ambientais. A relação homem/ambiente, ação/antrópicas e degradação/ambiental, impulsionaram as primeiras legislações ambientais, com vislumbre de proteger os recursos naturais e a saúde pública em decorrência do modelo socioeconômico adotado (Allen, 2009).

Nesta época as altas torres de chaminés, matas destruídas e rios poluídos eram sinônimo de prosperidade, desenvolvimento social e poder econômico da nação. Outro agravante notoriamente observado e, não menos grave que as informações supracitadas foi o êxodo rural, e, a expansão desordenada das cidades, sem planejamento, sem água e esgoto tratados acarretando montanhas de lixo a céu aberto (Teixeira, 2019).

As poucas legislações, o agravamento da saúde pública levou aos governantes a criar a primeira Conferência das Nações Unidas, para tratar exclusivamente do Meio Ambiente Humano em 1972, realizada em Estocolmo, com objetivo de propor a proteção ambiental global e criar novas políticas públicas, tratados internacionais que imbuíssem as nações mundiais a terem uma atenção voltada para o meio e o homem e o futuro do Planeta.

Enfim, estes problemas ainda existem, principalmente aqui no Brasil, onde é o foco e interesse desta pesquisa. O direito difuso do meio ambiente saudável, é respeitado e conhecido por todos brasileiros? Existem Educação Ambiental nas Escolas para Fomentar o Tema? Serão estes questionamentos que a pesquisa irá buscar compreender e identificar os problemas e apontar soluções, para que o Meio Ambiente possa seu definitivamente um direito de todos, fundamental à sociedade vigente e pertencentes às futuras gerações. Para tanto, este artigo apresenta, além da análise teórica, um relato de experiência prática de reflorestamento em área de nascente no Cerrado, demonstrando como a educação ambiental aplicada pode contribuir para a efetivação desses direitos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Linha do tempo

A industrialização Inglesa do século XVIII promoveu a expansão comercial e consequentemente, com ela inicia-se a globalização, estes fenômenos elevaram significativamente o uso de recursos naturais, o que provocou a necessidade de criar e regulamentar o direito ambiental, não somente pelo uso dos recursos naturais, mais também porque esta expansão gerou necessidade mão de obra qualificada, instabilidade política e insegurança jurídica (STRECK, 2006).

Neste tempo valiosos recursos naturais, passou a ser transfronteiriços, e para tanto necessitava de um norte jurídico para que os mercadores tivessem o controle e a segurança de aplicar seus recursos financeiros sem correr o risco de perder seu investimento, outro fator importante é que estas ações antropizadas deixaria um rastro de degradação, não somente no local da extração, mais os resíduos passaram a ser um grande problema

para o velho mundo, a degradação, contaminação e a poluição ultrapassaram as fronteiras.

Neste sentido, faz-se necessário que haja uma ação mitigatória, um ato jurídico estatal que seja positivado para nortear e controlar os excessos, não do uso dos recursos naturais, mas sim o pos-uso desta matéria prima, que agora gera contaminação e poluição causando horrores paisagísticos, e catástrofes à saúde dos animais e seres humanos, como esgoto a céu aberto, Rio Tâmis, que ficou conhecido no século XIX como Great Stink (Grande Fétor) ocorrido em 1958.

Outra relevância temporal foi a expansão comercial europeia, este fenômeno produziu interesses, conflitos e litigações acerca do meio ambiente, que demandaram esforços do ramo do direito, Coimbra x Salamanca. Na corrida por explorações ambientais ouro, prata, pau-brasil e pedras preciosas. O tratado de Tordesilhas, dividiu o Novo Mundo para a exploração comercial, desta forma a degradação ambiental do velho mundo chega ao Novo Mundo América Latina e aqui no Brasil. (Horizonte Ambiental, 2024).

Segundo Thomas Malthus o crescimento populacional seria um problema para o futuro da humanidade, pois o ritmo do crescimento populacional é exponencial enquanto a produção de alimentos era em ritmo aritmético.

Isto seria um problema ambiental futuro, pois o desmatamento para produção de alimentos seria devastador para o planeta. Malthus sugere que, sem controle da natalidade, a fome e a miséria seriam consequências inevitáveis devido à falta de recursos para sustentar uma população tão numerosa (Malthus, 1798).

A industrialização, o crescimento da população humana global, o capitalismo (desejo de exacerbado do lucro e do consumo), a ostentação, o desperdício, a falta de controle e o imediatismo, vem promovendo no planeta Terra um verdadeiro sangramento dos recursos naturais e ambiental, pesquisas sobre o esgotamento dos recursos naturais e uso finito, indica que a produção natural do planeta se exaure no 5º (quinto) mês de todo ano e, a tendência é diminuir ainda mais este tempo.

O planeta Terra é uma simbiose em constante transformação, onde as interações bióticas e abióticas, entrelaçam para transformar a energia solar em matéria prima, no entanto todo e qualquer processo de transfor-

mação leva tempo e as interferências desproporcionais nos ecossistemas, (ação antrópica), por recursos naturais vem sufocando os sistemas de produção da natureza e esta, por esgotamento responde com fúria, em forma de desastres naturais (terremotos, maremotos, degelos das calotas e chuvas torrenciais, altas temperaturas e ressaca dos mares).

Com relação a este panorama a pesquisa em questão, dedicar-se-á à análise dos propósitos e princípios que levaram aos pesquisadores a pensar no Direito Ambiental, como princípio essencial a vida e necessidade de uma gestão ambiental positivada, para garantir o direito ambiental universal.

Como o Direito Ambiental na pratica, promove o desenvolvimento de uma nação, quando a lei sai do papel e passa a ser vislumbrada pela sociedade em processos formativos, informativos, mitigatórios, sobre os recursos naturais.

2.2 Princípios fundamentais e normas internacionais do direito ambiental

O Direito Ambiental se baseia em princípios como o da precaução, que trata a adoção de medidas preventivas, conservativas e preliminares diante da incerteza científica sobre riscos ambientais. Outro princípio é o do poluidor pagador, que responsabiliza o causador do dano ambiental a reparação do dano causado, no entanto estes são princípios que na maioria das vezes não possui eficácia quanto ao quesito de proteção e manutenção do direito difuso.

A Constituição Federal de 1988, tratou do princípio básico do direito ambiental, a responsabilidade ambiental de quem é? De acordo com o artigo 225 da CF/88, em seu parágrafo 3º lê o seguinte:

“As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados”.

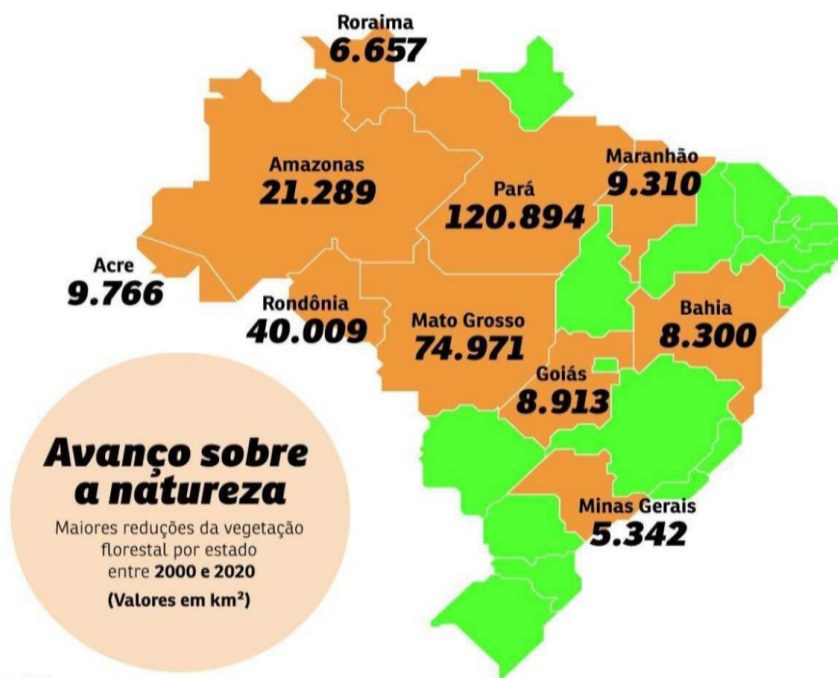
A sociedade atualmente está cada vez mais tecnológica, consciente e contam com ferramentas para mitigar impactos das atividades antrópicas causadas ao meio ambiente, uma vez que a degradação ambiental no mundo, é fruto do crescimento exponencial da população, esta vem se

capacitando cada vez mais, para proteger o meio ambiente dos que não incomodam com as mazelas ambientais. A educação ambiental nas escolas de ensino fundamental, médio e superior é uma recomendação da Constituição Federal/88.

“Lei nº 9.795/99 de 27 de abril de 1999, regulamenta o artigo 225 da Constituição Federal/88, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Esta Lei define a educação ambiental com um componente essencial e permanente da educação nacional”.

No Brasil a degradação ambiental é astronômica, atinge todos os biomas como a Mata Atlântica, o Cerrado, os Pampas, a Amazônia Legal, as Matas de Pinhais, a Caatinga e até mesmo as Matas de Cocais conforme relatos do IBGE/2020:

Figura 1 - Avanço sobre a natureza



Fonte: IBGE

Fonte: IBGE.

Neste sentido, faz-se necessário fomentar ainda mais o direito ambiental, no seio social, para que esta exerça um papel ainda mais relevante no combate ao mal uso dos recursos naturais, uma vez que o controle e a proteção de tais recursos é uma responsabilidade de todos (Art. 225, CF/88).

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” Art. 225, CF/88.

Após 30 anos da primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Estocolmo na Suécia, o Brasil sediou sua primeira grande jornada para tratar de Meio Ambiente, a Eco/92, com participação de 179 países, o evento tonou-se o marco legal, para as discussões sobre desenvolvimento sustentável.

A Rio-92, deixou um grande legado à humanidade, no entanto, não houve mais evento mundial como este, que visou tratar do assunto (Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável), a ECO/92, despertou em outras nações a necessidade de tratar do assunto, como o Protocolo de Kyoto/97 e o Acordo de Paris/2015, que elevaram o pensamento e a consciência humana quanto ao direito ambiental.

No entanto, é importante ressaltar que estes eventos não amoleceram o sentimento de alguns líderes de países que mais poluem e contaminam o meio ambiente global, Estados Unidos, China, Turquia, Índia, Rússia e Arabia Saudita. Estes países intencionalmente priorizaram a corrida do desenvolvimento capitalista e o consumo desenfreado exaurindo recursos naturais finitos.

Como mega exportadores ou consumidores de petróleo e/ou derivados, onde a guerra e o comercio de energia não renovável são bases de suas economias é, comum também a alta taxas de poluentes na produção destes bens e serviços, e isto implica diretamente na construção de uma consciência ambiental para estes países.

Há muito a ser realizado para que de fato as gerações do presente e as futuras, tenha seus direitos ambientais resguardados, faz-se necessário que as leis ambientais tenham mais força de Lei, e não ferramentas de controle social. No Brasil o Código Ambiental, necessita de subsidio da sociedade

para sair da teoria da Lei e efetivar-se como ação, que promoverá o bem estar e a qualidade de vida.

Desta forma debater e implementar não somente o desenvolvimento econômico, mas resguardar os princípios fundamentais aos seres humanos hoje e amanhã e, outros princípios fundamentais, para o desenvolvimento pleno das nações, como alimentação, economia sustentável, qualidade ambiental e de vida. No contexto acima, o Brasil já possui um código positivado, onde seu propósito e objetivo maior é o respeito a vida em todas as suas formas.

Nas últimas décadas o Brasil vem tratando o tema com destaque, tanto no âmbito sociocultural, quanto na esfera jurídica, criou o a Lei que institui o Código Florestal Brasileiro, (Lei nº 12.651/2012. Esta legislação estabelece outros institutos de proteção e observações como CAR (Cadastro de Áreas Rural), APP's (Áreas de Preservação Permanentes), PRA, (Programas de Regularização Ambiental).

No entanto a preocupação nas últimas décadas é a crescente deterioração de biomas como Cerrado, Matas Costeiras, Amazônia Legal, Pantanal e outros, pelas ações antrópicas seja por comercio de recursos naturais ou para a produção de alimentos. Os efeitos que destas ações humanas, não reflete somente no presente da sociedade contemporânea, mas pode perpetuar estes efeitos para as futuras gerações.

Para que isto não ocorra faz-se necessário não somente propor ações de diminuição do desgaste dos recursos naturais, mas efetivar as ações na pratica. O Brasil será sede do COP30, que discutirá mais uma vez o clima, a emissão de gases, o desgaste do meio ambiente e dos sistemas de produção do planeta Terra. Mas será que encontrará um rumo para o meio ambiente e uma economia sustentável?

Conforme exposto a crescente necessidade por alimento, a demanda por consumo e a falta de conhecimento e consciência sobre simbiose ambiental, vem colocando em xeque os sistemas e recursos naturais do planeta, que exaurem até o 6º (sexto) mês de cada ano.

Nesta perspectiva a gestão ambiental, passa a ser parte do processo de gestão de qualquer agente ou empresa, agroindústria, agropastoril, fabricas e governo todos precisam gestar os usos, com ações mitigatórias para que

os recursos perdurem e o direito ambiental que é um direito difuso, contemplem a todos desta e das futuras gerações.

Todo setor social, precisa conhecer seus atos degradatórios, para propor ações mitigatórias, e com isto, construir uma sociedade imbuída ao controle e ao Direito Ambiental, melhorando a relação dos seres humanos com recursos naturais e o uso racional destes recursos, criar com este propósito um instrumento de zelo, uma ferramenta de sustentabilidade econômica e conservar o meio ambiente às futuras gerações (FIA, 2025; Horizonte Ambiental, 2024).

A falta de conhecimento, a ganancia econômica e o mediatismo da sociedade, vem causando a exaustão dos recursos naturais. Estes elementos impostos pelo capitalismo, criado com o advento da Revolução Industrial, traz até o presente momento uma visão linear dos recursos naturais, de que é inesgotável. No entanto é sabe-se que, estes recursos são finitos, e se a sociedade não utilizá-los com moderação consciência, o planeta sucumbirá à própria ação humana.

Plauto em sua peça de dramaturgia (*Asinaria*) e, Hobbes no livro (*Leviatã*), enfatizaram já, naquele tempo que, o homem é o lobo do próprio homem (*Homo homini lúpus est*). Analogicamente ao Direito Ambiental versos ao mundo capitalista existe uma total falta de consciência do uso destes recursos naturais em relação aos menos favorecidos, como o uso de uma matriz energética poluente, que degrada o meio ambiente e os menos desprovidos financeiramente, acaba por pagar um preço muito alto pela degradação (LEVIATÃ;1651).

Um bom exemplo desta irrelevância é o aquecimento global, os menos favorecidos sofrem com o calor, com as enchentes os ricos possuem ferramentas para minimizar estes impactos. Por isso as mudanças não dependem somente dos governantes, ela perpassa por toda sociedade civil (pública e privada). Daí a necessidade de promover a equidade ambiental, desigualar para igualar e evitar que o homem destrua o próprio homem, por ser parte intrínseca dos processos produtivos alienados ao consumo.

Para assegurar o futuro da vida com dignidade, faz-se necessário promover uma mudança de atitude, e o ponto principal para a mudança deste paradigma do uso exacerbado dos recursos naturais, é promover a educa-

ção ambiental em todos os âmbitos da sociedade, principalmente nas escolas primárias e básica, para inserir hábitos de conservação, uso consciente e preservação, transformando estas ações em cultura ambiental nas futuras gerações (Horizonte Ambiental, 2024).

A propositura acima mencionada irá consolidar a educação ambiental, como ferramenta de transformação social do uso racional consciente do meio ambiente, permitindo a todos compreender o Direito Ambiental, como um Direito Difuso e essencial a vida na Terra. Além de ensinar aos jovens cidadãos a gestão de resíduos sólidos, que na maioria das vezes, são os vilões das grandes tragédias ambientais nos grandes centros.

A sobrevivência do planeta Terra está vinculada a capacitação do ser humano, sua capacidade e habilidade de reconstruir e transformar a matéria é de suma importância para mitigar o que foi degradado e buscar uma saída para usos mais eficientes dos recursos naturais ainda perenes, para que possam ser conservados às futuras gerações.

A primeira investida mundial para tratar do consumo desenfreado dos recursos naturais, ocorreu em Estocolmo na Suécia, em 1972, instalou-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, pontapé fundamental, onde foram discutidas metas específicas, ponto de partida importante para estabelecer políticas internacionais de preservação ambiental e direito ambiental.

O tratado internacional de Montreal em 1987, tratou do desgaste da camada de ozônio, conhecido como Protocolo de Montreal sobre Substâncias que Destroem a Camada de Ozônio. O objetivo principal é proteger a camada de ozônio eliminando a produção e o consumo de substâncias como os clorofluorcarbonos (CFCs) e os hidroclorofluorcarbonos (HCFCs).

O Protocolo é considerado um dos acordos ambientais mais bem-sucedidos, levando a uma redução drástica no uso de substâncias nocivas e à recuperação gradual da camada de ozônio. Foi assinado por todos os países do mundo, incluindo o Brasil, que o ratificou em 1990 por meio do Decreto nº 99.280.

Além de proteger a camada de ozônio, que filtra a radiação ultravioleta nociva, o protocolo também ajudou a mitigar o aquecimento global, já que muitas das substâncias controladas também são gases de efeito estufa.

A Constituição Federal brasileira é uma ferramenta moderna que prevê o Direito Ambiental como um direito difuso em seu Art. 225. no entanto a regulamentação é morosa e cheia de viés intencionais, as vezes eleitoreiras, de lobs e intenções latifundiárias, que atrasaram consolidações como a regulamentação e o melhoramento do Código Florestal que viesse atender, não somente a demanda econômica, mais também a

proteção de recursos naturais pontuais de extrema importância para a sociedade atual e as vindouras.

Por isso a importância da positivação de leis, para gerir o meio ambiente, construção de mecanismo de defesa de espécies em franca posição de extinção, para que a produção de bens e serviços não deixem de serem construídos e o Brasil continue sua jornada de crescimento econômico e atinja patamares de excelência, tanto com o cuidado com as pessoas e com os recursos naturais para o futuro. Uma vez que o objeto de desejo é a qualidade de vida e própria sobrevivência da espécie humana. A regulamentação e a positivação, com clareza e firmeza, é a formula ideal para qualquer sociedade que pretende chegar ao clímax econômico sustentável.

O Brasil possui um Código Florestal com muitas vicissitudes, uma vez que os usuários dos recursos naturais, na maioria das vezes burlam ou desrespeita as leis. O Código Florestal é uma importante ferramenta para o equilíbrio das questões ambientais, uma vez, que a lei controla e estabelece os limites de uso de um dado recurso natural e promove o cadastro dos usuários, monitoramento, licenciamento e tipificação e relevâncias de cada atividade para a sociedade

3. A PRÁTICA JURÍDICO-AMBIENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE RECUPERAÇÃO DE ÁREA DEGRADADA NO MUNICÍPIO DE SANTA TEREZINHA DE GOIÁS

3.1 Contextualização e natureza do projeto de extensão

A compreensão contemporânea do Direito Ambiental exige que o operador jurídico transcenda a mera exegese normativa para alcançar a dimensão da eficácia social das leis. Nesse sentido, o presente estudo incorpora a análise de um Projeto de Extensão Universitária vinculado à disciplina

de Direito Ambiental do Curso de Bacharelado em Direito da FACDIN - Faculdade Dinâmica. A ação, desenvolvida sob coordenação docente no semestre letivo 2025.2, materializou-se durante o encerramento da Semana Jurídica 2025, transpondo os muros da academia para intervir diretamente na realidade ecológica de Santa Terezinha de Goiás.

Figura 2 - Acadêmicos de Direito realizando o plantio de mudas nativas em área de nascente (Fazenda Pacú, 2025)



Fonte: VALERIANO JUNIOR, E. C. (2025).

A atividade foi desenhada como uma resposta prática ao Princípio da Solidariedade Intergeracional, estabelecido no caput do artigo 225 da Constituição Federal de 1988. Ao promover a recuperação de uma área degradada em ecossistema de nascente na Fazenda Pacu, os acadêmicos do 1º ao 4º período vivenciaram a transição da teoria do poluidor-pagador para a prática do “usuário-recuperador”, fortalecendo a consciência de que a tutela ambiental é um dever compartilhado entre o Estado e a coletividade.

3.2 Metodologia de restauração e composição florística

A intervenção técnica não se limitou ao ato simbólico do plantio, mas seguiu rigorosos critérios de engenharia ecológica e fitossociologia, fundamentais para a higidez jurídica do processo de recuperação de áreas degradadas (RAD). O levantamento florístico realizado no entorno da Fazenda Pacu permitiu a seleção estratégica de 100 (cem) mudas de espécies endêmicas do bioma Cerrado, doadas pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente. A estratégia de plantio foi fundamentada na sucessão ecológica, dividindo-se as espécies entre pioneiras – responsáveis pela rápida cobertura do solo e sombreamento – e secundárias – que garantem a estrutura perene do ecossistema. Abaixo, detalha-se o quadro taxonômico que subsidiou a ação:

Tabela 1 - Composição de espécies para recuperação de nascente no bioma cerrado

Nº	Nome Científico	Nome Popular	Grupo Ecológico	Quantidade Plantadas
10	<i>Schinus terebinthifolius Reddi</i>	Aroeira	Pioneira	10
02	<i>Tapirira guianensis Aubi</i>	Pau-ponbo	Pioneira	05
03	<i>Hymenaea stigonocarpa</i>	Jatobá-do-cerrado	Pioneira	10
04	<i>Cacropia pachystachya Trec.</i>	Embaúba	Pioneira	05
05	<i>Casearia sylvestris Sw.</i>	São Gonçalo	Pioneira	10
06	<i>Tabebuia serratifolia</i>	Ipê Amarelo	Secundaria	10
07	<i>Handroanthus heptaphyllus</i>	Ipê Rosa	Secundaria	05
08	<i>Handroanthus impetiginosus</i>	Ipê Roxo	Secundaria	05
09	<i>Dipteryx alata voug.</i>	Baru	Secundaria	15
10	<i>Anacardium humile</i>	Cajuzinho-do-cerrado	Secundaria	10
11	<i>Trattinnickia rhoifolia.</i>	Aroeira amescla	Secundaria	05

Nº	Nome Científico	Nome Popular	Grupo Ecológico	Quantidade Plantadas
12	<i>Stryphnodendron adstringens</i>	Barbatimão	Secundaria	05
13	<i>Brosimum gaudichaudii</i>	Mama Ca-dela	Secundaria	05
Total geral de mudas plantadas 100				
Total de mudas 100 (cem mudas), endêmicas do bioma cerrado. As espécies foram selecionadas devido à grande ocorrência na região e de acordo com levantamento no entorno da propriedade e com base na lista de espécies nativas disponibilizadas e encontradas nos viveiros da região.				

Figura 3 e 4 - Detalhe do plantio de espécie endêmica do Cerrado em área de APP



Fonte: VALERIANO JUNIOR, E. C. (2025).

A utilização de espécies como o Jatobá-do-cerrado e o Barú (importantes pelo valor econômico e ecológico) e dos Ipês (relevantes para a biodiversidade e polinização) reflete a preocupação com a Função Socioambiental da Propriedade. A escolha de espécies endêmicas mitiga o risco de introdução de bioinvasoras e garante que a nascente recuperada cumpra seu papel hidrológico de perenização dos cursos d'água regionais.

3.3 Interface entre a extensão e os institutos do direito ambiental

Sob o prisma doutrinário, a atividade na Fazenda Pacu permitiu a análise empírica de institutos previstos na Lei nº 12.651/2012 (Código Florestal). A área em questão, por tratar-se de entorno de nascente, classifica-se como Área de Preservação Permanente (APP), cujo regime de proteção é integral. O contato dos alunos com o solo degradado e o processo de plantio facilitou a compreensão da responsabilidade civil ambiental, que possui natureza *propter rem* – ou seja, adere ao título de propriedade, independentemente de quem tenha causado o dano original.

Além disso, a ação materializou o Princípio da Prevenção e da Precaução. Ao recompor a vegetação nativa, os acadêmicos atuaram na contenção de processos erosivos e no assoreamento de corpos hídricos, mitigando danos futuros que seriam de difícil ou impossível reparação. Como assevera Édis Milaré (2023), a tutela preventiva é o pilar central do Direito Ambiental, visto que o dano, uma vez consolidado, raramente permite o retorno ao status quo ante em sua totalidade biológica.

A integração entre a FACDIN e o Poder Público Municipal de Santa Terezinha de Goiás exemplifica o federalismo cooperativo ambiental previsto na Lei Complementar nº 140/2011. A doação das mudas e o suporte técnico da Secretaria do Meio Ambiente demonstram que a gestão ambiental eficaz decorre da simbiose entre academia, estado e sociedade civil.

3.4 Reflexões acadêmicas e impacto na formação jurídica

A avaliação qualitativa do projeto revelou que a experiência prática funciona como um catalisador do conhecimento teórico. Através de rela-

tórios reflexivos, os discentes puderam correlacionar o plantio de espécies como o Barbatimão e a Aroeira com a proteção da biodiversidade prevista na Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), ratificada pelo Brasil.

A formação do bacharel em Direito pela FACDIN, ao adotar metodologias ativas de extensão, afasta-se do tecnicismo estéril e aproxima-se de uma visão humanística e biocêntrica. O acadêmico deixa de ser um mero espectador da degradação para tornar-se um agente de restauração, compreendendo que o Direito Ambiental é, em última análise, o Direito à Vida. O projeto na Fazenda Pacu sedimentou a ideia de que a justiça ambiental se faz com leis fortes, mas também com mãos atuantes na terra, garantindo que o Cerrado continue a ser a “caixa d’água” do Brasil para as gerações que virão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa bibliográfica orientada, foi visualizado que o direito ambiental é um fenômeno social, que vem sendo discutido ao longo dos séculos. E que nos primeiros estudos o ser humano não era incluído como parte integrante, seja como agente passivo ou como agente ativo dos processos degradatórios, mais a partir do Tratado de Estocolmo, esta visão de agente contribuinte dos processos degradatórios do meio ambiente o ser humano, passou a ser tratado como um dos seres vivos que mais contribui para a devastação do meio ambiente.

Nesta pesquisa foi aprendido também que o ser humano também é a chave da mudança e que apesar de todo aparato de códigos e leis que positivam os direitos ambientais, faz-se necessário a educação ambiental das gerações jovens, para que estes tomem as rédeas das decisões e construa uma saída para os processos já instalados na natureza. A experiência prática realizada na Fazenda Pacu, com o plantio de 100 mudas nativas em área de nascente, demonstrou que a teoria estudada em sala de aula ganha vida quando o acadêmico de Direito compreende sua responsabilidade direta na manutenção dos ecossistemas. Esse ato não foi apenas um plantio isolado, mas a materialização do direito ambiental como um bem

difuso, onde o esforço coletivo de alunos e professores se reverte em benefício de toda a sociedade e das futuras gerações.

Compreendo que somente uma educação ambiental consistente em todos os níveis educacionais poderá modificar o atual panorama e reestabelecer uma nova ordem ambiental, nacional e mundial. Concordo com os tratados e com as conferências já realizadas e as que virão, no entanto, é crucial que os países poluidores façam sua parte e façam a adesão aos tratados e cumpram as metas impostas nestas conferências, para que haja mudanças significativas, pois na maioria das vezes os maiores poluidores, são os que menos contribuem para as mudanças e para a vira de página do desequilíbrio e do desgaste dos recursos naturais.

Quanto ao Brasil, vejo que é um celeiro de recursos naturais, mais também é exemplo de positividade de Leis e Códigos Ambientais, a Constituição Federal, o Código Florestal revisado em 2024, essas mudanças impactam a gestão das propriedades rurais por completo. A integração entre a academia e o campo, vivida por meio desta ação extensionista, prova que o equilíbrio harmônico entre produção e preservação é possível quando o Direito exerce sua verdadeira essência: a proteção da vida. Em uma reflexão acadêmica a Educação Ambiental, unindo o saber jurídico à prática do reflorestamento, é a chave ou ferramenta que propiciará as mudanças necessárias a uma nova ordem social e construção de um mundo onde a segurança ambiental reinará.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Robert. *The British Industrial Revolution in Global Perspective*. Cambridge, 2009. O Oferece uma perspectiva global sobre a Revolução Industrial britânica.

ANASTASIA, Antonio Augusto Junho. “A insegura Segurança Jurídica”. *Revista do TCU*, v. 150, n. 150, p. 16-21, 2023. Disponível em: <https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/1920>.

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

BRASIL. *Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981*. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente.

BRASIL. *Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012*. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa (Código Florestal).

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*. Coimbra: Almedina, 2013.

CASTRO, Marcus Faro de. *A política da segurança jurídica*. São Paulo: Malheiros, 2013.

ENGELS, Friedrich. *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. 1844. o Uma descrição vívida das condições sociais causadas pela industrialização.

HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem*. 17 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. o Discute a história da riqueza e das classes sociais.

MILARÉ, Édis. *Direito do Ambiente*. 12. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2023.

STRECK, Lenio Luiz. *Verdade e consenso: Constituição, democracia e teoria jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVEIRA, Marilda de Paula. *Segurança jurídica e ato administrativo: por um regime de transição de avaliação cogente*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: UFMG.

TEIXEIRA, Francisco M. P. *Revolução Industrial*. São Paulo: Editora Ática, 2019.

O PAPEL DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DA TERCEIRA IDADE EM SANTA TEREZINHA DE GOIÁS

Flavio de Mendonça Ribeiro¹

Regina Felipe Ferreira Diniz²

Maria Aparecida Vaz Evangelista³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do Centro de Convivência de Santa Terezinha de Goiás na promoção da qualidade de vida da pessoa idosa, por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). O estudo justifica-se diante do crescente envelhecimento populacional e da necessidade de fortalecimento de políticas públicas voltadas à pessoa idosa, visando garantir não apenas a longevidade, mas também o bem-estar físico, emocional e social. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, sendo desenvolvida por meio de pesquisa de campo realizada nos meses de fevereiro e março de 2026, com a participação de 102 idosos assistidos pelo Centro de Convivência. Para a coleta de dados, foram utilizados procedimentos como observação direta, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Foram analisadas atividades recreativas, culturais e educativas, como forró, zumba e palestras voltadas à melhor idade, evidenciando sua contribuição para o envelhecimento ativo. Os resultados indicam predominância de participantes na faixa etária de 57 a 66 anos, demonstrando um perfil de idosos ativos e participativos. Além disso, os dados apontam impactos positivos na qualidade de vida, como melhoria da saúde física, redução do isolamento social, fortalecimento de vínculos afetivos e aumento da autoestima. Conclui-se que o SCFV desempenha papel fundamental na inclusão social, no fortalecimento das relações comunitárias e na promoção do bem-estar integral da pessoa idosa, configurando-se como uma importante política pública de assistência social.

Palavras-chave: SCFV. Envelhecimento ativo. Qualidade de vida. Assistência social.

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: flaviomr01@gmail.com

² Discente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: reginaff43@gmail.com

³ Docente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: mariaaparecida@facdin.edu.br

THE ROLE OF THE COMMUNITY CENTER IN PROMOTING THE QUALITY OF LIFE OF THE ELDERLY IN SANTA TEREZINHA DE GOIÁS

Abstract: This article aims to analyze the role of the Community Center of Santa Terezinha de Goiás in promoting the quality of life of the elderly, through the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds (SCFV). The study is justified by the growing aging population and the need to strengthen public policies aimed at the elderly, ensuring not only longevity but also physical, emotional, and social well-being. The research is characterized as a case study with a qualitative and quantitative approach, developed through field research conducted in February and March 2026, involving 102 elderly participants assisted by the Community Center. Data collection procedures included direct observation, questionnaires, and semi-structured interviews. Recreational, cultural, and educational activities such as forró, zumba, and lectures aimed at the elderly were analyzed, highlighting their contribution to active aging. The results show a predominance of participants aged between 57 and 66 years, indicating an active and engaged elderly profile. Furthermore, the data reveal positive impacts on quality of life, including improvement in physical health, reduction of social isolation, strengthening of social bonds, and increased self-esteem. It is concluded that the SCFV plays a fundamental role in social inclusion, strengthening community relationships, and promoting the overall well-being of the elderly, establishing itself as an important public social assistance policy.

Keywords: SCFV. Active aging. Quality of life. Social assistance.

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional constitui um dos principais desafios contemporâneos, exigindo a ampliação de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos da pessoa idosa. No Brasil, esse fenômeno ocorre de forma acelerada, demandando estratégias que promovam não apenas a longevidade, mas também a qualidade de vida e a inclusão social (IBGE, 2022).

Nesse contexto, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), inserido na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), destaca-se como instrumento essencial de proteção social básica, atuando na prevenção de situações de vulnerabilidade e no fortalecimento das relações sociais (BRASIL, 2009).

O Centro de Convivência de Santa Terezinha de Goiás configura-se como espaço de promoção do envelhecimento ativo, oferecendo atividades físicas, culturais e educativas, como forró, zumba e palestras voltadas à melhor idade. Essas ações contribuem diretamente para o bem-estar físico, emocional e social dos idosos, favorecendo a autonomia, a autoestima e a participação comunitária.

Dessa forma, compreender o papel dessas instituições torna-se fundamental para avaliar sua contribuição na melhoria da qualidade de vida da população idosa, especialmente em municípios de pequeno porte, onde tais espaços representam importantes pontos de apoio social.

Analisar o papel do Centro de Convivência de Santa Terezinha de Goiás na promoção da qualidade de vida da pessoa idosa, por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), considerando aspectos sociais, físicos e emocionais. Objetivos Específicos:

- **Verificar** de que forma as atividades desenvolvidas no Centro de Convivência contribuem para a melhoria da saúde física e mental dos idosos;
- **Identificar** os impactos sociais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) na vida dos participantes, especialmente no fortalecimento dos laços comunitários e familiares;
- **Conhecer** a percepção dos idosos sobre a importância do Centro de Convivência em seu cotidiano e em sua qualidade de vida;
- **Analisar** as principais atividades ofertadas, como práticas corporais, culturais e educativas, e sua contribuição para o envelhecimento ativo;
- **Vivenciar uma atividade** desenvolvida no Centro de Convivência, com o objetivo de compreender, na prática, sua dinâmica, funcionamento e relevância para os usuários;
- **Refletir** sobre a importância das políticas públicas voltadas à pessoa idosa e sua efetividade no contexto local;
- **Avaliar** de que maneira o Centro de Convivência contribui para a inclusão social e para a redução de situações de vulnerabilidade na terceira idade.

Diante do acelerado processo de envelhecimento populacional no Brasil, torna-se cada vez mais necessário compreender e fortalecer ações que promovam a qualidade de vida da pessoa idosa. Nesse cenário, os Centros de Convivência assumem papel fundamental, pois oferecem espaços de socialização, integração e desenvolvimento de atividades que contribuem para o envelhecimento ativo e saudável.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de analisar, no contexto local, como o Centro de Convivência de Santa Terezinha de Goiás tem atuado na promoção do bem-estar físico, emocional e social dos idosos. Em municípios de pequeno porte, esses espaços muitas vezes representam uma das principais formas de acesso a políticas públicas voltadas à terceira idade, sendo essenciais para a redução do isolamento social e da vulnerabilidade.

Além disso, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) desempenha um papel importante na construção e no fortalecimento das relações sociais, contribuindo para a autonomia e valorização da pessoa idosa. Compreender sua efetividade permite identificar avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento das ações desenvolvidas.

Este estudo também se justifica pela importância de dar visibilidade às experiências vivenciadas pelos idosos, valorizando suas percepções e destacando a relevância das políticas públicas voltadas a essa população. Dessa forma, a pesquisa pode contribuir tanto para o meio acadêmico quanto para a gestão pública, oferecendo subsídios para a melhoria dos serviços prestados.

Diante disso, este estudo busca responder à seguinte questão: **Como o Centro de Convivência contribui para a promoção da qualidade de vida da pessoa idosa?**

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda os principais conceitos que fundamentam a pesquisa, estabelecendo relação entre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), o envelhecimento ativo, a qualidade de vida e a assistência social, destacando a importância dessas dimensões para a promoção do bem-estar da pessoa idosa.

2.1 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) integra a proteção social básica no âmbito da Política Nacional de Assistência Social, tendo como principal finalidade prevenir situações de risco social e fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

De acordo com a PNAS (BRASIL, 2004), o SCFV busca promover a inclusão social por meio de atividades coletivas que estimulam a convivência, a socialização e o desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade.

No contexto da pessoa idosa, o SCFV desempenha papel fundamental ao proporcionar espaços de interação social, troca de experiências e valorização da vivência, contribuindo para a redução do isolamento social e para o fortalecimento da autoestima. As atividades desenvolvidas, como encontros grupais, práticas culturais e exercícios físicos, favorecem a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento.



2.2 Envelhecimento ativo

O envelhecimento deve ser compreendido como um processo natural, contínuo e multidimensional, que envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Nesse sentido, não se trata apenas do avanço da idade, mas das condições em que esse processo ocorre.

Segundo Simone de Beauvoir (1990, p. 15), “a velhice não é um fato estático, mas o resultado e o prolongamento de um processo”, evidenciando que o envelhecimento é construído ao longo da vida.

De acordo com Renato Veras (2009), o crescimento da população idosa exige uma reorganização das políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde e assistência social, a fim de garantir melhores condições de vida para essa parcela da população.

O conceito de envelhecimento ativo refere-se à participação contínua do idoso na sociedade, com autonomia, independência e qualidade de vida, sendo favorecido por iniciativas como os Centros de Convivência, que incentivam a prática de atividades e a interação social.

2.3 Qualidade de vida

A qualidade de vida na terceira idade está diretamente relacionada ao bem-estar físico, mental, emocional e social. Trata-se de um conceito amplo, que envolve não apenas a ausência de doenças, mas também a presença de condições que favoreçam uma vida digna e satisfatória.

Segundo Victor Matsudo (2002), a prática regular de atividades físicas contribui significativamente para a melhoria da capacidade funcional, além de reduzir o risco de doenças crônicas e promover maior autonomia para os idosos.

Além disso, Diane Papalia e Ruth Feldman (2013) destacam a importância do suporte emocional e das relações sociais na velhice, enfatizando que o convívio social é essencial para a manutenção da saúde mental e da qualidade de vida.

Nesse contexto, atividades como dança, exercícios físicos e encontros em grupo, promovidos pelos Centros de Convivência, tornam-se fundamentais para o bem-estar integral da pessoa idosa.

2.4 Assistência social e direitos da pessoa idosa

A assistência social é um direito garantido pela Constituição Federal e regulamentado por políticas públicas que visam assegurar proteção social aos indivíduos em situação de vulnerabilidade.

No que se refere à pessoa idosa, destaca-se o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), que assegura direitos fundamentais como dignidade, saúde, liberdade e convivência familiar e comunitária. Essa legislação reforça a importância de políticas inclusivas que promovam a participação ativa dos idosos na sociedade.

A atuação dos serviços socioassistenciais, como o SCFV, está diretamente alinhada a esses princípios, ao proporcionar espaços que favorecem a inclusão, o fortalecimento de vínculos e a melhoria da qualidade de vida.

Dessa forma, a assistência social desempenha papel essencial na garantia dos direitos da pessoa idosa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para o envelhecimento populacional.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como **estudo de caso no SCFV**, com abordagem **qualitativa e quantitativa**, sendo uma **pesquisa de campo realizada no CENTRO DE CONVIVÊNCIA NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DA TERCEIRA**

Foram utilizados os seguintes procedimentos:

- Observação direta
- Aplicação de questionário
- Entrevistas semiestruturadas

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, sendo desenvolvida por meio de pesquisa de campo realizada no Centro de Convivência da Terceira Idade do município de Santa Terezinha de Goiás, no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

O objetivo da pesquisa consiste em analisar o papel do centro de convivência na promoção da qualidade de vida da população idosa, considerando aspectos sociais, físicos e emocionais.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) **Observação direta** das atividades desenvolvidas no centro de convivência, com o intuito de compreender a rotina, a participação dos idosos e as formas de interação social;

b) **Aplicação de questionários estruturados** aos idosos frequentadores, visando identificar o perfil dos participantes, bem como o nível de satisfação em relação às atividades oferecidas;

c) **Realização de entrevistas semiestruturadas** com coordenadores e profissionais da instituição, buscando compreender a organização, os objetivos e os desafios enfrentados pelo centro de convivência.

A abordagem qualitativa permitiu analisar as percepções, experiências e sentimentos dos idosos em relação às atividades desenvolvidas, possibilitando uma compreensão mais aprofundada sobre a importância do convívio social, do acolhimento e das práticas ofertadas para o bem-estar dos participantes.

A abordagem quantitativa permitiu analisar dados objetivos relacionados ao perfil dos idosos atendidos, como faixa etária, frequência de participação, tempo de permanência no serviço e nível de satisfação com as atividades oferecidas, possibilitando a organização dessas informações em gráficos e tabelas para melhor interpretação dos resultados.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo possibilita a interpretação de dados qualitativos a partir de categorias temáticas, permitindo uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências dos participantes.

Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), possibilitando a identificação de categorias como: promoção da qualidade de vida, convivência social, fortalecimento de vínculos afetivos, participação em atividades físicas e impactos na saúde mental dos idosos.

Ressalta-se que a pesquisa respeitou os princípios éticos, garantindo o anonimato dos participantes, o sigilo das informações coletadas e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos, assegurando o respeito e a dignidade dos envolvidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A análise permitiu identificar as seguintes categorias:

- **Socialização**
- **Bem-estar emocional**
- **Autonomia**
- **Redução do isolamento social**

4.2 Apresentação dos Relatos e Discussão

Pergunta 1: O que o Centro de Convivência representa para você?

Resposta:

“É um lugar onde eu me sinto feliz, faço amigos e não fico sozinho em casa.”

Comentário:

Dados da pesquisa (2026). O relato evidencia a importância do centro como espaço de socialização, contribuindo para a construção de vínculos e melhoria da qualidade de vida dos idosos.

Pergunta 2: Como as atividades realizadas influenciam seu dia a dia?

Resposta:

“Depois que comecei a participar das atividades, me sinto mais animada e com mais disposição.”

Comentário:

Dados da pesquisa (2026). Observa-se que a participação nas atividades promove o bem-estar emocional e físico, reforçando a importância de práticas como dança e exercícios físicos.

Pergunta 3: Você percebe alguma mudança em sua vida após frequentar o centro?

Resposta:

“Sim, agora eu saio mais, converso com outras pessoas e me sinto mais independente.”

Comentário:

Dados da pesquisa (2026). O relato demonstra o fortalecimento da autonomia e a redução do isolamento social, aspectos fundamentais para o envelhecimento ativo.

Pergunta 4: Como você se sente em relação ao convívio com outras pessoas no centro?

Resposta:

“Me sinto acolhido, aqui todo mundo conversa e se ajuda.”

Comentário:

Dados da pesquisa (2026). Os relatos indicam que os idosos percebem o Centro de Convivência como espaço de acolhimento e interação social, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo inclusão.

4.3 Discussão dos resultados

Os resultados evidenciam que o Centro de Convivência desempenha papel fundamental na promoção da qualidade de vida dos idosos, atuando diretamente na socialização, no fortalecimento emocional e na autonomia dos participantes.

As categorias identificadas reforçam que o SCFV contribui significativamente para a redução do isolamento social, proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante. Além disso, as atividades desenvolvidas favorecem o envelhecimento ativo, conforme discutido no referencial teórico.

Dessa forma, os dados obtidos confirmam a relevância das políticas públicas voltadas à pessoa idosa, destacando o Centro de Convivência como um importante espaço de inclusão social, promoção da saúde e valorização da terceira idade.

4.4 Análise quantitativa

A análise quantitativa foi realizada com base nos dados coletados por meio de questionários aplicados aos idosos participantes do Centro de Convivência, sendo posteriormente organizados em planilhas (Excel/Google Forms), o que possibilitou a construção de gráficos e tabelas para melhor visualização dos resultados.

A análise permitiu identificar o perfil dos participantes, o nível de participação nas atividades, a estrutura ofertada pelo centro e os impactos na qualidade de vida dos idosos.

Resultados da Pesquisa Quantitativa

Questão 1: Quais atividades são ofertadas?

Atividades identificadas:

- Forró
- Zumba
- Palestras educativas
- Atividades recreativas
- Dinâmicas em grupo

Comentário:

Observa-se uma diversidade de atividades voltadas ao bem-estar físico, social e educativo dos idosos, favorecendo o envelhecimento ativo e a convivência social.

Questão 2: Quantos idosos participam?

Quantitativo de participantes:

- 20 idosos
- 30 idosos
- 40 idosos
- 60 idosos
- 100 idosos

Comentário:

Os dados indicam uma participação significativa de idosos no Centro de Convivência, demonstrando a relevância do serviço na comunidade local.

Questão 3: Existe lazer? Qual?

Resposta:

Sim.

Tipos de lazer identificados:

- Dança (forró)
- Atividades recreativas
- Momentos de socialização
- Eventos comemorativos

Comentário:

O lazer é um elemento essencial nas atividades do centro, contribuindo para a redução do estresse, melhoria do humor e fortalecimento dos vínculos sociais.

Questão 4: Horários das atividades

- Manhã
- Tarde
- Noite

Comentário:

A oferta de atividades em diferentes horários amplia o acesso dos idosos, permitindo maior participação conforme a disponibilidade de cada indivíduo.

