



**DIREITOS HUMANOS,
INTERCULTURALIDADE E
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA:**
Diálogos, Desafios e Perspectivas

**IVANIO FOLMER
ROBSON DE JESUS RIBEIRO
LIZIANY MULLER
ORGANIZAÇÃO**

ARCO
EDITORES ● ● ●



**DIREITOS HUMANOS,
INTERCULTURALIDADE E
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA:**
Diálogos, Desafios e Perspectivas

**IVANIO FOLMER
ROBSON DE JESUS RIBEIRO
LIZIANY MULLER**
ORGANIZAÇÃO

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Direitos Humanos, Interculturalidade e Educação Transformadora[livro eletrônico] : Diálogos, Desafios e Perspectivas / [organização] Ivanio Folmer, Robson de Jesus Ribeiro, Liziany Muller. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

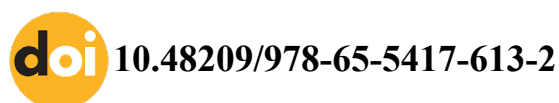
ISBN 978-65-5417-613-2

1. Inclusão. 2. Diversidade. 3. Equidade.
4. Cidadania. 5. Transformação. I. Folmer, Ivanio. II. Ribeiro, Robson de Jesus. III. Muller, Liziany.

CDD-304.03

Índices para catálogo sistemático:

344.03 – Direitos Humanos e legislação internacional;
temas relacionados à cidadania e direitos fundamentais.



Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A obra *Direitos Humanos, Interculturalidade e Educação Transformadora: Perspectivas Críticas e Práticas de Resistência* nasce do compromisso de problematizar os desafios contemporâneos que atravessam as relações sociais, as instituições educativas e as lutas por dignidade humana. Em um contexto marcado por desigualdades persistentes, discursos de intolerância e disputas em torno da democracia, torna-se urgente revisitar os sentidos dos direitos humanos e compreender como eles se materializam – ou se negam – nas diversas realidades socioculturais do país.

Este livro reúne reflexões que reconhecem a **interculturalidade** como horizonte ético e político capaz de tensionar práticas excludentes e promover diálogos genuínos entre diferentes saberes, identidades e modos de existência. Ao assumir a diversidade como fundamento, as discussões aqui apresentadas revelam que os direitos humanos não podem ser reduzidos a princípios abstratos, mas devem ser vividos na concretude das relações, nas políticas públicas e no cotidiano das escolas, territórios e comunidades.

A **educação transformadora**, eixo estruturante da obra, é compreendida como prática de resistência e criação. Inspirada em perspectivas críticas, ela convoca educadores, estudantes, movimentos sociais e pesquisadores a pensar a educação como espaço de emancipação, de confrontação das injustiças e de construção de alternativas coletivas. Assim, os capítulos exploram experiências e teorias que iluminam caminhos para a formação de sujeitos críticos, sensíveis às diferenças e comprometidos com a justiça social.

Reunindo olhares plurais, esta obra se apresenta como um convite para repensarmos nossos modos de educar, conviver e agir no mundo. Ao articular direitos humanos, interculturalidade e educação, reafirma-se a potência das práticas pedagógicas e sociais que, mesmo diante de cenários adversos, insistem em semear dignidade, participação e esperança.

Que esta leitura inspire novas resistências, fortaleça lutas existentes e contribua para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e humana.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA FREIREANA.....8

Tatiana Bianchini Fraga; Vantoir Roberto Brancher; Ana Cláudia de Oliveira da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-613-0

CAPÍTULO 2

EJA E ENCCEJA: TRAJETÓRIAS DE REPARAÇÃO EDUCACIONAL, DESENVOLVIMENTO HUMANO E JUSTIÇA TERRITORIAL.....23

Lais Lira; Atila Barros

doi: 10.48209/978-65-5417-613-1

CAPÍTULO 3

A POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL POSSUI DIREITOS HUMANOS? CAMINHOS E DESCAMINHOS: 'É TUDO PARA ONTEM.'.....39