Questão 5: Há psicólogo e assistente social?

- Sim

Comentário:

A presença de profissionais qualificados fortalece o atendimento, garantindo suporte emocional e social aos idosos participantes.

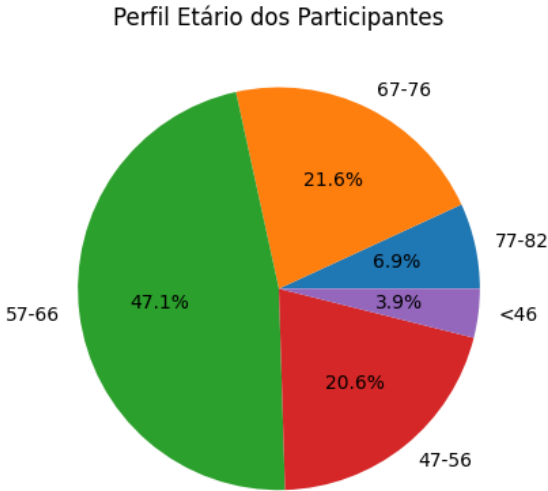
Questão 6: Há apoio do município?

- Sim

Comentário:

O apoio do poder público é fundamental para a manutenção e continuidade das atividades, evidenciando a importância das políticas públicas na assistência à pessoa idosa.

4.5 Perfil etário dos participantes



Faixa Etária	Total
77 a 82 anos	7
67 a 76 anos	22
57 a 66 anos	48
47 a 56 anos	21
< 46 anos	4

Comentário:

Observa-se predominância de idosos na faixa etária de 57 a 66 anos, indicando maior participação de indivíduos em fase inicial do envelhecimento, o que pode estar relacionado à maior disposição física e interesse por atividades sociais.

4.6 Atividades Desenvolvidas

- **Forró:** 102 participantes

O forró apresenta maior adesão, por seu caráter cultural, social e recreativo, sendo uma atividade que promove interação e bem-estar.

- **Zumba:** 5 participantes

Apesar de menor adesão, a zumba contribui para a saúde física e estímulo à prática de exercícios.

- **Palestras educativas:**

- **Tema da palestra:** Saúde na terceira idade

- **Objetivo:** Orientar os idosos sobre cuidados com a saúde física e mental

Resultados esperados:

- Maior conscientização sobre hábitos saudáveis
- Prevenção de doenças
- Melhoria na qualidade de vida

Comentário:

As atividades demonstram equilíbrio entre lazer, saúde e educação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos idosos.

4.7 Impactos na qualidade de vida

Os resultados evidenciam:

- Melhoria da saúde física
- Redução da solidão
- Fortalecimento de vínculos
- Aumento da autoestima

Comentário:

Esses achados confirmam que a participação no Centro de Convivência contribui significativamente para o bem-estar dos idosos, promovendo inclusão social e envelhecimento ativo, em consonância com estudos sobre qualidade de vida na terceira idade (OMS, 2005).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro de Convivência de Santa Terezinha de Goiás desempenha papel fundamental na promoção da qualidade de vida da pessoa idosa, configurando-se como um importante espaço de inclusão social, convivência e valorização da terceira idade.

As atividades desenvolvidas no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), como forró, zumba, palestras educativas e dinâmicas em grupo, contribuem significativamente para o envelhecimento ativo, proporcionando melhorias na saúde física, no bem-estar emocional e no fortalecimento das relações sociais. Observou-se que os idosos participantes apresentam maior autonomia, autoestima e redução do isolamento social.

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu de forma satisfatória, permitindo atingir os objetivos propostos. Foi possível verificar que as atividades oferecidas impactam positivamente a vida dos idosos, identificar os benefícios sociais e emocionais proporcionados pelo centro, conhecer a percepção dos participantes e vivenciar, na prática, a dinâmica das ações desenvolvidas.

Em relação à questão norteadora da pesquisa – **“Como o Centro de Convivência contribui para a promoção da qualidade de vida da pessoa idosa?”** – conclui-se que o centro atua de forma efetiva ao proporcionar um ambiente acolhedor, com atividades que estimulam a socialização, a saúde e o bem-estar, sendo essencial para a promoção do envelhecimento ativo e digno.

Dessa forma, evidencia-se a importância da continuidade e ampliação dessas iniciativas, recomendando-se o fortalecimento das políticas públicas voltadas à pessoa idosa, especialmente em municípios de pequeno porte. Investimentos em infraestrutura, ampliação das atividades e maior oferta de profissionais especializados podem potencializar ainda mais os resultados alcançados.

Por fim, destaca-se que o Centro de Convivência não apenas melhora a qualidade de vida dos idosos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e preparada para o envelhecimento populacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

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

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. *Política Nacional do Idoso*.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. *Estatuto do Idoso*.

BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2004.

BRASIL. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília: MDS, 2009.

IBGE. *Projeções da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MATSUDO, S. *Atividade física e envelhecimento*. São Paulo, 2002.

OMS (Organização Mundial da Saúde). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Genebra, 2005.

PAPALIA, D.; FELDMAN, R. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH, 2013.

VERAS, R. *Envelhecimento populacional contemporâneo*. Rio de Janeiro, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Check List (observação)

- Estrutura do local
- Participação dos idosos
- Atividades ofertadas
- Interação social entre os participantes
- Organização das atividades

Apêndice B – Questionário

1. Quais atividades são ofertadas?
2. Quantos idosos participam?
3. Existe lazer? Qual?
4. Horários das atividades?
5. Há psicólogo e assistente social?
6. Há apoio do município?

Apêndice C – Roteiro de Entrevista

- Você gosta das atividades oferecidas? Por quê?
- O que mudou na sua vida após participar do centro?
- Você se sente mais feliz ou mais ativo?
- Como você avalia o convívio com outras pessoas no centro?

Apêndice D – Registro de Visita

- **Local:** Centro de Convivência da Terceira Idade
- **Município:** Santa Terezinha de Goiás
- **Ano:** 2026
- **Atividades observadas:** Forró, zumba, palestras e interação social
- **Percepção geral:** Ambiente acolhedor, com boa participação dos idosos e forte interação entre os participantes.

MONITORAMENTO ELETRÔNICO COMO MEDIDA PROTETIVA DE URGÊNCIA NA LEI MARIA DA PENHA APÓS O PACOTE ANTIFEMINICÍDIO: NATUREZA JURÍDICA, LIMITES CONSTITUCIONAIS E DESAFIOS DE EFETIVIDADE

Lucas Rocha Andrade¹

Francisco Venancio de Amorim²

Resumo: Este artigo analisa o monitoramento eletrônico imposto ao suposto agressor como medida protetiva de urgência no âmbito da Lei Maria da Penha, especialmente no contexto normativo reorganizado após o chamado Pacote Antifeminicídio (Lei nº 14.994/2024) e a posterior positivação expressa da possibilidade de cumulação das medidas protetivas com a monitoração eletrônica (Lei nº 15.125/2025). Parte-se do problema de pesquisa sobre a compatibilidade dessa restrição prévia a direitos com a presunção de inocência e a vedação de antecipação de pena. **Metodologia:** Mediante revisão legislativa, análise de diretrizes institucionais (CNJ e CNPCP), exame de precedentes qualificados do STJ e de jurisprudência exemplificativa, e incorporação de dados empíricos recentes sobre feminicídio e descumprimento de medidas protetivas, propõem-se critérios objetivos para decisão judicial proporcional, motivada e revisável. **Resultados e Conclusão:** Conclui-se que o monitoramento eletrônico pode ser constitucionalmente imposto antes do trânsito em julgado, desde que compreendido como providência de tutela preventiva (não retributiva), fundada em risco concreto, com controle judicial, delimitação de áreas/horários, reavaliação periódica e salvaguardas de proteção de dados. Sem esses requisitos, há risco relevante de deslizamento para um “punitivismo de baixa intensidade” e de banalização seletiva.

Palavras-chave: Lei Maria da Penha. Medidas protetivas de urgência. Monitoramento eletrônico. Presunção de inocência. Feminicídio.

¹ Docente do curso de Direito da FACDIN. E-mail: lucas.rocha@facdin.edu.br

² Docente do curso de Direito da FACDIN. E-mail: franciskonetomj@gmail.com

ELECTRONIC MONITORING AS AN EMERGENCY PROTECTIVE MEASURE UNDER THE MARIA DA PENHA LAW AFTER THE ANTI-FEMICIDE PACKAGE: LEGAL NATURE, CONSTITUTIONAL LIMITS, AND EFFECTIVENESS CHALLENGES

Abstract: This article analyzes electronic monitoring imposed on the alleged aggressor as an emergency protective measure within the scope of the Maria da Penha Law, especially in the regulatory context reorganized after the so-called Anti-Femicide Package (Law No. 14,994/2024) and the subsequent express statutory recognition of the possibility of combining protective measures with electronic monitoring (Law No. 15,125/2025). The study is based on the research problem concerning the compatibility of this prior restriction of rights with the presumption of innocence and the prohibition of premature punishment. **Methodology:** Through legislative review, analysis of institutional guidelines (CNJ and CNPCP), examination of leading precedents from the Superior Court of Justice (STJ) and illustrative case law, as well as the incorporation of recent empirical data on femicide and violations of protective measures, objective criteria are proposed for proportional, reasoned, and reviewable judicial decision-making. **Results and Conclusion:** It is concluded that electronic monitoring may be constitutionally imposed prior to a final and unappealable judgment, provided it is understood as a preventive (non-retributive) safeguard based on concrete risk, subject to judicial oversight, with clearly defined geographic/temporal limits, periodic reassessment, and data protection safeguards. Without these requirements, there is a significant risk of drifting toward a “low-intensity punitivism” and selective trivialization. **Keywords:** Maria da Penha Law. Emergency protective measures. Electronic monitoring. Presumption of innocence. Femicide.

1. INTRODUÇÃO

A violência letal contra mulheres, particularmente o feminicídio, permanece como um problema estrutural no Brasil, caracterizado pela manutenção de patamares elevados ao longo dos anos e pela forte concentração no espaço doméstico. Dados institucionais provenientes da base do Sinesp/MJSP apontam para números anuais situados entre aproximadamente 1,35 e 1,46 mil vítimas no período de 2020 a 2024, além do registro de 718 vítimas apenas até junho de 2025, dado ainda parcial (BRASIL, 2017; 2021a; 2025).

Por sua vez, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública indica que, em 2024, foram contabilizadas 1.492 vítimas de feminicídio, com um perfil marcado pela predominância de mulheres negras (63,6%), pela concentração etária entre 18 e 44 anos (70,5%) e pelo fato de cerca de 80% dos homicídios terem sido perpetrados por companheiros ou ex-companheiros, além de 64,3% das ocorrências terem se dado no interior do domicílio (Fórum de Segurança Pública, 2025).

No mesmo intervalo temporal, constata-se a expansão do uso e, de modo ainda mais significativo, do descumprimento das medidas protetivas de urgência. Em 2024, foram concedidas 555.001 medidas, das quais 101.656 foram descumpridas, além do registro de 1.067.556 acionamentos ao telefone 190 relacionados à violência doméstica, o que corresponde, segundo a síntese do anuário, a aproximadamente “dois chamados por minuto” (Fórum de Segurança Pública, 2025). Esses indicadores deslocam o eixo do debate do simples “se” proteger para o “como” assegurar proteção efetiva, sem impor, indevidamente, as garantias individuais.

Nesse cenário, o monitoramento eletrônico, por meio de tornozeleiras com GPS e delimitação de áreas de exclusão, passa a ser defendido como instrumento de fiscalização reforçada das medidas protetivas, em especial aquelas que determinam o afastamento do lar e a proibição de aproximação ou contato (BRASIL, 2021). Trata-se, contudo, de temática normativamente e constitucionalmente sensível, pois envolve restrições a direitos fundamentais, como a liberdade de locomoção, a privacidade, a proteção de dados pessoais e a não estigmatização social, impostas, em regra, antes do trânsito em julgado e, frequentemente, em sede de cognição sumária, ancoradas em juízos de risco e urgência (BRASIL, 1988).

Desse quadro emergem dois eixos de pesquisa, quais sejam: a possibilidade de imposição do monitoramento eletrônico ao suposto agressor como medida protetiva sem afronta à presunção de inocência e à vedação de antecipação de pena e a avaliação de se essa medida configura instrumento legítimo de prevenção do feminicídio ou se tende, na prática, a operar como uma forma de “pena antecipada”, ainda que de baixa intensidade, em um contexto de ampliação de respostas penais de caráter predominantemente simbólico.

Do ponto de vista metodológico, adota-se pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo legislação, atos normativos e diretrizes administrativas, bem como análise jurisprudencial, com ênfase em precedentes qualificados do Superior Tribunal de Justiça e em acórdãos exemplificativos, além da incorporação de dados empíricos recentes divulgados por órgãos oficiais e entidades de referência, com a realização de triangulação mínima entre fontes nos casos de divergência entre séries estatísticas.

Objetiva-se, portanto, analisar a natureza jurídica do monitoramento eletrônico imposto como medida protetiva de urgência no âmbito da Lei Maria da Penha após as alterações introduzidas pelo chamado Pacote Antifeminicídio, examinando seus limites constitucionais com base nas garantias da presunção de inocência, da vedação à antecipação de pena e da proporcionalidade, bem como avaliar sua efetividade como instrumento de prevenção do feminicídio, considerando o risco de sua conversão em mecanismo de resposta penal simbólica de baixa intensidade dissociado de uma proteção integral e efetiva às mulheres em situação de violência.

2. O MONITORAMENTO ELETRÔNICO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

O marco conceitual do monitoramento eletrônico, como delineado nas normas institucionais brasileiras, tende a caracterizá-lo como um “conjunto de mecanismos” operados por meios técnicos aptos a indicar a localização do indivíduo, aplicável a pessoas submetidas a medidas cautelares ou já condenadas, com finalidade diretamente vinculada ao cumprimento de condições impostas judicialmente (BRASIL, 2021).

Neste sentido, define-se monitoramento eletrônico como mecanismos de restrição da liberdade executados por meios técnicos que permitam indicar a localização, e explicita hipóteses de aplicação, inclusive em casos de violência doméstica e familiar como forma de aprimorar fiscalização das medidas protetivas do art. 22, II e III, da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2021).

Do ponto de vista legislativo, o instituto aparece em três ambientes normativos distintos, que importam diretamente para a discussão de natureza jurídica:

a) Execução penal (pós-condenação): a Lei nº 12.258/2010 introduziu, na Lei de Execução Penal, dispositivos sobre monitoração eletrônica, incluindo deveres e hipóteses como saída temporária e prisão domiciliar (BRASIL, 2010).

b) Processo penal (pré-trânsito em julgado): a reforma das medidas cautelares pela Lei nº 12.403/2011 consolidou o regime de cautelares diversas da prisão e inclui a monitoração eletrônica entre elas (art. 319, IX), subordinada à necessidade e adequação do art. 282, ou seja, evitar novas infrações, assegurar investigação/instrução e aplicação da lei penal, e adequação à gravidade do crime, circunstâncias do fato e condições pessoais (BRASIL, 2011).

c) Tutela protetiva (Lei Maria da Penha): antes de positivação expressa, a ideia de monitoramento como reforço de medidas protetivas era sustentada pela não taxatividade do art. 22 (“entre outras”), por diretrizes do CNJ e do CNPCP, e por decisões judiciais que utilizavam o art. 319, IX, do CPP, para garantir cumprimento de ordens protetivas (BRASIL, 2006). Posteriormente, a Lei nº 15.125/2025 alterou o art. 22 da Lei Maria da Penha para prever expressamente a cumulação de medidas protetivas com monitoração eletrônica do agressor e a possibilidade de disponibilização de dispositivo de segurança à vítima, voltado a alertas de aproximação (BRASIL, 2025).

Uma síntese cronológica pode ser apresentada conforme Quadro 1, a seguir.

A natureza jurídica do monitoramento eletrônico, portanto, não é única. No CPP, é medida cautelar pessoal, na LEP, é modo de fiscalização/condição na execução, e na Lei Maria da Penha (após a lei de 2025), passa a funcionar como instrumento de reforço de tutela protetiva, voltado a impedir aproximação e contato e a reduzir risco atual, e não a retribuir culpabilidade.

Quadro 1 - Síntese cronológica do marco normativo/institucional

Marco normativo / institucional	Relevância para o tema
Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha)	Define a violência doméstica e familiar contra a mulher como violação de direitos humanos, prevê medidas protetivas de urgência aplicáveis de imediato e admite sua concessão sem audiência prévia do suposto agressor.
Lei nº 12.258/2010 (Lei de Execução Penal)	Introduz a disciplina da monitoração eletrônica no âmbito da execução penal, constituindo o marco inicial de sua positivação no ordenamento jurídico brasileiro.
Lei nº 12.403/2011 (Código de Processo Penal)	Estrutura o sistema de medidas cautelares diversas da prisão, exigindo necessidade e adequação, e inclui expressamente a monitoração eletrônica como cautelar autônoma (art. 319, IX).
Decreto nº 7.627/2011	Institui o plano nacional de monitoração eletrônica, define os conceitos de “serviços” e “centrais” de monitoramento e estabelece diretrizes gerais para a implementação do programa.
Resolução CNPCP nº 5/2017	Regulamenta o uso da monitoração eletrônica no âmbito das cautelares, da execução penal e das medidas protetivas, fixando princípios como intervenção mínima, provisoriedade e proteção de dados pessoais, além de parâmetros específicos para a garantia das medidas protetivas de urgência.
Resolução CNJ nº 412/2021	Estabelece diretrizes e procedimentos para a monitoração eletrônica no Judiciário, prevendo sua utilização também como medida protetiva em casos de violência doméstica, com prioridade a medidas menos graves e salvaguardas socioeconômicas e de proteção de dados.
Lei nº 14.149/2021 (FONAR)	Institui o Formulário Nacional de Avaliação de Risco para subsidiar a atuação estatal e a gestão do risco em situações de violência doméstica, com ênfase no sigilo das informações e aplicação preferencial no âmbito da polícia civil.

Marco normativo / institucional	Relevância para o tema
Lei nº 14.550/2023 (referida pelo STJ)	Reforça a autonomia e a duração das medidas protetivas de urgência vinculadas à persistência do risco, impactando o debate sobre prazo, natureza jurídica e possibilidade de reavaliação periódica.
Lei nº 14.994/2024 (Pacote Antifeminicídio)	Reorganiza o feminicídio como crime autônomo, utiliza o descumprimento de medidas protetivas como causa de aumento de pena, eleva a pena do art. 24-A da Lei Maria da Penha e inclui o monitoramento eletrônico como instrumento de fiscalização na execução penal de condenados por crimes praticados contra mulheres por razões do sexo feminino.
Lei nº 15.125/2025	Positiva expressamente o monitoramento eletrônico vinculado às medidas protetivas de urgência, inserindo previsão direta no art. 22 da Lei Maria da Penha e consolidando o debate sobre sua natureza jurídica e limites constitucionais.

Fonte: Elaboração própria com base em BRASIL (2006; 2010; 2011; 2023; 2024; 2025; 2021b).

Esse ponto é decisivo. Caso o monitoramento seja qualificado como “pena”, sua imposição antes do trânsito em julgado entra em conflito direto com o princípio da presunção de inocência. Se, ao contrário, for compreendido como medida preventiva e instrumental, sua validade passa a depender do atendimento aos critérios de necessidade, adequação e proporcionalidade, bem como de adequada fundamentação e possibilidade de revisão (BRASIL, 2024).

A controvérsia acerca da própria natureza das medidas protetivas que impõem restrições a direitos, previstas no art. 22, incisos I a III, contribui para a compreensão do conflito existente. Há interpretações que enfatizam seu caráter restritivo e, por essa razão, atribuem-lhes natureza “penal” em sentido material; outras, por sua vez, as concebem como formas de tutela inibitória ou autônoma, voltadas à prevenção do risco e independentes da instauração de processo penal (BRASIL, 2024).

Para fins constitucionais, contudo, mesmo quando se adota a tese da tutela inibitória, subsiste o dever de tratar tais medidas como restrições a direitos fundamentais, o que impõe sua submissão a controle judicial, adequada motivação e observância do princípio da proporcionalidade (BRASIL, 1988).

3. O PACOTE ANTIFEMINICÍDIO E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS MEDIDAS PROTETIVAS

A Lei nº 14.994/2024, comumente denominada *Pacote Antifeminicídio*, introduziu três movimentos relevantes para a temática em análise.

O primeiro possui natureza sistêmico-simbólica. O feminicídio deixa de figurar como qualificadora do homicídio e passa a constituir tipo penal autônomo, previsto no art. 121-A do Código Penal, com pena-base fixada entre 20 e 40 anos de reclusão, além de definição das “razões da condição do sexo feminino” vinculada, entre outros elementos, à violência doméstica e familiar (BRASIL, 2024; Bezerra; Leite, 2025).

O segundo movimento consiste na ancoragem das medidas protetivas na própria estrutura do tipo penal. A nova lei prevê causa de aumento de pena para o feminicídio praticado em descumprimento de medidas protetivas de urgência previstas nos incisos I, II e III do art. 22 da Lei Maria da Penha, estabelecendo conexão direta entre o sistema protetivo e o núcleo mais grave da violência letal contra mulheres (BRASIL, 2024; Bezerra; Leite, 2025).

O terceiro movimento caracteriza-se pelo endurecimento punitivo e pelo reforço procedimental. Nesse sentido, o crime de descumprimento de medida protetiva, tipificado no art. 24-A da Lei Maria da Penha, passa a ter pena de reclusão de dois a cinco anos, cumulada com multa. Além disso, processos relacionados a crimes hediondos ou à violência contra a mulher passam a gozar de prioridade de tramitação e de isenções em favor da vítima (BRASIL, 2024; Bezerra; Leite, 2025).

Soma-se a isso a inclusão, no âmbito da execução penal, de regra que prevê a fiscalização por meio de monitoração eletrônica do condenado por crime contra a mulher “por razões da condição do sexo feminino” quando

este usufruir de benefício que implique saída do estabelecimento prisional (BRASIL, 2024; Bezerra; Leite, 2025).

A partir desses elementos, observa-se uma reconfiguração da narrativa de prevenção. De um lado, a lei busca sinalizar intolerância estatal em relação ao feminicídio e reduzir espaços de impunidade. De outro, ao elevar penas e expandir efeitos automáticos e condições de fiscalização, reforça-se a tendência de mobilização do direito penal como principal instrumento de política pública (Baêta, 2016; Bezerra; Leite, 2025.).

Parte da doutrina crítica identifica, nesse movimento, uma dimensão simbólica, compreendida como declaração de valores e resposta imediata à pressão social, sobretudo quando desacompanhada de capacidade institucional equivalente para assegurar implementação efetiva e proteção integral às mulheres (Baêta, 2016; Bezerra; Leite, 2025).

Nessa perspectiva, a efetividade do chamado “paradigma da prevenção” passa a depender menos da elevação abstrata das penas e mais da qualidade das decisões e da infraestrutura de resposta estatal, incluindo tempo de reação a incidentes, funcionamento da rede de proteção, confiabilidade tecnológica, capacitação das equipes e gestão adequada de dados e alertas (BRASIL, 2024; Bezerra; Leite, 2025).

É nesse ponto que o monitoramento eletrônico, enquanto reforço das medidas protetivas, pode desempenhar papel legítimo ou, alternativamente, converter-se em mais um elemento de caráter simbólico, caso não exista capacidade real de fiscalização e de atendimento às situações de risco (BRASIL, 2021; Bezerra; Leite, 2025).

4. LIMITES CONSTITUCIONAIS À IMPOSIÇÃO DO MONITORAMENTO ELETRÔNICO

O monitoramento eletrônico imposto ao suposto agressor como medida protetiva de urgência é compatível com a presunção de inocência e com a vedação de antecipação de pena. A resposta depende do enquadramento jurídico conferido à medida e dos critérios decisórios empregados em sua aplicação (Valle; Taporosky Filho, 2021).

A presunção de inocência, no texto constitucional, estabelece que ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória. Isso, contudo, não impede a imposição de restrições prévias a direitos, desde que atendidos alguns pressupostos. Exige-se base legal e finalidade legítima, ausência de juízo de culpabilização ou de conteúdo retributivo e utilização da medida como instrumento necessário e adequado à proteção de bens jurídicos relevantes e à tutela de terceiros vulneráveis, sempre sob controle jurisdicional e com possibilidade de contraditório, ainda que diferido em situações de urgência (BRASIL, 1988).

No plano infraconstitucional, dois regimes normativos são relevantes para essa análise. O primeiro é o regime das medidas protetivas de urgência. A Lei Maria da Penha determina que o juiz aprecie o pedido no prazo de 48 horas e autoriza a concessão imediata das medidas, independentemente de audiência prévia das partes e de manifestação do Ministério Público, com posterior comunicação (BRASIL, 2006).

O legislador, assim, reconhece expressamente um modelo de tutela urgente, baseado em cognição sumária e contraditório diferido, justificado pela necessidade de proteção imediata de direitos fundamentais da vítima (BRASIL, 2006).

O segundo é o regime das cautelares pessoais e seus filtros de proporcionalidade. O Código de Processo Penal exige demonstração de necessidade e adequação para a imposição de medidas cautelares diversas da prisão (BRASIL, 2021c).

A jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça sintetiza esse entendimento ao afirmar que, por restringirem a liberdade de locomoção, tais cautelares demandam fundamentação concreta, nos termos do art. 282 do CPP, quanto à necessidade para a investigação ou instrução, para a aplicação da lei penal ou para evitar novas infrações, bem como quanto à adequação diante da gravidade do fato, das circunstâncias do caso e das condições pessoais do investigado (BRASIL, 2021c).

A partir da articulação desses dois regimes, é possível construir um critério decisório. O monitoramento eletrônico será compatível com a presunção de inocência quando claramente motivado como medida de preven-

ção e proteção, de natureza inibitória ou protetiva, e não como sanção, e quando aplicado mediante filtros de necessidade e adequação, com delimitação concreta de seu alcance e previsão de revisão periódica.

Diretrizes institucionais reforçam essa construção. A Resolução nº 412/2021 do Conselho Nacional de Justiça prevê expressamente o monitoramento eletrônico como hipótese de medida protetiva de urgência em casos de violência doméstica, determinando que, sempre que possível, seja priorizada alternativa menos gravosa, exigindo decisão fundamentada e estabelecendo salvaguardas relativas à proteção de dados, às condições socioeconômicas e às vulnerabilidades envolvidas (BRASIL, 2021a).

De modo convergente, a Resolução nº 5/2017 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária trata a monitoração eletrônica como medida excepcional, orientada pelos princípios da intervenção mínima, da proporcionalidade, da proteção de dados e do menor dano possível, admitindo sua utilização para garantir o cumprimento de medidas protetivas em situações de violência doméstica, com cautelas adicionais quanto ao momento e à gravidade do caso (BRASIL, 2017).

No plano jurisprudencial e prático, a vinculação do monitoramento eletrônico a risco concreto e a decisão devidamente motivada aparece de forma recorrente em sínteses de jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça, nas quais se registra o entendimento de que a monitoração configura medida cautelar e é admissível, mediante fundamentação específica, para assegurar o cumprimento de medidas protetivas diante de risco concreto (BRASIL, 2025).

Nos mesmos materiais, há referência a precedentes que enfatizam que a inexistência de prazo legal não autoriza a perpetuação da medida, devendo sua duração ser continuamente avaliada à luz da proporcionalidade e da adequação (BRASIL, 2025).

Dessas premissas decorre uma resposta direta às indagações específicas. O monitoramento eletrônico pode ser imposto antes do trânsito em julgado sem violar a presunção de inocência, desde que exista base legal, atualmente reforçada pela Lei nº 15.125/2025 e pelas diretrizes do CNJ e do CNPCP, e que a decisão judicial explicita seu caráter não punitivo e sua finalidade protetiva (BRASIL, 2025). Exige-se, ainda, fundamentação

individualizada baseada em risco concreto e atual, bem como a previsão de revisão da medida e de contraditório, ao menos em caráter diferido.

Por outro lado, o monitoramento eletrônico tende a configurar antecipação indevida de pena quando imposto de forma automática ou padronizada, fundado apenas na gravidade abstrata do delito, por prazo indeterminado e sem reavaliação periódica (BRASIL, 2025).

Esse risco se intensifica quando a medida impõe restrições desnecessárias ou incompatíveis com a vida mínima do monitorado, carece de nexo funcional com medidas protetivas específicas, como afastamento ou proibição de contato, e não está acompanhada de estratégia efetiva de resposta a incidentes (BRASIL, 2025).

Nesses casos, o custo estigmatizante e restritivo da medida pode superar sua finalidade preventiva e aproximá-la de uma sanção antecipada (BRASIL, 2025). Desta feita, o risco de banalização do monitoramento eletrônico manifesta-se em diferentes planos.

No âmbito decisório, decisões padronizadas e desprovidas de análise individualizada do risco afrontam o dever constitucional de fundamentação e fragilizam a legitimidade da medida (BRASIL, 2024; Syal, 2024; Sydney, 2025).

No plano socio estrutural, a imposição do monitoramento sem consideração das condições socioeconômicas e das vulnerabilidades do monitorado tende a produzir seletividade punitiva e a deslocar o foco da proteção da vítima para a punição de violações técnicas previsíveis (BRASIL, 2024; Syal, 2024; Sydney, 2025).

Por fim, sob a perspectiva tecnológica e institucional, experiências internacionais demonstram que a eficácia do monitoramento depende de integração interagências, protocolos claros e confiabilidade dos sistemas, sob pena de gerar falsa sensação de segurança (BRASIL, 2024; Syal, 2024; Sydney, 2025).

No Brasil, essas dificuldades são agravadas pela escassez de dados públicos sistemáticos sobre o uso da tornozeleira como reforço protetivo, seu impacto na revitimização e a resposta estatal a incidentes, o que constitui um obstáculo à avaliação empírica da política (BRASIL, 2024; Syal, 2024; Sydney, 2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho examinou o monitoramento eletrônico como medida protetiva de urgência no contexto da Lei Maria da Penha após o Pacote Antifeminicídio, analisando sua natureza jurídica, seus limites constitucionais e seus desafios de efetividade.

Concluiu-se que o monitoramento eletrônico não possui natureza jurídica única, assumindo, no âmbito das medidas protetivas, caráter preventivo e instrumental, voltado à redução do risco e à proteção da vítima, e não à retribuição penal.

Nessa conformação, a medida pode ser compatível com a presunção de inocência e com a vedação de antecipação de pena, desde que exista base legal, fundamentação individualizada, demonstração de necessidade e adequação, proporcionalidade e possibilidade de revisão periódica, afastando sua aplicação automática ou padronizada baseada apenas na gravidade abstrata do fato.

Por outro lado, a pesquisa evidenciou que a efetividade do monitoramento eletrônico depende de uma estrutura institucional capaz de sustentar sua aplicação, incluindo avaliação qualificada de risco, protocolos de resposta a alertas, integração interagências, suporte à vítima e gestão responsável de dados e incidentes.

Na ausência desses elementos, a medida tende a se banalizar, produzir seletividade punitiva e gerar falsa sensação de segurança, aproximando-se de uma resposta penal simbólica de baixa intensidade.

A escassez de dados públicos sistemáticos sobre seu uso e impacto no Brasil reforça a necessidade de transparência, monitoramento e avaliação contínua, para que o monitoramento eletrônico se consolide como instrumento efetivo de proteção integral às mulheres, e não apenas como reforço retórico do endurecimento penal.

REFERÊNCIAS

BAÊTA, Raiane Fidelis. *Feminicídio e violência de gênero: uma análise da Lei 13.104/2015 sob a perspectiva do caráter simbólico e reducionista*

[...]. 2016. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 26 maio 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3322/1/raianefidelisbaeta.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BEZERRA, Rita Mylena; LEITE, Marcelo Augusto Rebouças. O PACOTE ANTIFEMINICÍDIO: AVANÇOS LEGISLATIVOS E OS DESAFIOS DE SUA EFETIVA APLICABILIDADE NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 5, p. 4086-4102, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução nº 412, de 23 de agosto de 2021*. Estabelece diretrizes e procedimentos para a aplicação e o acompanhamento da medida de monitoramento eletrônico de pessoas. Diário de Justiça Eletrônico do CNJ, DJe/CNJ nº 216, 24 ago. 2021a. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4071>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/15636884>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 ago. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-publicacaooriginal-57150-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 12.258, de 15 de junho de 2010*. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para prever a possibilidade de utilização de equipamento de vigilância indireta pelo condenado nos casos que especifica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jun. 2010. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/575900/publicacao/15752003>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 12.403, de 4 de maio de 2011*. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), relativos à prisão processual, fiança, liberdade provisória, demais medidas cautelares, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 mai. 2011. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/585400/publicacao/15760297>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.149, de 5 de maio de 2021*. Institui o Formulário Nacional de Avaliação de Risco a ser aplicado à mulher vítima de violência doméstica e familiar. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 maio 2021b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14149-5-maio-2021-791330-publicacaooriginal-162785-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2026

BRASIL. *Lei nº 14.994, de 9 de outubro de 2024*. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), o Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha) e o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para tornar o feminicídio crime autônomo, agravar sua pena e estabelecer outras medidas destinadas a prevenir e coibir a violência contra a mulher. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 out. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14994-9-outubro-2024-796445-publicacaooriginal-173328-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 15.125, de 24 de abril de 2025*. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para sujeitar o agressor à monitoração eletrônica durante aplicação de medida protetiva de urgência em casos de violência doméstica e familiar. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15125-24-abril-2025-797344-publicacaooriginal-175181-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Resolução nº 5, de 10 de novembro de 2017*. Dispõe sobre a política de implantação de monitoração eletrônica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, nº 220, 17 nov. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2017/resolucao-no-5-de-10-de-novembro-de-2017.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Recomendação nº 3, de 26 de março de 2024*. Recomenda adoção de monitoração eletrônica aos agressores em casos de violência doméstica e familiar. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/cnpcp-publica-recomendacao-sobre-monitoracao-eletronica-aos-agressores-em-casos-de-violencia-domestica/RECOMENDAON3DE26DEMARODE2024.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Observatório da Mulher contra a Violência. *Feminicídios no Brasil: Números que exigem resposta*. Brasília: Senado Federal, [s.d.]. 5.7 MB. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/pdfs/feminicidio_folder.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Superior Tribunal de Justiça*. AgRg no Recurso em Habeas Corpus nº 138550 – PR (2020/0316266-7). Relator: Ministro Felix Fischer. Brasília, 9 mar. 2021c. Acórdão. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/>

documents/20184/2540783/138550+-PR+(2020-0316266-7).pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Superior Tribunal de Justiça*. Medidas protetivas da Lei Maria da Penha devem ser aplicadas sem prazo determinado. STJ, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/2024/14112024-Medidas-protetivas-da-Lei-Maria-da-Penha-devem-ser-aplicadas-sem-prazo-determinado.aspx>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. *Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios*. É cabível a aplicação da medida cautelar de monitoração eletrônica em casos de violência doméstica? Jurisprudência em Perguntas, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/jurisprudencia-em-perguntas/direito-penal-e-processual-penal/lei-maria-da-penha/e-cabivel-a-aplicacao-da-cautelar-de-monitoracao-eletronica-em-casos-de-violencia-domestica>. Acesso em: 10 fev. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* 2025. 19. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. 434 p. ISSN 1983-7364. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SYAL, Rajeev. *Labour mulls scheme to alert rape and stalking victims if perpetrator is nearby*. The Guardian, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2024/nov/19/labour-mulls-scheme-to-alert-and-stalking-victims-if-perpetrator-is-nearby>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SYDNEY, Tim. *Sexual abuse offenders walk free after ankle tags fail*. The Times, 23 set. 2025. Disponível em: <https://www.thetimes.com/world/europe/article/sexual-abuse-suspects-walk-free-after-ankle-tags-fail-3ws8swrjc>. Acesso em: 10 fev. 2026.

VALLE, Letícia Wenglareck; TAPOROSKY FILHO, Paulo Silas. O monitoramento eletrônico como forma de controle das medidas protetivas de urgência. *Academia de Direito*, v. 3, p. 1019-1037, 2021.

TECNO-DEPENDÊNCIA: O IMPULSIONADOR AO VAZIO EXISTENCIAL

Geferson Pereira dos Santos¹

Resumo: No presente artigo, procurou-se investigar como a falta de sentido faz o ser humano se deparar diante de um vazio existencial e criar com isso uma nova faceta de alívio ou fuga desse vazio. Essa faceta é a tecno-dependência. Tema que ganha relevância, pois, tem interferido diretamente na concepção de pessoa e na maneira dos relacionamentos. Assim é necessário observar os efeitos do mau uso ou da dependência, do vício tecnológico na vida do ser humano e, a partir das luzes da análise existencial, apontar caminho sólido para a superação dessa, assim chamada, tecno-dependência: nova forma de encobrir o vazio existencial.

Palavras-chave: Sentido da vida. Vazio existencial. Tecno-dependência. Ser humano.

TECHNO-DEPENDENCE: THE DRIVER OF EXISTENTIAL EMPTINESS

Abstract: In the present article, searched investigate how the meaninglessness do the be human if deparar on of a existential vacuum and create with tris a new relief facet or flight these vacuum. These facet is the techno-oddiction. Theme that win relevance, becawse, have interfered daily ot conception of people and in woy of reletianship. Like this is please observe the effect of bad use or of dependency, of technological addiction in life of be human and, the overcoming these, like this call, techenological addiction: new woy of cover-up the vacuum existential.

Keywords: Feeling: Of life. Existential vacuum. Technological addiction. Be human.

1. INTRODUÇÃO

Viktor Frankl traz como um dos mais importantes requisitos para a compreensão de tudo que nos rodeia, exatamente uma clara visão de ser humano, uma resposta convicta e verdadeira da questão filosófica: o que é o homem.

¹ Docente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: geferson2707@gmail.com

A direção e as maneiras a serem tomadas nos relacionamentos, essencialmente, dependem daquilo que se entende por Homem. Na história do pensar existiram diversas tentativas e expressões nesse sentido. Frankl culpa uma visão reducionista como um agravante no despenhadeiro do vazio existencial, ou seja, um motor impulsionador da crescente onda de frustração.

Em contrapartida, o vislumbrar de uma resposta positiva e plena, uma clareza na concepção de ser humano dá, portanto, uma condição de sair dessa avalanche de frustrações. Dá, ao homem, uma resistência mais sólida no combate existencial e abre um campo mais amplo de percepção do sentido existencial.

Atualmente, percebe-se, na vida cotidiana, uma crescente dependência da tecnologia. Por isso, é preciso observar, ainda que de forma limitada, a influência da tecnologia na mudança de concepção daquilo que é o homem, como essa tecno-dependência pode levar o ser humano a não mais perceber-se quem é e, menos ainda, perceber quem é o outro e sua importância. Consequentemente, detectar a visão de pessoa e de mundo que se apresenta a partir dessa concepção nomeada tecno-dependência; que traz como significado exatamente essa dependência ou vício dos meios tecnológicos.

Em épocas mais remotas o homem vivia de forma simples e rudimentar, sem muitos recursos ou apetrechos tecnológicos e, no entanto, o contato era um tanto mais humano. Com a evolução mundial nota-se um grande desenvolvimento mecânico e o enfraquecimento e até mesmo a regressão do que é humano. A máquina, por sua vez, vem substituindo o seu criador e isso tem preocupado toda a sociedade. Já se constata grande aumento de acidentes provocados pelo mau uso das redes sociais, bem como o aumento de crimes e relacionamentos virtuais. Aquilo que teoricamente aproximaria tem sido instrumento de distanciamento e anulamento do “Eu”, do outro, do tu. Com isso pode-se falar de uma sociedade vazia do eu, doente existencialmente.

Como em Frankl, a coluna vertebral deste artigo é a “*luta contra as tendências despersonalizadoras e desumanizadores*” (Frankl, 2010, p. 78) que poderá emanar dessa tecno-dependência, fazendo com que os meios

tecnológicos se tornem, hoje, numa linguagem moderna, um campo de concentração que tem como função a eliminação de tudo quanto é humano, uma máquina de destruição de humanidade ou, conforme diz SÁNCHEZ, (2013) *“la conexión a internet como una forma moderna de encubrir el vacío existencial”*.

É necessário cultivar uma esperança e meios para uma guinada de mentalidade, de forma que o ser humano tenha capacidade de humanizar a tecnologia, de tê-la ao seu serviço e não a sua eliminação. É urgente a necessidade de pensar na responsabilidade de um autêntico humanismo tecnológico, onde o ser humano volte a ocupar o lugar central da verdadeira evolução.

2. EVOLUIR É NECESSÁRIO, HUMANIZAR É PRECISO

Pode-se dizer que em pleno século XXI, o drama do homem contemporâneo é a total negação do outro. Negação que traz como consequência a absoluta solidão existencial que não corresponde à natureza íntima do homem, e, por isso, recai sobre ele, como uma tragédia, esse abandonar do outro. Uma vez que, sem referência ao tu, o “eu” não tem significância alguma. Um homem absolutamente só não se reconhece como tal. Somente outro semelhante pode revelar ao homem a sua natureza humana. De modo que o “tu” é fundamental para a humanização do eu. Pois,

quando é negada a autotranscendência da existência, a própria existência é desfigurada. Ela é materializada. O ser fica reduzido a mera coisa. O ser humano é despersonalizado E, o que é mais importante, o sujeito é transformado em objeto (FRANKL, 2003, p. 47).

Entretanto, no atual momento da história, percebe-se uma ampla, para não dizer total, dependência da tecnologia que acaba levando o ser humano a uma falsa ideia de autonomia e liberdade, que entorpece a sua natureza e consciência para torná-la capaz de não sentir a ausência do outro ou substituí-lo pelos meios tecnológicos. Quando o homem chega a este ponto no qual a ausência do outro não é mais sentida, antes é desejada, a humanidade está arruinada, desumanizada. Pois,

o ser homem significa, já de si, ser para além de si mesmo. A essência da existência humana, diria eu, radica na sua autotranscendência. Ser homem significa, de per si e sempre, dirigir-se e ordenar-se a algo ou a alguém (FRANKL, 1989, p. 45).

Todavia,

quando os meios de comunicação consideram o ser humano estúpido demais para poderem servir-lhe alguma coisa de substancial, estão a caminho de estupidificá-lo. Aliás, esta é a melhor maneira de fazer do homem um ser estúpido: não tomá-lo a sério, sub-estimá-lo (FRANKL, 2003 p. 16).

Segundo Lukas (1990, p. 92),

a perda de tradições em meados do nosso século, o acelerado desenvolvimento tecnológico com o concomitante retrocesso de condições de vida “humanas”, e a falta de relacionamento do homem moderno, que se torna solitário em seu próprio egocentrismo, representam processos de perda das origens, que não deixaram de ter repercussões espirituais.

E assim, diz Frankl, (1989, p.185), “*nessas relações superficiais não se vê o caráter de algo único e irrepetibilidade do outro, simplesmente porque não se quer apreciar*”.

Observa-se, portanto, que essa tecno-dependência vem gerando um abandono do ser, do outro, entrando em uma massificação e anulando a individualidade e, dessa forma, interferindo na personalidade, visto que o relacionamento se torna “*impessoal: a ‘não-pessoa’ com um corpo, com quem não é preciso ter nenhuma relação pessoal; com quem pode ter uma relação sem compromissos*” (Frankl, 1989, p.185). E, portanto, isso não deixaria de ser uma forma de reducionismo tão criticado por Victor Frankl.

Qual seria o percurso a percorrer, levando em consideração a grande evolução social e tecnológica? Como dialogar Frankl, com a análise existencial com a existência tecnológica? A primeira orientação que receberia do Dr Viktor Frankl era que

não é possível fazer frente aos males e desencontros de uma época como a nossa, tais como a falta de um sentido para a existência, a despersonalização e a desumanização, a não ser que a dimensão humana, a dimensão dos fenômenos humanos, seja incluída no conceito de homem que deve necessariamente estar na base de qualquer espécie de psicoterapia, seja ela a nível consciente ou inconsciente (Frankl, 2003. p. 8).

Para eliminar o reducionismo que leva a uma visão subumana, Frankl aceita a definição de homem com sendo a multiplicidade na unidade,

eu gostaria de definir agora o homem como unidade apesar da pluralidade: porque há uma unidade antropológica apesar das diferenças ontológicas, apesar das diferenças entre espécies de ser diferenciáveis. O sinete da existência humana é a coexistência da unidade antropológica com as diferenças ontológicas, dos modos de ser humano unos com as espécies de ser diferenciáveis, em que aquela toma parte. Em suma, a existência humana é ‘unitas multiplex (1989, p. 42).

ou, de forma simplificada, pode-se dizer que ele apresenta o homem como sendo um ser bio-psico, sócio, espiritual, tratando-se de uma ontologia dimensional. Desse modo, ele foge da tentação de reduzir o ser humano a apenas uma dimensão do seu ser, reforçando a idéia de homem como sendo alicerçada naquilo que a logoterapia chama de três pilares: a liberdade da vontade, a vontade de sentido, e o sentido da vida.

O homem é um ser que possui em todas e quaisquer situação uma liberdade da vontade, podendo sempre se posicionar; bem como tendo uma vontade de sentido como sua motivação “*sui generis*” e direcionando sempre para um sentido na vida. Esses pilares favorecem ao homem fazer a passagem do “ser ao dever ser”, possibilitando-o atualizar suas potencialidades. Isso é fundamental para entendermos a sociedade hodierna, pois, quando se perde a consciência da necessidade dessa tensão – ser ao dever ser – o homem torna-se presa fácil daquilo que Frankl denominou “vazio existencial”, “*um sentimento de vazio, de falta de sentido*” (Frankl, 1989, p. 105).

Nessa esfera começa o perigo do esvaziamento de si dentro do âmbito da tecno-dependência porque “*o vazio existencial colabora com o reducio-*

nismo, dada a sua tendência para manusear o homem, reificando-o, coisificando-o e despersonalizando-o” (Frankl, 1989, p.37) e o primeiro passo ou primeiro princípio de manipulação é exatamente essa despersonalização, uma vez que,

o fato de o homem ser reificado, o fato, portanto – para usarmos a antítese personalista de Willian Stein – de deixar de ser “pessoa” para se converter-se em “coisa” (res), é apenas um dos aspectos de um processo em que o outro deles se pode formular dizendo que o homem é manipulado ou, por outras palavras, além de ser transformado em coisa, vem a ser também simples meio para um fim.(Frankl, 1989, p. 303)

Tornando-se um mero meio, ele perderá a tensão ser-dever-ser, não terá claro seu fim, para onde quer ir, caindo facilmente no vazio de ser aquilo que os outros querem que ele seja. Dentro desse vazio, ele torna-se, então, vulnerável a todo tipo de compensação.

3. A TECNO-DEPENDÊNCIA: NOVA FACE DA FUGA DO VAZIO EXISTENCIAL

Nessa busca de compensação ou fuga do vazio existencial, um dos caminhos modernos, procurado pelo ser humano, é o vício tecnológico ou a tecno-dependência. Ele entra no mundo da dependência e deixando-se levar por aquilo que, aparentemente, satisfaz seu desejo de prazer, ‘anestesiando’ o vazio, começa uma vivência que pode ser denominada inautêntica de si. Consideração que a compreensão a autenticidade ou inautenticidade tem sempre referência a condição de possibilidade do ser humano em poder escolher e conquistar o seu dever. Onde a inautenticidade seria fruto de um ‘perder-se’ na capacidade de si posicionar ‘frente a’, deixando-se conduzir pela opinião e querer dos outros sem fazer nada de si próprio. Destarte, deixa de ter um projeto pessoal, não assume nenhuma responsabilidade, ao contrário, busca renunciar qualquer tipo de compromisso, tornando-se vítima ou presa de si mesmo.

A inautenticidade deixa o ser humano aberto a uma busca desenfreada de compensação do vazio existencial e nessa tentativa de equilíbrio entra

o vício da tecnologia. Por isso é fundamental ver os efeitos no ser humano dessa moderna ‘neurose’.

A tecno-dependência gera consequências gravíssimas na concepção e nos relacionamentos das pessoas. Modifica, altera demasiadamente a maneira de se postar frente a si, frente ao outro e frente ao mundo. Uma pesquisa feita por Lenis Mejía Sánchez, publicada na Revista LOGOS CIENCIA & TECNOLOGÍA traz conhecimento claro quanto a essa interferência. A pesquisa foi direcionada na tentativa de compreender bem a vivência das pessoas que se deixam levar pela necessidade ou dependência de conexão, suas formas de viver as relações.

Tentou-se detectar como é a vivência de uma pessoa que experimenta ou cria a necessidade de estar constantemente conectado. Depois, ver como se daria ou qual concepção teria de encontro e o vínculo com o outro. E assim, perceber melhor, quais seriam as influências que os meios tecnológicos têm exercidos na vida daqueles que podem ser englobados dentro do ‘tecno-dependentes’

O uso errado e vicioso das novas tecnológicas fomenta no ser humano um ‘pseudo-encontro’ pois privilegia o contato instrumental ao real, favorece o isolamento e registra fortemente a ausência da autotranscendência. Esse constitutivo do ser, que si exerce no sair de si e ir ao encontro do outro, possibilitando, com isso, um encontrar de sentido no encontro com o outro. E, já de antemão, portanto, nota-se a perda dessa realidade tão necessário para o ser humano quando se deixa governar pelo encontro a nível apenas virtual. Porém, não se encerram aí os efeitos na vida humana da dependência tecnológica.

As modificações que geram no uso constante e regular das novas tecnologias no processo de aprendizagem são visíveis. O nível de atenção, orientação e retenção no processo ensino-aprendizagem está debilitado devido à rapidez e quantidade de conteúdos e assuntos que se apresentam. E, ainda, provocam um estado de multitarefa que não ajuda na capacidade de focar em uma só atividade, criando padrões de pensamentos superficiais, sem reflexão e pouquíssima criatividade.

Este universo cognitivo abarrotado de ensamientos en diferentes direcciones ha influido también em su forma de recordar y de memorizar

contenidos a corto plazo, presentando con frecuencia dificultad para retener y organizar información importante y por consiguiente, recordarla. (SÁNCHEZ, 2013).

Na vida cotidiana, por causa da constante conexão, a vida se torna sempre corrida, todas as tarefas andam atrasadas e a prioridade é aquela atividade que satisfaz ou gera prazer. As consideradas obrigatórias ficam em segundo plano. Desta maneira só se realiza as ações sobre pressão e experimentando o elevando grau de stress.

Outra realidade aparente da virtualidade é a sensação de estar envolto a muitas pessoas em um ambiente interativo que traz a percepção de apoio, de segurança, aceitação e pertença a um grupo. Tudo isso em contraposição ao isolamento real.

Contudo, vive uma inautenticidade quem assim se deixa levar, pois, essa segurança e ilusão da conexão, são aparentes. Na realidade, o que ela traz é um deixar-se levar por um caminho sem saber aonde vai dar; pois a âncora que sustenta, o ícone que se referência é fictício, ilusório e superficial. O que gera é, portanto, uma insegurança no chamado à autoafirmação de sua própria existência.

Precisamente temer a hacer frente a su vida a elegir y asumir la responsabilidad por ello, responde también a uma dificultad de autodeterminación y elección, en la que no logra poner en marcha y concretar algunos planes que son importantes por temor a no saber si la elección que toma llenará sus expectativas con respecto al resultado, esto constituye una restricción a su capacidad para elegir y por ende a su libertad. Experimenta la sensación de no tener el control sobre su vida, lo cual se hace patente en la forma en la que toma sus decisiones, la cual está marcadamente influenciada por una tendencia a privilegiar aquello que le genera placer y que identifica en sí misma como –capricho–, así como por factores externos ajenos, como El cosmos, afirmando esto lo planteado en la logoterapia con respecto a las adicciones noógenas, en las que hay una sustitución de la voluntad de sentido por la de placer. Esto hace que se identifique como una persona insegura, que anhela profundamente una certeza sobre todo en relación al futuro. (SÁNCHEZ, 2013)

O estrago na vida humana é imenso quando se converte a busca, ou seja, quando desfocaliza a busca de sentido para à busca de prazer. Essa substituição, tornando parâmetro determinante o alcance do prazer, não contempla o homem em toda sua dimensão e jamais a sua realização. E isso, vem infelizmente, sendo alimentado, de forma intenso, na mente vazia de si e cheia do vício tecnológico; que dá o apoio compensatório aparentemente da tensão prazer-realização.

No entanto, constata uma sensação de vazio que, para ser preenchido, pega a estrada da vontade de prazer, que tem sua faceta na dependência da conexão ou tecno-dependência. Caminho ilusório que não possibilita a descoberta de sentido, mas que na realidade favorece é a intensificação da doença do século: vazio existencial.

Y es que precisamente esta experiencia de vacío y de frustración de voluntad de sentido, obedece a un patrón generalizado de nuestra sociedad postmoderna en la que muchos jóvenes inmersos en el facilismo de las nuevas tecnologías no tienen algo por qué luchar, hay una ausencia de esta tensión interna que impulsa hacia la realización futura. (SÁNCHEZ, 2013).

Porém, não devemos esquecer nunca que, se a evolução é importante, e até necessária, jamais deve ser pensada e adquirida com um preço muito alto. Não se pode separar tecnologia do humanismo, para não se tornar uma tecnologia manipuladora e limitadora da liberdade e realização humana. Fundamental e conveniente alcançar uma relação e interação ‘tecno-humanismo’. E, com isso, favorecer o desenvolvimento tecnológico, mas sempre fazendo referência ao bem e crescimento humano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na explanação feita, mesmo que em caráter superficial, chega-se a uma séria e dolorosa conclusão à cerca da interferência dos meios tecnológicos na vida do ser um humano, quer de maneira positiva, quer negativamente.

Em síntese, a tecno-dependência leva a pessoa a desenvolver uma personalidade insegura, preferindo um modo de ser evitativo e solitário, existindo, assim, uma substituição das relações reais pelas virtuais. Tem-se também uma falsa sensação de liberdade, de livre expressão, onde as pessoas não serão julgadas nem censuradas, vivendo sob uma forma de ‘enmascaramento virtual’. Cresce também, como consequência, uma necessidade de estar constantemente conectado em virtude da exigência de inteirar-se das novas publicações com a doce ilusão de com isso fazer-se presente e sentir-se integrado a esse meio. Outro aspecto relevante é a sensação falsa de apoio que os grupos virtuais manifestam.

Uma, porém, das mais delicadas influências da tecno-dependência no ser humano está na perda da capacidade de manter o seu foco, sua atenção, reter informações e a tendência de atrasar as atividades. Foi constatado que a internet enche a mente com tantos conteúdos e de forma tão imediata e simultânea que não permite uma adequada atenção, visto que passa de um assunto a outro constantemente, e isso absorve muito a atenção.

Mas o que fazer? Como resgatar a importância da alteridade como caminho de sentido? Despertar a consciência para tomada de posição frente à tecno-dependência? Quando se fala em ‘tecnologia’ não se diz nada. Muito mesmo que é um fator desumanizante. Certamente, Frankl diria que evoluir é preciso, mas humanizar é necessário. Não se deve considerar opostos tecnologia e humanidade, não são termos que por si se contrapõem. Pois, *“seja qual for o caso, o homem conserva a liberdade e a possibilidade de decidir a favor ou contra a influência do meio ambiente”* (Frankl, 1989. p. 142) o que é preciso, como nos diz Frankl, é travar uma *“luta contra as tendências despersonalizadoras e desumanizadoras”* (Frankl, 2010. p.78), uma vez que, no conhecimento do homem e na sua formação, não se pode deixar colocar raízes falsas e muito menos teorias erradas porque necessariamente irá conduzir a uma práxis errada. É necessário deixar bem claro à consciência humana que

ser pessoa significa um absoluto ser-diferente. Como efeito, o essencial e valioso caráter de algo único de cada homem não significa senão que ele é precisamente diferente de todos os outros homens. Portanto, o ser

do homem acaba por perder a sua dignidade sempre que se vê absorvido por um ser de ordem superior. É na massa que isto se pode observar mais claramente. (Frankl, 1989, p. 117)

Observando a visão de ser humano apresentada pelos meios tecnológicos, notam-se as raízes reducionistas, mecanicistas de homem que buscam conduzi-lo para o anonimato, para a massa. “*A massa, com efeito, não tolera individualidade nenhuma, e menos ainda que a existência individual possa achar em seu seio uma plenitude de sentido*”. (Frankl, 1989, p. 115) Não é, portanto, permitido compactuar com essa tendência de criar uma humanidade “sem rosto”, é preciso estar atento aos abusos das novas tecnologias e aos problemas que emergem deles, que vêm se tornando normalizados e gerando uma mudança substancial no modo de viver do homem, sobretudo na sua maneira de relacionar com o outro. A tecno-dependência tem se mostrado como uma forma de “drogadição existencial”, o caminho para enfrentá-la, superando todos os obstáculos, é a humanização tecnológica, resgatando para o centro das preocupações e utilizações da tecnologia o ser humano em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

FRANKL, Viktor Emil. *A Vontade de Sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia*. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2013.

FRANKL, Viktor Emil. *Em busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Editora Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANKL, Viktor Emil. *Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FRANKL, Viktor Emil. *Sede de Sentido*. 3.ed. São Paulo: Quadrante, 2003.

FRANKL, Viktor Emil. *Psicoterapia e Sentido da Vida: fundamentos da Logoterapia e análise existencial*. 3. ed. São Paulo: Quadrante, 1989.

LUKAS, E. *Mentalização e saúde*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

SÁNCHEZ, Lenis Mejía. VIVIENDO EN LO ILUSORIO DEL UNIVERSO 2.0. *Revista LOGOS CIENCIA & TECNOLOGÍA*, Vol. 5. No. 1, Julio – Diciembre, 2013. Disponível em: www.revistalogos.policia.edu.co, acesso em 25 de fevereiro de 2016.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR: A LEI MARIA DA PENHA E OS INSTRUMENTOS PROCESSUAIS DE PROTEÇÃO À MULHER

Isaque Alves Leite¹

Resumo: A violência doméstica contra a mulher é, ao mesmo tempo, um problema social, de saúde pública e jurídico que persiste em escala alarmante no Brasil, mesmo diante de inegáveis avanços legislativos. Em 2024, o Judiciário julgou 10.991 processos de feminicídio, um aumento de 225% em relação a 2020, sendo 60,4% das vítimas mulheres pretas e pardas. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), embora represente marco histórico, revela distâncias entre a proteção que promete no papel e aquela que chega à vítima no mundo real. Por meio de pesquisa qualitativo-descritiva, com revisão bibliográfica, documental e jurisprudencial, este trabalho analisa a legislação vigente, decisões dos tribunais superiores e dados estatísticos recentes. Identificaram-se desafios concretos: variabilidade jurisdicional na aplicação da lei, barreiras de acesso à justiça, desarticulação entre instituições, subnotificação expressiva (61% das vítimas não denunciam) e resistência cultural enraizada. A Lei nº 14.550/2023 representou avanço significativo na concessão das medidas protetivas, mas a fiscalização do seu cumprimento ainda é insuficiente. Conclui-se que a proteção efetiva da mulher em situação de violência doméstica exige transformação estrutural nas instituições, educação de gênero sistemática e abordagem multidisciplinar integrada. A responsabilidade do Estado permanece como imperativo constitucional ainda não plenamente cumprido.

Palavras-chave: Lei Maria da Penha. Feminicídio. Violência doméstica. Medidas protetivas. Gênero.

¹ Advogado, OAB/GO 47.606. Pós graduado em Direito e processo do trabalho. Pós Graduado em Direito e Processo Penal. Professor do Curso de Graduação em Direito da Faculdade Dinâmica Terezinha de Goiás (FACDIN). Artigo apresentado à Revista Tertúlia: Revista Científica Multidisciplinar da FACDIN.

DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN: THE MARIA DA PENHA LAW AND PROCEDURAL INSTRUMENTS FOR THE PROTECTION OF WOMEN

Abstract: Domestic violence against women constitutes a social, public health, and legal problem that persists at alarming levels in Brazil despite significant legislative advances. In 2024, courts ruled on 10,991 femicide cases (a 225% increase from 2020), with 60.4% of victims being Black and mixed-race women. The Maria da Penha Law (Law No. 11,340/2006), although a historical milestone, reveals gaps between its formal protections and their practical effectiveness. Through qualitative-descriptive research with bibliographic, documentary, and jurisprudential review, this study analyzes relevant legislation, higher court decisions, and recent statistical data. Key challenges were identified: jurisdictional variability, barriers to accessing justice, institutional disarticulation, underreporting (61% of victims do not report), and deep-rooted cultural resistance. Law No. 14,550/2023 advanced the granting of protective measures, but adequate enforcement remains lacking. The conclusion is that effective protection requires structural institutional transformation, systematic gender education, and an integrated multidisciplinary approach. State responsibility remains a constitutional imperative not yet fully realized.

Keywords: Maria da Penha Law. Femicide. Domestic violence. Protective measures. Gender.

1. INTRODUÇÃO

A violência doméstica e familiar contra a mulher é uma das expressões mais graves da desigualdade de gênero. Ela atravessa fronteiras culturais, geográficas, educacionais e econômicas, e tem raízes profundas em estruturas patriarcais que, infelizmente, ainda moldam as relações humanas em boa parte do mundo. No Brasil, esse problema não é diferente, e os números que chegam até nós são difíceis de ignorar.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) divulgou, em 2025, dados que causaram impacto: foram julgados 10.991 processos de feminicídio no ano anterior, o que representa um crescimento de 225% em relação a 2020, quando esse número era de 3.375 casos (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2025). O Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) de 2025 acrescentou outros dados igualmente preocupantes:

60,4% das vítimas são mulheres pretas e pardas; 76,6% dos agressores são homens; 71,6% das violências ocorrem dentro de casa. A violência psicológica lidera com 32,6% dos casos, seguida pela física, com 29,7%. Entre 2015 e 2024, foram registrados 591.465 estupros, o equivalente a 196 casos por dia apenas no ano de 2024 (BRASIL, 2025).

Diante desse cenário, a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, representa um divisor de águas na história jurídica brasileira. Antes dela, as agressões domésticas eram tratadas, em sua maioria, como infrações de menor potencial ofensivo, sujeitas à Lei nº 9.099/1995, sem mecanismos específicos de proteção para as vítimas. A Lei Maria da Penha mudou esse quadro ao criar um sistema integrado de proteção, com medidas protetivas de urgência, procedimentos próprios e atenção especial às dimensões preventiva e restaurativa do conflito (DA FONTOURA PORTO, 2018; DE JESUS LIMA, 2020, p. 10).

Mais recentemente, a Lei nº 14.550/2023 veio aperfeiçoar esse sistema, eliminando brechas que permitiam a juízes negarem medidas protetivas com base em interpretações restritivas. A alteração deixou claro que as medidas devem ser concedidas independentemente da tipificação penal da violência, do ajuizamento de ação ou da existência de boletim de ocorrência (BRASIL, 2023). O Superior Tribunal de Justiça (STJ), em 2024, consolidou esse entendimento ao decidir que as medidas protetivas devem vigorar enquanto houver risco à integridade da mulher, sem prazo fixo (BRASIL, 2024).

Este trabalho tem por objetivo analisar a eficácia dos instrumentos processuais de proteção à mulher estabelecidos pela Lei Maria da Penha e suas modificações, examinando sua aplicação jurisprudencial e seu impacto na redução da violência doméstica e familiar. A metodologia adotada é qualitativo-descritiva, com revisão bibliográfica, documental e jurisprudencial, abrangendo artigos científicos, legislação, decisões de tribunais superiores e dados estatísticos.

2. HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO DE PROTEÇÃO À MULHER NO BRASIL

A violência doméstica contra a mulher não é um fenômeno novo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2021), cerca de uma em cada três mulheres no mundo já sofreu alguma forma de violência física ou sexual, geralmente praticada por seus próprios companheiros. Jovens entre 15 e 24 anos estão entre as mais vulneráveis, e o principal fator de risco é a desigualdade de gênero.

No Brasil, as mulheres travaram longas batalhas por reconhecimento e igualdade. Um avanço importante veio com a Constituição Federal de 1988, que garantiu, no art. 5º, inciso I, a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. O art. 226, §8º, foi além, ao prever que o Estado deve criar mecanismos para coibir a violência doméstica. Mas, na prática, a legislação específica demorou a chegar.

Até 2006, as agressões domésticas eram enquadradas, em regra, como infrações de menor potencial ofensivo pela Lei nº 9.099/1995. As consequências eram irrisórias: pagamento de cestas básicas ou multas, sem que o agressor sequer precisasse ser preso. Em 2002, a Lei nº 10.455 deu um pequeno passo ao permitir ao juiz determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor do lar em casos de violência doméstica. Mas ainda era muito pouco (DE PAIVA, 2021, p. 15; FERREIRA, 2025, p. 26).

A mudança estrutural veio com a Lei nº 11.340/2006. Inspirada na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), ela criou um sistema próprio para enfrentar a violência doméstica, reconhecendo que a resposta ao problema não poderia ser apenas punitiva, mas deveria incluir dimensões preventivas, protetivas e restaurativas (COSTA; DE SOUZA; CHAGAS, 1994, p. 150; DA ROSA, 2019, p. 24).

A lei ganhou o nome de uma história real: a de Maria da Penha Maia Fernandes, que sobreviveu a duas tentativas de homicídio praticadas por seu então marido. O caso só chegou a uma condenação definitiva após intervenção da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que res-

ponsabilizou o Estado brasileiro pela omissão. Esse episódio, mais do que qualquer estatística, ilustra o que acontecia com mulheres vítimas de violência doméstica antes da lei que leva o nome dela.

3. OS DADOS DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL

Os números, quando reunidos, constroem um retrato que não dá para ignorar. O Instituto DataSenado (2023) revelou que 30% das brasileiras com 16 anos ou mais já sofreram algum tipo de violência doméstica ou familiar praticada por homem. Ainda mais preocupante: menos de um quarto delas (24%) diz conhecer muito a Lei Maria da Penha. Isso significa que milhões de mulheres desconhecem os direitos que têm e os instrumentos legais que poderiam protegê-las.

Em 2024, o Ligue 180, serviço vinculado ao Ministério das Mulheres, registrou mais de 101 mil denúncias de violência psicológica, o tipo mais frequente de agressão contra mulheres no Brasil. Ao mesmo tempo, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024) apurou que 61% das mulheres vítimas de violência não procuram a polícia para fazer uma denúncia. Essa subnotificação massiva compromete qualquer análise sobre a real dimensão do problema.

O Atlas da Violência de 2025, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), aponta aumento significativo nas mortes violentas de causa indeterminada a partir de 2018, o que dificulta uma análise mais precisa sobre homicídios femininos intencionais. Ainda assim, os dados disponíveis indicam que apenas 37,3% dos homicídios femininos foram registrados como feminicídio em 2023, o que aponta para falhas graves nos sistemas de segurança pública (FBSP, 2024).

A pesquisa do Instituto Patrícia Galvão e Data Popular (2013) mostrou que 86% dos entrevistados perceberam aumento nas denúncias após a Lei Maria da Penha. Mas reconhecimento social não equivale à efetividade real. A lacuna entre o que a lei promete e o que a vítima experimenta continua sendo o nó central do problema.

4. A LEI Nº 14.550/2023 E AS ALTERAÇÕES NA LEI MARIA DA PENHA

Quase duas décadas depois da Lei Maria da Penha, ficou evidente que algumas lacunas precisavam ser corrigidas. Juízes, em certas situações, negavam medidas protetivas argumentando que a violência não configurava crime, que não havia boletim de ocorrência ou que a ação penal ainda não havia sido ajuizada. Eram brechas que, na prática, deixavam mulheres desprotegidas.

A Lei nº 14.550/2023 veio para fechar essas brechas. Ela alterou a Lei Maria da Penha de forma direta: as medidas protetivas de urgência passaram a ser concedidas independentemente da tipificação penal da violência, do ajuizamento de ação penal ou civil, da existência de inquérito policial ou de boletim de ocorrência. A lei também deixou claro que nem a causa ou motivação dos atos de violência, nem a condição do ofensor ou da vítima, podem afastar a aplicação da proteção (BRASIL, 2023).

Essas mudanças foram recebidas positivamente pelos operadores do direito. A Defensoria Pública do Estado do Ceará (2024) destacou que a lei determina que as medidas protetivas sejam concedidas de forma sumária, já no momento em que a vítima faz a denúncia perante a autoridade policial. Isso representa um passo importante para a proteção imediata.

No mesmo sentido, a Terceira Seção do STJ decidiu, em novembro de 2024, que as medidas protetivas devem vigorar enquanto houver risco à integridade da mulher, sem prazo predeterminado. Esse entendimento, alinhado à Lei nº 14.550/2023, reconhece a natureza de tutela inibitória dessas medidas e evita a revitimização decorrente da necessidade de renovação periódica (BRASIL, 2024). O próprio CNJ, por meio da Resolução nº 492/2023, reconheceu que preconceitos na atividade jurisdicional perpetuam a violência contra a mulher e estabeleceu diretrizes para combatê-los.

5. EFICÁCIA DAS MEDIDAS PROTETIVAS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Um dado assustador sintetiza o problema: 97% das vítimas de feminicídio não possuíam medidas protetivas no momento do crime (DE SOUZA DIAS; COELHO, 2025, p. 34711). Esse número, por si só, coloca em xeque a efetividade do sistema de proteção.

Oliveira e Sanches (2024, p. 23) são diretos na análise: a Lei Maria da Penha ainda não é eficaz em sua aplicabilidade cotidiana, principalmente no que se refere às medidas protetivas de urgência. A razão principal apontada pelos autores é a ausência de qualquer tipo de fiscalização sobre o cumprimento dessas medidas: sem controle sobre a movimentação do agressor e sem acompanhamento sistemático à vítima.

Há outros fatores que complicam o quadro. Estudos indicam que a decisão de denunciar é fortemente influenciada pela dependência emocional e financeira da vítima em relação ao agressor (MAIA; MATOS; MAIA, 2023, p. 4), além do nível de conhecimento sobre os recursos legais disponíveis (TATIBANA, 2025, p. 3). Mulheres que dependem financeiramente do parceiro, que têm filhos pequenos ou que vivem em regiões remotas enfrentam barreiras concretas que vão muito além do campo jurídico.

Como argumenta Piovesan (2017, p. 1371), a proteção eficaz dos direitos humanos das mulheres exige atuação estatal estruturada, contínua e tecnologicamente preparada. O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT, 2023) confirmou esse entendimento ao reconhecer que as medidas protetivas devem ser reavaliadas periodicamente, de ofício ou a pedido do interessado, quando houver mudança concreta na situação de risco.

6. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS DE APERFEIÇOAMENTO

Apesar dos avanços, os dados do CNJ (2025) e do RASEAM (BRASIL, 2025) revelam que os desafios continuam sendo múltiplos e interligados. Nenhum deles pode ser enfrentado de forma isolada.

O primeiro desafio é a qualificação dos operadores jurídicos. Mesmo com as inovações da Lei nº 14.550/2023 e as diretrizes do CNJ, ainda existe variabilidade significativa entre magistrados, promotores e defensores na compreensão e aplicação dos princípios de gênero. Capacitações continuadas sobre vieses inconscientes, interseccionalidade e os impactos psicológicos da violência doméstica são essenciais para transformar a cultura institucional (SCARPIM *et al.*, 2025, p. 3).

O segundo é o acesso à justiça. Mulheres em situação de vulnerabilidade econômica, com filhos dependentes, que vivem em zonas rurais ou em comunidades indígenas encontram barreiras concretas para chegar ao sistema de proteção. Os dados do RASEAM (BRASIL, 2025, p. 104) mostram que 60,4% das vítimas são mulheres pretas e pardas, um recorte que exige atenção diferenciada e uma abordagem interseccional. Estruturas descentralizadas de atendimento e procedimentos mais simples são caminhos necessários para democratizar o acesso à proteção.

O terceiro desafio é a desarticulação institucional. A Lei Maria da Penha pressupõe uma resposta integrada entre judiciário, polícia, assistência social, saúde e educação. Mas, na prática, essas instituições frequentemente funcionam de forma desconectada, sem protocolos conjuntos nem comunicação eficiente (DE LIMA; AMBROSIO, 2024, p. 4345). Um sistema que não conversa consigo mesmo não consegue proteger a vítima de forma efetiva.

O quarto e talvez mais profundo desafio é cultural. Como argumenta o IPEA (2021, p. 146), a legislação, por si só, não elimina a violência enraizada em estruturas patriarcais. Educação de gênero desde o ensino fundamental, campanhas de conscientização sobre os direitos das mulheres e políticas de igualdade nos espaços públicos e privados são condições necessárias, embora não suficientes por si só, para construir uma sociedade em que a violência doméstica seja efetivamente rejeitada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a violência doméstica e familiar contra a mulher é um problema que não se resolve com uma lei,

por melhor que ela seja. A Lei Maria da Penha foi e continua sendo um marco histórico que transformou a forma como o direito brasileiro enxerga e trata esse tipo de violência. A Lei nº 14.550/2023 aprimorou esse sistema, fechando brechas que permitiam decisões pautadas em preconceitos de gênero. O STJ, por sua vez, reforçou a proteção ao estabelecer que as medidas protetivas não têm prazo definido enquanto persistir o risco.

Mas os números não mentem: em 2024, foram julgados quase 11 mil processos de feminicídio; 61% das vítimas não denunciam; 97% das que foram mortas não tinham nenhuma medida protetiva. Esses dados não falam de falha legislativa, mas de falha na implementação, na fiscalização, no acompanhamento e, sobretudo, na cultura.

A proteção efetiva das mulheres vítimas de violência doméstica exige, além de boas leis, instituições preparadas, recursos suficientes, articulação interinstitucional e uma mudança cultural que ainda está em construção. Exige que magistrados, delegados, promotores, assistentes sociais e profissionais de saúde atuem com perspectiva de gênero. Exige que o Estado vá além do papel e chegue à vida real das mulheres em situação de risco.

A responsabilidade do Estado em garantir proteção efetiva é um imperativo constitucional. E, como mostram os dados, esse imperativo ainda não foi plenamente cumprido. O desafio que se coloca para o direito, para as instituições e para a sociedade é transformar em proteção real a promessa legal de dignidade e segurança para todas as mulheres brasileiras.

REFERÊNCIAS

BORGES, Ana Clara Macedo. *Violência doméstica e familiar contra a mulher: as consequências das modalidades de ações estabelecidas pelo legislador*. 2022. 54f. Monografia (Direito) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.455, de 13 de maio de 2002*. Modifica o parágrafo único do art. 69 da Lei nº 9.099, de 1995. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 maio 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10455.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 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, 7 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.550, de 19 de abril de 2023*. Altera a Lei Maria da Penha para dispor sobre medidas protetivas de urgência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 abr. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114550.htm. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres. *RASEAM 2025 - Relatório Anual Socioeconômico da Mulher*. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/raseam-2025.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Medidas protetivas da Lei Maria da Penha devem ser aplicadas sem prazo determinado*. Brasília, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://www.stj.jus.br>. Acesso em: 12 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Novo painel da violência contra a mulher é lançado durante sessão ordinária do CNJ*. Brasília, DF, 11 mar. 2025. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

COSTA, Andréia da Silva; DE SOUZA, Lucas Martins Pessoa Eugênio; CHAGAS, Márcia Correia. Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher. *Gênero e Tráfico de Mulheres*, p. 147, 1994.

DA FONTOURA PORTO, Pedro Rui. *Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher: Lei 11.340/06 análise crítica e sistêmica*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

DA ROSA, Leandro Alfredo. *Lei 11.340/2006 e políticas de atendimento a mulheres em situação de violência doméstica e familiar no âmbito das delegacias especializadas em Santa Catarina*. 2019. 126f. Dissertação (Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

DE ALMEIDA, Claudia Lobato; FERREIRA, Karla Cristina Andrade. A violência doméstica e familiar contra a mulher à luz da Lei Maria da Penha. *Revista Científica Multidisciplinar do CEAP*, v. 3, n. 2, p. 9-9, 2021.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ. *Violência contra a mulher: Lei Maria da Penha chega à maioria como referência para o mundo*. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://www.defensoria.ce.def.br>. Acesso em: 17 set. 2025.

DE JESUS LIMA, Elaine. *A Lei Maria da Penha como instrumento extrapenal de combate à violência doméstica e familiar*. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) – Universidade Federal da Paraíba, Santa Rita, 2020.

DE LIMA, Jakellyne; AMBROSIO, Felipe Augusto Rodrigues. Desafios da Lei Maria da Penha: analisando a ineficácia das medidas protetivas. *Academia de Direito*, v. 6, p. 4337-4359, 2024.

DE MELO, Daniele Mendes. Impacto da Resolução CNJ 492 e desafios da capacitação de gênero em perspectiva interseccional na região sudeste. *Revista CNJ*, v. 9, n. 1, p. 107-123, 2025.

DE PAIVA, Cesar Junio Guimarães. *15 anos da Lei Maria da Penha: a história, a legislação e a aplicação*. 2021. 51f. Monografia (Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

DE SOUZA DIAS, Cláudio Heleno; COELHO, Vanesse Louzada. Tendência e desafios na implementação das novas medidas protetivas da Lei Maria da Penha. *ARACÊ*, v. 7, n. 6, p. 34707-34721, 2025.

FERREIRA, Tallita Raquel Teles. *A evolução histórica legislativa do direito penal no combate à violência de gênero*. 2025. 43f. Monografia (Direito) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: 01 out. 2025.

INSTITUTO DATASENADO. *Publicações por tema: Violência*. Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 29 set. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *A Aplicação da Lei Maria da Penha em Cena: atores e práticas na produção de justiça para mulheres em situação de violência*. Rio de Janeiro: IPEA, 2021. 278 p.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO; DADOS POPULARES. *Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de mulheres*. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br>. Acesso em: 01 out. 2025.

MAIA, Josiane Prestes; MATOS, Fátima Regina Ney; MAIA, Ivanez Prestes. Violência doméstica, Lei Maria da Penha e os fatores que influenciam a denúncia. *Novas Tendências em Investigação Qualitativa*, Portugal, v. 19, e858, 2023.

NÚCLEO JUDICIÁRIO DA MULHER - TJDF. *Atuação na prevenção e enfrentamento à violência contra mulheres no Distrito Federal*. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2023. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

OLIVEIRA, Melissa Katterine Alves; SANCHES, Ademir Gasques. Medidas protetivas na Lei Maria da Penha: eficácia comprometida. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 7, p. e5215-e5215, 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Uma em cada 3 mulheres em todo o mundo sofre violência*. Organização das Nações Unidas Brasil, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em: 29 set. 2025.

SCARPIM, Jeferson Luis *et al.* Aplicação das medidas protetivas da Lei Maria da Penha na proteção de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar. *Revista Multidisciplinar do UniSantaCruz*, v. 3, n. 1, 2025.

TATIBANA, Roberto. Inteligência Artificial no combate à violência doméstica: identificação de padrões e atuação preventiva da Polícia Militar. *Brazilian Journal of Development*, v. 11, n. 6, p. e80491-e80491, 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ. *Violência Doméstica*. CEVID, 2025. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br>. Acesso em: 11 out. 2025.

EDUCAÇÃO EM FLUXOS: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR NOS ESTADOS BRASILEIROS

Sonilda Aparecida de Fátima Santos¹

Yara Fonseca de Oliveira e Silva²

Carlos Eduardo Cândido Pereira³

Edna Maria de Jesus⁴

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias⁵

Maria José do Nascimento⁶

¹ Graduada em Pedagogia (Unievangélica, 1994), Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural (PUC-Go, 2005), Doutora em Educação (PUC-Go, 2021), Professora da Faculdade Dinâmica e Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias-IELT. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do CNPq/UEG/GO. E-mail: *sonilda1000@gmail.com*

² Professora titular da Universidade Estadual de Goiás no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do GEPFORP - CNPq / UEG / GO. E-mail: *yara.silva@ueg.br*

³ Graduado em Pedagogia, Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação Escolar. E-mail: *candidounesp@gmail.com*

⁴ Coordenadora Pedagógica do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior - IAESup. Professora dos cursos de Pedagogia do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior - IAESup e do Centro Universitário Alves Faria - Unialfa. Professora da Associação Pestalozzi Pró-Labor - Seduc/GO. Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do CNPq. E-mail: *ednamariajesus20@gmail.com*

⁵ Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Campus Sudoeste - Sede Quirinópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do CNPq/UEG/GO e do Grupo de Pesquisa Educação, Formação, Culturas e Inclusão do CNPq/IFGoiano/GO. E-mail: *jacqueline.iglesias@ueg.br*

⁶ Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda do Programa Pós Graduação Interdisciplinar em Linguagem, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia-Goiás-Brasil. E-mail: *nmariyaj@gmail.com*

Resumo: O atendimento educacional hospitalar constitui-se como uma política pública estratégica para a efetivação do direito à educação de estudantes impossibilitados de frequentar a escola em decorrência de condições de saúde, inserindo-se no campo das políticas inclusivas e da garantia da continuidade dos processos de escolarização. Este artigo integra uma investigação mais ampla em nível de doutorado e pós-doutorado, que tem por finalidade analisar criticamente as políticas de atendimento educacional hospitalar nos estados brasileiros, considerando seus marcos normativos, arranjos institucionais e formas de implementação. No contexto brasileiro, embora exista respaldo legal em âmbito nacional, observa-se que a materialização dessa política ocorre de maneira desigual entre os entes federados, revelando tensões próprias do federalismo educacional. Assim, a pesquisa tem como objetivo analisar comparativamente as políticas estaduais, identificando avanços, lacunas, assimetrias regionais e desafios estruturais à sua efetivação. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e comparativa, fundamentada na análise de legislações, normativas e programas institucionais das secretarias estaduais de educação. A interpretação dos dados colhidos, nesta fase da investigação, foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), articulada à análise crítica do discurso, possibilitando a compreensão das disputas, silenciamentos e intencionalidades presentes na produção normativa. Os resultados encontrados até o presente evidenciam significativa heterogeneidade na institucionalização do atendimento educacional hospitalar, com disparidades quanto à regulamentação, oferta, financiamento e formação docente. Identificam-se, ainda, fragilidades na articulação intersetorial entre educação e saúde, bem como a ausência de diretrizes operacionais nacionais capazes de assegurar maior padronização e equidade.

Palavras-chave: Atendimento educacional hospitalar. Políticas públicas. Educação inclusiva. Federalismo educacional. Direito à educação.

EDUCATION IN FLOWS:

HOSPITAL EDUCATIONAL SERVICE POLICIES IN BRAZILIAN STATES

Abstract: Hospital-based educational services constitute a strategic public policy for the effective realization of the right to education for students unable to attend school due to health conditions, falling within the field of inclusive policies and the guarantee of the continuity of schooling processes. This article is part of a broader doctoral and post-doctoral research project that aims to critically analyze hospital-based educational service policies in Brazilian states, considering their normative frameworks, institutional arrangements, and forms of implementation. In the Brazilian context, although there is legal support at the national level, the materialization of this policy occurs unevenly among the federated entities, revealing tensions inherent in educational federalism. Thus, the research aims to

comparatively analyze state policies, identifying advances, gaps, regional asymmetries, and structural challenges to their implementation. Methodologically, this is a qualitative, documentary, and comparative research, based on the analysis of legislation, regulations, and institutional programs of state education secretariats. The interpretation of the data collected in this phase of the investigation was carried out through thematic content analysis, according to Bardin (2011), articulated with critical discourse analysis, enabling an understanding of the disputes, silences, and intentionalities present in normative production. The results found so far show significant heterogeneity in the institutionalization of hospital educational services, with disparities regarding regulation, provision, financing, and teacher training. Weaknesses in intersectoral articulation between education and health are also identified, as well as the absence of national operational guidelines capable of ensuring greater standardization and equity.

Keywords: Hospital educational services. Public policies. Inclusive education. Educational federalism. Right to education

1. INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação em contextos de adoecimento configura-se como um dos desafios contemporâneos das políticas educacionais inclusivas, exigindo a ampliação das formas tradicionais de escolarização e a incorporação de espaços não convencionais de aprendizagem. No Brasil, a expansão do acesso à educação básica nas últimas décadas foi acompanhada pela necessidade de assegurar não apenas a matrícula, mas também a permanência e a aprendizagem de sujeitos em condições diversas, incluindo aqueles que se encontram hospitalizados ou em tratamento de saúde prolongado.

Nesse contexto, o atendimento educacional hospitalar e domiciliar emerge como uma política pública estratégica, voltada à continuidade dos processos educativos em ambientes não escolares, reafirmando a educação como direito universal. Nesse estudo, especificamente discutiu-se sobre o atendimento educacional hospitalar. Sua fundamentação legal encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (LDBEN, 1996) e, de forma mais específica, na Lei nº 13.716/2018, que assegura o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde.

Todavia, conforme argumenta Saviani (2007), a efetivação do direito à educação não se esgota na sua previsão normativa, dependendo de condições materiais, institucionais e políticas que viabilizem sua concretização. No caso do atendimento educacional hospitalar, tais condições mostram-se desigualmente distribuídas no território nacional. Para Dourado (2007), a descentralização administrativa característica do federalismo brasileiro, embora permita a adaptação das políticas às realidades locais, também produz arranjos heterogêneos e, por vezes, desiguais na implementação das ações educacionais.

Embora o arcabouço legal brasileiro (CF/1988, LDB9394/96 e Lei nº 13.716/2018) assegure o direito à educação em contextos de adoecimento, a implementação dessas políticas ocorre de forma heterogênea no pacto federativo. Diante da descentralização administrativa, emerge a questão: de que maneira as unidades federativas brasileiras têm institucionalizado o atendimento educacional hospitalar e em que medida a organização dessas políticas promove a equidade no acesso e na permanência desses estudantes?

À luz dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo mapear e analisar as políticas de atendimento educacional hospitalar nos estados brasileiros, buscando identificar níveis de institucionalização, modalidades de atendimento e formas de articulação entre os setores de educação e saúde. De modo mais específico, pretende-se mapear as normativas estaduais, examinar os modelos de implementação adotados e compreender as assimetrias regionais que caracterizam essa política pública.

Para tanto, adota-se uma perspectiva analítica que compreende as políticas educacionais como processos dinâmicos, em constante transformação, aproximando-se da metáfora do fluxo heraclítico⁷. Nessa abordagem, as políticas não são concebidas como estruturas fixas, mas como construções históricas e sociais marcadas por disputas, reconfigurações e adaptações contextuais. Tal perspectiva permite compreender o atendimento educacional hospitalar não apenas como um dispositivo técnico-administrativo, mas como uma política em movimento, cuja materialização depende das relações entre Estado, instituições e sujeitos.

⁷ A expressão “fluxo heraclítico da educação” remete ao pensamento do filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso, especialmente à ideia de que “tudo flui” (*panta rhei*), segundo a qual a realidade é marcada pela constante transformação.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

O direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, constitui um direito social fundamental que deve ser garantido a todos os cidadãos, sem discriminação de qualquer natureza, incluindo condições de saúde (Brasil, 1988). Essa garantia é reafirmada no campo infraconstitucional pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que estabelece, em seu art. 27, que a educação deve ser ofertada em sistema inclusivo em todos os níveis, assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade.

A ampliação desse direito também se expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), que orienta a educação básica brasileira a partir de princípios de equidade, inclusão e respeito à diversidade, reconhecendo a necessidade de garantir trajetórias formativas flexíveis e contextualizadas. Nesse sentido, a BNCC (2017), reforça que o processo educativo deve considerar as especificidades dos sujeitos e suas condições reais de participação.

Do ponto de vista teórico, Saviani (2007) argumenta que a efetivação do direito à educação depende da mediação das políticas públicas e de sua capacidade de enfrentar desigualdades estruturais. De modo convergente, Libâneo (2012) destaca que a democratização da educação exige não apenas o acesso, mas a garantia de condições pedagógicas que assegurem aprendizagem significativa.

Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 13.716/2018 representa um avanço normativo relevante, ao alterar a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) para assegurar o direito ao atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde. Tal marco legal explicita a obrigatoriedade do Estado em garantir a continuidade da escolarização, mesmo em contextos hospitalares, reforçando o princípio da educação como direito inalienável.

2.1 Educação em contextos não escolares

A educação em contextos não escolares amplia a compreensão tradicional de escolarização, reconhecendo que os processos educativos se

realizam em múltiplos espaços sociais, para além da escola formal (Gohn, 2010). Nesse âmbito, a pedagogia hospitalar se constitui como uma prática educativa que articula educação e saúde, garantindo a continuidade do processo formativo em situações de adoecimento.

De acordo com Gohn (2010), as práticas educativas não formais desempenham papel central na construção da cidadania, ao promoverem aprendizagens em contextos diversos e socialmente situados. No caso do ambiente hospitalar, tais práticas assumem caráter ainda mais relevante, ao possibilitarem a manutenção dos vínculos escolares e a valorização do sujeito em sua integralidade.

A Lei nº 13.716/2018 reforça essa perspectiva ao reconhecer o hospital como espaço legítimo de aprendizagem, rompendo com a ideia de que a educação se restringe ao ambiente escolar. Essa ampliação também dialoga com os princípios da BNCC (2017), ao defender a flexibilização curricular e a adaptação das práticas pedagógicas às diferentes realidades dos estudantes.

Sob o ponto de vista teórico, a contribuição de Paulo Freire (1996) é fundamental, ao conceber a educação como prática de liberdade e humanização. Para o autor, ensinar implica criar possibilidades para a construção do conhecimento, respeitando a condição concreta do sujeito. Essa perspectiva é aprofundada por Ceccim (2020), ao defender a educação em saúde como prática de escuta sensível e produção de vida, deslocando o sujeito da condição de paciente para a de sujeito aprendente. Assim, a educação hospitalar configura-se como uma prática pedagógica comprometida com a dignidade humana, a inclusão e a continuidade da escolarização, em consonância com os marcos legais e normativos vigentes.

2.2 Federalismo e desigualdades educacionais

O federalismo brasileiro organiza-se a partir da descentralização das responsabilidades entre União, estados e municípios, estabelecendo um regime de colaboração para a implementação das políticas públicas educacionais. No entanto, conforme destaca Arretche (2012), a descentralização, quando não acompanhada de mecanismos eficazes de coordenação, tende a produzir desigualdades territoriais.

No campo educacional, Dourado (2007) evidencia que a fragilidade do regime de colaboração compromete a equidade na oferta educacional, especialmente em políticas que exigem articulação intersetorial, como o atendimento educacional hospitalar. De forma convergente, Gohn (2010) aponta que as políticas públicas, ao serem implementadas em contextos desiguais, tendem a reproduzir ou ampliar tais desigualdades.

Embora a Lei nº 13.716/2018 estabeleça a obrigatoriedade do atendimento educacional hospitalar, sua implementação depende das capacidades institucionais e dos arranjos administrativos dos estados, o que resulta em diferentes níveis de oferta e qualidade do serviço.