Dandara Amazzi Lucas Pinho

doi: 10.48209/978-65-5417-613-3

CAPÍTULO 4

DIREITOS FUNDAMENTAIS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: AVANÇOS, RECUOS E LIMITES DA APLICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO.....60

Magali Reis

doi: 10.48209/978-65-5417-613-4

CAPÍTULO 5

O MÉTODO APAC COMO GESTÃO PÚBLICA NÃO ESTATAL PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA NO SISTEMA PRISIONAL 76

Robério Vinícius Almeida Cruz

doi: 10.48209/978-65-5417-613-5

CAPÍTULO 6

**“A MULHER VÍTIMA OU O AGRESSOR?”: UMA ANÁLISE DO
SOPESAMENTO PRINCIPIOLÓGICO PARA A PROTEÇÃO
DOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS.....94**

Bruna Eduarda Vieira de Farias

doi: 10.48209/978-65-5417-613-6

SOBRE OS ORGANIZADORES.....112

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....113

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

Tatiana Bianchini Fraga

Vantoir Roberto Brancher

Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-613-0

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica - EPT tem sido historicamente marcada, no Brasil, por tensões entre a formação para atender às necessidades do capital e a busca por uma formação integral, crítica e humanizadora. Posta em um sistema educacional tradicionalmente caracterizado pela dualidade estrutural, que destina à classe trabalhadora uma educação voltada ao saber técnico, ao passo que destina às elites uma formação voltada ao saber científico, a EPT precisou reformular-se conceitualmente.

Kuenzer (2009, p. 145) debate sobre a necessidade de superar a dualidade e construir uma formação integrada:

A dualidade estrutural continua a marcar a educação brasileira, ao separar a formação geral, destinada às elites, da formação profissional, destinada aos trabalhadores. Essa separação compromete a construção de uma educação básica unitária e politécnica, que possibilite ao jovem trabalhador a compreensão das bases científicas e tecnológicas da produção e de sua inserção social.

A autora chama atenção para a permanência da dualidade estrutural na educação brasileira, que se manifesta na separação entre a formação acadêmica geral (propedêutica), voltada às elites, e a formação profissional (técnica), direcionada aos trabalhadores. Tal cisão não é apenas pedagógica, mas também social e política, pois reproduz as desigualdades históricas do país: de um lado

os que têm acesso a uma formação ampla, crítica e cultural; e de outro, os que recebem uma formação instrumental, reduzida ao atendimento imediato das demandas do mercado.

Neste cenário, a pedagogia de Paulo Freire surge como horizonte teórico e ético, capaz de tensionar a função social da EPT. Freire (1967) nos estimula a compreender a educação como prática de liberdade, que reconhece o sujeito enquanto protagonista de sua história e o saber como resultado da leitura crítica do mundo. Para superar a formação tecnicista, voltada unicamente para o trabalho, é fundamental formar sujeitos emancipados e isto implica em promover a conscientização, a autonomia e o diálogo como fundamentos do processo formativo.

A proposta deste escrito é fazer uma reflexão sobre a possibilidade de construção de uma Educação Profissional e Tecnológica que, baseada na pedagogia freireana, colabore para a formação de sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Para tanto, partimos do entendimento de que a EPT no Brasil, quando articulada aos princípios de uma educação problematizadora, é potencialmente um locus de libertação e não de mera adaptação ao mercado.

Portanto, serão abordados aspectos históricos e políticos da EPT no Brasil, os fundamentos da pedagogia freireana e as possíveis conexões entre ambos. Por fim, serão apontados caminhos pedagógicos que buscam superar e romper a lógica tecnicista e bancária, tratando a EPT como um campo profícuo para o esperar freireano.

AS TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA EPT NO BRASIL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tradicionalmente, tem sido traçada dentro de uma lógica dual no Brasil, em que a classe trabalhadora se dirige à formação prática e instrumental, enquanto às elites formula-se uma educação voltada à criação do conhecimento científico (Kuenzer, 2007). Essa estrutura dual tende a reproduzir desigualdades sociais e epistemológicas, porque reforça a segmentação entre o “fazer” e o “pensar”, e limita a EPT à mera capacitação para o trabalho.