Adicionalmente, a ausência de diretrizes operacionais detalhadas em nível nacional, mesmo diante das orientações gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017?) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015), contribui para a fragmentação das políticas e para a persistência de assimetrias regionais.

2.3 O fluxo heraclitiano das políticas educacionais

As políticas educacionais devem ser compreendidas como processos históricos, dinâmicos e em permanente transformação, atravessados por disputas de poder, interpretações e recontextualizações. A metáfora do fluxo heraclitiano, inspirada em Heráclito (século VI a.C.), permite compreender tais políticas como realidades em constante mutação, nas quais não há estabilidade absoluta.

No campo da análise de políticas, Ball (1994) argumenta que as políticas devem ser entendidas como textos e discursos, sujeitos a múltiplas interpretações nos diferentes contextos de implementação. Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender a Lei nº 13.716/2018, cuja materialização depende das leituras e práticas institucionais dos entes federados.

Além disso, a articulação com marcos como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) revela que, embora haja avanços normativos no reconhecimento do direito à educação em contextos diversos, a efetivação dessas políticas permanece em fluxo, marcada por avanços, lacunas e disputas.

Dessa forma, o atendimento educacional hospitalar pode ser compreendido como uma política em construção, cuja consolidação depende

da articulação entre normatividade, práticas institucionais e compromisso ético com a garantia do direito à educação.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo, de natureza documental e contrastiva⁸, orientada por uma abordagem crítico-analítica. Tal delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as políticas de atendimento educacional hospitalar nos estados brasileiros, considerando suas especificidades normativas, institucionais e contextuais, que propõe o contraste como um dispositivo para apreender as singularidades e as heterogeneidades das políticas em relação, superando a tendência padronizante da razão comparativa clássica.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a investigação estruturou-se inicialmente em um levantamento sistemático da legislação e de documentos institucionais produzidos pelas Secretarias Estaduais de Educação, com foco nas diretrizes para a educação inclusiva e o atendimento educacional em contextos hospitalares. Essa fase de coleta foi complementada pelo exame de programas e iniciativas oficiais, visando mapear o ordenamento jurídico e as estratégias de implementação e os níveis de institucionalização das políticas em cada território.

Sequencialmente, a análise do corpus documental foi conduzida sob a égide da Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011), o que permitiu a emergência de padrões recorrentes e a organização do material em unidades de significado. Para conferir maior densidade crítica à interpretação, articulou-se essa técnica à Análise Crítica do Discurso, buscando desvelar as concepções de direito, as intencionalidades e os sentidos subjacentes aos textos normativos.

Para a sistematização final dos dados, estabeleceram-se quatro categorias analíticas fundamentais: (i) existência e natureza da política formal; (ii) modalidades de atendimento ofertadas (hospitalar e/ou domiciliar); (iii) grau de institucionalização das ações; e (iv) densidade da articula-

⁸ A opção pela natureza contrastiva fundamenta-se na perspectiva de Roberto Sidnei Macedo (2018), que propõe o contraste como um dispositivo para apreender as singularidades e as heterogeneidades das políticas em relação, superando a mera descrição comparativa padronizante.

ção intersetorial entre Educação e Saúde. Tais eixos permitiram transpor a mera descrição, possibilitando uma análise das condições de efetividade e equidade dessas políticas no complexo cenário federativo brasileiro. Por fim, reconhece-se como limitação o recorte estritamente documental, que privilegia a dimensão da ‘política outorgada’ em detrimento das práticas cotidianas que permeiam a execução do atendimento na ponta do sistema.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em consonância com os objetivos propostos, os dados analisados permitiram identificar três cenários de institucionalização das políticas de atendimento educacional hospitalar no Brasil.

A análise dos dados evidencia que o atendimento educacional hospitalar no Brasil se configura como uma política pública em processo de consolidação, marcada por significativa heterogeneidade entre os estados. A partir da sistematização das informações, foi possível identificar três cenários distintos de institucionalização das políticas.

O primeiro cenário corresponde aos estados que apresentam políticas estruturadas, caracterizadas pela existência de normativas específicas, programas institucionalizados e estabelecimento de parcerias com unidades hospitalares. Nesses contextos, observa-se maior grau de formalização e continuidade das ações, indicando avanços na garantia do direito à educação para estudantes em situação de adoecimento.

O segundo cenário refere-se aos estados que desenvolvem iniciativas pontuais, geralmente materializadas em projetos isolados, sem regulamentação formal consolidada. Nessas situações, embora haja oferta de atendimento educacional hospitalar, esta ocorre de maneira fragmentada, dependente de iniciativas locais ou institucionais, o que compromete sua continuidade e abrangência.

Por fim, o terceiro cenário abrange os estados em que se verifica a ausência de políticas estruturadas, caracterizada pela inexistência de atendimento educacional hospitalar sistematizado. Tal realidade evidencia lacunas significativas na efetivação do direito à educação, especialmente em regiões com menor capacidade institucional e administrativa, conforme pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Nível de institucionalização das políticas de atendimento educacional hospitalar por unidade federativa brasileira

Estado	Política formal	Tipo de atendimento	Cenário	Observações
São Paulo	Sim	Hospitalar + domiciliar	Alto	Programas consolidados
Rio de Janeiro	Parcial	Hospitalar	Médio	Atuação concentrada
Minas Gerais	Parcial	Hospitalar	Médio	Projetos vinculados
Espírito Santo	Parcial	Hospitalar	Médio	Expansão gradual
Paraná	Parcial	Hospitalar	Médio	Parcerias hospitalares
Santa Catarina	Parcial	Hospitalar	Médio	Iniciativas regionais
Rio Grande do Sul	Parcial	Hospitalar	Médio	Programas locais
Goiás	Parcial	Hospitalar	Médio	Ações em desenvolvimento
Mato Grosso	Baixa	Pontual	Baixo	Ausência de política estruturada
Mato Grosso do Sul	Parcial	Hospitalar	Médio	Projetos isolados
Bahia	Parcial	Hospitalar	Médio	Iniciativas pontuais
Pernambuco	Parcial	Hospitalar	Médio	Expansão recente
Ceará	Parcial	Hospitalar	Médio	Programas localizados
Rio Grande do Norte	Sim	Hospitalar + domiciliar	Alto	Legislação específica
Piauí	Sim	Hospitalar + domiciliar	Alto	Política formalizada

Estado	Política formal	Tipo de atendimento	Cenário	Observações
Sergipe	Sim	Hospitalar	Alto	Diretrizes operacionais
Maranhão	Baixa	Pontual	Baixo	Fragilidade institucional
Pará	Baixa	Pontual	Baixo	Ausência estruturada
Amazonas	Baixa	Inexistente	Baixo	Sem política consolidada
Amapá	Baixa	Inexistente	Baixo	Ausência de atendimento
Rondônia	Baixa	Inexistente	Baixo	Sem política
Acre	Baixa	Pontual	Baixo	Iniciativas isoladas
Tocantins	Parcial	Hospitalar	Médio	Expansão recente
Alagoas	Parcial	Hospitalar	Médio	Projetos locais
Paraíba	Parcial	Hospitalar	Médio	Iniciativas fragmentadas
Distrito Federal	Sim	Hospitalar + domiciliar	Alto	Política estruturada

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento documental em legislações, programas e informações disponíveis nos sites institucionais das Secretarias Estaduais de Educação das unidades federativas brasileiras (2026).

A análise crítica desses resultados evidencia a presença de profundas desigualdades regionais na oferta do atendimento educacional hospitalar no Brasil. Estados com maior capacidade administrativa tendem a apresentar políticas mais estruturadas, como por exemplo São Paulo, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Piauí e Sergipe, enquanto outros permanecem dependentes de iniciativas pontuais ou, em alguns casos, sem qualquer forma de atendimento, como é o caso dos estados do Amapá, Amazonas, Rondônia e Mato Grosso.

Os estados que apresentam normativas específicas, programas estruturados e articulação com unidades hospitalares, evidenciando maior grau de formalização e continuidade das ações. Já os estados com média institucionalização caracterizam-se pela presença de iniciativas pontuais, frequentemente desvinculadas de regulamentação formal, o que compromete a estabilidade e a abrangência do atendimento. Por sua vez, os estados com baixa institucionalização revelam a ausência de políticas estruturadas, indicando lacunas significativas na garantia do direito à educação para estudantes em situação de adoecimento.

Essa configuração confirma a análise de Dourado (2007), segundo a qual o federalismo educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que permite a adaptação das políticas às realidades locais, também produz fragmentação e desigualdades na sua implementação. Nesse sentido, a ausência de diretrizes nacionais operacionais contribui para a constituição de um cenário em que o direito à educação, embora juridicamente assegurado, não se efetiva de maneira equitativa.

Nesse sentido, a análise das políticas de atendimento educacional hospitalar pode ser compreendida à luz da abordagem de Ball (1994), que concebe as políticas públicas não como instrumentos estáticos, mas como processos dinâmicos de interpretação e recontextualização nos diferentes espaços de implementação. Conforme argumenta o autor, as políticas não são simplesmente implementadas, mas “encenadas” (*policy enactment*) nos contextos institucionais, sendo reinterpretadas pelos atores locais a partir de suas condições concretas, culturas organizacionais e práticas profissionais.

Aplicada ao contexto brasileiro, essa perspectiva permite compreender que a Lei nº 13.716/2018, embora estabeleça o direito ao atendimento

educacional hospitalar em nível nacional, assume diferentes configurações nos estados, resultando em múltiplas formas de implementação. Assim, as desigualdades identificadas não decorrem apenas da ausência de normativas, mas também das distintas formas de apropriação, interpretação e materialização dessas políticas no âmbito das redes estaduais de ensino.

Além disso, os resultados evidenciam fragilidade na articulação inter-setorial entre educação e saúde, aspecto fundamental para a consolidação do atendimento educacional hospitalar. Conforme argumenta Gohn (2010), a efetividade das políticas públicas depende de sua institucionalização e da capacidade de integração entre diferentes campos de atuação. No caso em análise, a ausência dessa articulação contribui para a descontinuidade das ações e para a limitação do alcance das políticas.

Para além da dimensão estrutural, a análise dos dados também demanda uma leitura sob a perspectiva da humanização das práticas educativas em contextos hospitalares. Nesse sentido, a contribuição de Freire (1996) torna-se fundamental, ao afirmar que ensinar não se reduz à transferência de conteúdos, mas implica criar condições para que o sujeito produza e construa conhecimento. No contexto hospitalar, essa concepção assume caráter ético e político, uma vez que o estudante, frequentemente reduzido à condição de paciente, corre o risco de ter sua identidade e protagonismo invisibilizados.

A pedagogia hospitalar, quando orientada por essa perspectiva freireana, rompe com a lógica assistencialista e reafirma o estudante como sujeito histórico, capaz de aprender, interagir e produzir sentidos, mesmo em situação de adoecimento. Trata-se, portanto, de uma prática educativa que resiste à desumanização e reafirma a educação como direito inalienável.

Complementarmente, a abordagem de Ceccim (2020) contribui para ampliar essa análise ao situar a educação no campo da saúde como um dispositivo de produção de vida. A noção de “escuta sensível”, proposta pelo autor, permite compreender o atendimento educacional hospitalar como uma prática que ultrapassa a dimensão pedagógica formal, incorporando elementos de acolhimento, reconhecimento e valorização da subjetividade do estudante.

Nesse sentido, ao retirar o aluno da posição passiva de doente e recolá-lo no lugar de sujeito aprendente, a educação hospitalar atua como um

mecanismo de ressignificação da experiência do adoecimento. Tal perspectiva reforça o caráter humanizador dessa política, evidenciando que sua efetividade não se limita à oferta de conteúdos escolares, mas envolve a reconstrução de vínculos sociais e identitários.

A heterogeneidade observada entre os estados brasileiros revela que a consolidação dessa política está diretamente relacionada à capacidade administrativa dos entes federados, ao grau de priorização política do tema e à existência de arranjos intersetoriais efetivos. Nesse sentido, a ausência de diretrizes nacionais operacionais mais robustas contribui para a fragmentação das ações, produzindo um cenário em que o direito à educação se materializa de forma desigual, condicionado às especificidades locais e às dinâmicas institucionais de cada unidade federativa.

Ademais, a fragilidade da articulação entre os sistemas de educação e saúde constitui um dos principais entraves à efetividade do atendimento educacional hospitalar. A natureza intersetorial dessa política exige não apenas a coexistência de ações, mas a construção de práticas integradas, capazes de superar a lógica segmentada da gestão pública e promover uma abordagem centrada no sujeito em sua integralidade. Nesse aspecto, a ausência de mecanismos institucionais permanentes de cooperação compromete a continuidade e a qualidade das iniciativas existentes.

Sob o ponto de vista teórico, a metáfora do fluxo heraclítico mostra-se particularmente fecunda para compreender a dinâmica dessas políticas. Longe de se configurarem como estruturas estáveis e lineares, as políticas de atendimento educacional hospitalar revelam-se como processos em permanente movimento, atravessados por disputas, reconfigurações e adaptações contextuais. Tal perspectiva permite compreender que sua consolidação não se dá de forma homogênea ou definitiva, mas por meio de avanços graduais, tensionados por condições históricas, políticas e institucionais específicas.

Para além da dimensão estrutural, é imprescindível destacar que a efetividade dessa política não pode ser analisada exclusivamente a partir de indicadores normativos ou administrativos. A incorporação de uma perspectiva humanista – ancorada na pedagogia crítica e na educação em saúde – revela que o atendimento educacional hospitalar cumpre um papel

que ultrapassa a continuidade da escolarização, constituindo-se também como prática de afirmação da dignidade humana, de ressignificação da experiência do adoecimento e de reinserção do sujeito no campo da aprendizagem e da vida social.

Diante desse quadro, a consolidação do atendimento educacional hospitalar no Brasil exige a construção de uma agenda pública que articule coordenação federativa, financiamento adequado e institucionalização das ações, aliada ao fortalecimento de práticas pedagógicas humanizadoras. Tal agenda deve ser orientada pelo princípio da equidade, de modo a garantir que o direito à educação não seja condicionado às desigualdades regionais, mas efetivamente assegurado a todos os sujeitos, independentemente de sua condição de saúde.

Dessa forma, a análise integrada dos dados empíricos e do referencial teórico permite afirmar que o atendimento educacional hospitalar no Brasil se configura como uma política em construção, atravessada por tensões entre normatização e implementação, entre direito formal e efetividade concreta, e entre práticas tecnicistas e abordagens humanizadoras.

Sob essa perspectiva, retoma-se a compreensão das políticas educacionais como processos dinâmicos, aproximando-se da metáfora do fluxo heraclítico. O atendimento educacional hospitalar, longe de constituir uma estrutura estática, revela-se como um campo em permanente transformação, marcado por avanços, lacunas e disputas institucionais, cuja consolidação depende da articulação entre diferentes níveis de governo, setores e concepções de educação.

5. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

A investigação sobre as políticas de atendimento educacional hospitalar nos estados brasileiros revela um cenário de profunda fragmentação e desigualdades estruturais. Ao mapear o ordenamento jurídico e as formas de implementação nas unidades federativas, confirmou-se que a existência de um marco legal nacional (Lei nº 13.716/2018) não é suficiente para garantir a homogeneidade do direito à educação em contextos de adoecimento.

Os resultados evidenciaram que a institucionalização da política flui em velocidades distintas, permitindo a identificação de três níveis preponderantes:

- Nível Alto: onde o direito é formalizado e operacionalizado com continuidade;
- Nível Médio: marcado por ações parciais e fragmentadas;
- Nível Baixo: onde a ausência de política estruturada relega o estudante à invisibilidade pedagógica.

Essa heterogeneidade reafirma as tensões do federalismo brasileiro. Como discutido, a descentralização administrativa, embora permita adaptações locais, acaba por gerar assimetrias que ferem o princípio da equidade. Sob a lente do fluxo heraclitiano, compreendemos que o atendimento educacional hospitalar é uma política em movimento, cujos sentidos são constantemente renegociados entre o que está outorgado no papel e o que é materializado nas redes de ensino.

Assim, mais do que uma política complementar, o atendimento educacional hospitalar deve ser reconhecido como dimensão constitutiva de um projeto educacional inclusivo e democrático, capaz de responder às complexidades da realidade contemporânea e de afirmar, em sua prática, a educação como direito inalienável e condição fundamental para a produção da vida.

Conclui-se que a consolidação dessa política pública exige não apenas o fortalecimento dos marcos normativos estaduais, mas, sobretudo, o estabelecimento de diretrizes operacionais nacionais e o fomento a uma articulação intersetorial efetiva entre Educação e Saúde. É imperativo que o estudante em situação de adoecimento deixe de ser visto meramente como um “paciente” para ser reconhecido, em sua integralidade, como um sujeito aprendente e de direitos.

Por fim, esta pesquisa não se pretende esgotar o tema, mas sim lançar luz sobre as lacunas que ainda impedem que a educação, como direito inalienável, alcance todos os leitos e domicílios do território nacional. O desafio que se impõe é o de transformar o fluxo das incertezas em um

fluxo de garantias, onde a escolarização não seja interrompida pela fragilidade da vida, mas se torne um dispositivo de sua própria produção e ressignificação.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

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

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.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394/1996 para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 set. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

CECCIM, Ricardo Burg. *Educação na saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras*. Porto Alegre: Rede Unida, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisa Contrastiva e estudos multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação*. Salvador: EDUFBA, 2018.

REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES

Soraia Leopoldino Ferreira de Moura¹
Wevellyn Manohélen Rodrigues da Silva²
Maria Aparecida Vaz Evangelista³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar os resultados de um projeto de intervenção fundamentado nos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), desenvolvido junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual situada no município de Campos Verdes, estado de Goiás. O projeto foi conduzido entre os meses de setembro e novembro, ao longo de vinte encontros estruturados, e buscou responder a uma demanda concreta identificada no ambiente escolar: a recorrência de conflitos interpessoais marcados pela violência verbal e física entre os alunos. Com base nos quatro pilares da CNV – Observação, Sentimento, Necessidade e Pedido – e por meio de metodologias participativas, buscou-se cultivar a empatia e desenvolver habilidades comunicativas mais saudáveis entre os adolescentes. A avaliação dos resultados revelou que os alunos ampliaram sua compreensão sobre o tema, demonstraram maior abertura ao diálogo e atribuíram significado positivo às atividades realizadas, especialmente à ação solidária e à sala do ouvir.

Palavras-chave: Comunicação não violenta. Empatia. Adolescência. Escola. Conflito.

NONVIOLENT COMMUNICATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: AN INTERVENTION EXPERIENCE WITH ADOLESCENTS

Abstract: This article aims to present and analyze the results of an intervention project based on the principles of Nonviolent Communication (NVC), carried out with students from the 9th grade of Elementary School and the 1st year of High School at a public school in Campos Verdes, Goiás. The project was implemented

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: soraialeopoldino@gmail.com

² Discente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: psi.wevellyn@gmail.com

³ Docente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: mariaaparecida@facdin.edu.br

between September and November, over twenty structured sessions, and sought to address a concrete demand identified in the school environment: the recurrence of interpersonal conflicts marked by verbal and physical violence among students. Based on the four pillars of NVC – Observation, Feeling, Need, and Request – and through participatory methodologies, the project aimed to cultivate empathy and develop healthier communication skills among adolescents. Results indicated that students broadened their understanding of the topic, showed greater openness to dialogue, and attributed positive meaning to the activities, especially the solidarity action and the listening room.

Keywords: Nonviolent communication. Empathy. Adolescence. School. Conflict.

1. INTRODUÇÃO

A escola é, antes de qualquer coisa, um espaço de encontro. Nela convergem jovens de diferentes origens, culturas, estruturas familiares e histórias de vida, e é justamente dessa diversidade que emergem as mais ricas possibilidades de aprendizado – e também os conflitos mais desafiadores. Quando se trata de adolescentes, essa dinâmica ganha contornos ainda mais complexos: é uma fase de profundas transformações identitárias, emocionais e relacionais, em que o jovem ainda está aprendendo a nomear o que sente, a compreender o que o outro pensa e a encontrar formas saudáveis de existir coletivamente.

Foi justamente este cenário que motivou o desenvolvimento do projeto de intervenção relatado neste artigo. Ao observar o cotidiano de uma escola pública estadual na cidade de Campos Verdes (GO), identificou-se uma realidade que exigia atenção: os estudantes estavam envolvidos em conflitos frequentes, cujas manifestações iam da agressão verbal à física, gerando um clima de tensão que comprometia não apenas o bem-estar dos alunos, mas também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa realidade, o projeto estruturou-se em torno dos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), abordagem desenvolvida pelo psicólogo clínico americano Marshall B. Rosenberg, que propõe uma forma de interação humana fundamentada na empatia, na escuta ativa e no

reconhecimento mútuo das necessidades. A escolha por esta abordagem não foi casual: a CNV oferece ferramentas práticas e acessíveis que permitem ao indivíduo transformar sua maneira de se relacionar com o outro, substituindo padrões comunicativos que geram sofrimento por formas de expressão que favorecem a conexão genuína.

O objetivo central deste artigo é, portanto, apresentar e analisar o percurso desse projeto de intervenção – suas justificativas, metodologias, desenvolvimento e resultados – refletindo sobre o que ele revela acerca das possibilidades e desafios de se trabalhar a CNV no ambiente escolar com adolescentes. A questão norteadora é: é possível transformar a cultura comunicativa de uma escola a partir de intervenções pedagógicas intencionais?

1.1 O que é a comunicação não violenta

A Comunicação Não Violenta (CNV), sistematizada por Marshall B. Rosenberg, parte de uma premissa simples e ao mesmo tempo transformadora: quando os seres humanos se comunicam de maneira que afasta o julgamento, a crítica e a manipulação, eles são naturalmente capazes de agir com compaixão e cooperação. Para Rosenberg (2006), a violência – seja ela verbal, emocional ou física – emerge não de uma suposta maldade humana, mas de formas de comunicação aprendidas que alienam o indivíduo de suas próprias necessidades e das necessidades do outro.

O modelo organiza-se em torno de quatro componentes fundamentais: Observação, Sentimento, Necessidade e Pedido. A Observação consiste na capacidade de descrever o que se percebe concretamente, sem misturar com interpretações ou julgamentos. O Sentimento refere-se à habilidade de identificar e nomear as emoções despertadas pela situação observada. A Necessidade diz respeito ao reconhecimento daquilo que, em nível mais profundo, está por trás dos sentimentos. Por fim, o Pedido é a expressão clara e positiva daquilo que se deseja do outro, diferenciando-se de exigência por não carregar coerção implícita (ROSENBERG, 2006).

A empatia é o coração da CNV. Como o próprio autor esclarece:

Empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivenciando. Em vez de oferecermos empatia, muitas vezes sentimos uma forte urgência de dar conselhos ou encorajamento e de explicar nossa própria posição ou nossos sentimentos. (ROSENBERG, 2006, p. 150)

Franke, Oliveira e Marini (2013, p. 4) reforçam essa perspectiva ao definirem a CNV como “um processo de entendimento que facilita a harmonização de suas necessidades com as necessidades de outras pessoas, de uma maneira empática”. A CNV não é, portanto, uma técnica de persuasão; é, fundamentalmente, uma postura existencial diante do encontro humano.

1.2 O diálogo como fundamento da vida em comum

A comunicação, em seu sentido mais amplo, é o que torna possível a vida em sociedade. É pelo diálogo que os seres humanos constroem significados compartilhados, resolvem conflitos, afirmam sua presença e se reconhecem mutuamente como sujeitos. Pelizzoli (2012, p. 2) situa a comunicação como “o ápice do fato da vida estabelecer-se como relação” – formulação que captura com precisão a centralidade do diálogo para a existência humana.

Comunicar não é apenas transmitir informações: é também expressar vulnerabilidades, revelar necessidades, estabelecer limites e convidar o outro para uma conexão. Quando essa comunicação se dá de forma violenta – por meio de julgamentos, ameaças, rotulações ou sarcasmo –, ela não apenas falha em estabelecer a conexão desejada, mas ativamente a destrói. A violência comunicativa é, nesse sentido, uma forma de exclusão: nega ao outro sua humanidade e ao próprio falante a possibilidade de ser genuinamente compreendido.

Como argumentam Franke, Oliveira e Marini (2013, p. 4), é essencial “aprender uma linguagem que nos permita construir uma relação de confiança com o próximo, uma linguagem que aumente a disposição de cooperar e apoiar um ao outro”. Aprender a se comunicar de forma não violenta é, portanto, muito mais do que adquirir uma habilidade técnica – é um ato de construção de si mesmo e de reconhecimento do outro.

1.3 Adolescência, conflito e ambiente escolar

A adolescência é um período de intensas transformações que abarcam dimensões biológicas, psicológicas e sociais. O jovem adolescente encontra-se em estado de permanente construção identitária, buscando ao mesmo tempo diferenciação do grupo familiar e pertencimento ao grupo de pares. Essa tensão entre ser único e ser aceito gera, com frequência, comportamentos que desafiam as normas sociais, incluindo formas de comunicação agressivas ou impulsivas.

No ambiente escolar, esses processos se manifestam de maneira particularmente visível. A sala de aula e os demais espaços tornam-se palco de disputas de prestígio, afirmações de poder e expressões – muitas vezes distorcidas – de necessidades emocionais não atendidas. A violência verbal entre adolescentes, que frequentemente precede e prepara o terreno para a violência física, não raramente é uma tentativa mal calibrada de dizer algo que o jovem ainda não sabe como expressar de outra forma.

Compreender esse contexto é fundamental para qualquer intervenção que pretenda ir além da disciplina punitiva e alcançar a raiz dos conflitos. Uma abordagem educativa que leve em conta a subjetividade do adolescente, suas necessidades emocionais e seu processo de construção identitária tem muito mais chance de produzir mudanças duradouras do que aquela que simplesmente reage aos sintomas sem interrogar suas causas.

2. METODOLOGIAS

O projeto de intervenção que fundamenta este artigo adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, com uso de questionário como instrumento de pesquisa, além de metodologias participativas diversificadas ao longo dos encontros. Os sujeitos envolvidos foram estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Campos Verdes (GO).

A escolha por um formato híbrido de pesquisa-intervenção justifica-se pela natureza do problema estudado: conflitos interpessoais no ambiente escolar demandam não apenas compreensão teórica, mas ação transforma-

dora. O projeto não se limitou a observar e registrar – buscou ativamente provocar mudanças nas dinâmicas relacionais dos estudantes, avaliando os efeitos dessas intervenções.

O período de desenvolvimento do projeto estendeu-se de 29 de setembro a 10 de novembro, totalizando vinte dias de intervenção. As atividades foram planejadas de forma sequencial e progressiva, respeitando a lógica dos quatro pilares da CNV – Observação, Sentimento, Necessidade e Pedido – e intercalando momentos de reflexão teórica com vivências práticas. A cada dupla de encontros, os dois grupos de alunos eram contemplados com a mesma atividade, garantindo equidade no processo.

As metodologias utilizadas foram: (a) aplicação de questionário de sondagem em laboratório de informática; (b) rodas de conversa temáticas; (c) exibição de vídeopalestra sobre comunicação violenta versus não violenta; (d) ação solidária de montagem de cesta básica para família carente; (e) jogo de cartas dos sentimentos; (f) sala do ouvir; (g) palestra com psicóloga convidada; e (h) momento devocional com equipe de louvor. Cada metodologia foi selecionada com intencionalidade pedagógica, visando mobilizar diferentes dimensões – cognitiva, emocional, relacional e espiritual – da experiência dos estudantes.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 O diagnóstico inicial: identificando o problema

Antes de qualquer intervenção, era necessário compreender em profundidade o problema que se pretendia enfrentar. A observação sistemática do cotidiano escolar revelou um quadro preocupante: os conflitos entre os alunos eram frequentes, e as queixas que chegavam à coordenação pedagógica apontavam repetidamente para situações de agressão verbal que escalavam, com relativa rapidez, para confrontos físicos.

Esse padrão não é incomum em escolas públicas brasileiras, especialmente em turmas de adolescentes. O que chamava atenção no contexto observado era a intensidade e a recorrência dos episódios, o que sugeria

não casos isolados, mas uma dinâmica relacional estabelecida – um padrão cultural de comunicação que precisava ser conscientemente interrogado e transformado.

A aplicação do questionário de sondagem confirmou o que a observação havia sinalizado: quando perguntados se havia atos de violência presentes na escola antes do projeto, os alunos responderam afirmativamente, e a maioria declarou já ter presenciado algum tipo de violência. A violência verbal foi apontada como a mais frequente, seguida pela violência física. Esses dados forneceram o ponto de partida para toda a intervenção subsequente.

3.2 A construção do percurso: vinte encontros com propósito

O percurso de vinte encontros foi cuidadosamente planejado para respeitar um princípio pedagógico fundamental: a aprendizagem significativa requer tempo, repetição e experiência. Não basta apresentar conceitos sobre empatia em uma única palestra; é preciso criar condições para que os estudantes possam vivenciar, experimentar e internalizar gradualmente esses princípios.

Os dois primeiros encontros serviram como introdução ao tema, com conversas abertas sobre os tipos de comunicação e os sentimentos a elas associados. Esse momento inicial foi crucial para estabelecer um ambiente de confiança e abertura – condição sem a qual nenhuma intervenção sobre subjetividade e relações interpessoais pode avançar.

A aplicação do questionário nos terceiro e quarto encontros permitiu sistematizar as percepções iniciais dos alunos e criar uma base de comparação para a avaliação posterior. Em seguida, as rodas de conversa sobre famílias, sonhos e ressentimentos abriram espaço para que os estudantes explorassem suas histórias pessoais – movimento necessário para que pudessem compreender de onde vêm seus padrões relacionais e por que reagem da forma como reagem.

A ação solidária de montagem de cestas básicas para uma família carente foi um momento de aprendizado particularmente significativo. Ao serem chamados a pensar em alguém em situação de necessidade e a

agir concretamente em seu favor, os alunos exercitaram na prática aquilo que a CNV propõe teoricamente: sair de si para reconhecer o outro. Como observado durante a atividade, o envolvimento dos estudantes foi intenso e genuíno, revelando uma capacidade de compaixão que, no cotidiano escolar, costumava ser encoberta pelos padrões comunicativos agressivos.

Os pilares da CNV foram trabalhados progressivamente: Observação (5º e 6º encontros pós-sondagem), Sentimento (com inclusão do jogo de cartas), Necessidade (com a sala do ouvir) e Pedido. Cada um desses momentos foi estruturado para que os alunos não apenas compreendessem intelectualmente o pilar trabalhado, mas pudessem identificá-lo em suas próprias experiências e praticar formas alternativas de comunicação.

A palestra com a psicóloga convidada, próxima ao encerramento do projeto, trouxe um referencial externo e qualificado para o diálogo, ampliando a perspectiva dos alunos sobre a saúde emocional e as possibilidades de apoio profissional. O momento devocional com equipe de louvor, que encerrou o percurso, sinalizou uma compreensão abrangente do ser humano – reconhecendo que a dimensão espiritual também integra a experiência dos adolescentes e pode ser mobilizada em favor do crescimento pessoal.

3.3 Os resultados: o que os alunos revelaram

A avaliação do projeto baseou-se nas respostas dos alunos ao questionário final, complementadas pela observação qualitativa ao longo dos encontros. Os resultados obtidos são ao mesmo tempo encorajadores e reveladores das complexidades do processo de transformação educacional.

Quando solicitados a definir a CNV a partir de dois exemplos principais, a maioria dos estudantes destacou conceitos como dialogar, compreender e ouvir. Essa resposta é particularmente significativa porque revela que os alunos não apenas memorizaram uma definição, mas internalizaram o sentido essencial da CNV. Compreender é um verbo que implica movimento – mover-se em direção ao outro, ampliar a própria perspectiva, sair do lugar estreito do julgamento para habitar um espaço mais aberto de encontro.

No tocante à presença de violência na escola antes do projeto, os alunos confirmaram unanimemente sua existência. A violência verbal foi identificada como a mais frequente – dado coerente com o que a literatura sobre conflitos escolares aponta: a agressão verbal raramente é apenas verbal; ela é o ensaio para formas mais graves de violência e, muitas vezes, o grito desesperado de alguém que não sabe como dizer o que precisa.

A pergunta sobre as atividades preferidas trouxe resultados que merecem reflexão aprofundada. A ação solidária foi a mais citada – acima, inclusive, das atividades diretamente relacionadas à CNV. Possivelmente, os adolescentes respondem com maior entusiasmo quando são tratados como agentes, e não como destinatários passivos de uma intervenção. Ser chamado a fazer algo por outra pessoa ativa uma dimensão da experiência humana que a escola frequentemente negligencia: o sentido de pertencer a algo maior do que si mesmo.

A sala do ouvir ficou em segundo lugar, com preferência de 80% dos alunos. Os adolescentes querem ser ouvidos – não corrigidos, não julgados, não apressados. O fato de que a oportunidade de conversar com uma psicóloga foi tão valorizada aponta para uma carência real e urgente: os jovens precisam de adultos que saibam escutá-los sem imediatamente querer consertá-los.

3.4 Limites e potencialidades da intervenção

Seria ingênuo supor que vinte encontros sejam suficientes para transformar profundamente uma cultura comunicativa estabelecida. Os próprios dados da avaliação reconhecem que, mesmo após o projeto, alguns problemas persistem no cotidiano escolar. A mudança de padrões relacionais arraigados é um processo longo, que requer consistência, acompanhamento e, acima de tudo, a participação de toda a comunidade escolar.

O que o projeto demonstrou, no entanto, é que é possível abrir brechas nessa cultura – criar momentos de pausa, de reflexão, de escuta que produzam sentido para os adolescentes. E isso, por si só, já é uma conquista significativa. Como aponta Pelizzoli (2012), o diálogo e a comuni-

cação constroem relações mútuas, e cada oportunidade de diálogo genuíno é uma semente de uma cultura relacional diferente.

Para que os efeitos do projeto perdurem e se aprofundem, seria necessário que as práticas de CNV fossem integradas ao cotidiano escolar de forma sistemática, envolvendo professores, gestores e famílias. A intervenção pontual tem valor, mas seu potencial se multiplica quando encontra eco em uma estrutura institucional comprometida com a formação integral dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou e analisou um projeto de intervenção baseado nos princípios da Comunicação Não Violenta, desenvolvido com adolescentes do Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública estadual de Campos Verdes (GO). Ao longo de vinte encontros estruturados, os estudantes foram convidados a explorar os quatro pilares da CNV e a praticar formas de comunicação mais empáticas e colaborativas.

Os resultados indicam que a intervenção produziu efeitos positivos concretos: os alunos ampliaram sua compreensão sobre a CNV, demonstraram maior abertura ao diálogo e identificaram nas atividades participativas experiências de aprendizado significativo. Esses achados corroboram o que a literatura especializada aponta: a empatia pode ser ensinada e cultivada, desde que o processo educativo crie condições adequadas para tanto.

Mais do que confirmar hipóteses teóricas, o projeto revelou algo que os números não conseguem capturar completamente: adolescentes respondem quando são tratados como pessoas inteiras, com histórias, emoções e necessidades que merecem ser levadas a sério. A escola que reconhece isso – e que organiza suas práticas pedagógicas a partir dessa premissa – forma não apenas cidadãos instruídos, mas seres humanos capazes de encontrar o outro com abertura e respeito.

Espera-se que este relato sirva de referência e inspiração para outros profissionais e pesquisadores que acreditam no potencial transformador da comunicação e da empatia como ferramentas de construção de uma escola – e de uma sociedade – mais justa e mais humana.

REFERÊNCIAS

FRANKE, Ana Paula; OLIVEIRA, Eder Conrado de; MARINI, Mariangela. *Comunicação Não Violenta*. SIPAT, 2013. 21 p.

PELIZZOLI, M. L. (org.). *Diálogo, mediação e cultura de paz*. Recife: Ed. da UFPE, 2012.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

PSICANÁLISE CLÍNICA. *Comunicação Não Violenta: o que é e como praticar*. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/comunicacao-nao-violenta/>. Acesso em: nov. 2023.

A ORDEM ECONÔMICA CONSTITUCIONAL E A TRIBUTAÇÃO: FUNDAMENTOS, INTERAÇÕES E O PRINCÍPIO DA LIVRE CONCORRÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Thiago Felipe Cardoso¹

Resumo: O presente artigo examina a relação entre a ordem econômica constitucional e a tributação no ordenamento jurídico brasileiro, a partir de uma leitura sistemática da Constituição Federal de 1988. Parte-se da premissa de que o modelo de Estado Fiscal adotado pelo constituinte estabelece uma interdependência normativa entre o Sistema Tributário Nacional e a Ordem Econômica, na medida em que a arrecadação tributária constitui instrumento essencial à concretização dos princípios econômicos constitucionais. O estudo analisa o Direito Econômico como ramo jurídico autônomo e sua vinculação aos Direitos Humanos em suas dimensões clássicas, identifica os princípios estruturantes da ordem econômica previstos no art. 170 da Constituição e examina o princípio da livre concorrência como vetor normativo que orienta a atuação estatal no domínio econômico. Ao final, sustenta-se que a tributação pode operar tanto como fator de distorção quanto como instrumento de correção de desequilíbrios concorrenciais, exigindo uma atuação estatal pautada por critérios constitucionais de proporcionalidade, neutralidade e justiça fiscal.

Palavras-chave: Ordem econômica constitucional. Tributação. Livre concorrência. Direito econômico. Constituição Federal de 1988.

THE CONSTITUTIONAL ECONOMIC ORDER AND TAXATION: FOUNDATIONS, INTERACTIONS, AND THE PRINCIPLE OF FREE COMPETITION IN THE 1988 FEDERAL CONSTITUTION

Abstract: This article examines the relationship between the constitutional economic order and taxation within the Brazilian legal system, based on a systematic interpretation of the 1988 Federal Constitution. It is grounded on the premise that the Fiscal State model adopted by the constituent establishes a normative interde-

¹ Advogado e professor universitário. Mestre em Direito Constitucional Econômico pelo Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA).

pendence between the National Tax System and the Economic Order, insofar as tax revenue constitutes an essential instrument for the implementation of constitutional economic principles. The study analyzes Economic Law as an autonomous legal branch and its connection with Human Rights in their classical dimensions, identifies the structural principles of the economic order set forth in Article 170 of the Constitution, and examines the principle of free competition as a normative vector guiding state intervention in the economic domain. Finally, it argues that taxation may operate both as a source of distortion and as a mechanism for correcting competitive imbalances, requiring state action guided by constitutional standards of proportionality, neutrality, and fiscal justice.

Keywords: Constitutional economic order. Taxation. Free competition. Economic law. 1988 Federal Constitution.

1. INTRODUÇÃO

A correlação entre a ordem econômica constitucional e a tributação representa um dos temas mais relevantes e, paradoxalmente, menos explorados do Direito Constitucional Econômico brasileiro. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha sistematizado, em capítulos distintos, o Sistema Tributário Nacional (Título VI) e a Ordem Econômica e Financeira (Título VII), a leitura sistemática do texto constitucional revela uma profunda e necessária interdependência entre esses dois domínios normativos.

O ponto de convergência entre ambos reside no Estado Fiscal, modelo adotado pelo constituinte originário, no qual “o seu modo de financiamento é prioritariamente por tributos”, cabendo ao particular, como fonte originária de riquezas, transferir parcela dela ao Estado.² Nessa perspectiva, a arrecadação tributária não é um fim em si mesma, mas o instrumento que viabiliza materialmente a concretização dos princípios da Ordem Econômica e dos objetivos fundamentais da República (art. 3º, CF/88).

A relevância do tema é acentuada quando se constata que práticas tributárias irregulares – como a inadimplência reiterada de tributos – não apenas lesionam o erário, mas também distorcem as condições de concorrência no mercado, impondo pesados ônus aos agentes econômicos que

² SCHOUEIRI, Luís Eduardo. *Direito tributário*. 10. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 32.

cumprem regularmente suas obrigações fiscais. Esse cenário coloca em xeque o princípio da livre concorrência (art. 170, IV, CF/88), um dos pilares da Ordem Econômica constitucional.

O presente artigo tem por objetivo examinar, a partir de uma perspectiva constitucional sistemática: (i) os fundamentos do Estado Fiscal e sua relação com a Ordem Econômica; (ii) o Direito Econômico como ramo jurídico autônomo e sua vinculação aos Direitos Humanos; (iii) os princípios estruturantes da Ordem Econômica na Constituição de 1988, com especial ênfase à livre concorrência; e (iv) os instrumentos constitucionais que autorizam a intervenção estatal para corrigir desequilíbrios concorrenciais de natureza tributária.

O método utilizado é o hipotético-dedutivo, com base em pesquisa bibliográfica e análise exegética de normas constitucionais. O referencial teórico apoia-se, principalmente, nas obras de Eros Grau, Luís Eduardo Schoueri, Rodrigo de Camargo Cavalcanti, Thiago Lopes Matsushita, Ricardo Hasson Sayeg, André Ramos Tavares e Vicente Bagholi, entre outros.

2. O ESTADO FISCAL E A ORDEM ECONÔMICA: UMA RELAÇÃO CONSTITUCIONAL NECESSÁRIA

A compreensão da relação entre tributação e ordem econômica exige, preliminarmente, a identificação do modelo estatal adotado pela Constituição de 1988. Trata-se, conforme asseveram Dallazem e Lima Junior, do Estado Fiscal ou Estado Tributário:

“é forçosa a conclusão de que o Brasil é um Estado Tributário (ou Fiscal), por opção política do Constituinte de 1988. Não pelo só fato de a Constituição vigente ter instituído um Sistema Tributário baseado no financiamento do Estado por meio de impostos e contribuições sociais e demais espécies tributárias, mas principalmente em razão da Constituição, ao lado do Sistema Tributário, ter destinado à Sociedade o espaço da Ordem Econômica assentada em postulados claros.”³

³ DALLAZEM, Dalton Luiz; LIMA JUNIOR, Joel Gonçalves de. Tributação e ordem econômica. *Argumentum: Revista de Direito da Universidade de Marília*, Marília-SP, v. 9, p. 39-60, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <http://201.62.80.75/index.php/revistaargumentum/article/view/1024>. Acesso em: 31 mar. 2026.

Nesse modelo, o Estado não é o produtor originário de riquezas. É o particular – o agente econômico privado – quem gera riqueza, cabendo ao Estado, por meio da tributação, arrecadar parte dessa riqueza para financiar suas atividades e cumprir suas funções constitucionais. Como bem sintetiza Schoueri, “a existência de um Estado implica a busca de recursos financeiros para a sua manutenção”.⁴

André Ramos Tavares delimita a ordem econômica como a parcela do sistema normativo voltada para a regulação das relações econômicas que ocorrem em um Estado, ou seja, a ordem jurídica da economia.⁵ Já Rodrigo de Camargo Cavalcanti acrescenta que a ordem econômica somente é ordem por estar ordenada por determinadas instituições, inclusive o Estado.⁶

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, ao lado do Sistema Tributário, um sistema de Ordem Econômica, “reafirmando no artigo 170 os postulados que deverão ser atendidos na organização e atuação da Ordem Econômica”.⁷ Essa correlação não é acidental: é estrutural. O legislador constituinte, ao organizar o texto constitucional, inseriu disposições que evidenciam a interação entre tributação e concorrência, como: (a) a possibilidade de o Poder Executivo alterar, por decreto, alíquotas de impostos regulatórios (art. 153, §1º, CF/88); (b) o regime diferenciado de tributação para micro e pequenas empresas (art. 146, III, d, CF/88); e (c) a possibilidade de lei complementar estabelecer critérios especiais de tributação para prevenir desequilíbrios concorrenciais (art. 146-A, CF/88).

Essa última disposição – o art. 146-A – merece destaque especial, pois reconhece, no próprio texto constitucional, que desequilíbrios con-

⁴ SCHOUERI, Luís Eduardo. *Direito tributário*. 10. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 25.

⁵ TAVARES, André Ramos. *Direito constitucional econômico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011. p. 82.

⁶ CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo. *CADE: o oligopólio no estado brasileiro de intervenção necessária*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 20. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/6672>>. Acesso em: 31 mar. 2026.

⁷ DALLAZEM, Dalton Luiz; LIMA JUNIOR, Joel Gonçalves de. Tributação e ordem econômica. *Argumentum: Revista de Direito da Universidade de Marília*, Marília-SP, v. 9, p. 46, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <http://201.62.80.75/index.php/revistaargumentum/article/view/1024>. Acesso em: 31 mar. 2021.

correnciais podem ter origem tributária. A norma autoriza o Estado a intervir, por meio de critérios tributários especiais, para corrigir tais distorções, revelando a intrínseca conexão entre o poder de tributar e a defesa da concorrência.

A propósito, a própria Lei nº 12.529/2011, que regulamenta o sistema brasileiro de defesa da concorrência, reconhece essa interação ao estabelecer que o CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) “poderá determinar que não sejam efetuados parcelamentos de tributos federais aos infratores bem como cancelar os incentivos fiscais ou subsídios concedidos (art. 37)”.⁸

Não se pode olvidar, ademais, que “os direitos custam dinheiro e não podem ser protegidos nem garantidos sem financiamento e apoio público”.⁹ Essa perspectiva, desenvolvida por Holmes e Sunstein no contexto norte-americano, tem plena aplicação no sistema constitucional brasileiro: a efetividade dos direitos fundamentais – inclusive os econômicos – pressupõe uma arrecadação tributária eficiente e justa. A inadimplência tributária, portanto, não é apenas um problema fiscal, mas um problema de direitos fundamentais.