Contudo, tal concepção pode e deve ser tensionada à luz de horizontes pedagógicos que entendem a educação como um processo formador de sujeitos históricos, críticos e autônomos. Saviani (2007) afirma que a educação profissional não deve estar restrita à preparação para o trabalho, mas articulada com a formação humana integral com vistas à emancipação dos sujeitos. Para isso, é necessário reconhecer o trabalho como princípio educativo, como propõe Frigotto (2001), pois tal perspectiva possibilita a superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, ao integrar ciência, tecnologia e cultura.

Deste modo, ultrapassando uma preparação para o trabalho, a EPT deve se tornar um espaço para uma formação omnilateral, em que os alunos tenham acesso e compreendam os fundamentos científicos, históricos e culturais do trabalho (Ciavatta, 2005). Tal proposta exige o rompimento com práticas pedagógicas que somente reproduzem as perspectivas bancárias criticadas por Freire, abrindo espaço às vivências educativas capazes de promover a autonomia, a reflexão e a criticidade.

A pedagogia de Paulo Freire presta contribuições indispensáveis para refletir acerca da EPT enquanto espaço de formação emancipadora. Freire propõe uma pedagogia problematizadora, que considera a autonomia dos sujeitos ao assumir a construção do conhecimento como agentes históricos de sua própria libertação. Nas palavras deste educador brasileiro: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Neste transcurso, o diálogo assume um papel crucial, pois não se trata de uma relação verticalizada entre quem sabe e não sabe, e sim de uma prática educativa horizontal, que se realiza “de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Deste modo, a educação pode se tornar um meio de transformar a realidade e não um mero processo de adaptação do sujeito ao mundo.

A noção de conscientização, tão valiosa a Freire, é também imprescindível neste contexto. O autor defende que “a conscientização é um processo permanente e não um estágio a ser atingido. Supõe a práxis: ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (Freire, 1987, p. 40). Tal práxis é

o que torna possível à EPT superar os limites do tecnicismo, correlacionando-o ao significado ético-político-social do trabalho.

Desta maneira, a proposta pedagógica freireana, ao perceber a educação de uma forma ampla, se aproxima da ideia de uma EPT transformadora, pois considera a educação como um ato político capaz de realizar e mobilizar os sujeitos envolvidos. Portanto, não se trata de formar operários, mas cidadãos críticos que sejam capacitados a transformar o mundo. Conforme Saviani (2007) defende, para que haja uma pedagogia libertadora pautada na justiça social, é preciso articular educação técnica e formação integral.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE À LUZ DE PAULO FREIRE

A pedagogia de Paulo Freire presta contribuições indispensáveis para refletir acerca da EPT enquanto espaço de formação emancipadora. Freire propõe uma pedagogia problematizadora, que considera a autonomia dos sujeitos ao assumir a construção do conhecimento como agentes históricos de sua própria libertação. Nas palavras deste educador brasileiro: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 47).

Neste transcurso, o diálogo assume um papel crucial, pois não se trata de uma relação verticalizada entre quem sabe e não sabe, e sim de uma prática educativa horizontal, que se realiza “de A com B, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 68). Deste modo, a educação pode se tornar um meio de transformar a realidade e não um mero processo de adaptação do sujeito ao mundo.

A noção de conscientização, tão valiosa a Freire, é também imprescindível neste contexto. O autor defende que “a conscientização é um processo permanente e não um estágio a ser atingido. Supõe a práxis: ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (Freire, 1987, p. 40). Tal práxis é o que torna possível à EPT superar os limites do tecnicismo, correlacionando-o ao significado ético-político-social do trabalho.