Nesse sentido, a relação entre tributação e a Ordem Econômica “cada vez mais exige um exame da relação jurídica, não apenas quanto aos critérios da incidência da norma tributária, mas também dos efeitos da tributação sobre o mercado e sobre o sistema econômico. Desta forma, os princípios constitucionais tributários e os princípios da ordem econômica se encontram em constante interação e comunicação”.¹⁰

⁸ RIBEIRO, Maria de Fátima. *Tributação e Concorrência: breve análise sobre a aplicabilidade do artigo 146-A da Constituição Federal*. Derecho y Cambio Social, Lima, v. 11, n. 37, p. 1-28, jul. 2014. Trimestral. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/369805>>. Acesso em: 02 ago. 2021. p. 5.

⁹ HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. *O custo dos direitos: por que a liberdade depende dos impostos*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2019. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. p. 5.

¹⁰ RIBEIRO, Maria de Fátima. *Tributação e Concorrência: breve análise sobre a aplicabilidade do artigo 146-A da Constituição Federal*. Derecho y Cambio Social, Lima, v. 11, n. 37, p. 1-28, jul. 2014. Trimestral. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/369805>>. Acesso em: 31 mar. 2026, p. 5.

A Constituição, por ser una e coerente, deve ser interpretada de modo a aplicar, sistemática e concomitantemente, as normas do Sistema Tributário e da Ordem Econômica, com o objetivo de reduzir desigualdades sociais e consolidar a dignidade humana em plenitude.¹¹ Como alertam Canotilho e Moreira, devem-se afastar “as leituras desconstrucionistas do texto, interessadas em desvalorizar as dimensões normativas da lei fundamental”.¹²

3. O DIREITO ECONÔMICO: AUTONOMIA, CONCEITO E SUA DIMENSÃO DE DIREITOS HUMANOS

3.1 O Direito Econômico como ramo autônomo e sua relação com o Direito Concorrencial

O reconhecimento formal do Direito Econômico como ramo jurídico autônomo encontra respaldo constitucional explícito no art. 24, inciso I, da CF/88, que atribui competência legislativa concorrente à União, aos Estados e ao Distrito Federal para legislar sobre “direito tributário, financeiro, penitenciário, *econômico* e urbanístico”. Ao mencionar expressamente o “direito econômico”, a Constituição reconhece a existência desse ramo e lhe confere dignidade constitucional.

Na doutrina, a existência do Direito Econômico como ramo autônomo é amplamente aceita. Eros Grau, com seu costumeiro rigor, afirmou que “não tem mais razão de ser o debate, academicamente despropositado, a respeito da existência do Direito Econômico”.¹³

A definição do Direito Econômico, contudo, é objeto de maior controvérsia. Para Vicente Bagnoli, seu estudo:

“exige do seu estudioso a análise da intervenção do Estado na ordem econômica, seja como agente econômico, seja como fiscalizador, a fim

¹¹ DALLAZEM; LIMA JUNIOR, *ob. cit.*, p. 39-60.

¹² CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. *Constituição da República Portuguesa Anotada*, São Paulo: Revista dos Tribunais, Coimbra, Portugal: Coimbra, 2007. vol. 1. p. 6.

¹³ GRAU, Eros Roberto. *A ordem econômica na Constituição de 1988*. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 152.

de organizar a política econômica do Estado e evitar o abuso do poder econômico. O Direito Econômico surge como uma reação, uma necessidade social, do Estado, por meio da Lei, de controlar os efeitos da atuação de agentes econômicos no mercado”.¹⁴

Rodrigo de Camargo Cavalcanti, contudo, problematiza essa definição ao destacar que o Direito Econômico não surge como mera “necessidade social” e que as leis econômicas não advêm da natureza. Para o autor, são: “fruto de atos, negociações e imposições eminentemente políticos, conduzidos e observados mormente pelo Estado, pelo interesse também político de certos grupos detentores do poder”.¹⁵

Santos, Gonçalves e Marques, por sua vez, definem o Direito Econômico como

“o estudo da ordenação (ou regulação) jurídica específica da organização e direcção da actividade económica pelos poderes públicos e (ou) pelos poderes privados, quando dotados de capacidade de editar ou contribuir para a edição de regras com carácter geral, vinculativa dos agentes económicos”.¹⁶

Matsushita e Sayeg aprofundam a perspectiva ao destacar a dimensão internacional do Direito Econômico, sublinhando que os nexos jurídicos da globalização econômica transcendem as categorias tradicionais de público e privado, alcançando a dimensão planetária – como evidenciado pelos mecanismos da OMC.¹⁷

¹⁴ BAGNOLI, Vicente. *Direito Econômico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2013. p. 1

¹⁵ CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo. *CADE: o oligopólio no estado brasileiro de intervenção necessária*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 20. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/6672>>. Acesso em: 31 mar. 2026.

¹⁶ SANTOS, Antônio Carlos dos; GONÇALVES, Maria Eduarda; MARQUES, Maria Manuel Leitão. *Direito Econômico*. 5. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2006, p. 13.

¹⁷ MATSUSHITA, Thiago Lopes, SAYEG, Ricardo Hasson. O direito econômico brasileiro como direito humano tridimensional. *Anais do XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI/UFBA*, Salvador, jun. 2008, p 19-21. Florianópolis: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), 2008, p. 2395-2416. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/ricardo_hasson_sayeg.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2026. p. 2398.

No que diz respeito à relação entre Direito Econômico e Direito Concorrencial, Cavalcanti é preciso: “o direito concorrencial, como ordenador de políticas públicas em face da concorrência, é um ramo do Direito Econômico”.¹⁸ Essa subsunção é relevante para o presente artigo, pois estabelece que a tutela da concorrência não é um fim em si mesma, mas instrumento de realização dos objetivos mais amplos do Direito Econômico, dentre eles a dignidade humana.

3.2 O Direito Econômico como ramo dos Direitos Humanos: a perspectiva tridimensional

Uma das contribuições mais relevantes para a compreensão contemporânea do Direito Econômico é a sua caracterização como ramo dos Direitos Humanos, desenvolvida sistematicamente por Thiago Lopes Matsushita e Ricardo Hasson Sayeg.

Em um Estado Democrático de Direito, todos os poderes – inclusive o econômico – devem atuar em consonância com os direitos e garantias fundamentais. Essa atuação não deve se dar de maneira meramente pragmática ou utilitarista, reduzida a “meras considerações de custo-benefício”.¹⁹

Sob o aspecto histórico, os direitos fundamentais foram desenvolvidos em etapas denominadas dimensões. A *primeira dimensão* assegurava liberdades civis e políticas (liberdade negativa). A *segunda dimensão* consagrou direitos sociais, exigindo uma atuação positiva do Estado para garantir educação, saúde, trabalho e previdência (art. 6º, CF/88). A *terceira dimensão*, por sua vez, “traduz a transmutação do homem como centro do universo (antropocentrismo) para o homem coletivamente considerado”,²⁰ abrangendo direitos difusos e coletivos.

¹⁸ CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo. *CADE: o oligopólio no estado brasileiro de intervenção necessária*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

¹⁹ FRAZÃO, Ana. *Direito da Concorrência: pressupostos e perspectivas*. São Paulo: Sarai-va, 2017. p. 47.

²⁰ NUNES, Thaís Assunção. *A ordenação econômica e federativa da saúde pelo Estado brasileiro e a ingerência do poder judiciário*. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://tede.unialfa.com.br/jspui/handle/tede/387#preview-link0>. Acesso em: 31 mar. 2021. p. 23.

Tais dimensões são “desdobramentos dos valores axiológicos de liberdade, igualdade e fraternidade, oriundos da Revolução Francesa do século XVIII”.²¹ O termo “dimensão” é propositalmente escolhido para indicar que cada etapa não suprime a anterior, mas a sobrepõe e complementa – como se verifica no próprio texto constitucional de 1988, que contempla direitos das três dimensões simultaneamente.

Matsushita afirma que o Direito Econômico se destina a “reincluir economicamente aqueles que estão abaixo da linha da miséria, para que atinjam o fim estabelecido constitucionalmente”.²² Dessa perspectiva, a economia não é um domínio neutro, mas um campo de efetivação – ou de negação – de direitos fundamentais.

Matsushita e Sayeg sistematizam o caráter tridimensional do Direito Econômico:

“Nossa evolução histórica levou à conquista e condensação dos direitos fundamentais, de primeira, segunda e terceira dimensão, e ao seu entrelaçamento pelo viés da dignidade do ser humano, servindo de plataforma tridimensional edificadora positivada dos Direitos Humanos visando proporcionar à coletividade brasileira a justiça social consubstanciada em seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural. Neste contexto, o Direito Econômico brasileiro é tridimensional – o adensamento das liberdades negativas, das liberdades positivas e dos imperativos de solidariedade –, não se tratando de exclusão ou sobreposição das dimensões do direito privado ou do público, mas, sim, da compressão deles por conta dos direitos coletivos, implicando maior potência na tutela da humanidade e do próprio planeta.”²³

No campo do Direito Econômico, a liberdade de primeira dimensão manifesta-se pela regra da não intervenção estatal, permitindo que os agen-

²¹ *Ibidem*, p. 23.

²² MATSUSHITA, Thiago Lopes. *Análise reflexiva da norma matriz da ordem econômica*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. p. 157.

²³ MATSUSHITA, Thiago Lopes, SAYEG, Ricardo Hasson. O direito econômico brasileiro como direito humano tridimensional. *Anais do XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI/UFBA*, Salvador, jun. 2008, p. 19-21. Florianópolis: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), 2008, p. 2395-2416. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/ricardo_hasson_sayeg.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021. p. 2396.

tes atuem livremente no mercado, tendo a livre iniciativa como base. Tércio Sampaio Ferraz Júnior esclarece que

“afirmar a livre iniciativa como base é reconhecer na liberdade um dos fatores estruturais da ordem, é afirmar a autonomia empreendedora do homem na conformação da atividade econômica [...]. Isto não significa, porém, uma ordem do *laissez faire*, posto que a livre iniciativa se conjuga com a valorização do trabalho humano”.²⁴

O direito à igualdade (segunda dimensão) manifesta-se na “intervenção necessária” do Estado na economia, cujo objetivo é limitar o abuso de poder econômico e garantir condições equânimes de competição, nos moldes do art. 173 da CF/88. Já a fraternidade (terceira dimensão) ressoa no termo “todos” constante do *caput* do art. 170 – indicando que a existência digna deve ser assegurada coletivamente, sem distinções.

Matsushita conclui que

“o direito econômico brasileiro tem como regra matriz o art. 170 da Constituição Federal, que estabelece disciplina jurídica tridimensional de direitos humanos e, assim, direito fundamental, que visa proporcionar à população, no contexto nacional e planetário, a existência digna conforme os ditames da justiça social [...], impondo um capitalismo humanista tridimensional estruturador de uma economia social de mercado”.²⁵

3. A ORDEM ECONÔMICA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E O PRINCÍPIO DA LIVRE CONCORRÊNCIA

3.1 Os princípios estruturantes da Ordem Econômica na CF/88

A Ordem Econômica e Financeira é disciplinada no Título VII da CF/88, tendo no art. 170 sua regra matriz. Fundada “na valorização do tra-

²⁴ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. Congelamento de preços - tabelamentos oficiais (parecer). *Revista de Direito Público*, v. 22, n. 91, p. 76-86, jul./set., 1989, p. 77.

²⁵ MATSUSHITA, Thiago Lopes. *Análise reflexiva da norma matriz da ordem econômica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (Mestrado em Direito). São Paulo, 2007. p. 25.

balho humano e na livre iniciativa”, a Ordem Econômica tem por finalidade “assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”, observando os princípios da soberania nacional, propriedade privada, função social da propriedade, livre concorrência, defesa do consumidor, defesa do meio ambiente, redução das desigualdades regionais e sociais, busca do pleno emprego e tratamento favorecido para as pequenas empresas.

Os termos “existência digna” e “justiça social” constantes do *caput* do art. 170 conectam os princípios econômicos ao fundamento maior da dignidade humana (art. 1º, III, CF/88). Eros Grau ressalta que “o exercício de qualquer parcela da atividade econômica de modo não adequado àquela promoção expressará violação do princípio duplamente contemplado na constituição”,²⁶ o que significa que os princípios relacionados à Ordem Econômica, especialmente os ligados à liberdade, devem necessariamente considerar a dignidade humana como parâmetro hermenêutico.

Vicente Bagnoli sublinha que

“a Constituição Econômica [...] deve ser interpretada à luz das demais disposições constitucionais, e não apenas daquelas contidas no título VII, Da Ordem Econômica e Financeira, pois os princípios e objetivos da política econômica estão expressos em outros tópicos da Carta, constituindo todo esse conjunto a Constituição Econômica do Brasil”.²⁷

Schoueri, por sua vez, é preciso ao afirmar que

“a Ordem Econômica [...] não existe para assegurar a Livre-Iniciativa nem a Livre Concorrência. Ela existe para assegurar a todos a existência digna. Esta é a razão de ser da Ordem Econômica fundada na Livre-iniciativa. Uma ordem econômica que esteja baseada na Livre-iniciativa mas que não tenha por finalidade assegurar a existência digna a todos não é aquela preconizada pelo Constituinte”.²⁸

²⁶ GRAU, Eros Roberto. *A Ordem Econômica na Constituição de 1988*. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p.198.

²⁷ BAGNOLI, Vicente. *Direito Econômico*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 28.

²⁸ SCHOUERI, Luís Eduardo. *Direito tributário*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2020. p. 391.

3.2 O princípio da livre concorrência e os limites da intervenção estatal

O princípio da livre concorrência (art. 170, IV, CF/88) constitui o principal vetor normativo que articula tributação e concorrência no texto constitucional. Sua fundamentação remonta ao art. 1º, IV, da CF/88, que erige “os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” como fundamentos da República Federativa do Brasil.

A livre iniciativa, base da livre concorrência, decorre logicamente da liberdade de contratar e estipular preços. Contudo, não é um princípio absoluto: sujeita-se ao princípio da legalidade (art. 5º, II, CF/88) e aos condicionamentos previstos no art. 170, parágrafo único, e no art. 5º, XIII, ambos da CF/88. Como assevera Barroso, “as exceções ao princípio da livre iniciativa, portanto, haverá de estar autorizadas pelo próprio texto da Constituição de 1988 que o consagra”.²⁹

O sistema capitalista contemporâneo já não comporta a ideia de autorregulação absoluta do mercado (*laissez-faire*). A história demonstrou que a ausência de intervenção estatal gera falhas e distorções – monopólios, oligopólios, cartéis, práticas desleais – que comprometem a eficiência do mercado e os direitos dos consumidores. Como observa Georges Ripert, “não se deve crer que o capitalismo seja resolutamente hostil a qualquer direção da economia, até porque soube reclamar ele próprio a intervenção do Estado, quando julgou útil”.³⁰

Barroso, de forma consistente com a lógica constitucional, distingue a intervenção repressiva – a regra – da intervenção preventiva – a exceção. A regra constitucional é a intervenção repressiva do Estado, nos termos do art. 173, §4º, para “reprimir o abuso do poder econômico, à eliminação da concorrência e o aumento arbitrário dos lucros”. Em situa-

²⁹ BARROSO, Luis. Roberto. A ordem econômica constitucional e os limites à atuação estatal no controle de preços. *Revista de Direito Administrativo*, v. 226, p. 187-212, Rio de Janeiro, 1 out. 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47240>. Acesso em: 31 mar. 2026. p. 190.

³⁰ RIPERT, Georges. *Aspectos jurídicos do capitalismo moderno*. Campinas: Red Livros, 2002, p. 287.

ções excepcionais, porém, o controle preventivo é admissível: “quando esta medida extrema for essencial para reorganizar um mercado deteriorado, no qual esses dois princípios tenham entrado em colapso e não mais operem regularmente”.³¹

Esse raciocínio parte da inexistência de princípios absolutos. O princípio da livre concorrência não pode ser instrumentalizado para práticas tendentes a aumentar arbitrariamente os lucros, eliminar concorrentes ou dominar mercados. O próprio art. 173, §4º, da CF/88 condiciona a liberdade econômica à proibição do abuso de poder.

Moro destaca que,

“apesar da livre concorrência pressupor uma liberdade por parte dos concorrentes, para se assegurar a existência de livre concorrência essa deve ser regulada. A própria CF incorporou limites à livre concorrência em seu art. 173, §4º [...]. O abuso ocorrerá na medida em que o agente econômico elimine ou procure eliminar a competição em segmento economicamente relevante”.³²

Calixto Salomão reforça:

“Toda vez que houver poder no mercado por parte do agente econômico que pratica preços abusivos, e esse agente estiver estruturalmente protegido contra a entrada de novos concorrentes, o interesse institucional na existência de um mercado concorrencial com livre escolha para o consumidor está em perigo. Justifica-se, portanto, a intervenção direcionada a restabelecer o equilíbrio perdido”.³³

Destaca-se, por fim, que o constituinte derivado, por meio do art. 146-A, estabeleceu uma ponte explícita entre tributação e concorrência, ao

³¹ BARROSO, L. R. A ordem econômica constitucional e os limites à atuação estatal no controle de preços. *Revista de Direito Administrativo*, v. 226, p. 187-212, Rio de Janeiro, 1 out. 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47240>. Acesso em: 31 mar. 2026.

³² MORO, Maitê Cecília Fabbri. *Dicionário Brasileiro de Direito Constitucional*. Coordenador Geral Dimitri Dimoulis. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 220-221.

³³ SALOMÃO, Calixto. *Direito Concorrencial: As condutas*. 1. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

autorizar a lei complementar a fixar “critérios especiais de tributação, com o objetivo de prevenir desequilíbrios da concorrência”. O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) tem um papel central nesse cenário, integrando o sistema constitucional de defesa da livre concorrência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo do presente estudo evidencia que a relação entre tributação e ordem econômica não é meramente contingente, mas estrutural no modelo constitucional brasileiro. O Estado Fiscal, ao eleger a tributação como principal mecanismo de financiamento das atividades públicas, condiciona a própria efetividade dos princípios da ordem econômica à existência de um sistema tributário funcional, equilibrado e compatível com os objetivos constitucionais.

Nesse contexto, o Direito Econômico se apresenta como instrumento de articulação entre liberdade econômica, igualdade material e justiça social, revelando sua natureza multidimensional e sua íntima conexão com a proteção e promoção dos direitos fundamentais. A livre concorrência, por sua vez, não pode ser compreendida como um valor absoluto, mas como um princípio funcional, voltado à realização de uma ordem econômica orientada à existência digna de todos.

A tributação, nesse cenário, assume papel ambivalente. De um lado, pode atuar como fator de desequilíbrio concorrencial, especialmente quando estruturada de forma assimétrica, regressiva ou descoordenada. De outro, pode constituir importante instrumento de correção dessas distorções, desde que utilizada dentro dos limites constitucionais e orientada por critérios de proporcionalidade, neutralidade e eficiência.

Não se pode ignorar, contudo, que a utilização da tributação como instrumento de intervenção econômica envolve riscos relevantes, como a insegurança jurídica, o aumento da complexidade do sistema e a possibilidade de utilização indevida do poder de tributar para fins extrafiscais desproporcionais. Por essa razão, a atuação estatal nesse campo deve ser cuidadosamente delimitada, sob pena de comprometer os próprios fundamentos da ordem econômica constitucional.

Conclui-se, portanto, que a interpretação sistemática da Constituição Federal de 1988 impõe a leitura integrada das normas tributárias e econômicas, exigindo que a atuação estatal no domínio econômico, especialmente por meio da tributação, seja orientada pela promoção da concorrência leal, pela redução das desigualdades e pela concretização da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BAGNOLI, Vicente. *Direito econômico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

BARROSO, Luís Roberto. A ordem econômica constitucional e os limites à atuação estatal no controle de preços. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, n. 226, p. 187-212, out./dez. 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47240>. Acesso em: 31 mar. 2026.

CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. *Constituição da República Portuguesa anotada*. 4. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2007.

CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo. *CADE: o oligopólio no estado brasileiro de intervenção necessária*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/6672>. Acesso em: 31 mar. 2026.

DALLAZEM, Dalton Luiz; LIMA JUNIOR, Joel Gonçalves de. Tributação e ordem econômica. *Argumentum: Revista de Direito da Universidade de Marília*, Marília-SP, v. 9, p. 46, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <http://201.62.80.75/index.php/revistaargumentum/article/view/1024>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. Congelamento de preços – tabelamentos oficiais (parecer). *Revista de Direito Público*, São Paulo, n. 91, p. 72-79, jul./set. 1989.

FRAZÃO, Ana. *Direito da concorrência: pressupostos e perspectivas*. São Paulo: Saraiva, 2017.

GRAU, Eros Roberto. *A ordem econômica na Constituição de 1988*. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

GRAU, Eros Roberto. *A ordem econômica na Constituição de 1988*. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. *O custo dos direitos: por que a liberdade depende dos impostos*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2019. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. p. 5.

MATSUSHITA, Thiago Lopes. *Análise reflexiva da norma matriz da ordem econômica*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MATSUSHITA, Thiago Lopes; SAYEG, Ricardo Hasson. O direito econômico brasileiro como direito humano tridimensional. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Salvador. *Anais [...]*. Florianópolis: CONPEDI, 2008. p. 2395-2416. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/ricardo_hasson_sayeg.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

MORO, Maitê Cecília Fabbri. In: DIMOULIS, Dimitri (coord.). *Dicionário brasileiro de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2007.

NUNES, Thaís Assunção. *A ordenação econômica e federativa da saúde pelo Estado brasileiro e a ingerência do poder judiciário*. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://tede.unialfa.com.br/jspui/handle/tede/387>. Acesso em: 31 mar. 2026.

RIBEIRO, Maria de Fátima. Tributação e concorrência: breve análise sobre a aplicabilidade do artigo 146-A da Constituição Federal. *Derecho y Cambio Social*, Lima, v. 11, n. 37, p. 1-28, jul. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/369805>. Acesso em: 31 mar. 2026.

RIPERT, Georges. *Aspectos jurídicos do capitalismo moderno*. Campinas: Red Livros, 2002.

SALOMÃO, Calixto. *Direito concorrencial: as condutas*. 1. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

SANTOS, António Carlos dos; GONÇALVES, Maria Eduarda; MARQUES, Maria Manuel Leitão. *Direito econômico*. 5. ed. Coimbra: Almedina, 2006.

SCHOUERI, Luís Eduardo. *Direito tributário*. 10. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

TAVARES, André Ramos. *Direito constitucional econômico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011. p. 82.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS

Edna Maria de Jesus¹

Rosimeire Maria Fortuna Costa²

Amanda Cássia de Souza³

Camilly Vitória Macedo Pimenta Lopes⁴

Resumo: Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa os desafios e as perspectivas na formação do pedagogo para atuar na inclusão escolar, com foco na preparação oferecida pela formação inicial. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira os cursos de Pedagogia contemplam as exigências legais, conceituais e metodológicas relacionadas à educação inclusiva. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando um questionário semiestruturado com questões objetivas, além de revisão teórica fundamentada em autores da área de inclusão, formação docente e práticas pedagógicas, bem como na análise de legislações e diretrizes curriculares. Os resultados evidenciam avanços importantes no campo legal e nos discursos educacionais, demonstrando que a inclusão escolar tem sido reconhecida como elemento essencial na formação do pedagogo. Observa-se que os cursos têm incorporado o tema em suas matrizes curriculares, indicando um movimento de valorização da diversidade no ambiente escolar. No entanto, persistem desafios significativos, como a insuficiência de atividades prá-

¹ Graduada em Pedagogia pela UFG. Mestra e Doutora em Educação pela PUC/GO. Pós-doutoranda pela UFF-RJ. Professora da Seduc/GO; Professora do curso de Pedagogia e Coordenadora Pedagógica do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup; Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado da Unialfa. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

² Pedagoga. Mestra em Educação e Desenvolvimento Regional. Coord. e profa. do curso de Pedagogia do Centro Univiversitário Alves Faria - Unialfa. E-mail: rosimeire.costa@unialfa.com.br

³ Pedagoga formada pelo Centro Universitário Alves Faria - Unialfa. E-mail: amandasouzacassia@gmail.com

⁴ Pedagoga formada pelo Centro Universitário Alves Faria - Unialfa. E-mail: camillyvitoriamedo16@gmail.com

ticas, a limitada vivência em contextos reais de inclusão e a dificuldade de articulação entre teoria e prática. Diante desse cenário, o estudo destaca a necessidade de fortalecer a formação inicial por meio da ampliação de experiências práticas e da integração entre conhecimentos teóricos e atuação pedagógica, a fim de preparar profissionais mais qualificados para promover uma educação inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação docente. Pedagogia.

TEACHER TRAINING AND SCHOOL INCLUSION: CONTEMPORARY CHALLENGES AND TRANSFORMATIVE PERSPECTIVES

Abstract: This Final Course Project analyzes the challenges and perspectives in the training of educators to work in inclusive education, focusing on the preparation offered by initial teacher training. The study aimed to understand how Pedagogy courses address the legal, conceptual, and methodological requirements related to inclusive education. The research adopted a qualitative and quantitative approach, using a semi-structured questionnaire with objective questions, as well as a theoretical review based on authors in the field of inclusion, teacher training, and pedagogical practices, and on the analysis of legislation and curricular guidelines. The results show important advances in the legal field and in educational discourse, demonstrating that inclusive education has been recognized as an essential element in the training of educators. It is observed that the courses have incorporated the theme into their curricular matrices, indicating a movement towards valuing diversity in the school environment. However, significant challenges persist, such as the insufficiency of practical activities, limited experience in real contexts of inclusion, and the difficulty of articulating theory and practice. Given this scenario, the study highlights the need to strengthen initial teacher training by expanding practical experiences and integrating theoretical knowledge with pedagogical practice, in order to prepare more qualified professionals to promote inclusive and equitable education.

Keywords: School inclusion. Teacher training. Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos principais desafios da educação brasileira contemporânea. Embora haja avanços significativos no campo legal e nas políticas públicas, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para assegurar o direito à aprendizagem e à participação de todos os

alunos. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito universal, enquanto a Declaração de Salamanca (1994) reforça a necessidade de sistemas educacionais que atendam às especificidades de cada estudante. Nesse cenário, o pedagogo desempenha papel fundamental, pois atua diretamente no processo de ensino e aprendizagem, necessitando de preparo adequado para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

A relevância do tema é evidenciada pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, que apontam mais de 1,3 milhão de estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns, indicando um crescimento expressivo nos últimos anos. Apesar disso, muitos professores ainda se sentem despreparados para atender esse público, o que reforça a importância de investigar a formação inicial em Pedagogia. O problema central do estudo consiste em analisar se os cursos de Pedagogia têm, de fato, preparado profissionais para atuar em contextos inclusivos, considerando que ainda predomina uma formação tradicional, pouco voltada à diversidade e à inovação pedagógica.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como a formação inicial contribui para a preparação dos futuros docentes frente aos desafios da inclusão escolar. Para isso, foram definidos objetivos específicos que incluem a análise dos fundamentos teóricos da inclusão, a avaliação da percepção de estudantes de Pedagogia, a investigação do uso de metodologias ativas e tecnologias assistivas, e a reflexão crítica sobre competências como empatia e acolhimento.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica baseada em documentos nacionais e autores como: Sassaki (1997), Mantoan (2003), Saviani (2011), Nóvoa (2009) dentre outros e, também a abordagem quantitativa, combinando análise estatística e interpretação de percepções. A coleta de dados será realizada com estudantes dos períodos finais do curso de Pedagogia, por meio de questionários semiestruturados aplicados via *Google Forms*. O estudo seguirá princípios éticos, garantindo anonimato e consentimento dos participantes e espera-se que a pesquisa contribua para o fortalecimento da formação docente e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. O trabalho está orga-

nizado em três seções: fundamentos teóricos e legais, práticas pedagógicas inclusivas e análise dos resultados, oferecendo subsídios para o avanço de uma educação mais justa, democrática e acessível.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar refere-se à inserção de todos os indivíduos em espaços educacionais comuns, garantindo não apenas acesso, mas também participação plena e aprendizagem em igualdade de oportunidades. No contexto educacional, esse conceito amplia-se ao considerar as diferentes condições físicas, cognitivas, sociais e culturais dos alunos. Segundo Sasaki (1997), a inclusão é um processo bilateral, no qual escola e sociedade devem eliminar barreiras e promover equidade. Mantoan (2003) destaca que incluir vai além da matrícula, exigindo permanência e aprendizagem efetiva. Assim, a inclusão implica reorganizar práticas pedagógicas, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo e promovendo uma educação mais justa e igualitária, como exposto:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback, 1999, p. 21).

A inclusão escolar exige transformações estruturais, curriculares e atitudinais, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos. Não se trata de benevolência, mas de um direito inalienável ligado à equidade e à diversidade. Assim, promove uma educação democrática e humanizadora, baseada na participação, sem discriminação, orientando políticas públicas inclusivas.

A história da educação especial e da inclusão revela profundas transformações nas concepções sociais, políticas e pedagógicas sobre a deficiência, pois durante séculos, predominou uma visão assistencialista e médica, que resultava na exclusão das pessoas com deficiência dos sistemas educacionais. Antes do século XX, essas pessoas eram consideradas incapazes

de aprender, sendo privadas do direito à escolarização e frequentemente institucionalizadas ou mantidas à margem da sociedade (Omote, 2004).

A partir da segunda metade do século XX, ocorreram avanços significativos, impulsionados por movimentos internacionais e mudanças nas políticas educacionais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou um marco ao defender uma educação para todos, baseada na equidade, na participação e no respeito às diferenças.

No Brasil, esse movimento foi fortalecido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) no artigo 58 estabelece que a educação especial deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com apoio especializado sempre que necessário. Outro ponto relevante foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito dos alunos e responsabilidade da escola, que asseguram o direito à educação em escolas regulares e valorizam práticas inclusivas. Mantoan (2003) enfatiza que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças nas práticas pedagógicas e na formação dos professores.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidou esses direitos, promovendo um sistema educacional inclusivo, com acesso, permanência e igualdade de oportunidades, em todos os níveis e modalidades. A legislação inclusiva brasileira assegura direitos como acessibilidade, educação bilíngue em Libras e planos educacionais individualizados. O Decreto nº 12.773/2025 reforça a responsabilidade do poder público na oferta de condições adequadas. Contudo, Fernandes (2019) aponta dificuldades na implementação dessas políticas, devido à falta de recursos, infraestrutura e formação docente. Assim, embora haja avanços legais, a inclusão ainda enfrenta desafios práticos, evidenciando que a efetivação depende de investimentos e compromisso político, além da articulação com diretrizes curriculares que orientem a prática pedagógica e a formação de professores.

A formação inicial do pedagogo no Brasil é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que definem a preparação do educador para

uma atuação técnica, ética, política e social, reconhecendo a educação inclusiva como princípio transversal (BRASIL, 2006). Essas Diretrizes preveem uma formação abrangente, habilitando o profissional para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, exigindo sensibilidade às diversas realidades dos estudantes.

Segundo Saviani (2011), a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo uma prática crítica, reflexiva e inclusiva, capaz de respeitar as singularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). No entanto, Nóvoa (2009) destaca a existência de uma lacuna entre o que é previsto nas Diretrizes e a prática efetiva nas instituições formadoras, o que compromete a preparação dos pedagogos para atuar em contextos inclusivos.

As Diretrizes também enfatizam a necessidade de considerar a diversidade cultural, social e econômica dos estudantes. Nesse sentido, Freire (1996) defende uma educação emancipatória, que valorize os saberes dos educandos e promova práticas pedagógicas que respeitem diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Outro ponto relevante é a articulação entre teoria e prática, sendo os estágios supervisionados fundamentais para aproximar o conhecimento acadêmico da realidade escolar (Nóvoa, 2009).

Além disso, destaca-se a importância da interdisciplinaridade na formação do pedagogo. Conforme Pletsch (2009), é essencial integrar áreas como psicologia, sociologia e saúde, favorecendo o trabalho colaborativo. Por fim, ressalta-se que a formação inicial é apenas o início, sendo indispensável a formação continuada para garantir práticas inclusivas efetivas.

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional docente, especialmente diante das demandas da educação inclusiva. Segundo Libâneo (2010), trata-se de uma condição indispensável para que o professor atualize conhecimentos e aperfeiçoe sua prática pedagógica, acompanhando as transformações sociais e educacionais. Nesse contexto, essa formação fica ainda mais relevância ao atender às exigências da Lei Brasileira de Inclusão, que assegura o direito à educação para todos e reforça a necessidade de preparo adequado para lidar com a diversidade.

Carvalho (2017) destaca que o desenvolvimento profissional está diretamente ligado a ações formativas que considerem o cotidiano escolar e os desafios reais enfrentados pelos professores. Assim, cursos, oficinas, grupos de estudo e vivências práticas tornam-se fundamentais para promover reflexão crítica, atualização de saberes e desenvolvimento de competências voltadas à inclusão. Esses processos permitem decisões pedagógicas mais conscientes, favorecendo a equidade e a participação dos estudantes.

Além disso, a formação continuada é estratégica diante das mudanças constantes na sociedade. O avanço tecnológico, a globalização e a complexidade das salas de aula exigem que os professores desenvolvam não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades socioemocionais, metodológicas e colaborativas. Nesse sentido, Sassaki (1997) ressalta que o aprendizado contínuo contribui para uma prática mais reflexiva, que valorize as diferenças e fortaleça a inclusão.

Apesar dos avanços legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda existem desafios na efetivação desses princípios na formação inicial. É necessário repensar os currículos, ampliando a abordagem da inclusão, fortalecendo estágios supervisionados e incentivando práticas pedagógicas diversificadas.

Conforme Pletsch (2009), a formação para a inclusão deve ir além do conteúdo, promovendo reflexão crítica e postura acolhedora. Assim, a articulação entre formação inicial e continuada torna-se fundamental para garantir que o pedagogo desenvolva competências ao longo de sua carreira, consolidando práticas inclusivas e contribuindo para uma educação mais equitativa e de qualidade.

3. ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

As metodologias inclusivas baseiam-se no reconhecimento de que cada aluno aprende de maneira distinta, sendo a padronização do ensino um fator de exclusão (Bacich; Moran, 2018). Nesse contexto, metodo-

gias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido e trabalho cooperativo, promovem o protagonismo do estudante e ampliam as formas de participação e construção do conhecimento. Moran (2015) destaca que essas abordagens colocam o aluno no centro do processo, estimulando autonomia, pensamento crítico e colaboração.

Estratégias como diferenciação pedagógica e ensino multinível são fundamentais para lidar com a diversidade em sala de aula, pois a diferenciação considera necessidades e perfis individuais, enquanto o ensino multinível organiza atividades com diferentes níveis de complexidade, permitindo a aprendizagem conjunta de alunos com e sem deficiência. Essas práticas contribuem para ambientes mais equitativos e colaborativos.

A mediação pedagógica também é essencial, pois o professor atua como facilitador da aprendizagem, utilizando recursos variados e promovendo a participação ativa dos alunos. Vygotsky (1994) enfatiza a importância da interação social nesse processo. Recursos como mapas conceituais (Moreira, 2012), jogos educativos (Kishimoto, 2011) e materiais adaptados (Behrens, 2015) fortalecem o engajamento e a aprendizagem significativa.

Assim, essas metodologias favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, mas sua efetivação depende da formação e capacitação contínua dos professores, fundamentais para garantir práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas.

As metodologias ativas e o ensino personalizado surgem como estratégias essenciais para atender à heterogeneidade da sala de aula, considerando diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e experiências de vida. Moran (2015, p. 28) afirma que “às metodologias ativas incentivam o protagonismo do estudante, que passa a ter papel central e ativo na construção do conhecimento”, destacando o aluno como sujeito ativo do processo.

Essas metodologias envolvem resolução de problemas, debates, projetos colaborativos e exploração de situações do cotidiano, em consonância com Freire (1996), que defende uma aprendizagem pautada na participação crítica e na problematização da realidade. Moran (2015) ressalta que, quando articuladas a situações reais, favorecem maior envolvimento

e construção de sentidos. O professor atua como mediador, facilitador e orientador, conforme Vygotsky (1998), promovendo autonomia, pensamento crítico e criatividade. Bacich e Moran (2018, p. 57) enfatizam que “a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o estudante está emocionalmente envolvido, engajado e desafiado a resolver problemas reais”, reforçando a importância do engajamento emocional e da contextualização das práticas.

Para alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas, essas metodologias proporcionam múltiplas formas de acesso, expressão e engajamento, alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2018). O ensino personalizado adapta conteúdos, estratégias e recursos às particularidades de cada estudante. Segundo Pane *et al.* (2015, p. 97), “envolve ajustar o ritmo de aprendizagem e o conteúdo de acordo com as necessidades do estudante, possibilitando que ele alcance seu potencial máximo”. Mantoan (2006, p. 63) complementa: “não há dois alunos iguais em uma sala de aula, e por isso o ensino deve ser flexível, ajustando-se às necessidades de todos”.

A integração das metodologias ativas com o ensino personalizado potencializa a inclusão escolar, garantindo acesso, permanência e sucesso de todos os alunos. Freire (1996) reforça que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A efetividade dessas práticas exige planejamento cuidadoso, formação continuada e mudança de postura docente, permitindo adaptação curricular e flexibilização do ensino para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A adaptação curricular e a flexibilização do ensino são estratégias centrais para a efetivação da educação inclusiva, pois garantem que todos os estudantes tenham condições reais de participar e aprender. Mantoan (2003) e Rodrigues (2006) enfatizam que a inclusão exige reorganização das práticas pedagógicas, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar, conforme reforça.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define a adaptação curricular como um conjunto de estratégias pedagógicas e organizacionais que favorecem o acesso,

a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Isso inclui ajustes em objetivos, conteúdos, métodos, recursos, instrumentos de avaliação e organização do tempo e espaço escolar.

A flexibilização curricular pode ocorrer de forma coletiva, ajustando conteúdos e metodologias para toda a turma, ou individualizada, por meio do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Carvalho (2017) ressalta que o PEI é fundamental para alinhar o ensino às potencialidades e necessidades específicas do estudante, baseado em avaliação diagnóstica. Mantoan (2003) reforça que a adaptação curricular deve considerar aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, promovendo uma aprendizagem centrada no processo, esforço e percurso individual. Para a autora, “a escola inclusiva ensina a todos os alunos, sem exceção, oferecendo oportunidades diferenciadas, mas com objetivos comuns de aprendizagem e convivência” (Mantoan, 2003, p. 27).

Na prática, adaptar o currículo inclui substituir atividades textuais por representações visuais ou práticas, oferecer apoio pedagógico, utilizar tecnologias assistivas, ajustar avaliações e flexibilizar o tempo de realização de tarefas. Essas ações exigem postura ética, criativa e colaborativa do professor, que deve atuar junto a coordenadores, professores de AEE e famílias, mantendo formação continuada. Como ressalta Nóvoa (2009, p. 32), “o professor da escola inclusiva é, sobretudo, um profissional reflexivo e comprometido com a transformação da sua prática pedagógica”. Assim, adaptação curricular e flexibilização não são exceções, mas práticas estruturantes de uma escola inclusiva, pautadas na ética, colaboração e respeito à diversidade.

No contexto da educação inclusiva, a prática pedagógica deve ser coletiva e cooperativa, não podendo ocorrer de forma isolada. A simples presença do aluno com deficiência ou necessidades educacionais específicas não garante a inclusão; esta se efetiva por meio de planejamento conjunto, diálogo e corresponsabilização entre todos os profissionais da escola.

O trabalho colaborativo permite a troca de saberes interdisciplinares, o planejamento compartilhado de estratégias inclusivas e o acompanhamento contínuo das necessidades dos alunos. A comunicação é central,

garantindo que informações pedagógicas e clínicas, como laudos, sejam compartilhadas de forma ética e confidencial, permitindo intervenções mais adequadas e coerentes. Mantoan (2006) ressalta que uma cultura escolar baseada no diálogo, cooperação e corresponsabilização é essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas educativas.

Além disso, a colaboração fortalece o vínculo entre escola e família, criando canais transparentes que reconhecem potencialidades e necessidades dos estudantes. Nóvoa (2009) destaca que essa cooperação é imprescindível para garantir estratégias pedagógicas eficazes, promovendo aprendizagem e bem-estar.

Freire (1996, p. 88) reforça que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”, enfatizando a educação como processo dialógico e coletivo. Essa cooperação inclui a articulação entre diferentes saberes e o uso de recursos e tecnologias assistivas, ampliando o protagonismo estudantil. Assim, o trabalho colaborativo configura-se como pilar estruturante da escola inclusiva, promovendo projetos pedagógicos democráticos, equitativos e sensíveis à diversidade, garantindo a participação efetiva de todos os alunos e a construção de uma aprendizagem significativa e compartilhada.

As tecnologias assistivas são definidas como recursos, metodologias e mecanismos que ampliam as habilidades de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, promovendo qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, 2007). No contexto escolar, esses recursos possibilitam que alunos com deficiência acompanhem a turma de forma equitativa, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem. O caráter interdisciplinar das tecnologias assistivas envolve produtos, metodologias e serviços voltados à autonomia e funcionalidade dos estudantes (CAT, 2007).

Galvão Filho (2011) destaca que a utilização dessas tecnologias representa um recurso estratégico para o empoderamento, engajamento e participação ativa dos alunos com deficiência. Perrenoud (2000) alerta que “as escolas não podem ignorar o que se passa no mundo”, reforçando que inovações tecnológicas são essenciais para tornar o ensino mais acessível e inclusivo.

Bersch (2017), classificam tecnologias assistivas que vão desde utensílios adaptados para alimentação e higiene até sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), softwares leitores de tela, teclados e mouses adaptados, órteses, próteses, dispositivos de mobilidade e recursos digitais, como tablets acessíveis e impressoras Braille. Soluções modernas, demonstram que a tecnologia assistiva não se limita a recursos físicos, mas também abrange ferramentas digitais que ampliam aprendizagem, comunicação e participação, alinhando-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Apesar dos avanços, a implementação enfrenta desafios como limitações financeiras, falta de formação docente e ausência de políticas públicas estruturadas (Mantoan, 2003). Assim, é responsabilidade do Estado, por meio de políticas públicas e instituições de ensino, garantir condições equitativas de acesso às tecnologias assistivas, promovendo inclusão plena e efetiva para todos os estudantes.

4. ANÁLISE DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E DAS PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, ou método misto, considerada adequada para atingir os objetivos propostos, combinando análise numérica e interpretação qualitativa (Minayo, 2014). A dimensão quantitativa permite mensurar opiniões e identificar tendências, enquanto a qualitativa possibilita compreender significados e percepções dos participantes. O estudo é descritivo e exploratório: o caráter descritivo visa identificar o perfil formativo dos acadêmicos e sua autoavaliação quanto à preparação para a Educação Inclusiva.

O estudo configurou-se como Estudo de Campo, envolvendo 44 acadêmicos do 6º ao 8º período do curso de Pedagogia de instituições públicas e privadas, selecionados por acessibilidade e intencionalidade. A coleta de dados utilizou questionário semiestruturado, com questões objetivas para informações demográficas e autoavaliação, e questões abertas que permitiram explorar experiências relacionadas a conteúdos como Metodologias Ativas e Tecnologias Assistivas.

Os dados qualitativos foram averiguados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), sendo que a apresentação dos resultados segue categorias analíticas, garantindo coerência entre objetivos, dados coletados e interpretações, permitindo compreender as percepções dos acadêmicos e refletir sobre a formação inicial para a Educação Inclusiva.

4.1 Análise dos resultados

A análise dos dados iniciou-se com a caracterização do perfil dos participantes, futuros pedagogos das instituições de ensino investigadas. Essa etapa é fundamental, pois aspectos como faixa etária, trajetória acadêmica e experiências de vida podem influenciar diretamente a forma como os estudantes percebem a qualidade de sua formação e os desafios inerentes à Educação Inclusiva.

O primeiro quesito apresentou a faixa etária dos 44 participantes, sendo a maior parte desses acadêmicos encontra-se no 8º período da graduação em Pedagogia (63,6%), enquanto 36,4% estão no 7º período. Esse aspecto é relevante porque, conforme aponta Libâneo (2010), a etapa final da graduação é marcada pelo aprofundamento das discussões pedagógicas, pela aproximação com a prática profissional e pela consolidação das competências próprias do trabalho docente. Assim, os estudantes que compõem a pesquisa já vivenciaram grande parte das disciplinas teóricas, estágios supervisionados e discussões metodológicas que estruturam a formação.

A predominância é de jovens entre 18 e 25 anos (43,2%), seguidos por adultos acima de 35 anos (25%), 25 a 30 anos (20,5%) e 30 a 35 anos (11,4%). Esse panorama evidencia um grupo heterogêneo, formado por estudantes com diferentes níveis de experiência e maturidade. Segundo Mantoan (2006), a formação para a inclusão exige abertura ao novo, reflexão contínua e capacidade de reconstruir concepções sobre ensino e aprendizagem, características que podem ser mais facilmente incorporadas pelos estudantes mais jovens, inseridos em contextos atuais de debates sobre diversidade e políticas inclusivas. A presença significativa de adultos acima dos 35 anos mostra que a Pedagogia atrai indivíduos em distintas etapas da vida, reforçando a ideia de Carvalho (2017) de que a educação

inclusiva se beneficia de múltiplos olhares e trajetórias, pois esses estudantes podem agregar experiências profissionais prévias, fortalecendo a construção coletiva de saberes, promovendo práticas inclusivas alinhadas a uma formação democrática e humanizada.