Desta maneira, a proposta pedagógica freireana, ao perceber a educação de uma forma ampla, se aproxima da ideia de uma EPT transformadora, pois

considera a educação como um ato político capaz de realizar e mobilizar os sujeitos envolvidos. Portanto, não se trata de formar operários, mas cidadãos críticos que sejam capacitados a transformar o mundo. Conforme Saviani (2007) defende, para que haja uma pedagogia libertadora pautada na justiça social, é preciso articular educação técnica e formação integral.

APROXIMAÇÕES ENTRE A EPT E A PEDAGOGIA FREIREANA

É perceptível a consonância de ideias que existem entre a educação profissional e tecnológica com a pedagogia de Paulo Freire. Ambas possuem a potência para cooperar com a formação de sujeitos históricos, ao abrir espaço para o diálogo, desafiar as certezas e mobilizar para a reflexão através de uma prática de investigação permanente, rompendo com o tecnicismo e reconhecendo o educando como protagonista do seu processo de formação.

Freire defende a educação como um ato político, que não é, obviamente, neutra, pois está intimamente ligada a valores e a um projeto societário capaz de romper com a educação tradicional. Nesse sentido, sua perspectiva educacional propõe a conscientização e a transformação social, sendo a educação um ato revolucionário, resistente e libertador, e também um espaço de alegria e satisfação.

A concepção de formação omnilateral, defendida por Marx, revisitada por autores como Saviani (2007) e Frigotto (2001), se aproxima também do princípio freiriano de integralidade do ser humano, pois visa uma formação que promove a leitura crítica do mundo e a atuação transformadora. Neste contexto, a pedagogia freiriana dispõe de bases sólidas para se pensar sobre as práticas educativas na EPT, por possibilitar a articulação entre o saber técnico e a reflexão crítica, de modo a superar a fragmentação curricular e a dicotomia entre trabalho e conhecimento. Quando o trabalho é compreendido como princípio educativo, a dimensão formadora torna-se um espaço de construção do conhecimento e da consciência de classe, pois vai além da perspectiva empregadora.

PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TRANSFORMADORA

A construção de uma educação profissional e tecnológica compromissada com o fortalecimento do processo de inserção cidadã dos estudantes, bem como com a formação de sujeitos emancipados, exige práticas pedagógicas que superem a mera transmissão de conhecimentos e o autoritarismo, e possibilitem aos alunos o acesso às conquistas científicas e tecnológicas. A partir de Freire, compreende-se que a educação humaniza e profissionaliza, sendo o educador um mediador crítico que capacita o estudante à reflexão sobre sua realidade através de um mergulho que culmina na extração e na problematização do vivido. Para o educador brasileiro, a problematização é

[...] processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre as realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais (Freire, 2011, p. 251).

Isso significa que Freire adota uma perspectiva sociocultural, pois considera a realidade local do sujeito ao questionar os desafios desse entorno, a fim de estimular a criticidade do estudante e incentivá-lo a transformar sua realidade sob a perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Para esse fim, é necessário adotar metodologias dialógicas que vão de encontro ao debate que problematiza, que incentiva a pesquisa, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um corpo no outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

No escrito supracitado, se percebe que a pesquisa aparece como um princípio educativo fundamental, inseparável do ato de ensinar e aprender. Para o autor, o processo educativo não pode se limitar à transmissão de conteúdos prontos, mas ser compreendido como uma prática investigativa, em que ambos, educador e educando, construam juntos novos saberes. Nesse sentido, a conduta do educador freiriano é ética e política, pautada no respeito e na transformação das condições opressoras.

Outro ponto essencial para a construção de uma EPT emancipadora é a interdisciplinaridade, que articula os componentes curriculares com o mundo do trabalho, através de currículos integrados e contextualizados. Estes favorecem a leitura do mundo e rompem com a fragmentação dos saberes, possibilitando ao estudante reconhecer o conhecimento a partir de uma perspectiva histórica e social. Nesse sentido, nos aproximamos de Ciavatta (2005) quando defende que a formação integral exige a apropriação crítica dos fundamentos científicos, históricos e culturais do trabalho, ultrapassando o domínio técnico.