A pesquisa também indicou que 97,7% dos participantes cursam Pedagogia em instituições privadas, enquanto apenas 2,3% estudam em instituições públicas. Esse dado reflete o cenário nacional descrito por Gatti (2019), que destaca o crescimento significativo de cursos de licenciatura em instituições privadas nas últimas décadas, impulsionado por mudanças nas políticas educacionais e ampliação do acesso ao ensino superior. Embora instituições públicas e privadas apresentem características estruturais distintas, o foco é compreender como a predominância do setor privado influencia a formação dos futuros pedagogos. Libâneo (2010) enfatiza que, independentemente da natureza da instituição, a formação inicial deve oferecer fundamentos teóricos sólidos, compreensão da realidade escolar e capacidade crítica e reflexiva.

Além disso, Nóvoa (2017) ressalta a necessidade de repensar os modelos de formação de professores no Brasil, garantindo que todas as instituições promovam currículos consistentes, práticas pedagógicas qualificadas e articulação entre teoria e prática. Compreender o perfil institucional dos participantes permite contextualizar suas experiências formativas, alinhando-se à perspectiva de Pimenta e Lima (2012), que defendem que o local de formação é essencial para analisar percursos, desafios e a qualidade da formação docente no país.

O estudo mostrou que 90,9% dos participantes já realizaram estágios curriculares em mais de uma escola, enquanto 9,1% atuaram em apenas uma instituição, sendo os demais grupos (“ainda não iniciei” e “estou começando agora”) pouco representativos. Esses resultados indicam que a maioria dos estudantes teve oportunidades diversas de contato com contextos escolares distintos, aspecto que Libâneo (2010) considera fundamental para a construção da identidade docente, ao aproximar o acadêmico do cotidiano escolar.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio permite articular teoria e prática, favorecendo a leitura crítica da realidade educativa e a compreen-

são da complexidade do trabalho pedagógico. Perrenoud (2002) reforça que experiências variadas são essenciais para desenvolver competências docentes, promovendo reflexão, adaptação e construção de novas estratégias. Ao vivenciar diferentes culturas institucionais, modelos pedagógicos e formas de gestão, o estudante amplia análise, flexibilidade e repertório profissional. Saviani (2008) enfatiza que a prática em múltiplos cenários contribui para a reflexão crítica sobre o papel do pedagogo, permitindo identificar desafios, reconhecer avanços e desenvolver postura investigativa e colaborativa.

A pesquisa revelou a percepção dos estudantes sobre o tratamento da educação inclusiva na formação inicial, mostrando que 50% consideram o tema abordado de forma aprofundada, enquanto 45,5% o percebem como tratado superficialmente. Os demais participantes indicaram ausência de abordagem adequada ou não se recordam. Esse cenário reflete a observação de Mantoan (2006), que ressalta que, apesar dos avanços nas políticas públicas, a consolidação da inclusão na formação docente ainda enfrenta desafios relacionados à consistência curricular e à preparação dos formadores para lidar com a complexidade do tema.

Carvalho (2017) aponta que a educação inclusiva muitas vezes é tratada de maneira fragmentada, restrita a disciplinas isoladas, explicando a percepção de abordagem superficial por parte de quase metade dos estudantes. Glat e Pletsch (2011) reforçam que a maior parte das licenciaturas ainda não integra teoria e prática de modo a preparar o pedagogo para atuar de forma inclusiva no cotidiano escolar. Por outro lado, os 50% que percebem abordagem aprofundada indicam que algumas instituições incorporam as diretrizes da LDB (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia (2006) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), promovendo conhecimentos sobre diversidade, atendimento especializado e planejamento pedagógico inclusivo.

Nóvoa (2009) acrescenta que a profissionalização exige articulação entre teoria, prática e reflexão contínua, mostrando que experiências não situadas podem ser percebidas como superficiais. Os dados confirmam que, apesar dos avanços, a formação inicial ainda apresenta lacunas na

integração da inclusão como eixo transversal, reforçando a necessidade de fortalecer propostas pedagógicas que articulem teoria, prática e políticas educacionais inclusivas.

O estudo também evidenciou um cenário de engajamento dos acadêmicos na busca por formação complementar relacionada à Educação Inclusiva. A soma dos que participaram frequentemente de cursos, palestras ou formações são 50% e dos que participaram às vezes, 22,7% totaliza 72,7% da amostra, revelando uma postura ativa de aprimoramento profissional. Apenas 6,8% afirmam nunca ter participado de atividades desse tipo. A iniciativa dos estudantes em buscar formação complementar se alinha à perspectiva de Sassaki (1997), que enfatiza o aprendizado contínuo como elemento essencial para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Tal postura evidencia um compromisso ético e profissional dos acadêmicos, mas, simultaneamente, revela que a responsabilidade de adquirir conhecimentos fundamentais sobre inclusão tem recaído sobre eles próprios, reforçando a urgência de uma revisão curricular pelas instituições formadoras.

Outro ponto que merece destaque foi a percepção predominante entre os participantes apontando a falta de formação dos professores como principal desafio para a efetivação da inclusão escolar, representando 43,2% das respostas. Em seguida, destaca-se a insuficiência de recursos e infraestrutura (38,6%), enquanto percentuais menores se referem à resistência cultural, ausência de apoio da gestão e desconhecimento do tema. Os dados reforçam a importância da formação inicial para que o professor desenvolva práticas capazes de atender à diversidade escolar, pois a inclusão requer profissionais capazes de compreender a complexidade do ensino em contextos heterogêneos (Mantoan, 2003). Assim, apesar da legislação brasileira, como a LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares da Pedagogia, prever a preparação docente para a perspectiva inclusiva, muitos licenciandos percebem que a formação inicial ainda não abrange integralmente as demandas da sala de aula inclusiva. Glat e Pletsch (2010) destacam que a formação universitária deve contemplar não apenas conhecimentos teóricos, mas também experiências práticas que possibilitem compreender as necessidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O reconhecimento da falta de infraestrutura como obstáculo também evidencia a percepção de que a qualidade educacional depende tanto da preparação do professor quanto das condições materiais de trabalho, como observa Saviani (2009). Por outro lado, os baixos percentuais relativos à resistência cultural ou à falta de apoio da gestão indicam que os futuros pedagogos entendem a inclusão como um processo técnico e pedagógico, reforçando a construção contínua da identidade docente, conforme Nóvoa (1992). Os dados apontam que a formação inicial é um eixo determinante para a inclusão, alinhada às Diretrizes Curriculares da Pedagogia, mas que também exige atenção às condições estruturais e à articulação entre teoria e prática, garantindo profissionais capazes de promover ambientes escolares inclusivos, éticos e equitativos.

A pesquisa revelou que a maior parte dos participantes afirmou ter observado ou aplicado metodologias ativas apenas às vezes durante os estágios 43,2%, enquanto 18,2% afirmam que fizeram uso frequente dessas práticas. Outros 18,2% mencionaram que raramente as vivenciaram, e 20,5% indicaram que nunca tiveram contato com metodologias dessa natureza. Esses dados demonstram uma variação significativa no tipo de experiências formativas proporcionadas pelos campos de estágio, o que reforça a heterogeneidade presente nas instituições escolares e nas práticas docentes observadas pelos estagiários. A literatura aponta que as metodologias ativas desempenham papel essencial na construção de aprendizagens mais significativas, colaborativas e centradas no estudante. Para Freire (1996), práticas que favorecem autonomia, investigação e participação crítica ampliam o potencial emancipatório da educação. Do ponto de vista da educação inclusiva, Mantoan (2006) argumenta que ambientes de aprendizagem diversificados e dinâmicos favorecem a participação de todos os estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas, pois permitem múltiplas formas de expressão e construção do conhecimento.

O estudo destacou um cenário diversificado quanto à realização de adaptações curriculares nas escolas em que os participantes realizaram seus estágios. Observa-se que 31,8% afirmam que as adaptações ocorrem de forma pontual, enquanto 20,5% relatam execução sistemática. Outros

25% indicam ausência de adaptações, e 22,7% não souberam informar. Esses dados evidenciam inconsistência na implementação das práticas, reforçando discussões sobre formação docente e inclusão. Mantoan (2006) e Carvalho (2017) destacam que a adaptação curricular é um pilar fundamental para garantir a participação efetiva de estudantes com NEE, permitindo que o currículo seja flexibilizado de acordo com as singularidades de cada aluno. A predominância de respostas que indicam ações pontuais ou ausência de adaptações, visto que muitas escolas ainda operam sob lógica tradicional, de um currículo fixo e homogêneo, em desacordo com a perspectiva inclusiva das Diretrizes Nacionais de Educação Especial.

Os dados também indicaram que a formação inicial do pedagogo precisa reforçar a compreensão da adaptação curricular como prática contínua, e não eventual. Libâneo (2010) e Pletsch (2014) defendem que a formação docente deve capacitar o futuro professor a analisar, reinterpretar e reorganizar o currículo, atendendo às necessidades reais dos estudantes, especialmente aqueles com demandas específicas, promovendo práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

A maior parte dos participantes 61,4% nunca teve contato com a elaboração ou acompanhamento de um Plano Educacional Individualizado (PEI), enquanto 27,3% afirmam ter apenas observado o processo sem participação ativa. Apenas 9,1% relatam ter participado diretamente da construção desse documento, e 2,3% dizem não saber o que é PEI. Carvalho (2017) destaca que o PEI é um instrumento essencial para garantir a efetividade da educação inclusiva, pois orienta as ações pedagógicas a partir das singularidades do aluno, promovendo condições reais de aprendizagem. Assim, a limitação de experiências práticas com esse documento durante a formação inicial pode resultar em futuros profissionais que se sentem pouco familiarizados com um elemento central da inclusão escolar.

A pesquisa revelou que 54,5% dos participantes consideram que o trabalho colaborativo entre professor regente, AEE e equipe pedagógica funciona apenas parcialmente, enquanto 34,1% afirmam que funciona bem. Isso evidencia cooperação existente, porém com lacunas em articulação e continuidade. Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar depende do compartilhamento de decisões e construção conjunta de práticas pedagógi-

cas e que a ausência de sistematização nessa parceria dificulta a consolidação de práticas inclusivas efetivas.

Outro dado importante é que 40,9% dos licenciandos afirmam não haver recursos de tecnologia assistiva nas escolas de estágio, 36,4% relatam quantidade insuficiente, 18,2% indicam disponibilidade adequada e 4,5% não souberam informar. Sassaki (1997) e Rodrigues (2006) ressaltam que a acessibilidade, incluindo tecnológica, é essencial para a inclusão, garantindo que estudantes com necessidades específicas participem plenamente das atividades escolares, evidenciando ainda lacunas na implementação prática.

Dentre as lacunas percebidas pelos licenciandos em relação à formação inicial voltada à educação inclusiva, a opção mais indicada, “Mais disciplinas específicas sobre inclusão” (34,1%), revela a necessidade de uma base teórica sólida durante a graduação. Essa demanda dialoga com Mantovan (2003) que defende que a inclusão requer compreensão profunda de princípios estruturantes, e não práticas pontuais e que currículos superficiais ou restritos podem gerar insegurança nos futuros docentes ao lidar com a diversidade.

A segunda opção mais citada, “Mais prática real nas escolas” (29,5%), reflete a distância entre teoria e prática. Embora conceitos fundamentais sejam discutidos, os estágios frequentemente não proporcionam vivências em contextos inclusivos, tornando a experiência prática essencial para consolidar conhecimentos e transformar teoria em ação pedagógica Pletsch (2010). O uso de tecnologias assistivas apontado por 18,2% dos participantes, evidenciando reconhecimento da importância de recursos e estratégias de acessibilidade. Rodrigues (2006) destaca que essas ferramentas ampliam possibilidades de aprendizagem e participação de estudantes com diferentes perfis.

Além disso, 11,4% indicaram necessidade de sensibilização e mudança de postura, reforçando a dimensão humana da formação docente. Glat e Blanco (2007) ressaltam que a construção de professores inclusivos envolve empatia, superação de estereótipos e valorização da diversidade.

Por fim, o pequeno percentual da categoria “Outro” demonstra convergência nas percepções sobre os aspectos que precisam ser fortalecidos.

Assim, os dados reforçam que a formação inicial ainda carece de integração teórica, prática e ética inclusiva, indicando a necessidade de currículos mais eficazes, experiências práticas ampliadas e desenvolvimento de atitudes sensíveis e competentes para a atuação em escolas inclusivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo compreender de que forma a formação inicial em Pedagogia prepara futuros professores para os desafios da inclusão escolar. A pesquisa revelou como os cursos estruturam sua formação para atender à diversidade estudantil e promover práticas pedagógicas flexíveis, abordando objetivos específicos relacionados à análise teórica da inclusão, à autoavaliação dos estudantes quanto ao preparo profissional.

A discussão teórica destacou que, embora a legislação brasileira, como a LBI e a Política Nacional de Educação Especial, estabeleça a inclusão como princípio ético, político e pedagógico, autores como Mantoan, Glat e Pletsch, Perrenoud, Libâneo e Saviani enfatizam que a presença do tema no currículo não garante professores aptos a atuar em contextos de diversidade. A hipótese do estudo indicava que a formação inicial cumpre exigências legais e conceituais, mas apresenta lacunas práticas e metodológicas que podem comprometer a segurança profissional dos futuros pedagogos.

Os resultados evidenciam que os acadêmicos reconhecem a relevância da inclusão e compreendem seus fundamentos teóricos, mas demonstram insegurança na aplicação prática. Apesar da diversidade etária, predominância em períodos finais e ampla experiência em estágios, muitos relataram observação pontual de metodologias inclusivas, revelando a distância entre propostas formativas e a realidade escolar, como discutem Mantoan e Glat.

Os participantes apontaram que a falta de formação docente e a insuficiência de recursos constituem os maiores obstáculos à inclusão, enquanto a resistência cultural ou a gestão escolar foram percebidas como fatores menos relevantes. A busca por cursos e formações complementares

demonstra autonomia, mas evidencia a necessidade de revisão curricular e ampliação de espaços formativos.

Conclui-se que a formação inicial deve fortalecer a articulação entre teoria e prática, ampliar o contato com contextos inclusivos e aprofundar conteúdos sobre tecnologias assistivas, adaptação curricular e metodologias ativas. A construção de uma escola inclusiva exige pedagogos capazes de planejar, avaliar e intervir com sensibilidade, competência e compromisso ético, político e social, o que depende de processos formativos que valorizem a diversidade como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BERSCH, Rita de Cássia. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI, 2017.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*.

BRASIL. Decreto 12.773/2025 institui a *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*.

CARVALHO, Rosita Edler. *Inclusão: o paradigma do século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines - Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. *Ata da Reunião VII - Comitê de Ajudas Técnicas*. Brasília, DF: CORDE/SEDH, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO FILHO, Teófilo. *Tecnologia assistiva e inclusão escolar: aspectos teóricos e práticos*. Salvador: EDUFBA, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: políticas, práticas e formação de professores*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e*

organização. São Paulo: Cortez, 2010

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito de ser, sendo diferente na escola*. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções*. (2012). Em *Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Oficina Universitária.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. UNESCO.

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

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA CASA DA CRIANÇA ANA PEQUENA: VÍNCULOS AFETIVOS, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Ranielle Gonçalves de Souza¹

Sonilda Aparecida de Fátima (orientadora)²

Resumo: O presente estudo analisa a importância dos vínculos afetivos no desenvolvimento de crianças em contexto de acolhimento institucional, a partir de um relato de experiência realizado em uma instituição localizada no município de Santa Terezinha de Goiás. Fundamentado na teoria do apego e em abordagens psicanalíticas e sociointeracionistas, o estudo evidencia que a fragilização dos vínculos afetivos, decorrente de situações de vulnerabilidade social e ruptura familiar, impacta significativamente o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Os resultados indicam que a atuação psicológica, ao promover vínculos seguros e espaços de escuta qualificada, contribui para processos de ressignificação das experiências vividas, fortalecendo a constituição subjetiva dos acolhidos. Conclui-se que o cuidado institucional deve ir além da proteção física, incorporando estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral e a reconstrução dos vínculos afetivos.

Palavras-chave: Vínculos afetivos. Acolhimento institucional. Desenvolvimento infantil. Psicologia. Apego.

¹ Graduada em Pedagogia, Pós graduada em Neuropsicopedagogia Institucional, cursando Psicologia na Faculdade Dinâmica (FACDIN).

² Graduada em Pedagogia (Unievangélica, 1994), Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural (PUC-Go, 2005), Doutora em Educação (PUC-Go, 2021), Professora da Faculdade Dinâmica e Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias-IELT. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do CNPq/UEG/GO. E-mail: sonilda1000@gmail.com

PSYCHOLOGICAL INTERVENTION AT THE ANA PEQUENA CHILDREN'S HOME: AFFECTIVE BONDS, CHILD DEVELOPMENT, AND SUBJECTIVATION PROCESSES

Abstract: This study examines the role of affective bonds in the development of children placed in institutional care, based on an experience report conducted in a child protection institution in Santa Terezinha de Goiás, Brazil. Drawing upon attachment theory (Bowlby), psychoanalytic contributions (Winnicott), and ecological and socio-cultural perspectives on human development (Bronfenbrenner; Vygotsky), the study argues that the disruption of early affective relationships—often associated with social vulnerability, neglect, and family breakdown—has profound consequences for children's emotional regulation, identity formation, and social interactions. The results reveal that psychological intervention plays a crucial role in fostering secure attachments, promoting emotional expression, and enabling processes of re-signification of traumatic experiences. The study concludes that institutional care must be reconceptualized as a space for developmental support and subjective reconstruction, requiring integrated and humanized practices grounded in children's rights and well-being.

Keywords: Attachment. Institutional care. Child development. Emotional development. Social vulnerability.

1. INTRODUÇÃO

As instituições de acolhimento configuram-se como espaços de proteção social destinados a crianças e adolescentes em situação de risco, afastados do convívio familiar por determinação judicial. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), essa medida deve ser excepcional e provisória, priorizando sempre a reintegração familiar ou, quando inviável, o encaminhamento para família substituta.

Entretanto, conforme destacam Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004), a realidade brasileira evidencia que muitas crianças permanecem longos períodos institucionalizadas, o que pode comprometer o desenvolvimento emocional e social.

Entretanto, a inserção em contextos institucionais frequentemente decorre de situações de negligência, violência e vulnerabilidade social, fatores que comprometem significativamente a construção de vínculos afetivos estáveis. Nesse sentido, a literatura aponta que o desenvolvimento

infantil está profundamente relacionado à qualidade das interações estabelecidas nos primeiros anos de vida (Winnicott, 1983; Bowlby, 2002).

A teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby (2002), evidencia que o vínculo com figuras cuidadoras constitui base essencial para a segurança emocional e para a organização da personalidade. De modo complementar, autores como Winnicott (1983) destacam a importância do ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento saudável, enquanto Vygotsky (1998) ressalta o papel das interações sociais na constituição das funções psicológicas superiores.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar os impactos da fragilização dos vínculos afetivos em crianças acolhidas institucionalmente, bem como refletir sobre a contribuição da atuação psicológica na promoção de vínculos seguros.

2. METODOLOGIA E CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, descritiva e reflexiva, desenvolvido a partir das práticas de estágio supervisionado em Psicologia, no âmbito da disciplina de Prática Integrativa III, do curso de Psicologia da Faculdade Dinâmica (FACDIN).

A experiência foi realizada em um Centro de Acolhimento situado no município de Santa Terezinha de Goiás, no ano de 2023, envolvendo a observação participante e a interação com crianças acolhidas, equipe técnica e cuidadores.

A abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão dos fenômenos subjetivos e das relações interpessoais, conforme destaca Minayo (2014), ao afirmar que esse tipo de pesquisa permite captar significados, valores e práticas sociais em contextos específicos.

Além disso, o trabalho dialoga com a perspectiva da análise de práticas, compreendida como espaço de produção de conhecimento a partir da experiência, conforme argumenta Donald Schön (2000), ao tratar do profissional reflexivo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Vínculos afetivos e constituição do sujeito

A teoria do apego, desenvolvida por Bowlby (2002), estabelece que a relação entre a criança e suas figuras de cuidado constitui base para a segurança emocional e para o desenvolvimento da autonomia. A presença de vínculos seguros favorece a exploração do ambiente e a construção da identidade.

Nesse sentido, Mary Ainsworth (1978) complementa essa perspectiva ao identificar diferentes padrões de apego (seguro, inseguro e evitativo), evidenciando que a qualidade das interações iniciais impacta diretamente o desenvolvimento emocional.

Do ponto de vista psicanalítico, Winnicott (1983) destaca que a constituição do self depende da presença de um ambiente facilitador, sendo o cuidado contínuo fundamental para a integração psíquica.

Já René Spitz (1945) demonstrou, em seus estudos sobre hospitalismo, que a privação afetiva pode gerar atrasos no desenvolvimento físico e emocional, evidenciando a centralidade dos vínculos na primeira infância.

3.2 Acolhimento institucional e vulnerabilidade

A institucionalização, embora necessária em contextos de risco, pode representar ruptura significativa nos processos de desenvolvimento. Segundo Rizzini e Rizzini (2004), a ausência de vínculos estáveis e a rotatividade de cuidadores dificultam a construção de relações de confiança.

Além disso, Michael Rutter (2001) aponta que experiências prolongadas de institucionalização podem gerar prejuízos no desenvolvimento emocional, especialmente quando não há intervenções qualificadas.

A partir da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), compreende-se que o acolhimento institucional deve ser analisado como parte de um sistema mais amplo, envolvendo políticas públicas, condições socioeconômicas e redes de apoio.

3.3 Intervenção psicológica e resignificação

A atuação psicológica no contexto institucional deve priorizar a construção de vínculos e a escuta qualificada. Conforme Donald Winnicott (1983), o brincar e a relação terapêutica constituem espaços privilegiados para a elaboração psíquica.

Além disso, Jerome Bruner (1997) destaca a importância da narrativa na construção da identidade, sendo a resignificação das experiências elemento central no desenvolvimento humano.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados evidenciam que a maioria das crianças acolhidas apresenta histórico de negligência e violência, corroborando o que apontam Rutter (2001) e Rizzini (2004) sobre os impactos da vulnerabilidade social no desenvolvimento infantil.

Observou-se que comportamentos agressivos, retraimento e dificuldade de vínculo podem ser compreendidos como estratégias adaptativas frente à insegurança emocional, conforme a teoria do apego (Bowlby, 2002).

Além disso, à luz de Winnicott (1983), tais manifestações indicam falhas no ambiente primário, comprometendo a constituição do self.

A atuação psicológica mostrou-se essencial na mediação dessas relações, favorecendo a construção de vínculos mais estáveis e a reorganização emocional dos acolhidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (MAIS DENSO)

A análise evidencia que o acolhimento institucional não deve ser compreendido apenas como medida protetiva, mas como espaço potencial de reconstrução subjetiva.

Os vínculos afetivos configuram-se como eixo estruturante do desenvolvimento humano, sendo imprescindível que as instituições promovam condições para sua construção.

Nesse sentido, a atuação psicológica assume papel estratégico, contribuindo para a ressignificação das experiências de ruptura e para a constituição de sujeitos mais autônomos.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, Mary D. S. *Patterns of attachment*. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

BOWLBY, John. *Apego e perda: apego*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/1990.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2014.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

RUTTER, Michael. *Children in institutional care*. Londres: Cambridge, 2001.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPITZ, René. *Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood*. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1945.

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

WINNICOTT, Donald. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL SÃO GERALDO, EM SANTA TEREZINHA DE GOIÁS (2011-2013)

Antonia Jorgeane Silva Ramos¹

Resumo: A evasão escolar no Ensino Médio constitui-se como um dos principais desafios da educação brasileira, envolvendo múltiplos fatores de ordem social, econômica e pedagógica. Este artigo, que se configura como parte de uma dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional, tem como objetivo compreender as causas da evasão escolar no Colégio Estadual São Geraldo, localizado no município de Santa Terezinha de Goiás, no período de 2011 a 2013, bem como propor estratégias de enfrentamento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter explicativo, desenvolvida por meio de estudo de caso, utilizando questionários aplicados a gestores, professores, agentes administrativos e alunos evadidos, além da análise documental. Os resultados evidenciam que a principal causa da evasão está relacionada à dificuldade dos estudantes em conciliar trabalho e estudo, associada a fatores como desmotivação, metodologias inadequadas e condições socioeconômicas adversas. Conclui-se que o enfrentamento da evasão escolar requer ações integradas entre escola, família e políticas públicas, com foco na permanência e no sucesso escolar.

Palavras-chave: Evasão escolar. Ensino Médio. Escola pública. Educação.

SCHOOL DROPOUT IN HIGH SCHOOL: A CASE STUDY AT COLÉGIO ESTADUAL SÃO GERALDO, IN SANTA TEREZINHA DE GOIÁS (2011-2013)

Abstract: School dropout in high school constitutes one of the major challenges of Brazilian education, involving multiple social, economic, and pedagogical factors. This article, which is part of a Master's dissertation in Regional Development, aims to understand the causes of school dropout at São Geraldo State School, located in the municipality of Santa Terezinha de Goiás, between 2011 and 2013, as well as to propose strategies to address this issue. This is a qualitative, explanatory

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício, Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras, especialização em Formação Sócio Econômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira (1997). Mestre em Gestão do Desenvolvimento Regional (Unialfa). E-mail: antoniajorgeane@gmail.com

study developed as a case study, using questionnaires applied to school managers, teachers, administrative staff, and dropout students, in addition to document analysis. The results indicate that the main cause of dropout is related to students' difficulty in reconciling work and study, combined with factors such as lack of motivation, inadequate teaching methodologies, and adverse socioeconomic conditions. It is concluded that tackling school dropout requires integrated actions involving school, family, and public policies, with a focus on student retention and academic success.

Keywords: School dropout. High school education. Public school. Education.

1. INTRODUÇÃO

A evasão escolar no Ensino Médio configura-se como um fenômeno complexo, multifatorial e persistente no cenário educacional brasileiro, sendo amplamente discutido por pesquisadores, organismos internacionais e formuladores de políticas públicas. Trata-se de uma problemática que extrapola os limites da escola, revelando-se como expressão das desigualdades sociais, econômicas e culturais que estruturam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, o abandono escolar não pode ser compreendido de forma isolada, mas como resultado de múltiplas determinações que envolvem tanto as condições objetivas de vida dos estudantes quanto as dinâmicas institucionais e pedagógicas presentes no interior das escolas.

A despeito da garantia formal do direito à educação, os dados educacionais brasileiros indicam que uma parcela significativa dos jovens não conclui o Ensino Médio na idade adequada, evidenciando fragilidades estruturais desse nível de ensino e limites na efetivação desse direito. Tal cenário demonstra que a evasão escolar não se reduz a um simples indicador de ineficiência educacional, mas se configura como um problema social que compromete o desenvolvimento humano, amplia desigualdades e restringe oportunidades. Como argumenta Charlot (2000), a evasão envolve questões relacionadas à qualidade do ensino, à desigualdade de oportunidades e à relação do sujeito com o saber, exigindo uma análise que considere tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos do processo educativo.

Nessa perspectiva, a compreensão da evasão escolar demanda também o diálogo com abordagens contemporâneas sobre políticas educacionais. A contribuição de Stephen Ball é particularmente relevante ao propor o conceito de *policy enactment* (encenação de políticas), segundo o qual as políticas não são simplesmente implementadas de forma linear, mas reinterpretadas e ressignificadas nos contextos institucionais. Essa abordagem permite compreender que, embora existam diretrizes legais que asseguram o direito à educação, sua efetividade depende das condições concretas das escolas e das práticas dos sujeitos envolvidos, o que ajuda a explicar, em parte, a persistência da evasão escolar.

Diante desse cenário, a problemática que orienta este estudo consiste em compreender quais fatores levam os estudantes do Ensino Médio a abandonarem a escola, considerando as especificidades de uma instituição pública localizada no interior do estado de Goiás. Tal questionamento emerge da necessidade de analisar o fenômeno da evasão a partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo que as dinâmicas locais desempenham papel fundamental na sua configuração.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão das causas da evasão escolar, contribuindo para a formulação de estratégias que favoreçam a permanência e o sucesso dos estudantes. Além disso, o estudo insere-se no campo das políticas educacionais articuladas ao desenvolvimento regional, evidenciando como fatores socioeconômicos locais influenciam diretamente as trajetórias escolares.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as causas da evasão escolar no Ensino Médio do Colégio Estadual São Geraldo e propor alternativas que contribuam para sua redução. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fatores que influenciam o abandono escolar, analisar as percepções dos sujeitos da comunidade escolar e identificar estratégias de intervenção que favoreçam a permanência dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza explicativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. Conforme Minayo (2008), a abordagem qualitativa permite compreender o universo de significados, valores e relações que constituem a realidade

social, sendo particularmente adequada para a análise de fenômenos complexos como a evasão escolar. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários, análise documental e observação do cotidiano escolar, possibilitando uma compreensão aprofundada das múltiplas dimensões que atravessam o fenômeno investigado.

2. A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

A evasão escolar no Ensino Médio constitui-se como um fenômeno multifacetado, cuja compreensão exige a articulação entre dimensões estruturais, pedagógicas e socioculturais. Não se trata, portanto, de um problema isolado, mas de uma expressão das contradições inerentes à sociedade brasileira, especialmente no que se refere às desigualdades de acesso, permanência e sucesso escolar. Nesse sentido, a evasão deve ser analisada à luz do direito à educação, garantido constitucionalmente, mas ainda não efetivado em sua plenitude.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o que implica não apenas o acesso, mas também a permanência com qualidade. Contudo, conforme evidenciado na pesquisa analisada, a realidade escolar revela uma ruptura entre o que está assegurado legalmente e o que se concretiza no cotidiano das instituições. Essa contradição reforça a compreensão de que a evasão escolar é, antes de tudo, uma questão de justiça social.

3. DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA INTERFACE COM A EVASÃO ESCOLAR

A educação é um direito de todo cidadão, independente de sua classe social. Contudo, uma grande parcela da sociedade brasileira não tem esse direito respeitado. De acordo com publicação no site do IBGE (2013), 24% dos jovens com idade de 25 a 29 anos não trabalham e entre esse grupo, 88% não estudam. 16% dos jovens entre 15 e 17 anos não estudam e entre esse grupo 60% não trabalham. A reportagem ressalta que a evasão escolar no Ensino Fundamental reduziu significativamente, porém, no ensino

médio os índices são altos. Com isso o grande desafio para a escola é tornar o Ensino Médio mais atrativo e dinâmico. Para mudar esse quadro é necessário uma ação conjunta dos agentes envolvidos no processo educativo: Estado, pais ou responsável e o próprio aluno; o Estado oferecendo vagas suficientes para atender a todos, os pais ou responsável matriculando o aluno na escola e o aluno frequentando as aulas regularmente. Ferreira (2013, p. 413), ressalta que:

A educação não é um direito cuja responsabilidade é imposta exclusivamente a um determinado órgão ou instituição. Na verdade é um direito que tem seu fundamento na ação do Estado, mas que é compartilhada por todos, ou seja, família, comunidade e sociedade em geral.

A LDB em seu artigo 2º relata que a Educação é dever da família e do Estado, tendo como finalidade o desenvolvimento pleno do aluno, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A legislação educacional atribui aos pais e ao Estado a responsabilidade com a educação dos alunos. Cabe à união disponibilizar para a população escolas de qualidade com número de vagas suficientes, recursos materiais e financeiros que auxiliarão o processo educativo e aos pais matricular e zelar pela permanência dos alunos na escola.

Segundo Ranieri (2013, p. 56):

Daí surge às correlações e obrigações dos demais sujeitos passivos do direito à educação: O Estado (que deve promovê-lo, protegê-lo e garanti-lo), a família(a quem incumbe promover o acesso à educação) e a sociedade (que o financia), traduzidos em deveres também fundamentais. No direito brasileiro a Educação Básica é direito subjetivo, público, assegurado inclusive a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria, conforme garantido pelo art. 208, I e parágrafo 1º da Constituição Federal.

O autor destaca também que os objetivos a serem alcançados como a universalização do Ensino Fundamental, a progressiva universalização do Ensino Médio e a Educação Continuada, exigem meios e condições tais como: recursos financeiros e materiais, vagas suficientes, condições de permanência na escola, respeito as diferenças individuais e de grupos que

auxiliarão para que os objetivos sejam alcançados de forma eficiente e eficaz. O direito à educação é assegurado na Constituição Federal, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Constituição Federal garante o direito a educação a todos sem exceção e estabelece em seu Artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Contudo, é dever do Estado proporcionar educação gratuita e de qualidade, oferecendo meios para a permanência dos alunos na escola.

Pinto (2013, p.293), evidencia que:

Entendemos que, em pleno século XXI, já se tornou consenso que uma escola de qualidade deve assegurar em sua estrutura pelo menos uma biblioteca, acesso a rede mundial de computadores, laboratório de informática e de ciências, todos esses recursos devidamente equipados e com pessoal de apoio técnico, assim como acessibilidade para as pessoas com deficiências e uma quadra de esporte.

O autor ressalta também que para garantir um padrão mínimo de qualidade é necessário que a escola: tenha número de alunos suficiente para que o professor trabalhe em apenas uma escola, facilita a socialização e o controle da disciplina; instalação adequada com salas ambientes; recursos didáticos de qualidade e em quantidade; razão aluno/turma de acordo com as normas do Conselho Nacional de Educação; remuneração do pessoal, assegurando um piso nacional unificado; formação continuada de todos os profissionais da escola; jornada semanal de trabalho de 40 horas semanais, sendo 26 horas destinadas ao trabalho em sala de aula e 14 horas as horas-atividades, destinadas ao planejamento das aulas, correção de avaliações e reuniões. Essas horas deverão ser cumpridas na unidade escolar; jornada mínima do aluno 10 horas/dia para os que frequentam as creches e 5 horas/dia para as demais etapas de ensino; recursos destinados para realização de projetos que auxiliarão o processo ensino aprendizagem.

Nesse contexto, autores como Patto (1999) problematizam a tendência histórica de atribuir o fracasso escolar ao aluno, desconsiderando os condicionantes sociais e institucionais que permeiam o processo educativo. A autora critica a chamada “teoria da carência cultural”, que responsabiliza o indivíduo por seu insucesso, deslocando o foco das estruturas escolares e sociais. Em contraposição, a evasão deve ser compreendida como produto das desigualdades sociais, das práticas pedagógicas excludentes e das condições materiais de existência dos estudantes.

Apesar da educação ser um direito de todos assegurado por lei, esse direito não está sendo respeitado. De acordo com o Censo em 2013, abandonam a escola precocemente no Ensino Fundamental: 1,2 % nos anos iniciais, 3,6% nos anos finais e no Ensino Médio: 8,1.

De acordo com Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011), o direito à educação está mais distante principalmente das pessoas pobres, negras, com menos de 6 anos e mais de 14 anos de idade, para a população que mora na zona rural, as pessoas com necessidades especiais e os presos. A educação deve ser: disponível-gratuita e a disposição de toda a população, oferecendo principalmente vagas suficientes, qualidade no processo educativo, professores qualificados e materiais didáticos; acessível-educação pública de qualidade e gratuita para todos; aceitável-qualidade educacional relacionada aos programas de estudos, qualificação profissional, metodologia adequada, assegurando que a educação seja aceitável tanto para as famílias quanto para os alunos e adaptável, ou seja, de acordo com a realidade do educando respeitando as desigualdades existentes, pautada na gestão democrática e no respeito mútuo.

4. EVASÃO ESCOLAR E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS

O abandono escolar é um problema que as escolas brasileiras enfrentam e atinge toda a sociedade. Como afirma Azevedo (2011, p.05): “A evasão escolar é um dos maiores desafios enfrentados pela escola pública, pois esse problema está relacionado a fatores culturais, sociais, políticos e econômicos”.

Segundo reportagem publicada no site QEdu (2014), a evasão escolar ocorre quando o aluno abandona os estudos ou reprova e no ano seguinte

não retorna a escola para estudar. Ela acarreta diversas consequências para a sociedade tais como: desigualdade social, exclusão e violência.

Segundo Patto (1999), apesar das diversas tentativas de reverter o quadro da evasão escolar, como a implantação da política educacional no país, esse problema continua atingindo a sociedade significativamente. Segundo dados do Censo Escolar, em 2013, cerca de 659.493 alunos abandonaram o Ensino Médio.

Muitas vezes o problema da evasão está intimamente ligado a outros fatores como repetência, e formas de avaliação. Vilas Boas (2008), ressalta que a repetência está diretamente ligada a evasão escolar. Esse assunto sempre foi motivo de discussões e de preocupações por parte dos educadores e da sociedade, porém, a escola de forma geral e o professor em particular não se preocuparam em desenvolver um trabalho comprometido com a aprendizagem do educando. Com isso, a repetência tornou-se normal. A autora afirma também que a avaliação na escola é de grande valia, contudo, sem objetivo torna-se um instrumento desprovido de prazer e sentido para os alunos e para os professores, e que seu principal objetivo deverá ser a aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores.

Corroborando com esse assunto Demo (1993, p. 39), relata que: “a evasão significa o abandono antes de concluir, geralmente induzida por força da repetência acumulada.” A repetência escolar está presente no cotidiano das escolas brasileiras causando prejuízos para o país, para a escola e principalmente para o aluno. Na maioria dos casos o estudante se sente desmotivado para cursar novamente a mesma série e abandona os estudos.

São vários os motivos que podem desencadear a evasão escolar, conforme afirma Ferreira, (2013), os principais fatores que causam a evasão escolar são:

a escola: não se prepara para receber e manter os alunos na instituição mostra-se autoritária, distante da realidade dos alunos, com professores despreparados, número insuficiente de docentes e ausência de motivação;

o aluno: que apresenta os mais diversos problemas tais como: indisciplina, desinteresse, problemas de saúde;

pais/responsável: não acompanha a vida escolar do aluno, mostra-se desinteressado e não exerce a autoridade familiar;
social: o horário de trabalho dos alunos é incompatível com o horário de estudo, atrapalhando significativamente o desempenho escolar do discente; agressão entre os alunos e violência entre gangues.

Neste contexto Pierre Bourdieu, afirma que a escola, longe de ser um espaço neutro, atua na reprodução das desigualdades sociais por meio da valorização de determinados capitais culturais. Tal compreensão desloca a análise da evasão de uma dimensão individual para uma dimensão estrutural, permitindo compreender que o abandono escolar está relacionado às formas de exclusão simbólica e material presentes no sistema educacional.

‘Além disso, a discussão contemporânea sobre políticas públicas educacionais pode ser enriquecida com a contribuição de Stephen Ball, especialmente por meio do conceito de *policy enactment* (encenação de políticas), segundo o qual as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e ressignificadas nos contextos institucionais. Essa perspectiva permite compreender que, mesmo diante de diretrizes nacionais e legislações robustas, como a LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, a efetividade das políticas depende das condições concretas das escolas, das práticas dos professores e das dinâmicas locais.

No âmbito pedagógico, Libâneo (1990) ressalta que o planejamento escolar deve articular teoria e prática, considerando a realidade dos educandos. Essa articulação é fundamental para tornar o ensino significativo e, conseqüentemente, reduzir a evasão.

Portanto, a evasão escolar não pode ser compreendida apenas como abandono, mas como um processo de exclusão progressiva, que se inicia muitas vezes com a desmotivação, a repetência e a desconexão entre escola e realidade social. Trata-se, assim, de um fenômeno que exige intervenções estruturais, pedagógicas e políticas, orientadas pela perspectiva da inclusão e da equidade.

5. EVASÃO ESCOLAR EM SANTA TEREZINHA DE GOIÁS: PROBLEMAS E PROPOSTAS DE SUPERAÇÃO

5.1 Histórico da unidade escolar

O Colégio Estadual são Geraldo está localizado no município de Santa Terezinha de Goiás. De acordo com dados do IBGE o município foi criado através da Lei nº 19 em 22 de julho de 1963, aprovada pela Câmara Municipal de Pilar de Goiás e elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 4705 de 23 de outubro de 1963. Sua população é de 10.302 habitantes e sua área é de 1.202.240 km².

Está localizado na microrregião de Porangatu, no Norte de Goiás conforme o mapa abaixo:

Figura1 - Mapa de Santa Terezinha de Goiás



Fonte: IBGE, 2010.

O Colégio Estadual São Geraldo foi a primeira escola criada no município de Santa Terezinha de Goiás, ficou conhecido com o nome de Grupo Escolar São Geraldo e atendia aos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em meados de 1973 o grupo escolar foi fechado por apresentar péssimo estado de conservação, os alunos foram transferidos para outras escolas do município. Em 1975 o atual prefeito Eurípedes Martins de Paula decidiu reabrir a unidade de ensino, durante esse período não houve reforma e a rede física estava precária em decorrência do abandono.

Com a descoberta de esmeraldas no município em 1980, a população cresceu demasiadamente, as pessoas chegavam de diferentes regiões do Brasil para explorar o subsolo em busca das pedras preciosas. Após sete meses de garimpo, a população passou de 6 mil habitantes para 30 mil habitantes com residência fixa e mais de 15 mil flutuantes. O município não tinha número suficiente de professores qualificados para atender a demanda, uma vez que, chegavam diversas pessoas diariamente de diferentes lugares. Com isso, a cidade passou a viver outra realidade e as escolas foram ampliadas no intuito de atender a esse demanda.

Em 1986 o Colégio Estadual São Geraldo oferecia para a população o Ensino Regular, da Educação Infantil ao Ensino Médio, implantou o supletivo e foi a primeira escola do município que funcionou o curso Técnico em Magistério, tendo como objetivo atender de forma satisfatória as crescentes necessidades da população. Com isso, contribuiu significativamente com a educação.

Na década de 1990 sob direção do professor Sebastião Machado de Souza a escola vence alguns concursos importantes: Prêmio Escola Dinâmica, promovido pela Secretaria da Educação, no período de 1994 a 1997, com o projeto A Escola é de Todos, obtendo o 1º lugar regional e o 2º lugar estadual e em 1998 ganhou o concurso Escola Referência Nacional em Gestão.

Em 2000, foi implantada no Estado de Goiás a redefinição de rede, onde o Colégio Estadual “São Geraldo” passou a atender apenas alunos do Ensino Médio com a missão de implantar a Proposta de redefinição do Currículo do Novo Ensino Médio. Houve um investimento na adequação da rede física e instalação de laboratórios de Informática, Química, Física e Biologia. Sendo viabilizados também acervos para a Biblioteca.

Em 2013, implantou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Integrada. Técnico em Mineração com o objetivo de formar pessoas capazes de lidar com o avanço da ciência e da tecnologia na área da mineração e suas particularidades e dele participarem de forma proativa atendendo as três premissas básicas: formação científica – tecnológico – humanística sólida, flexibilidade para as mudanças e educação continuada. A escola estabeleceu parcerias com a Faculdade FacLions (Gestão em Segurança Pública) e o PRONATEC - SENAI (Operador de...

O Projeto Político Pedagógico do CESG está em sintonia com as DCNEM uma vez que sua proposta pedagógica está pautada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e concebida a partir dos quatro pilares da educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser.

5.2 Evasão escolar no Colégio Estadual São Geraldo: visão dos gestores, agentes administrativos corpo docente e corpo discente.

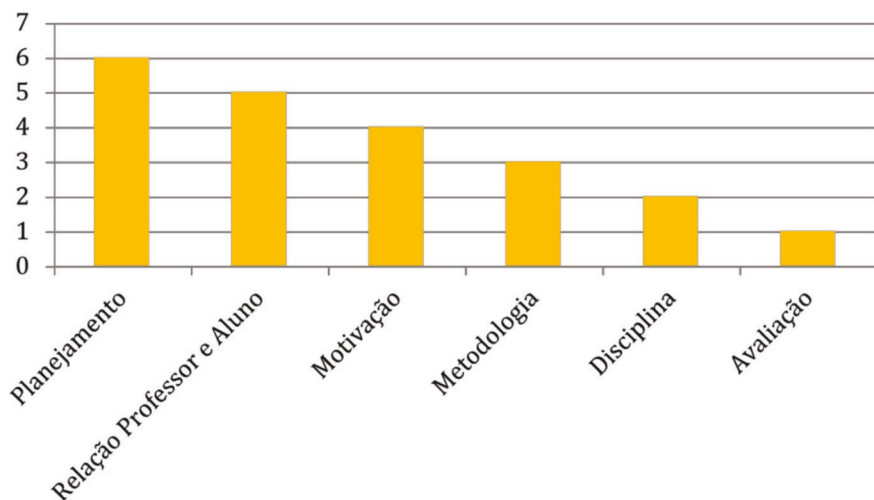
3.2.1 Metodologia utilizada na pesquisa empírica

Os dados apresentados são resultados da pesquisa realizada no Colégio Estadual São Geraldo com os alunos que abandonaram o Ensino Médio, o corpo docente, o setor técnico administrativo, e o grupo gestor da unidade de ensino. O modelo do questionário aplicado esta no Apêndice B.

As pessoas que participaram da pesquisa foram selecionadas da seguinte forma: 20 alunos que abandonaram o Ensino Médio no período de 2011 a 2013, o diretor, o vice-diretor, 03 coordenadores pedagógicos, 01 do turno matutino, 01 do vespertino e 01 do noturno, que fazem parte do grupo gestor, o secretário da escola que trabalha nos três turnos 03 agentes administrativos, 01 do turno matutino, 01 do vespertino e 01 do noturno e 10 professores que trabalham na unidade escolar, 02 do turno matutino, 03 do turno vespertino e 05 do turno noturno, onde o índice de evasão é mais crítico.