Por fim, é fundamental enfatizar o papel do esperar, um conceito muito valioso na pedagogia freireana. Esperar não é o mesmo que uma espera passiva, mas é uma ação em busca de um mundo mais justo e igualitário. “Esperar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir” (Freire, 1996, p. 71). Uma EPT emancipadora tem o compromisso de cultivar essa esperança em cada estudante, formar sujeitos capazes de construir outras realidades, como um ato de fé, de crença na capacidade humana de mudar a realidade, buscando uma construção mais justa e equitativa.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EPT: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EPT

O trabalho como princípio educativo é uma temática ímpar no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, carregada de relevante complexidade, pois se trata de uma discussão inesgotável, a qual pretende-se abordar de modo introdutório neste primeiro momento da discussão. O trabalho como princípio educativo sintetiza a ação da teoria e da prática, bem como do conhecimento humanista e o conhecimento científico-tecnológico.

Kuenzer (1989) enfatiza a heterogeneidade do que naquele momento histórico se denominou de Ensinos de 2º Grau no Brasil¹. A autora compreende

1 Antes da LDB nº 4.024/1961, havia a separação entre cursos clássicos e científicos (de caráter propedêutico, destinados às elites) e cursos profissionalizantes (dirigidos às camadas populares). A LDB de 1961 oficializou a expressão “ensino de segundo grau”, prevendo a equivalência entre os cursos, mas sem romper com a desigualdade. Com a Lei nº 5.692/1971, no contexto da ditadura militar, a profissionalização tornou-se compulsória, reforçando o caráter tecnicista e instrumental. Já nos anos 1980, em meio ao processo de redemocratização, Kuenzer critica esse modelo e propõe repensar o 2º grau a partir do trabalho como princípio educativo, defendendo sua superação em direção a uma formação unitária. Esse debate abriu caminho para a posterior substituição do termo “ensino de segundo grau” por “ensino médio” na LDB nº 9.394/1996.

que as escolas atendem as demandas de acordo com suas clientelas, ou seja, pela diferença de classes, este fenômeno é estrutural, compreende-se como a divisão social e técnica do trabalho. Segundo ela os projetos pedagógicos de cada período histórico estão articulados ao trabalho, este está inserido no âmbito das forças de produção relacionadas com a sociedade no contexto do projeto hegemônico vigente no âmbito político.

Assim, ainda Kuenzer (1989) compreende que se a categoria trabalho e os projetos pedagógicos estão submetidos às forças de produção da superestrutura, por isso os mesmos não se enraízam, o projeto pedagógico se cumpre a partir da hegemonia do capital, o que é um retrocesso no contexto democrático, assim, também demarcar que é a partir da base material que devem ser construídos os projetos pedagógicos.

Ao constatar-se que a maioria dos trabalhadores não tem acesso ao saber socialmente produzido de qualquer espécie, quer ao saber que lhe permitirá reconhecer-se e atuar como cidadão, quer ao saber que lhe permitirá reconhecer-se como profissional, a necessidade de se repensar o 2º Grau torna-se ainda mais presente (Kuenzer, 1989, p. 25).

Defende ela, que o trabalhador precisa ser resgatado como sujeito de sua história. Quanto à politécnica, Kuenzer (1989) não acredita que ela seja viabilizada no imperativo da plenitude do saber científico, tecnológico e histórico crítico, pois representa a superação da dualidade estrutural, condição que não interessa ao capitalismo. A autora baseia-se na perspectiva gramsciana para expor o seu pensamento sobre as diretrizes concretas para a base curricular que contemple os pilares mencionados acima, tais como seguem:

- aquisição dos princípios teóricos-metodológicos básicos que estão na base da ciência e da tecnologia contemporâneas;
- a apropriação dos conteúdos históricos-críticos, que permitam a compreensão das relações sociais em seu conjunto;
- o domínio dos códigos e das formas correntes de comunicação (Kuenzer, 1989, p.25).