A seguir alguns gráficos referentes ao Colégio Estadual São Geraldo.

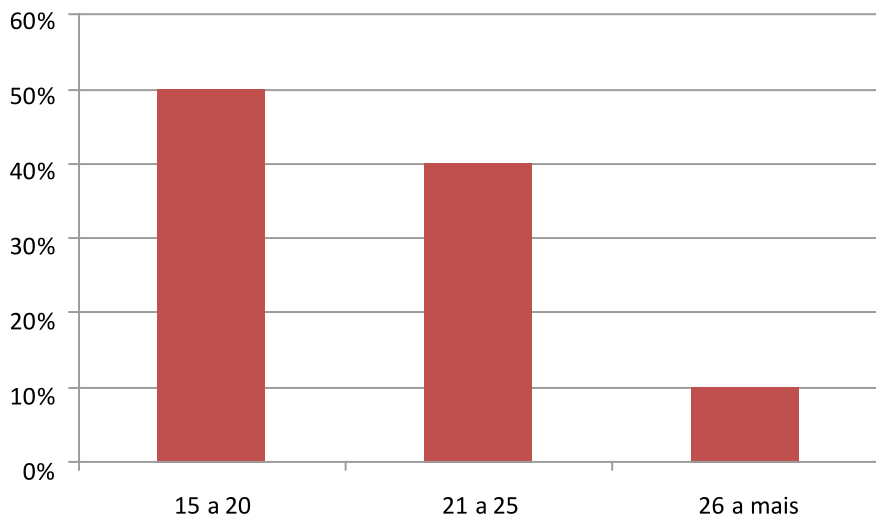
Gráfico 1 - Grupo Gestor



Fonte: Grupo gestor do Colégio Estadual São Geraldo.

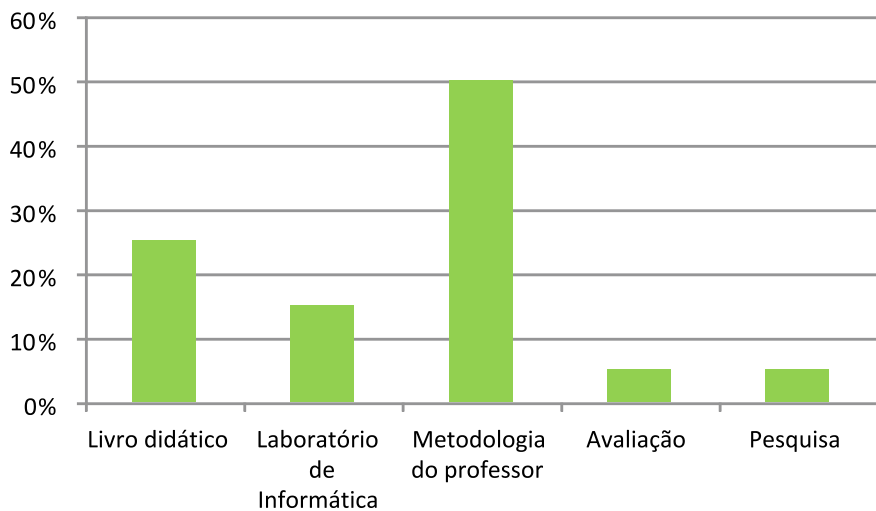
Os alunos evadidos disseram que muitas vezes há falta de uma boa relação professor aluno com o grupo gestor, porém o maior motivo visto por eles refere-se ao planejamento.

Gráfico 2 - Idade dos alunos



Fonte: Pesquisa da autora com os alunos evadidos

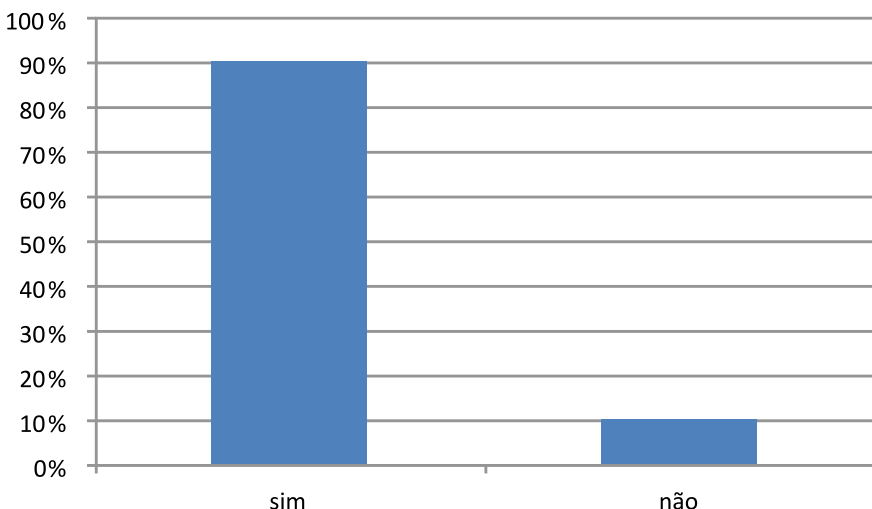
Gráfico 3 - Importância dos recursos pedagógicos para os alunos



Fonte: ????

De acordo com o gráfico 18: 25% dos alunos consideram o livro didático mais importante, 15% consideram o laboratório de informática, 50% a metodologia do professor, 5% a avaliação e 5% a pesquisa como importante para o processo ensino aprendizagem.

Gráfico 4 - Intenção dos alunos para voltarem a estudar



Fonte: ????

De acordo com o gráfico 19: 90% dos alunos pretendem voltar a estudar e 10% não querem voltar a estudar.

As principais causas listadas pelos alunos por abandonarem os estudos foram:

- Não conseguem conciliar a jornada de trabalho com a escola;
- Relacionamento com os professores;
- Dificuldade de aprendizagem.

De acordo com a pesquisa realizada podemos constatar que a evasão escolar no Colégio Estadual São Geraldo é causada principalmente pelo trabalho. Os alunos não conseguem conciliar a jornada de trabalho com a escola, chegam cansados, apresentando desânimo, falta de interesse e dificuldades de aprendizagem. A comunidade escolar precisa ficar atenta e tomar algumas medidas de prevenção através de conversas, observação e visitas as famílias para conhecer a realidade no qual esses alunos estão inseridos.

O abandono escolar causa sérios danos à sociedade e o combate a essa mazela está intimamente ligado ao combate e a prevenção à violência e a desigualdade social.

Para amenizar ou solucionar o problema do abandono não basta apenas resgatar esse aluno é necessário que a escola tenha um olhar atento as suas dificuldade e peculiaridades despertando-lhes sonhos, perspectivas e expectativas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados empíricos revela que a evasão escolar no Colégio Estadual São Geraldo está profundamente relacionada às condições socioeconômicas dos estudantes, evidenciando a centralidade do trabalho como fator determinante para o abandono escolar. Conforme identificado na pesquisa, “os alunos não conseguem conciliar a jornada de trabalho com os estudos” Esse dado evidencia uma tensão estrutural entre a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e a permanência na escola, o que compromete o direito à educação em sua dimensão mais ampla. Tal realidade confirma as análises de Pinto (1982) e Ferreira (2013), que apontam a condição socioeconômica como um dos principais fatores de evasão.

Entretanto, a evasão não pode ser reduzida a um único fator. Os dados também indicam a presença de elementos internos à escola, como metodologias pouco atrativas, fragilidade na relação pedagógica e ausência de estratégias eficazes de acompanhamento dos estudantes. Nesse sentido, a evasão emerge como resultado de um processo cumulativo de desengajamento, no qual o aluno, progressivamente, perde o vínculo com a instituição escolar.

A literatura aponta que a repetência desempenha papel relevante nesse processo. Conforme Demo (1993), a evasão é frequentemente consequência de um percurso marcado por fracassos escolares sucessivos, que produzem desmotivação e sentimento de inadequação. Essa relação é corroborada pelos dados da pesquisa, que evidenciam a dificuldade dos alunos em acompanhar o ritmo escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre escola e família. A ausência de acompanhamento familiar aparece como fator agravante, reforçando a necessidade de uma atuação mais integrada entre os diferentes agentes educativos. Nesse sentido, a dissertação destaca que “a família é essencial no processo educativo, porém o abandono envolve também outras questões como a desigualdade de renda e a metodologia de ensino”

A análise dos resultados permite ainda problematizar a eficácia das políticas educacionais no contexto local. À luz do conceito de *policy enactment*, observa-se que as diretrizes e normativas não se traduzem automaticamente em práticas efetivas, sendo mediadas pelas condições institucionais e pelas práticas dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a evasão escolar deve ser compreendida como um fenômeno relacional, produzido na intersecção entre fatores estruturais, institucionais e subjetivos. Tal compreensão exige uma abordagem integrada, capaz de articular políticas públicas, práticas pedagógicas e ações comunitárias.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar no Ensino Médio, conforme evidenciado neste estudo, configura-se como uma expressão das desigualdades sociais e educacionais que marcam o contexto brasileiro. Longe de ser um fenômeno pontual ou isolado, o abandono escolar revela a insuficiência das políticas educacionais em garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso dos estudantes.

Os resultados da pesquisa demonstram que a necessidade de trabalhar constitui o principal fator de evasão, evidenciando a centralidade das condições socioeconômicas na trajetória escolar dos estudantes. Contudo, a

análise também revela que fatores internos à escola, como práticas pedagógicas pouco significativas e ausência de estratégias de acompanhamento, contribuem para o agravamento do problema.

Nesse sentido, torna-se imprescindível superar visões reducionistas que atribuem a evasão exclusivamente ao aluno ou à família, reconhecendo-a como um fenômeno complexo, que exige intervenções estruturais e integradas. A escola, nesse contexto, deve assumir um papel ativo na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de dialogar com a realidade dos estudantes e promover o engajamento no processo educativo.

Além disso, é fundamental fortalecer o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de gestão democrática, orientado para a permanência e o sucesso escolar. As políticas públicas, por sua vez, devem ser repensadas à luz das realidades locais, considerando as especificidades dos sujeitos e dos territórios.

Por fim, destaca-se que o enfrentamento da evasão escolar exige uma mudança de paradigma, que vá além da lógica do acesso e se concentre na garantia do direito à educação em sua dimensão plena. Isso implica reconhecer a escola como espaço de inclusão, formação humana e transformação social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *Políticas públicas e educação*. Campinas: Autores Associados, 2011.

BALL, Stephen J. *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1993.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Qualidade da educação: conceitos e desafios*. São Paulo: Cortez, 2013.

RAMOS, Antonia Jorgeane Silva. *Evasão escolar no ensino médio do Colégio Estadual São Geraldo no município de Santa Terezinha de Goiás (2011-2013)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Faculdades Alves Faria, Goiânia, 2015.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Edusp, 2013.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. *Direito à educação: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

PSICANÁLISE E ALCOOLISMO: O PAPEL DO PSICÓLOGO NO ENTENDIMENTO DA PARCIALIDADE PULSIONAL E NO ENFRENTAMENTO DA DIREÇÃO PERIGOSA

Alvinan Magno Lopes Catão¹

Carla Berti Bonesso Catão²

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo compreender, a partir de uma perspectiva psicanalítica, o papel do psicólogo do trânsito perante o problema do alcoolismo e da direção perigosa. Para tanto foi realizada uma pesquisa teórica, buscando compreender o alcoolismo, a contribuição psicanalítica sobre esse tema e o papel do psicólogo do trânsito frente à problemática. Os resultados dessas pesquisas apontam para a complexidade de determinações, fatores e interações. Demonstraram que o alcoolismo é também um problema de estruturação e funcionamento psíquico, tornando necessário considerar fatores intrapessoais associados aos interpessoais e aos fatores sociais mais amplos. O conhecimento psicanalítico se revelou importante e necessário para a compreensão e enfrentamento dessa problemática.

Palavras-chave: Psicanálise. Alcoolismo. Pulsão. Estrutura psíquica. Direção perigosa.

PSYCHOANALYSIS AND ALCOHOLISM: THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN UNDERSTANDING INSTINCTUAL BIAS AND COPING WITH DANGEROUS DRIVING

Abstract: This work aims to understand, from a psychoanalytic perspective, the role of the traffic psychologist in addressing the problem of alcoholism and dangerous driving. To this end, theoretical research was conducted, seeking to understand alcoholism, the psychoanalytic contribution to this topic, and the role of the traffic psychologist in dealing with this problem. The results of this research point

¹ Psicólogo; Doutor em Psicologia Clínica e Cultura. Docente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: alvinanmagno@gmail.com

² Psicóloga; Especialista em Psicologia do Trânsito e Psicologia Hospitalar. E-mail: carla-bertibonesso@gmail.com

to the complexity of determinants, factors, and interactions. They demonstrated that alcoholism is also a problem of psychic structuring and functioning, making it necessary to consider intrapersonal factors associated with interpersonal and broader social factors. Psychoanalytic knowledge proved important and necessary for understanding and addressing this problem.

Keywords: Psychoanalysis. Alcoholism. Drive. Psychic structure. Dangerous driving.

1. INTRODUÇÃO

O alcoolismo é considerado um dos principais fatores de risco para mortes e lesões graves em acidentes de trânsito. O álcool prejudica as funções cognitivas e motoras que são essenciais para uma direção segura tais como os reflexos, a senso-percepção e a capacidade de discernimento em geral (Fortes; Cardo, 1995; Adura et al, 2008).

Compreender os determinantes psíquicos do alcoolismo é uma necessidade psicossocial uma vez que se trata de um fenômeno complexo, multi-determinado por diversos fatores. Entende-se que o fator psíquico só pode ser apreendido se houver interesse do pesquisador em estudar a constituição psíquica do sujeito alcoolista. É a partir dessa proposição que se inserem as contribuições da abordagem psicanalítica.

Essa abordagem consiste na consideração de aspectos inconscientes e afetivos que determinam a constituição psíquica dos sujeitos. Seu método utiliza-se da associação livre, por parte do paciente, e da interpretação, por parte do psicanalista (Roudinesco; Plon 1998).

O termo foi empregado por Freud pela primeira vez no artigo intitulado: “a hereditariedade e etiologia das neuroses”. Neste artigo, ele atribui os resultados de seu novo método, psico-análise, ao processo explorador de Josef Breuer (1843-1925) por ter se mostrado fértil no esclarecimento das vias obscuras da ideia inconsciente. Para além da designação metodológica (método de tratamento), pode se referir também a mais duas: representado tanto o sistema de pensamento e transmissão de saber, como a escola de pensamento correspondente ao movimento psicanalítico (Roudinesco; Plon, 1998).

A partir desses dois conceitos psicanálise e alcoolismo, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: como a psicanálise pode contribuir para a psicologia do trânsito no entendimento enfrentamento do alcoolismo e da consequente direção perigosa? Para responder a essa questão, elaborou-se o seguinte objetivo: compreender, a partir da perspectiva psicanalítica, o papel do psicólogo do trânsito frente ao problema do alcoolismo e sua consequente direção perigosa.

A pesquisa foi organizada em três tópicos. No primeiro, é apresentada uma revisão da literatura científica sobre a história e definição científica do alcoolismo. No segundo, realiza-se uma leitura do alcoolismo e sua consequência no trânsito (direção perigosa) a partir da perspectiva psicanalítica. E por último, é discutido o papel do psicólogo de base psicanalítica no enfrentamento da problemática da relação alcoolismo e direção perigosa.

2. ALCOOLISMO: BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÕES

O termo alcoolismo possui significados amplos. É usado, comumente, para representar o consumo compulsivo, descontrolado e abusivo de bebidas alcoólicas. Consumo este que vem a prejudicar as relações afetivas do sujeito, trazendo danos psicológicos, além dos danos físicos do abuso alcoólico.

Gigliotti e Bessa (2004), afirmam ter sido no século XVIII, numa época de crescente produção e comercialização de bebidas alcoólicas, que apareceu pela primeira vez o conceito de alcoolismo. Segundo esses autores, os primeiros a se referirem ao mesmo foram Benjamin Rush e Thomas Trotter. Citam a célebre frase de B. Rush: “Beber inicia num ato de liberdade, caminha para o hábito e, finalmente, afunda na necessidade”. Destacam que Trotter teria sido o primeiro a se referir ao alcoolismo como doença.

O conceito “alcoolismo”, de acordo com Ramos (1997), foi também estudado pelo médico suíço Magnus Huss, na primeira metade do século XIX. Huss teria publicado em 1849 um artigo no qual desenvolve o conceito de alcoolismo crônico, tratando assim o alcoolismo como doença. Gigliotti e Bessa (2004) complementam que Huss descreveu o alcoolismo

crônico como estado de intoxicação pelo álcool que se apresenta com sintomas físicos, psiquiátricos ou mistos.

Embora o termo e conceito “alcoolismo”, conceituado em quanto doença/distúrbio, tenha uma razoável trajetória histórica, é, somente a partir dos anos 1960 que este se populariza. De acordo com a literatura encontrada, foi Elvin Morton Jellinek (1890-1963) que popularizou o conceito de alcoolismo-doença na ciência contemporânea através do livro “The Disease Concept of Alcoholism”, traduzido por “O conceito de doença do alcoolismo” (Ramos; Woitowitz, 2004; Gigliotti; Bessa, 2004).

Gigliotti e Bessa (2004) afirmam que Jellinek considera o alcoolismo como uma “doença progressiva e fatal”, cuja única saída seria a abstinência alcoólica e definitiva. Os estudos de Jellinek são reconhecidos por exercer grande influência na evolução do conceito alcoolismo, classificando-o em um sistema (Ramos; Woitowitz, 2004).

Muitos pesquisadores consideram que seus estudos representam um marco na evolução do conceito desta dependência, pois consideram o “alcoolismo doença” apenas quando o usuário apresenta tolerância, abstinência e perda do controle. Jellinek diferenciou categoricamente os transtornos por uso do álcool daqueles que envolviam um claro processo de dependência (tipos gama e delta) e naqueles sem dependência (tipos alfa, beta, épsilon) (Gigliotti; Bessa, 2004; Ramos; Woitowitz, 2004; Vandebos 2010;). Essa categorização será apresentada mais a frente nesse tópico.

Ramos e Woitowitz (2004) destacam a publicação de Cahalan, “Problem Drinkers”, Bebedores Problemas, de 1976, como importante publicação para os estudos do Alcoolismo. Essa que, se contrapõe a visão clínica de Jellinek, inserindo os conceitos de bebedor pesado, bebedor abusivo e bebedor problema. Os autores afirmam que Cahalan destaca um subgrupo de usuários de álcool que não apresentam a doença alcoolismo, que nem por isso eram menos preocupantes, uma vez que se refere a uma classe de usuários responsáveis por acidentes de trânsito e de trabalho, agressões físicas domésticas e públicas e ainda ocupam uma posição de usuários de serviço de saúde.

A partir do final da década de 1970, quatro categorias diagnósticas começaram a serem delineadas: a dos abstêmios, a dos bebedores sem pro-

blemas (ditos sociais), a dos bebedores com problemas e a dos alcoolistas. Esta classificação ganhou sustentação no trabalho de Vaillant (1995). Ele realizou estudos e pesquisas prospectivas, a partir de uma metodologia longitudinal, iniciados com adolescentes, que acompanhou por 60 anos. Os resultados destas pesquisas sugerem que todo problema com o beber é progressivo e que o alcoolismo nem sempre é uma doença fatal.

Vaillant (1995) descobriu que alguns bebedores com problema conseguem retornar a um padrão de ingestão sem problemas, o que também pode acontecer com alcoolistas graves. No entanto, essa descoberta revela mais uma exceção do que a regra geral. Apesar disso, os estudos prospectivos de Vaillant (1995) representam uma contribuição aos estudos científicos do alcoolismo.

No que se refere à definição, Fortes e Cardo (1991) consideram o alcoolismo uma farmacodependência que tem um poder alto destrutivo, sendo encontrada em todos os lugares do mundo. Ramos (1997) complementa que não há entre os grupos humanos contemporâneos aqueles que desconheçam o álcool ou etanol, e assim o seu consumo abusivo: o alcoolismo. O autor afirma que, na história dos grupos culturais específicos, a produção de álcool é oriunda de estágios bastante primitivos.

Para Fortes e Cardo (1991) a definição mais abrangente de alcoolismo é a da Organização Mundial da Saúde:

Um estado psíquico e algumas vezes também físico, resultante de interação entre um organismo vivo e uma substância, caracterizado por um comportamento e outras reações que incluem sempre compulsão para ingerir a droga, de forma contínua ou periódica, com a finalidade de experimentar seus efeitos psíquicos e, às vezes, para evitar o desconforto de sua abstinência. A tolerância pode existir ou faltar e o indivíduo pode ser dependente de mais de uma droga. (Fortes; Cardo, 1991, p. 128)

Outra definição importante de alcoolismo se encontra no Dicionário de Psicologia da *American Psychological Association*, que trata o alcoolismo como uma dependência química, dividindo-o em cinco estágios progressivos: alfa, beta, gama, delta, ípsilon. Essa definição foi inicialmente desenvolvida por Elvin M. Jellinek, discutido acima (Vandenbos, 2010).

O alcoolismo alfa é caracterizado pelo ato de beber indisciplinadamente e pela dependência psicológica dos efeitos do álcool para o alívio de sofrimento físico e psicológico. Esse estágio, não envolve perda de controle ou incapacidade de se abster (Vandenbos, 2010).

O estágio beta, ou alcoolismo beta, é caracterizado pelo ato de beber indisciplinado que pode afetar estômago, fígado, pâncreas e rins, e pode causar polineuropatia, mas ainda não envolve dependência física ou psicológica. Nesse estágio, o sujeito pode apresentar sintomas de deficiência nutricional, menor eficiência no trabalho ou ambas as coisas (Vandenbos, 2010).

Por sua vez, o terceiro estágio, ou alcoolismo gama, é definido como o mais grave. É caracterizado “por maior tolerância, adaptação fisiológica, perda de controle e, quando a bebida seja suspensa, uma síndrome de abstinência, pode incluir intenso desejo por álcool, convulsões e DELIRIUM TREMENS” (Vandenbos, 2010, p. 49).

Na sequência, o quarto estágio, ou alcoolismo delta, é caracterizado pela ingestão diária de álcool, “aumentada tolerância devido à adaptação celular e sintomas de abstinência caso a pessoa pare de beber mesmo que por apenas um dia ou dois” (Vandenbos, 2010, p. 49). As pessoas que estão nesse estágio não sentem desejo compulsivo de beber, assim “seu controle sobre o consumo não está totalmente perdido” (Vandenbos, 2010, p. 49).

Por fim o quinto e último estágio do alcoolismo, conforme o Dicionário de Psicologia da APA, o ípsilon, é caracterizado por surtos ou bebedeiras periódicas intercaladas por períodos que duram semanas ou meses. Durante esses surtos, o alcoolista bebe de maneira descontrolada até não conseguir beber mais (Vandenbos, 2010).

Outra definição de alcoolismo importante se encontra no conceito de Síndrome de Dependência do Álcool (SAD). Essa definição foi proposta por Edwards e Gross em 1976. De acordo Fantinato (2011), a Síndrome da Dependência do Álcool é entendida como um fenômeno que depende da interação entre atores biológicos e culturais, levando em conta aspectos regionais e o valor simbólico do álcool em cada comunidade. De acordo com a autora:

[...] Tais fatores determinam como o indivíduo vai se relacionando com a substância, em um processo de aprendizado individual e social do modo de se consumir bebidas. De acordo com essa definição, nesse processo de aprendizado da maneira de usar o álcool, um dos fenômenos mais significativos é o surgimento dos sintomas de abstinência. Quando a pessoa passa a ingerir a bebida para aliviar esses sintomas é estabelecida uma forte associação que sustenta tanto o desenvolvimento quanto a manutenção da dependência. (Fantinato, 2011, p. 25)

No presente tópico, foram apresentadas a evolução e as adaptações do conceito de alcoolismo de acordo como determinados contextos históricos ocidentais (Europa, América), situando os autores que contribuíram para tal. Foi constatado que o alcoolismo, concebido enquanto doença, distúrbio ou mal estar social, possui um amplo percurso histórico.

As formas de entendimentos e tratamento deste fenômeno foram classificadas e catalogadas em manuais psiquiátricos, dentre os quais vale citar o DSM V e o CID 11. No entanto, tais entendimentos, apesar de serem importantes para compreender o aspecto aparente, genérico e descritivo do alcoolismo, não adentram profundamente nas motivações pulsionais e inconscientes dos sujeitos alcoolistas. E para contribuir nessa direção, é necessária a compreensão da abordagem psicanalítica, que privilegia a análise de tais motivações. No próximo tópico, apresentar-se-á o alcoolismo sob o viés da psicanálise, alçando também relações com o trânsito e a direção perigosa.

3. O ALCOLISMO SOB O OLHAR DA PSICANÁLISE

3.1 Os estudos psicanalíticos sobre o alcoolismo

Em Psicanálise, o alcoolismo encontra a sua gênese explicativa na teoria dos estágios psicosssexuais, particularmente no estágio oral. De acordo com Roudinesco e Plon (1988), o estágio pode ser definido como uma modalidade de relação com o objeto de desejo. Nessa compreensão é importante situar o mesmo como uma dependência química.

De acordo com Kalina, Kovadloff, Roin et al (1999), a primeira contribuição para o entendimento psicanalítico da dependência química foi proposta por Freud no trabalho: “O Chiste e sua Relação com o Inconsciente” de 1905. Nesse trabalho Freud (1996b), explica o fenômeno da dependência química com base na satisfação das necessidades infantis primárias, entendendo que essa se encontra relacionada à fase oral. Dessa forma, tal “transtorno” passa a ser entendido como “fixação oral”. A contribuição de Freud (1996b), no referido trabalho, consiste em apresentar a estrutura e funcionamento dinâmico da oralidade, trazendo compreensões psicanalíticas sobre a intolerância a espera na satisfação de desejos, a importância da fixação e da regressão.

Outra contribuição de Freud (1996c) para o entendimento psicanalítico da dependência química encontra-se no trabalho “Luto e Melancolia”, publicado em 1917. Nesse artigo, ele afirma que a embriaguez alcoólica – que poderíamos entender como alcoolismo – é pertencente ao grupo dos estados maníacos, pois produzem estados eufóricos e tais estados garantem que não se tornem conscientes suas motivações, permanecendo assim ocultos, ou seja, inconscientes.

Em seu texto Os chistes de 1905, Freud (1996b) aborda alguns dos efeitos do álcool. O autor afirma que o mais precioso poder que a substância tem é a mudança no estado de espírito. Chega a considerar o álcool um veneno, no entanto não considera igualmente dispensável para todos. Expõe que o álcool reduz as forças inibidoras, diminuindo, por exemplo, o senso crítico, o que facilita o acesso do sujeito a fontes de prazer que antes eram suprimidas. Nessa linha de raciocínio, o autor destaca que o adulto torna-se criança sob o efeito dessa droga, podendo dispor seus pensamentos livremente sem necessidade da lógica. Nesse trabalho, Freud concorda que o prazer é obtido graças à economia psíquica, favorecendo, também, o alívio da compulsão crítica presente no neurótico obsessivo.

Nesse entendimento, é possível perceber o caráter anestésico e catártico do álcool sobre a estrutura neurótica obsessiva. Um dos motivos que levam ao uso do álcool, que pela repetição se torna um vício. No discurso de Freud (1996b) há uma defesa do uso álcool, possivelmente por acreditar que algumas estruturas ou personalidades, tais como a neurose obsessiva, podem vir a se beneficiar com os seus efeitos.

Ainda no que compete ao fenômeno da dependência química, pontuou Freud (2006c):

O mais grosseiro, embora também o mais eficaz, desses métodos de influência é o químico: a intoxicação. Não creio que alguém compreenda inteiramente o seu mecanismo; é fato, porém, que existem substâncias estranhas, as quais, quando presentes no sangue ou nos tecidos, provocam em nós, diretamente, sensações prazerosas, alterando, também, tanto as condições que dirigem nossa sensibilidade, que nos tornamos incapazes de receber impulsos desagradáveis. (p. 86)

Nesse exposto, é possível dizer que Freud analisa a dependência química como um meio de obtenção de prazer que, em sua época, ainda não era totalmente compreendido. É possível perceber o caráter de “anestesia”, que o autor atribui à intoxicação, nesse caso compreendido como “uso de substâncias químicas”.

Nessa direção, pode-se afirmar que uma contribuição psicanalítica para a compreensão do fenômeno do alcoolismo se encontra na teoria do princípio do prazer/desprazer. Em “Além do princípio do prazer”, publicado inicialmente em 1920, Freud (2006a) afirma que:

[...] o princípio de prazer persiste por longo tempo como método de funcionamento empregado pelos instintos sexuais, que são difíceis de “educar”, e, partindo desses instintos, ou do próprio ego, com frequência consegue vencer o princípio de realidade, em detrimento do organismo como um todo. (p. 20)

Embora não haja nesse trabalho referências diretas ao alcoolismo, é possível levantar algumas análises, se utilizando da lógica psicanalítica. A relação do alcoolista com a bebida é uma relação estritamente sexual: a bebida representa seu objeto de desejo. Pode ser compreendida e explicada pela teoria princípio do prazer/desprazer. Para começar, o alcoolismo diz de uma fixação em uma um estágio psicosssexual anterior, a fase oral, período no qual a libido se encontrava direcionada para a boca. A busca do alcoolista, ao beber, é puramente pelo prazer oral, esse que vence a realidade em detrimento do organismo como um todo.

O alcoolista, em muitos dos casos, não consegue controlar o seu prazer compulsivo de beber que se repete no ato de beber compulsivamente que se sobrepõe a noção de realidade. Nesse sentido,

[...] nota-se um processo de repetição em que o sujeito busca este objeto (álcool) para obtenção de prazer. A repetição do uso dessa substância pode ser pensada por uma via de caráter pulsional que pode ser relacionada a uma vida de pulsão de morte. É neste percurso que o alcoolista passa a obter o prazer inalcançável do uso/abuso do álcool. (Schulzbacher, 2016, 27-28)

A partir desse exposto, é possível perceber outro importante conceito psicanalítico: pulsão (do alemão *Das Trieb*). O autor apresenta uma análise psicanalítica sobre o fenômeno do Alcoolismo, entendendo o alcoolista como um sujeito que busca, repetitiva e pulsionalmente prazer através de seu objeto de desejo, o álcool. O alcoolista vivencia o princípio de prazer/desprazer que se torna a satisfação inalcançável, e tende a se repetir de maneira insaciável, podendo levar o sujeito à morte. O interessante nesse raciocínio é perceber que o objeto de desejo leva ao prazer, a embriaguez, e também leva ao deprazer, com os danos nocivos do álcool à saúde, no entanto o deprazer não é suficiente para barrar o impulso de beber, que tende a se repetir enquanto compulsão.

Essa vivência compulsiva leva a atuação de impulsos agressivos que podem conduzir a uma direção perigosa no trânsito. Esses impulsos, liberados pelo efeito fisiológico do álcool, alteram também a capacidade de julgamento (senso-percepção) e a noção de realidade. Podem desencadear sentimentos de onipotência e de negação dos riscos de morte. Assim, pela fantasia o sujeito acredita estar seguro na condução do automóvel. Mas internamente está encenando o seu conflito interno, repetindo um padrão de funcionamento pulsional que remete a sua estrutura psíquica, constituída desde o seu nascimento individual.

O conceito de pulsão encontra sua compreensão a partir do entendimento da teoria da sexualidade. Nessa direção, se faz necessário melhor compreender tal conceito e tal teoria a partir do fenômeno do alcoolismo.

3.2 O Acoolismo a partir do viés da pulsão e da sexualidade psicanalítica

Para entender o sujeito alcoolista, faz-se necessário compreender como está estruturado o seu inconsciente, e assim como está estruturada a sua sexualidade em pulsões parciais, uma vez que, em psicanálise, tais conceitos são equivalentes, tal como conceituou Lacan (1988b). Entendendo que a pulsão parcial chave para compreender o alcoolismo é a oral. Para avançar nesse entendimento é necessário questionar: como opera, genericamente, a pulsão no sujeito alcoolista?

Em geral, na teoria psicanalítica, o movimento da pulsão parte da regência do princípio do prazer. Pode-se dizer que a mesma proporciona o encontro com o prazer, sendo, nas palavras de Lacan (1988a), sempre um retorno ao circuito. E no alcoolista sua operação não é diferente: a busca por seu objeto de desejo que, possivelmente, foi-lhe fixado na fase oral, por uma experiência de excesso e/ou falta na relação mãe-bebê. Essa busca se conserva no sujeito adulto e se manifesta enquanto “dependência.” Pode-se dizer que essa última representa a repetição pulsional, o encontro do sujeito com o seu objeto, o álcool, que gera prazer, mas também desprazer e sofrimento.

No alcoolismo, o que se repete não é o objeto em si, mas a fixação. Se for uma experiência de falta, a dependência pode vir a representar uma tentativa de suprir a mesma, se repetindo inconsciente e pulsionalmente no ato de beber. Por exemplo, a amamentação faltosa de afeto pode gerar uma fixação faltosa, que buscará suprir a falta de afeto na bebida. Se for por uma experiência de excesso, a dependência pode vir a representar uma continuação de uma oralidade “gratificante”, ilimitada. Por exemplo, a amamentação excessiva produz uma relação de dependência da mãe, marcada pela ausência de limites.

Como constatado, no alcoolismo a pulsão opera, sexualmente, pela oralidade. É pela boca que o alcoolista alcança seu prazer, e, assim, circula o alvo, sem nunca atingi-lo, pensando numa perspectiva lacaniana. É na boca, onde o alcoolista investe grande parte da sua libido. Sua relação como o mundo externo também se constrói pela boca. Para o alcoolista

o mundo se faz o corpo, e a garrafa o seio. Assim se constitui a sexualidade do alcoolista, cuja libido se encontra na boca, sendo sua pulsão parcial dirigida à bebida. Tal sexualidade está intimamente ligada à outra, que é a sexualidade codependente (mãe, mulher filhos...) (Lacan, 1988a; Lacan 1988b; Lacan, 1988c; Lacan, 1988d).

A pulsão parcial alcoolista pode ser caracterizada como uma pulsão de morte. Viana (2011) explica que a pulsão da morte, apresentada por Freud em *Mal estar da Civilização*, é uma dissolução do “eu” que possui caráter de repetição que dá conta do prazer e do sofrimento instantâneo. Nessa compreensão, pode-se pensar que o álcool alivia o sofrimento momentâneo da pulsão, e passado o efeito desejado, a mesma entra em atividade, o que gera a repetição do uso da substância, mantendo, assim, a dependência.

Com o uso inconsciente da substância, na tentativa de sanar a pulsão, ocorre à destruição paulatina dos órgãos do sujeito alcoolista, o que leva a determinadas enfermidades e, assim, a morte. Essa que também pode ocorrer indiretamente, como, por exemplo, em acidentes de trânsito, envolvendo outras pessoas. Aqui se percebe o quanto a pulsão alcoólica é mortífera, pois tende a fazer com que o sujeito retorne a estádios primitivos inconscientes, onde a dependência do Outro é a garantia de vida. Nesses estágios, o sujeito experimenta o prazer parcial no órgão, e se torna dependente, tanto do álcool quanto do Outro.

É a partir da tentativa de sanar a pulsão, que ocorre a experiência de risco de morte que, no trânsito, se expressa como direção perigosa. A direção perigosa não é só efeito de uma deformação fisiológica da senso-percepção ou perda de reflexos. Ela é efeito de uma problemática estrutural do sujeito, cuja fixação oral vem a ser um importante fator.

Apesar de ser localizando, do ponto de vista da etiologia, como uma fixação oral, é importante situar o alcoolismo de acordo com as estruturas psicopatológicas clínicas: neurose (obsessiva, fobia histeria), psicose e perversão. E a representação e a função do álcool variam de estrutura sendo assim necessária a compreensão teórica das estruturas e o estudo da subjetividade alcoólica em questão.

Por exemplo, Sulzbacher (2016) traz uma importante contribuição no entendimento do alcoolismo a partir de uma análise da neurose obsessiva.

O autor destaca que o álcool traz para o sujeito neurótico obsessivo prazer e alívio imediato do sentimento de culpa, o qual é característico da estrutura (neurose obsessiva), sentimento este que teve início em sua experiência sexual primitiva, na qual o objeto de desejo foi perdido e a sensação de falta se torna insuportável, e poder-se-ia assim dizer, um mal-estar existencial fica instalado e somente a sedação e o poder analgésico da substância dariam conta.

Nessa mesma linha, Sobrinho (2005) complementa:

Na neurose obsessiva, vários sintomas são muito claros, como, o cuidado com as palavras, o controle excessivo, a tentativa de evitar, sobretudo, falhas. Isso causa uma tensão e sofrimento muito grande para o sujeito, e este, com auxílio da substância, vislumbra um enfraquecimento de todos esses sintomas. O sujeito, muitas vezes, depois de passar o período de embriagues, comenta ter dito coisas que não gostaria e se arrependeu; ficou irresponsável, deixando de atender aos compromissos previamente marcados, etc. Portanto, o álcool vem enfraquecer as características da neurose obsessiva como: ordem, obstinação, limpeza, correção, tanto na ordem da moral, da censura e da previsibilidade. Assim, a embriaguez (sic) representa uma exceção, para esse sujeito, de incerteza e imprevisibilidade. O álcool é evocado como um meio de consolo, de desinibição e até mesmo de defesa. (p. 56)

No exposto é possível perceber que o uso do álcool na estrutura neurótica obsessiva tem uma função específica: a de desinibir, romper com os padrões rígidos dessa estrutura, como a ordem, obstinação, limpeza, correção... etc. No entanto, o uso por essa estrutura pode vir a gerar dependência:

A substância, portanto, após um período prolongado de uso, passa a ser visto como um inimigo, mas do qual o sujeito também depende. O mecanismo obsessivo passa a corporificar o objeto. Com isso, deixa o lugar de apenas amenizar as exigências superegóticas. Passa a ser, então, a própria exigência: Beba continuamente! Com isso aquele sujeito, “controlador”, passa à controlado pelo álcool e pelo imperativo do superego. Assim sendo, o que antes passava pela ordem do contrariar a lei, ou seja, o afrouxamento das rédeas, passa, agora, a

comandar o indivíduo, pois, as exigências do superego fazem com que a substância, que anteriormente, diminuía o conflito, passe, então, a ser a causadora de grandes males, tanto psíquicos como físicos. (Sobrinho, 2005 p. 7)

Em psicanálise, para além do julgamento apriorístico, é necessário conhecer a história do sujeito alcoolista, para depois interpretar como base na teoria. Nesse sentido, tomando o conceito de inconsciente, sua relação com a sexualidade e a linguagem, é possível ter um ponto de partida para análise psicanalítica. A partir desse entendimento pode-se pensar em alternativas para a compreensão e tratamento do alcoolismo. Tratamento esse que passa pelas técnicas de atendimentos psicanalíticos (associação livre; interpretação de sonhos), que podem ser análise individual em consultório, ou análise coletiva/grupal em consultório ou locais de tratamento específico, como, por exemplo, instituições como CAPES, Álcool e Drogas.

Nesse tópico, foram apresentados alguns estudos psicanalíticos sobre o alcoolismo e alguns entendimentos do mesmo a partir da teoria da sexualidade e do conceito de pulsão. Esses estudos foram importantes por aproximar as noções e os conceitos psicanalíticos do alcoolismo, entendendo que o mesmo tem sua etimologia no estágio ou fase oral, se configurando na estrutura do sujeito em questão.

No próximo tópico, apresentar-se-á a relação entre alcoolismo e trânsito, apresentando os efeitos dessa combinação e refletindo como o psicólogo do trânsito de base psicanalítica pode contribuir para o entendimento complexo e para a resolução dessa problemática.

3.3 O papel do psicólogo do trânsito de base psicanalítica frente à problemática do alcoolismo e da direção perigosa

Até aqui foram estudadas as definições e um pouco da história do alcoolismo, alguns estudos psicanalíticos sobre o alcoolismo, no intuito de melhor compreender o objeto de pesquisa. Foi possível perceber as diferenças das posturas descritivas que aparecem nos catálogos psiquiátricos (DSM-V, CID-11) da postura psicanalítica, que parte de uma análise/com-

preensão das motivações inconscientes, se nutrindo da teoria da sexualidade, para apreender o acontecimento do alcoolismo.

Estudou-se o alcoolismo sobre o viés conceitual da Psicanálise, refletindo algumas de suas motivações, principalmente a partir do conceito de pulsão e da teoria da sexualidade. Esses estudos prepararam o terreno para uma discussão mais específica, que envolve a psicologia do trânsito, a problemática do alcoolismo, e a direção perigosa.

Aqui cabe defender que embora a Psicanálise, tal como destacam Roudinesco e Plon (1998), seja tanto o sistema de pensamento e transição de saber, como a escola de pensamento correspondente ao movimento psicanalítico, no qual tal saber é estudado e pensado independente da Psicologia, para o presente trabalho é necessário e importante trata-la como uma abordagem que vem a possibilitar a compreensão das diversas problemáticas da Psicologia do Trânsito.

Assim, como uma abordagem da Psicologia geral, a Psicanálise é um importante referencial para compreender uma de suas áreas de atuação profissional (Psicologia do Trânsito), pois essa aborda as motivações subjetivas inconscientes, o conflito intrapsíquico e sua relação com a direção perigosa. Abordagem que não é realizada por outras perspectivas, tais como as da psicopatologia descritiva dos manuais e outras como a Psicologia Comportamental, cuja centralidade se dá no meio ambiente, externo ao sujeito.

Para avançarmos na discussão sobre o papel do psicólogo do trânsito de base psicanalítica na compreensão enfrentamento e resolução da problemática do alcoolismo e sua relação com a direção perigosa, é necessário compreender o papel do psicólogo de trânsito, profissional que se utiliza das teorias e das técnicas de sua ciência para garantir o funcionamento seguro do trânsito de maneira a contribuir para a preservação da vida.

3.4 A educação de trânsito: o papel do psicólogo frente ao alcoolismo e a direção perigosa

Para Rozestraten (1988), a educação de trânsito além das escolas, está relacionada à educação recebida no lar e ao comportamento e per-

sonalidade do indivíduo. Para Ramalho (2011), há ainda nesse contexto a questão emocional, que deve ser trabalhada constantemente na população. É papel do psicólogo do trânsito compreender esse problema e desenvolver estratégias para atuar frente ao mesmo, entendendo que a educação é também uma das áreas de atuação da psicologia científica. A educação também pode ser problematizada por meio de uma abordagem psicanalítica.

Vale destacar que uma das responsabilidades profissionais do psicólogo do trânsito é pensar e praticar a prevenção. Não está somente na execução da sua principal especificidade: aplicação de teste psicológicos para avaliação do candidato à obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Atividade esta que, em tese, preveniria acidentes de trânsito, a partir da identificação de determinados perfis psicológicos que poderiam levar a acidentes de trânsito, dentre os quais o alcoolista. A prevenção, a partir do prisma do profissional psicólogo, pode ir além da sua função institucional vigente, adentrando e participando das políticas públicas.

De acordo com Resende (2011), pesquisas da Fundação Dom Cabral apontaram o comportamento humano como responsável por 90% dos acidentes. O que leva a problematizar sobre o papel do psicólogo frente a essa problemática, uma vez que o comportamento é o principal objeto de estudo da psicologia. É importante aqui também, a partir desse dado, pensar sobre o problema do alcoolismo, entendendo que o mesmo, enquanto um transtorno relacionado há uma fixação oral, edificado em uma estrutura (neurose; psicose; perversão) afeta a senso-percepção do sujeito, levando-o à direção perigosa e assim a cometer acidentes de trânsito.

A educação, como uma possibilidade de conscientização a partir da mediação histórico-cultural, é uma atividade que interfere diretamente no comportamento do motorista ao volante. Isso é fato. E o psicólogo do trânsito, como discutido acima, é também um profissional responsável por pensar as questões educacionais, e também as políticas públicas. E, nesse sentido, faz-se necessário pensar a educação de maneira ampliada. Pois a própria análise psicanalítica vem a ter efeitos na educação do sujeito na medida em que esse confronta os seus conflitos intrapsíquicos, seus sintomas inconscientes de maneira a torná-los conscientes. Esses conflitos que estão por detrás do alcoolismo, por exemplo, doença que está inti-

mamente relacionada a um número significativo de acidentes de trânsito. Adura *et al.* (2008) trazem alguns importantes dados sobre a combinação álcool e volante:

Estudos sobre a associação de álcool e acidentes de trânsito são numerosos na literatura; no entanto, o Brasil, apesar de apresentar uma alta taxa de acidentes, tem poucos, mas valiosos, estudos.

Estudo realizado em sala de emergência de São Paulo mostrou que 28,9% das vítimas de trauma atendidas apresentaram alcoolemia positiva 13(B).

Valores variam de 19,8%, para condutores numa amostra geral que conduzem acima do limite legal, a 47,0%, em vítimas fatais de acidentes de trânsito 6,14-16(B).

O Código de Trânsito Brasileiro acarretou em uma redução de 20% nos traumas em ocupantes de veículos, e 9% nos condutores de motocicletas, mas a diminuição de condutores alcoolizados só ocorreu neste último grupo 17(B) (p. 4).

A educação de trânsito no Código de Transito Brasileiro (CTB) possui entre suas deliberações as seguintes: criação de uma coordenação educacional em cada órgão do Sistema Nacional de Trânsito (SNT); criação de Escolas Públicas de Trânsito; estabelecimento de campanhas educativas de trânsito de caráter permanente e da Semana Nacional de Trânsito; promoção de educação de trânsito nas escolas de 1º, 2º e 3º graus; divulgação de técnicas e procedimentos a serem adotados como primeiros socorros; e criação de programas destinados à prevenção de acidentes (Adura *et al.*, 2008).

A Educação de Trânsito tem ganhado cada vez mais importância com o decorrer do tempo desde os seus primórdios no início do século XX. A medida que a população cresce assim como a frota de veículos, ocasionando também aumento de acidentes resultantes em mortes e ferimentos, o mundo demonstra mais preocupação com o assunto, resultando disto leis e ações com o objetivo de combater a violência no trânsito, os acidentes e a negligência de pedestres, ciclistas e motoristas.

Com a constatação crescente por parte dos líderes mundiais e da Organização das Nações Unidas, foi elaborado e publicado em 11 de maio

de 2011 o “Global Plan for the Decade of Action for Road Safety 2011-2020”, que poderia ser traduzido como Plano Global para a Década de 2011-2020 de Ações para a Segurança no Trânsito (Organização Mundial de Saúde, 2011).

Esse plano consiste em um modelo a ser usado no mundo todo, com vistas à redução do número de acidentes no trânsito. Esse plano servirá de balizador para que os países elaborem seus planos nacionais. Esse documento está planejado em torno de cinco pilares que são: 1-Gestão da segurança do trânsito; 2- Estradas mais seguras e mobilidade; 3- Veículos mais seguros; 4- Usuários de rodovia mais seguros; 5- atendimentos às vítimas (Organização Mundial de Saúde, 2011).

Ainda de acordo com o Plano Global, o Brasil adotou algumas iniciativas para redução dos acidentes de trânsito como, por exemplo, o Pacto Nacional pela Redução de Acidentes (PARADA). Outra iniciativa importante foi a elaboração do Plano (ou pacto) Nacional de Redução de Acidentes e Segurança Viária para a Década 2011-2020. O Brasil não realiza campanhas eficazes de combate aos acidentes de trânsito, como também não implantou as disciplinas referentes à educação no trânsito como acontece no resto do mundo (Organização Mundial de Saúde, 2011).

Para traçar um breve histórico da educação de trânsito pelo mundo, primeiramente é preciso entender os aspectos econômicos, sociais e políticos. Com a mudança de grande parte da população do campo para a cidade, com a chegada das revoluções industriais e tecnológicas, com o crescimento da população e das cidades, os automóveis passaram não apenas a ser um item de necessidade humana, como também um produto altamente rentável para a indústria e o sistema capitalista crescente.

Os valores que giram em torno da indústria automobilística passaram a ser cada vez mais atraentes e exorbitantes. Carros de luxo passam a se tornar sonho de consumo e de fetiche para muitos. No Brasil, o carro ainda é um dos maiores símbolos de status e expressão do narcisismo, pensando psicanaliticamente. Visando se apropriar desse fetiche, algumas pessoas se endividam para a realização do mesmo.

Compreendendo um pouco desta evolução histórica é fácil deduzir que este crescimento chegou primeiro nos países rico e juntamente com

este crescimento, veio também o crescimento dos acidentes no trânsito. As primeiras políticas de educação no trânsito surgiram nestes países e aos poucos foram se espalhando pelo mundo. Antigamente, as legislações de trânsito tinham caráter normativo e educativo, mas não bastavam para diminuir o número de acidentes de trânsito. Foi então que os governos mundiais começaram a entender a necessidade de sair do aspecto legislativo e passar a atuar na formação do cidadão para educá-lo para o trânsito (Pereira, 2020).

É importante situar nesse processo a relação alcoolismo e direção perigosa, relação essa que se encontra presente no trânsito, uma vez que o alcoolismo é responsável por uma parte significativa dos acidentes de trânsito. No entanto, para a psicanálise, somente uma educação racionalizante não resolverá esse problema, pois a mesma não contempla a análise dos mecanismos inconscientes que operam por detrás do sintoma. Para tanto, torna-se necessário adentrar na raiz do problema, e assim buscar compreender a estruturação inconsciente-sexualidade da subjetividade alcoolista. Nesse sentido, somente uma análise pormenorizada pode trazer o desvelamento das motivações particulares que operam a pulsão parcial oral do sujeito.

E qual seriam as proposições do psicólogo do trânsito de base psicanalítica no que se refere a essa problemática? Esse assunto será tratado no próximo tópico.

3.5 Algumas proposições psicanalíticas para o enfrentamento do problema do alcoolismo e a direção perigosa

Como apresentado nesse trabalho, atualmente no Brasil, a atuação do psicólogo de trânsito, por vezes, se restringe à aplicação de testes psicológicos no intuito de identificar perfis que podem levar à direção perigosa, ameaçando, assim, o trânsito. Para realização de tal função, esse profissional se utiliza da entrevista, dos testes de atenção concentrada (Tacon A; AC), de testes de inteligência não verbal (como o R1) e dos testes de personalidade (H.T.P; Paleográficos). É importante destacar que alguns testes de personalidade, também chamados de “testes projetivos”, como o pró-

prio H.T.P, têm princípios psicanalíticos, a começar pelo conceito de “projeção”. Roudinesco e Plon (1998), definem a projeção como o mecanismo no qual o sujeito se projeta em outro ou num objeto de desejo que provêm dele, mas cuja origem o mesmo desconhece, atribuindo à uma alteridade que lhe é interna. Esse termo foi, inclusive, usado por Freud.

Nessa direção, constata-se que a própria psicologia do trânsito, em suas técnicas, trabalha, em algum momento, com técnicas e teorias, cuja inspiração se dá pela Psicanálise, levando a considerar assim, que o psicólogo do trânsito tem, em alguma medida, uma base psicanalítica.

Mesmo trabalhando em uma importante especificidade do trânsito que é a da avaliação, que pode prevenir determinados acidentes, a partir da identificação de determinados perfis, o trabalho do psicólogo no trânsito no Brasil fica restrito a essa atividade. Mas quais seriam as outras possibilidades de atuação do psicólogo do trânsito, visto que seu corpo de conhecimentos hoje já se encontra integrado às diversas abordagens e áreas de atuação?

Uma das possibilidades de intervenção do psicólogo no trânsito pode ser pensada a partir da realização de pesquisas e na proposição de políticas públicas para a resolução de alguns problemas do trânsito, dentre os quais o problema do alcoolismo, uma vez que essa ciência se debruça na compreensão e na interpretação desse tema. A participação do psicólogo na formulação de políticas públicas para o trânsito é muito comum nos Estados Unidos e na Europa, no entanto no Brasil tal prática está engatinhando. E pensando o alcoolismo e a direção perigosa a partir da psicanálise, quais seriam as políticas públicas viáveis para contribuir para a resolução dessa problemática?

Defende-se, como base no referencial psicanalítico, que o problema do alcoolismo por ser da ordem do sintoma, não poderá ser resolvido somente com a criação de leis mais rigorosas que punam o alcoolista, uma vez que o mesmo dirija embriagado (direção perigosa), por exemplo. Em psicanálise, a única forma de resolver o caráter negativo e autodestrutivo do sintoma (pulsão de morte) e sua expressão é a partir da compreensão e da interpretação de sua dinâmica inconsciente, mergulhando em sua profundidade subjetiva, levando o sujeito a uma experiência de análise

profunda de si mesmo. Somente assim seria possível encontrar meios legítimos para a resolução dessa complexa problemática.

Caberia, então, ao psicólogo de trânsito de base psicanalítica propor políticas públicas que estimulassem o acesso ao tratamento psicanalítico, seja ele por via da clínica individual ou coletiva, no que compete ao problema do alcoolismo e outros transtornos que ameaçam a segurança do trânsito. No entanto seria importante também, a partir do corpo teórico psicanalítico em intercomunicação com outras abordagens e áreas, pensar políticas públicas de prevenção, numa perspectiva de higiene psicológica ou psiquiatria. E para isso é necessário compreender essa prevenção a partir do viés da instituição. Para Bleger (1984), essa se caracteriza como:

[...] conjunto de organismos de existência física concreta, que têm um certo grau de permanência em algum campo ou setor específico da atividade ou vida humana, para estudar neles todos os fenômenos humanos que se dão em relação com a estrutura, a dinâmica, funções e objetivos da instituição. (p. 36)

Para Bleger (1984), a partir da instituição, o psicólogo centra sua atenção na atividade humana em que ela tem lugar e no efeito da mesma, para os que nela desenvolvem a atividade institucional. O presente autor, que estudou a psicologia das instituições, cita um conjunto de elementos para compreender a estrutura e o funcionamento da instituição: a) finalidade ou objetivo da instituição; b) instalações e procedimentos com os quais se satisfaz seu objetivo; c) situação geográfica e relação com a comunidade; d) relações com outras instituições; e) origem e formação; f) evolução, história, crescimento, mudanças, flutuações; suas tradições; g) organização e normas que a regem; h) contingente humano que nela intervém: sua estratificação social e estratificação de tarefas; i) avaliação dos resultados de seu funcionamento; resultado para a instituição e para seus integrantes.

É importante destacar que Bleger (1984) é um autor, cuja base também é psicanalítica. No entanto sua análise não atinge somente o indivíduo e seu conflito intrapsíquico. Essa se faz uma análise complexa (social, psicológica, histórica ambiental...) da instituição para assim procurar alterar

nativas para a solução dos problemas psicológicos, relacionais, organizacionais, de liderança que tendem a imobilizar o desenvolvimento humano e social da instituição. E a partir dessa análise, o autor propõe a psicohigiene, que seria uma ação no sentido de resolver os conflitos institucionais que vem a causar danos psicológicos que afetam o indivíduo e o grupo no qual ele se encontra relacionado. A psicohigiene é pensada, por Bleger (1984) enquanto prevenção, e não como tratamento focal, já que a sua condição de existência depende do conhecimento de como está estruturada e como funciona determinada instituição.

Mas qual seria a lição que se pode tirar de Bleger (1984) no que tange ao papel do psicólogo de trânsito de base psicanalítica frente ao alcoolismo e a direção perigosa? Para responder a essa questão, é importante considerar o trânsito como uma instituição que possui estrutura e função, coordenada por outras instituições, dentre as quais a própria Psicologia. Nesse sentido, vale ponderar que o conhecimento de psicologia institucional pode auxiliar o psicólogo a compreender a estrutura e função da sua instituição em particular, do trânsito e das demais instituições. E assim pensar em políticas de intervenção e de prevenção para higienizar psicologicamente, no sentido proposto por Bleger (1984), os indivíduos que fazem parte da instituição de trânsito. O objetivo desta ação seria prevenir acidentes de trânsito.

Assim, cabe especificar que o sujeito alcoólatra que dirige perigosamente, não está isolado em seu conflito intrapsíquico. Ele interage com os demais sujeitos, dentro da instituição de trânsito. Esses outros sujeitos tem seus próprios conflitos intrapsíquicos. Nesse sentido, é necessário entender a lógica de funcionamento do sujeito alcoólatra no interior da instituição também a nível interpessoal e social, sem com isso deixar de considerar o aspecto intrapessoal, subjetivo desse sujeito, que o caracteriza como tal. Aspecto esse que a psicanálise contemporânea tem se debruçado e conseguido importantes contribuições para o seu entendimento.

Integrando o aspecto intra, inter e social do sujeito, é possível entender as duas proposições apresentadas até agora para se pensar e resolver o problema do alcoolismo e da direção perigosa: realização de pesquisa e a proposição de políticas públicas. Essas proposições são pensadas aqui inti-

mamente ligadas. A primeira é causa da segunda, e a segunda também é causa da primeira. E assim devem se manter para a constante compreensão dos problemas atuais do alcoolismo e da direção perigosa, no intuito de criar estratégias políticas para intervir nos problemas identificados.

Nesse sentido, pensando a esfera da pesquisa, é necessário compreender empiricamente o problema do alcoolismo a partir de investigações profundas do sujeito em seu aspecto intrapessoal, interpessoal e social mais amplo, ou seja, a partir das diversas instituições no qual ele está inserido. É a partir do entendimento concreto e profundo do alcoolismo, que se pode pensar em políticas públicas mais específicas para a sua prevenção e tratamento frente ao trânsito.

Defende-se, nesse trabalho, que é necessário enfrentar o problema do alcoolismo e da direção perigosa de forma integrada sem fragmentar o sujeito de si mesmo e de suas relações. Nesse sentido, uma das políticas públicas específicas proposta seria a criação de espaços de tratamento psicanalítico, e o investimento nos já existentes, como, por exemplo, os CREAS e os CAPES. A política de tratamento deve ser também pensada enquanto pesquisa. Nessa perspectiva, a produção de dados dos tratamentos ajudaria o psicólogo a avaliar a sua prática. Assim, a pesquisa contribuiria também para a prevenção na medida em que se faz registro, chegando a outros profissionais.

Outra forma de intervenção do psicólogo do trânsito, pensada para esse trabalho, também enquanto política pública, é a sua participação na conscientização dos acidentes de trânsito, trazendo assim uma leitura psicossocial sobre o alcoolismo e suas motivações. Leitura essa que pode ser compartilhada com a comunidade. Essa conscientização pode ser realizada através de palestras, encontros, rodas de conversa do psicólogo em eventos abertos à comunidade e também em diversas instituições (escolas; hospitais; empresas, etc). A participação do psicólogo na criação de campanhas nas mídias (TV; Rádio; Internet), é também uma forma de conseguir operar essa conscientização. A internet, hoje por meio das redes sociais, é uma das mais importantes vias de acesso para realizar tal atividade.

Em geral, foram propostas aqui algumas ações que o psicólogo do trânsito pode estar realizando para enfrentamento do problema do alcoo-

lismo e da direção perigosa do sujeito alcoolista. Ações essas que exigiam repensar o lugar desse profissional em sua área de atuação, cuja ação é por vezes, restrita à testagem psicológica. Assim, seria pela atitude política, de pensar e criar estratégias para compreender, prevenir e tratar tal problema.

O psicólogo de base psicanalítica acredita no inconsciente, que opera subjetiva e coletivamente. É preciso tornar consciente esse inconsciente, usando as palavras de Freud. Mas não somente de um ponto de vista racionalista. É preciso apreender a sua estrutura e funcionamento. Assim será possível apreender e resolver o problema do alcoolismo, que é multideterminado por diversos fatores biopsicossociais. E a abordagem psicanalítica tem muito a contribuir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo compreender, a partir de uma perspectiva psicanalítica, o papel do psicólogo do trânsito perante o problema do alcoolismo e da direção perigosa, para, assim, propor reflexões para possíveis soluções.

Para melhor compreender o objeto de pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico para apreender o conceito de alcoolismo, a partir da história ocidental. Nesse estudo foi possível perceber que apesar dessa noção ser antiga, sua conceituação, enquanto doença data-se do século XIX.

Acompanhado a história da evolução científica do conceito, foi percebido que, do ponto de vista descritivo e classificatório, o alcoolismo recebeu muitas contribuições no decorrer do século XX. No entanto, esses estudos não explicavam e/ou analisavam suas motivações subjetivas inconscientes. Nesse sentido, foi necessário desenvolver um estudo do alcoolismo a partir do olhar da Psicanálise, uma vez que essa abordagem estuda justamente as motivações inconscientes do sujeito.

Esse estudo possibilitou a compreensão de alguns aspectos teóricos muito importantes para compreender o alcoolismo em Psicanálise: tais como o conceito de pulsão, inconsciente e a teoria da sexualidade. A par-

tir desses, reconstruiu-se um entendimento de algumas das motivações do alcoolismo, dentre as quais a explicação de que o mesmo pode estar ligado a uma fixação oral, constituída no estágio psicosssexual conhecido como estágio Oral.

Outra contribuição desse estudo é a compreensão de que as motivações do alcoolismo, embora possam estar relacionadas com o estágio oral, do ponto de vista da estrutura, são diferentes. Um exemplo foi o da estrutura neurótica obsessiva, cuja função do álcool é a de desinibir e anestesiari o superego que, nessa estrutura se apresenta rígido, o que é diferente na estrutura histérica por exemplo.

Adentrando mais a fundo o objeto de pesquisa, foi possível compreender que a psicanálise como abordagem da psicologia, pode contribuir para problematizar importantes questões sobre o alcoolismo e a direção perigosa. Foi constatado que a psicologia do trânsito, através do uso dos chamados testes projetivos, possui, em alguma medida, uma base psicanalítica, já que o conceito de projeção é oriundo da psicanálise.

Ainda nesse enfoque, foram trabalhadas questões referentes ao papel do psicólogo de trânsito de base psicanalítica na proposição de estratégias de enfrentamento do alcoolismo. E tais preposições foram pensadas a partir do engajamento do profissional psicólogo em projetos de políticas públicas que estimule tanto às pesquisas na área do alcoolismo, como o desenvolvimento de estratégias para o seu tratamento e prevenção (psico-higiene), essa ultima, que pode ser realizada com apropriação das mídias (TV; Rádio; Internet).

De modo geral foi possível pensar em algumas modalidades de intervenção do psicólogo de trânsito, de base psicanalítica. No entanto, para que tais modalidades se tornem ações concretas é necessário que o psicólogo saia da sua zona de conforto, questionando assim o seu papel no trânsito, que pode ir além do que foi instituído.

Esse trabalho não encerra as proposições e possibilidades de se pensar o papel do psicólogo do trânsito. Somente cumpriu a sua tarefa no desenvolvimento de algumas. Que outras sejam pensadas e inventadas. Mas que sejam perspectivas, e não somente ideias...

REFERÊNCIAS

ADURA, F. E. *et al. Alcoleemia e direção veicular segura*. Projeto Diretrizes. Associação Médica e Conselho Federal de Medicina, 2008.

ANTELO, M. *Mulheres de Hoje – figuras do feminino no discurso analítico*. Petrópolis: KBR, 2012.

BLEGER, J. *Psicohigiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CARDOSO, L. E. S. *Sistema Nacional de Trânsito*. [On-Line], 1997. Disponível: <http://www.ctbdigital.com.br/>. Recuperado em 04/01/2017.

FORTES, J. R. A. & Cardo, W. N. *Alcoolismo: Diagnóstico e Tratamento*. São Paulo: Sarvier, 1991.

FREUD, S. Sobre a psicoterapia. In: SALOMÃO, James. (Dir). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, S. O Chiste e sua Relação com o Inconsciente: o mecanismo do prazer e a psicogênese dos chistes. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, S. Luto e Melancolia. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

FREUD S. Pulsões e destinos da pulsão. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud*, 133-173, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FREUD, S. Além do Princípio de Prazer. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*, 1, Rio de Janeiro: Imago, 2006b.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão, o Mal Estar na Civilização e outros trabalhos. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XXI. Trad.: Imago, Rio de Janeiro, 2006c.

GIGLIOTTI, A. & BESSA, M. A. Síndrome de Dependência do Álcool: critérios diagnósticos. *Revista Brasileira Psiquiatria*, Maio 2004, vol. 26, suppl. 1, p. 11-13.

LACAN, J. A pulsão parcial e seu circuito. *O Seminário, Livro*, 11, p. 165-176, Rio de Janeiro: Zahar, 1988a.

LACAN, J. A sexualidade nos desfiles do significante. *O Seminário, Livro*, 11, 142-152. Rio de Janeiro: Zahar, 1988b.

LACAN J. Desmontagem da Pulsão. *O Seminário, Livro*, 11, p. 153-164. Rio de Janeiro: Zahar, 1998c.

LACAN, J. (1998). Do amor à libido. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, *O seminário livro*, 11, 177-189. 1998d.

KALINA, E.; KOVADLOFF, S.; ROIN, P. M.; SERRAN, J. C. & CESARMAN, F. *Drogadição hoje: individuo família e sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MEZAN, R. *Freud: A trama dos Conceitos*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Plano global para a Década de Ação pela Segurança no Trânsito 2011-2020*. Genebra: OMS, 2011.

PEREIRA, D. C. F. *Políticas Públicas para o Trânsito e Legislação Aplicada*. Brasília, DF: Unyleia (2020).

RAMALHO, R. *Educação emocional no trânsito: o medo e a raiva dos condutores*. Salvador (BA): Gráfica Ideia no Papel, 2011.

RAMOS, S. P. *Alcoolismo hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

RAMOS, S. P. & WOITOWITZ, A. B. Da cervejinha com os amigos à dependência de álcool: uma síntese do que sabemos sobre esse percurso. *Revista Brasileira Psiquiatria*, Maio 2004, vol. 26, suppl. 1, p. 18-22.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROZESTRATEN, R. J. A. *Psicologia do trânsito: conceitos e processos básicos*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ S. E. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SOBRINO, W. R. *Reflexões sobre o alcoolismo e a neurose obsessiva*. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília. Brasília, DF, 2005.

SULZBACHER, T. C. *Alcoolismo*. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul, Rio grande do Sul, 2016.

TALLAFERRO, A. *Curso Básico de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fonstes, 1996.

VALENÇA, M. D. C. A. *A feminilidade em Freud e na contemporaneidade: repercussões e impasses*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2003.

VAILLANT, G. E. *The natural history of alcoholism revisited*. Cambridge: Havard University Press, 1995.

VANDENBOS, G. R. *Dicionário de psicologia da APA*. Porto Alegre: Art-med, 2010.

VIANA, A. *A droga a serviço da pulsão de morte*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_12/artigo_05.html

A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESAFIOS ESTRUTURAIS E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA DEMOCRÁTICA

Vinícius Pereira Vieira¹

Resumo: Este artigo analisa a atuação do gestor escolar no contexto da Educação Infantil, considerando suas funções pedagógicas e administrativas, bem como sua relação com a comunidade educativa. O estudo tem como objetivo compreender a relevância da gestão escolar para a garantia da qualidade educacional nessa etapa da educação básica, destacando os principais desafios e as possibilidades que emergem no exercício dessa função. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Freire, Libâneo e Lück, que discutem a gestão educacional sob a perspectiva democrática e formativa. Os resultados evidenciam que a gestão escolar na Educação Infantil exige do gestor competências que ultrapassam a dimensão administrativa, demandando sensibilidade, liderança pedagógica e capacidade de articulação coletiva. Conclui-se que a efetivação de uma gestão democrática, aliada à formação continuada, constitui elemento fundamental para a promoção de práticas educativas significativas e para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação infantil. Democracia educacional. Formação continuada. Prática pedagógica.

SCHOOL MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN STRUCTURAL CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF A DEMOCRATIC PRACTICE

Abstract: This article analyzes the role of the school manager in the context of Early Childhood Education, considering their pedagogical and administrative functions, as well as their relationship with the educational community. The study aims to understand the relevance of school management in ensuring educational

¹ Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente pela UniEVANGÉLICA. Licenciado em Letras e Pedagogia. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SE-DUC-GO). E-mail: viniciuspvieira13@gmail.com

quality at this stage of basic education, highlighting the main challenges and possibilities that emerge in the exercise of this role. Methodologically, this is a qualitative research developed through a bibliographic review, grounded in authors such as Freire, Libâneo, and Lück, who discuss educational management from a democratic and formative perspective. The results show that school management in Early Childhood Education requires competencies that go beyond administrative dimensions, demanding sensitivity, pedagogical leadership, and the ability to promote collective articulation. It is concluded that the implementation of democratic management, combined with continuous professional development, constitutes a fundamental element for promoting meaningful educational practices and for fostering children's integral development.

Keywords: School management. Early childhood education. Educational democracy. Continuing education. Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar, especialmente no contexto da Educação Infantil, configura-se como um elemento estruturante para a compreensão da dinâmica organizacional e pedagógica das instituições educativas, uma vez que articula processos administrativos, pedagógicos e relacionais no interior da escola (Lück, 2009; Libâneo, 2013; Paro, 2015). Nesse sentido, a gestão educacional assume papel central na garantia do direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, conforme preconizado pela legislação educacional brasileira e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, exigindo a organização intencional das práticas educativas e a construção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2010; Oliveira, 2010; Barbosa, 2010).

Além disso, a atuação gestora envolve a organização e a implementação do currículo da infância, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil e a avaliação contínua dos processos educativos, o que requer uma liderança pedagógica comprometida com a formação humana em sua totalidade (Kramer, 2005; Campos; Rosemberg, 2009). Nessa perspectiva, destaca-se ainda a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entendido como instrumento fundamental de organização da prática escolar, que expressa a identidade da instituição

e orienta suas ações educativas de forma democrática e contextualizada (Vasconcellos, 2000; Veiga, 2003).

Dessa forma, o gestor da Educação Infantil deve atuar de maneira atenta às especificidades dessa etapa, reconhecendo as singularidades da infância e promovendo condições que favoreçam um ambiente acolhedor, lúdico e propício à aprendizagem e ao desenvolvimento (Kishimoto, 2011; Oliveira, 2010). Nessa perspectiva, Lück afirma que:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos. (Lück, 2009, p. 23)

A partir dessa concepção, evidencia-se que a atuação do gestor escolar demanda formação contínua, capacidade de liderança e competência para articular os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar (Libâneo, 2013; Lück, 2010; Paro, 2015). Tal atuação requer, ainda, sensibilidade e equilíbrio na mediação de relações institucionais, favorecendo a integração entre as equipes pedagógica e administrativa e promovendo práticas inclusivas, equitativas e colaborativas no ambiente escolar (Gadotti, 2000; Cury, 2002).

Além disso, a gestão escolar na Educação Infantil deve fundamentar-se em princípios de transparência, participação e corresponsabilidade, fortalecendo o vínculo entre escola e família e reconhecendo a educação como prática social compartilhada (Brasil, 2010; Kramer, 2005). A construção de relações de confiança entre os diferentes atores educativos revela-se condição indispensável para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de práticas pedagógicas significativas (Barbosa, 2010).

Nesse contexto, compreende-se que a gestão escolar não se limita a funções administrativas, mas se constitui como um processo político e pedagógico que envolve o planejamento, a organização e a condução de

ações educativas orientadas pela qualidade socialmente referenciada e pelo respeito às especificidades da infância (Paro, 2015; Libâneo, 2013; Veiga, 2003).

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da atuação do gestor escolar na Educação Infantil, bem como identificar os desafios e as possibilidades que permeiam sua prática pedagógica e administrativa. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar a relação entre gestão eficiente e qualidade educacional; caracterizar o perfil do gestor escolar contemporâneo; discutir a relevância da formação continuada; e refletir sobre os impactos da gestão nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (Lück, 2010; Libâneo, 2013).

Para o alcance desses objetivos, a pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Conforme Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em registros de estudos anteriores, permitindo ao pesquisador estabelecer diálogo com produções teóricas já consolidadas e construir novas interpretações acerca do objeto investigado. Sob essa perspectiva, a revisão bibliográfica possibilita a sistematização e a problematização do conhecimento existente, contribuindo para a ampliação da compreensão sobre a gestão escolar na Educação Infantil, bem como para a análise crítica dos desafios e das possibilidades presentes no cotidiano das instituições educativas (Gil, 2010; Minayo, 2014).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Gestão educacional

A discussão acerca da gestão educacional não se limita à compreensão de aspectos organizacionais das instituições escolares, mas envolve, sobretudo, a análise das relações de poder, das práticas pedagógicas e das condições históricas e sociais que estruturam o funcionamento da escola (Libâneo, 2013; Paro, 2015; Cury, 2002). Nesse sentido, refletir sobre a gestão escolar implica compreender as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano educativo, especialmente no que se refere aos desa-

fos enfrentados pelos gestores no exercício de suas funções (Lück, 2009; Gadotti, 2000).

A educação, conforme estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), constitui um direito universal, devendo ser garantida a todos os indivíduos. No entanto, a efetivação desse direito está diretamente relacionada à forma como a gestão escolar se organiza e se orienta, evidenciando que a qualidade da educação não depende apenas de políticas públicas, mas também das práticas concretas desenvolvidas no interior das instituições educativas (Cury, 2002; Saviani, 2008).

Nessa perspectiva, a gestão educacional deve ser compreendida como uma prática social e política, orientada por princípios emancipatórios, que reconhecem a educação como instrumento de transformação da realidade (Freire, 2003; PARO, 2015). Tal entendimento aproxima-se das concepções freireanas ao defender que a escola deve ultrapassar modelos tradicionais e conteudistas, assumindo um compromisso efetivo com a formação crítica dos sujeitos. Como afirma Freire:

É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe [...] combatendo um ensino vazio, desvinculado da realidade, e defendendo uma educação comprometida com a formação crítica e com a compreensão das condições sociais. (Freire, 2003, p. 114)

A partir dessa abordagem, evidencia-se que a gestão escolar não pode restringir-se a funções administrativas ou burocráticas, devendo assumir caráter pedagógico e político. Isso implica reconhecer que o gestor atua como mediador de processos educativos, sendo responsável por articular práticas que promovam a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento (Libâneo, 2013; Lück, 2010; Veiga, 2003).

No contexto brasileiro, observa-se que a gestão escolar tem passado por transformações significativas, especialmente no que diz respeito à incorporação de princípios democráticos. A gestão democrática emerge, nesse cenário, como uma resposta às formas tradicionais e centralizadas de administração escolar, propondo a ampliação dos espaços de parti-

cipação e o fortalecimento da autonomia das instituições de ensino (Paro, 2015; Gadotti, 2000).

De acordo com Libâneo (2006, p. 328):

Os objetivos sociopolíticos da ação educativa permitem não apenas resistir às formas conservadoras de organização e gestão, mas também construir práticas alternativas que contribuam para uma escola democrática, voltada à formação de sujeitos críticos e participativos.

Dessa forma, a gestão participativa constitui elemento fundamental para a construção de uma escola comprometida com a transformação social, uma vez que favorece o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios (Gadotti; Romão, 1997; Paro, 2015). Essa participação amplia a compreensão coletiva sobre o funcionamento da instituição e fortalece o compromisso com a qualidade da educação ofertada (Cury, 2002).

Nesse sentido, Gadotti e Romão (1997, p. 16) ressaltam que:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com maior profundidade seus sujeitos e intensificar seu envolvimento, contribuindo para a melhoria da educação.

Entretanto, é importante destacar que a implementação de uma gestão democrática não ocorre de forma automática, exigindo do gestor competências específicas, como liderança, capacidade de mediação de conflitos e habilidade para promover o trabalho coletivo (Lück, 2010; Libâneo, 2013). Conforme Lück (2010), a gestão escolar demanda uma atuação comprometida com a excelência, baseada na mobilização da equipe e na construção de uma cultura organizacional pautada na cooperação e na corresponsabilidade.

Além disso, Lück (2009, p. 95) enfatiza que:

A gestão pedagógica constitui a dimensão central da gestão escolar, pois está diretamente vinculada à promoção da aprendizagem e à for-

mação dos alunos, sendo o eixo articulador das demais dimensões da gestão.

A centralidade da dimensão pedagógica reforça a necessidade de compreender a gestão escolar como prática integrada, na qual aspectos administrativos, pedagógicos e relacionais se articulam de forma indissociável (Libâneo, 2013; Veiga, 2003). Assim, o gestor deixa de ser apenas um administrador e passa a assumir o papel de líder pedagógico, responsável por orientar as ações da escola em direção à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral dos estudantes (Lück, 2010; Paro, 2015).

Diante disso, compreende-se que a gestão educacional se configura como um processo complexo, dinâmico e profundamente influenciado pelo contexto sociocultural em que a escola está inserida. Tal compreensão evidencia a necessidade de práticas de gestão que sejam sensíveis às realidades locais, comprometidas com a equidade e orientadas pela construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada (Saviani, 2008; Cury, 2002).

2.2 Tipologias de gestão escolar

A compreensão das tipologias de gestão escolar exige a análise das diferentes formas de organização e condução das instituições de ensino, considerando os aspectos históricos, políticos e pedagógicos que influenciam a atuação dos gestores (Libâneo, 2013; Paro, 2015; Lück, 2009). Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o diretor escolar não atua de maneira isolada, mas está diretamente vinculado às estruturas, às normativas e às diretrizes do sistema educacional no qual se insere, o que condiciona, em grande medida, suas práticas e possibilidades de atuação (Cury, 2002; Saviani, 2008).

Historicamente, observa-se que a função gestora esteve, por longos períodos, centrada em atribuições predominantemente administrativas, em detrimento das dimensões pedagógicas. Esse modelo, marcado por práticas burocráticas, centralizadoras e hierarquizadas, contribuiu para a consolidação de uma gestão pouco participativa, distante das reais necessidades da

comunidade escolar (Paro, 2015; Gadotti, 2000). No entanto, ao longo do tempo, tornou-se evidente a necessidade de ressignificação desse modelo, com a incorporação de princípios emancipatórios capazes de promover a humanização e a democratização da gestão educacional (Libâneo, 2013; Veiga, 2003).

Nesse contexto, a democracia passa a ocupar lugar central no debate sobre gestão escolar, especialmente no que se refere às formas de provimento do cargo de diretor. A escolha dos gestores escolares, quando realizada de forma democrática, possibilita a participação efetiva da comunidade escolar, contribuindo para a construção de uma gestão mais legítima, transparente e alinhada às demandas locais (Paro, 2015; Gadotti; Romão, 1997). Entretanto, é importante destacar que esse processo não está isento de contradições, tensões e disputas de poder, que refletem interesses políticos e institucionais diversos (CURY, 2002).

Conforme aponta Paro (1996, p. 379):

Uma peculiar forma de intervir, movida por interesses clientelistas, é praticada por agentes políticos que, afastados da nomeação direta dos dirigentes escolares, passam a influenciar o processo eletivo nas unidades escolares, comprometendo sua autonomia.

A partir dessa análise, evidencia-se que, em muitos casos, a escolha de gestores escolares pode sofrer interferências de natureza político-partidária, baseadas em interesses particulares e práticas clientelistas. Esse cenário compromete a qualidade da gestão, na medida em que prioriza relações de poder em detrimento da competência técnica, da autonomia escolar e do compromisso com o projeto educativo da instituição (Paro, 2015; Saviani, 2008).

Além da eleição direta, outras formas de provimento do cargo de gestor escolar também se fazem presentes no contexto educacional brasileiro, como a indicação política, a progressão na carreira e o concurso público. Cada uma dessas modalidades apresenta limites e possibilidades, evidenciando a complexidade do debate sobre a gestão escolar (Libâneo, 2013; Lück, 2009). A indicação política, por exemplo, tende a fragilizar a auto-

nomia da escola e a reforçar práticas centralizadoras, enquanto o concurso público, embora valorize o conhecimento técnico, nem sempre considera a participação da comunidade escolar no processo decisório (Cury, 2002; Paro, 2015).

Nesse sentido, Paro (2003, p. 75) destaca que:

A concepção de diretor como mero representante do Estado, subordinado a interesses governamentais, desconsidera as especificidades da escola e os interesses da comunidade que a constitui.

Diante disso, torna-se evidente que a atuação do gestor escolar não pode ser compreendida apenas a partir de sua forma de ingresso no cargo, mas deve considerar sua capacidade de articular os interesses da comunidade escolar, promover a participação coletiva e orientar as ações institucionais a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entendido como instrumento central da gestão democrática (Veiga, 2003; Vasconcellos, 2000).

Nessa perspectiva, o gestor assume papel estratégico na condução da escola, exigindo uma visão ampla e integrada da organização escolar, que contemple não apenas os aspectos administrativos, mas, sobretudo, as dimensões pedagógicas, sociais e culturais (Libâneo, 2013; Lück, 2010). Tal atuação requer compromisso ético, sensibilidade política e competência técnica para lidar com os desafios que emergem no cotidiano escolar e para promover práticas educativas mais equitativas e inclusivas (Paro, 2015).

Por fim, observa-se que a ampliação dos processos democráticos na escolha e na atuação dos gestores escolares representa um avanço significativo para a consolidação de uma gestão participativa. Contudo, a efetivação desses princípios depende da superação de práticas autoritárias, clientelistas e burocráticas, bem como do fortalecimento de uma cultura institucional pautada na participação, na transparência e na corresponsabilidade (Gadotti, 2000; Cury, 2002). Assim, a gestão escolar se afirma como um espaço de disputa, construção coletiva e transformação social, diretamente vinculado à qualidade da educação ofertada.

2.3 A gestão escolar na educação infantil: especificidades e desafios

A gestão escolar na Educação Infantil exige uma abordagem sensível, reflexiva e profundamente comprometida com o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo essa etapa como constitutiva da formação humana e não apenas como preparação para o ensino fundamental (Oliveira, 2010; Barbosa, 2010; Kramer, 2005). Nessa perspectiva, a gestão voltada à infância demanda atenção constante às dimensões lúdicas, emocionais, sociais e físicas, valorizando as interações como eixo estruturante do processo pedagógico, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Diferentemente de outras etapas da educação básica, a Educação Infantil apresenta especificidades que requerem do gestor uma atuação qualificada, capaz de articular cuidado e educação de forma indissociável. Conforme Oliveira (2002; 2010), esse nível de ensino deve ser compreendido como um espaço em que as crianças constroem conhecimentos por meio da brincadeira, da convivência e das experiências significativas, o que exige a criação de condições institucionais que favoreçam práticas pedagógicas coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a atuação do gestor escolar envolve não apenas a garantia de condições materiais e organizacionais, mas também o fortalecimento de uma proposta pedagógica que respeite as singularidades da infância. Isso implica reconhecer a centralidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar e promover ambientes educativos que favoreçam a escuta, a participação e o protagonismo infantil, aspectos fundamentais para a construção de uma pedagogia da infância (Kishimoto, 2011; Kramer, 2005).

Além disso, a gestão na Educação Infantil demanda a construção e o fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade, configurando-se como prática essencialmente democrática e participativa. Conforme destaca Kramer (2005), o diálogo entre os sujeitos que compõem a

instituição educativa é fundamental para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) coletivo, contextualizado e capaz de responder às demandas sociais do território.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, que, em muitos contextos, ainda enfrentam fragilidades em sua formação específica para atuar com essa faixa etária. Nesse cenário, o gestor assume também a função de formador, promovendo espaços de reflexão, estudo e troca de experiências, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da infância e da pedagogia do cuidado (Nóvoa, 2009; Imbernon, 2011).

Para que tais práticas se efetivem, é imprescindível que o gestor posua domínio dos marcos legais que orientam a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse conhecimento, articulado a uma escuta qualificada e a uma postura ética, possibilita a tomada de decisões alinhadas às necessidades das crianças e às especificidades da realidade escolar (Brasil, 2017; Cury, 2002).

Nessa direção, Lück (2011) destaca que a gestão escolar na Educação Infantil ultrapassa a dimensão administrativa, assumindo caráter eminentemente pedagógico, ao envolver a liderança de processos educativos, a articulação da equipe e a construção de uma cultura institucional que valorize o brincar, a afetividade e o respeito à singularidade de cada criança. Tal compreensão aproxima-se das contribuições de Paro (2015), ao afirmar que a gestão escolar deve estar orientada para a formação humana e para a democratização das relações educativas.

Diante disso, os desafios enfrentados pela gestão escolar na Educação Infantil não devem ser compreendidos como entraves, mas como possibilidades de ressignificação das práticas educativas. A superação de limitações estruturais, formativas e culturais exige uma atuação gestora pautada na sensibilidade, na capacidade de articulação e no compromisso com a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada desde os primeiros anos de vida (Saviani, 2008; Paro, 2015).

2.4 A articulação entre o gestor e os profissionais da educação infantil

A atuação do gestor escolar na Educação Infantil não pode ser compreendida de forma isolada ou restrita a funções administrativas, uma vez que a complexidade do processo educativo exige a construção de relações colaborativas entre os diferentes sujeitos que compõem a instituição escolar (Libâneo, 2013; Lück, 2010; Paro, 2015). Nesse sentido, torna-se fundamental que o gestor estabeleça uma articulação permanente com professores, auxiliares, coordenadores e demais profissionais, promovendo uma gestão coletiva, dialógica e participativa, pautada na valorização dos saberes e na corresponsabilidade pelas decisões institucionais (Gadotti, 2000; Vasconcellos, 2000).

A consolidação de uma proposta pedagógica efetiva na Educação Infantil pressupõe o fortalecimento do trabalho em equipe, superando a lógica fragmentada de divisão de tarefas e avançando em direção à construção de uma cultura institucional colaborativa (Veiga, 2003; Imbernón, 2011). Nessa perspectiva, todos os profissionais devem se reconhecer como sujeitos ativos no processo educativo, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme destaca Vasconcellos (2000), o gestor assume papel de mediador e articulador, atuando como catalisador de processos formativos, ao estimular o diálogo, a reflexão coletiva e a resolução de conflitos no cotidiano escolar.

Nesse contexto, os espaços institucionais, como reuniões pedagógicas, momentos de planejamento coletivo e encontros formativos, devem ser compreendidos como instâncias privilegiadas de construção do conhecimento, troca de experiências e alinhamento das práticas pedagógicas (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011). A gestão democrática, portanto, ultrapassa a mera consulta aos profissionais, exigindo sua participação efetiva na definição de metas, na avaliação das ações desenvolvidas e na implementação de propostas inovadoras (Paro, 2015; Cury, 2002).

Além disso, a atuação do gestor deve considerar as condições de trabalho e o bem-estar dos profissionais da Educação Infantil, reconhecendo que a dimensão afetiva e a intensidade das relações estabelecidas com as

crianças podem gerar desgaste físico e emocional (Barbosa, 2010; Oliveira, 2010). Assim, cabe à gestão promover um ambiente institucional pautado no respeito, na valorização profissional e no cuidado com aqueles que atuam diretamente no processo educativo, compreendendo que o cuidado com quem cuida constitui elemento essencial para a qualidade da educação (Kramer, 2005; Oliveira, 2010).

De acordo com Libâneo (2013), uma gestão escolar efetiva fundamenta-se na construção de um projeto coletivo, baseado na escuta ativa, na confiança mútua e na formação contínua dos profissionais. Tal perspectiva contribui para o fortalecimento da identidade docente e para a consolidação de práticas pedagógicas mais coerentes, reflexivas e alinhadas aos objetivos educacionais da instituição (Lück, 2010; Paro, 2015).

No âmbito da Educação Infantil, em que as relações afetivas e a sensibilidade pedagógica assumem papel central, o gestor precisa reconhecer a complexidade do trabalho educativo e garantir condições adequadas para sua realização. Isso envolve desde o acompanhamento pedagógico sistemático até a oferta de recursos materiais, espaços adequados e condições dignas de trabalho, elementos indispensáveis para a efetivação de práticas educativas de qualidade (Brasil, 2017; Kishimoto, 2011).

Em síntese, a articulação entre o gestor escolar e os profissionais da Educação Infantil configura-se como um dos pilares fundamentais de uma gestão democrática e transformadora. A construção de relações baseadas no diálogo, na escuta e na cooperação possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas aos direitos da infância, contribuindo para a consolidação de uma educação humanizada, inclusiva e socialmente referenciada (Paro, 2015; Saviani, 2008).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a gestão escolar, especialmente no contexto da Educação Infantil, constitui elemento estratégico para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação integral das crianças. Nesse sentido, a atuação do gestor ultrapassa a dimensão administrativa, assumindo caráter pedagógico e político, ao arti-

cular sujeitos, processos e intencionalidades educativas no interior da instituição escolar.

A análise desenvolvida permitiu compreender que as especificidades da Educação Infantil demandam uma gestão pautada na sensibilidade, na escuta e na valorização das interações, reconhecendo a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano. Dessa forma, o gestor deve promover práticas que integrem cuidado e educação, assegurando condições para o desenvolvimento de experiências significativas e socialmente contextualizadas.

No que se refere aos desafios, destacam-se a fragilidade da formação específica de parte dos profissionais, as limitações estruturais das instituições e as dificuldades na consolidação de uma cultura organizacional orientada por princípios democráticos. Tais aspectos evidenciam que a efetivação de uma gestão de qualidade não depende exclusivamente de diretrizes normativas, mas da capacidade de ressignificação das práticas no cotidiano escolar.

Por outro lado, as possibilidades de transformação se apresentam na medida em que a gestão escolar é concebida como prática coletiva, fundamentada na participação, na corresponsabilidade e na formação continuada. As contribuições teóricas de autores como Freire, Libâneo, Lück, Kramer e Vasconcellos reforçam a importância de uma liderança pedagógica comprometida com a construção de uma educação democrática, crítica e socialmente referenciada.

Diante disso, conclui-se que a gestão escolar na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo dinâmico e relacional, que exige do gestor não apenas competências técnicas, mas também compromisso ético, sensibilidade e capacidade de articulação. Assim, um gestor consciente de seu papel pode promover mudanças significativas no ambiente escolar, fortalecendo vínculos, valorizando a equipe e assegurando o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 20-54, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação infantil no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão e organização escolar*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

FORTUNATI, José. *Gestão da educação pública: caminhos e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Gestão da escola: o exercício da liderança democrática*. 3. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Gestão escolar: democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2008.

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

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. *O papel do gestor escolar na promoção do sucesso escolar*. Curitiba: Positivo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: muitos olhares*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escola pública: avanços e limites da prática. *Revista Portuguesa da Educação*, Braga, v. 9, n. 2, p. 377-389, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2015.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2003.

TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica
Publicação da Faculdade Dinâmica - Santa Terezinha de Goiás - GO
Todos direitos reservados @ Faculdade Dinâmica



Av. Dona Dita, s/n - Setor Júlio Venâncio
CEP: 76.500-000 - Santa Terezinha - Goiás
Fone: (63) 3339-6004