Conforme a autora, essas diretrizes vão ao encontro dos interesses da classe trabalhadora que, deste modo, apropria-se do trabalho como princípio educativo que reúne cultura e produção. Defende que os conteúdos precisam

ser trabalhados de modo a caracterizar a modernidade, na premissa da cientificação da vida social, promovendo, além das habilidades instrumentais, o conhecimento histórico-crítico, a fim de “formar um intelectual de novo tipo” (Kuenzer, 1989, p. 26). De modo conclusivo, neste primeiro momento, ao que tange o trabalho como princípio educativo, remetemo-nos em a Ramos (2014), que defende a perspectiva do reconhecimento dos saberes. É importante refletir acerca de formas de processos educativos que estejam em congruência com as linguagens do mundo do trabalho e instigar sobre o modo com que os trabalhadores produzem suas vidas e interpretam seus conhecimentos.

A educação profissional surgiu no Brasil em 1909, caracterizada pela separação entre uma educação propedêutica para as elites e, por outro lado, uma educação profissional e técnica para os mais pobres. Dentre tantos contextos educacionais históricos, várias transformações ocorreram, considerando um marco relevante, a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, no qual instituiu a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme tal legislação, os institutos federais são obrigados a ofertar 50% das vagas para o Ensino Médio Integrado (Instituto Federal Farroupilha, 2020, p. 35).

No que se refere à formação profissional e tecnológica, três conceitos passam a fazer parte da formação: Formação Humana Integral; Unitária e Omnilateral. Neste sentido, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura são dimensões estruturantes. O estudante é visto em sua integralidade e que supere o dualismo estrutural da sociedade:

(...) essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (Ciavatta, 2014, p. 197).

Ao criticar a divisão entre trabalho operacional e trabalho intelectual, a autora defende que o estudante tem que ser motivado a entender o âmago da atividade laboral. Neste contexto, seria importante que os docentes percebessem que a formação omnilateral vai além da interdisciplinaridade, na perspec-

tiva do entendimento de todo o processo e no domínio do todo e não minimizar apenas o espaço operativo

Acerca da formação de professores na EPT é importante refletir sobre a diferença entre o Ensino Médio Integrado e o Ensino Médio Comum, principalmente em razão da intencionalidade das suas políticas públicas. Atualmente, no Brasil, o Ensino Médio Comum ainda vaga entre formar para a universidade e formar para a cidadania como se ambas não dialogassem entre si, como se o mundo do trabalho não fizesse parte da formação para a cidadania (Instituto Federal Farroupilha, 2019, p. 20). No EMI, ainda que haja muitos desafios para a sua efetividade plena, a intenção política é distinta do Ensino Médio Comum. O EMI oferta o ensino médio ao trazer a discussão sobre o mundo do trabalho, a alienação que isso pode causar, a questão da consciência de classe, elementos importantes para se pensar o exercício da cidadania. Este é um contexto que suscita a relevância do papel do professor na EPT, e desafiador também, porque a articulação dos saberes entre as áreas, na EPT, é um pressuposto. Com esta percepção, os autores destacam:

Por esse viés, o professor precisa entender como promover o processo de ensino-aprendizagem, visto que o perfil esperado do docente que atua na EPT vai além da mera transmissão de conteúdos fragmentados. Ele deve levar em consideração as especificidades locais, a contextualização do ensino e a relação teoria e prática, promovendo a emancipação do educando e formas alternativas de resolução de problemas que poderão ser enfrentados no mundo do trabalho pelo aluno (Teixeira *et al.*, 2017, p. 60).

A formação continuada é consideravelmente importante para o professor que atua na EPT. Neste ponto, os autores supracitados corroboram com a ideia de que “não se pode pensar a formação continuada desconexa daquilo que o professor necessita compreender para aprimorar sua prática, daquilo que ele produz significado” (Teixeira *et al.*, 2017, p. 66).

Com base na posição dos autores, a formação continuada para docentes da EPT precisaria ser construída de modo a considerar as vivências dos professores frente à interação com os sujeitos e suas diferenças e especificidades, como os estudantes, os pais, até os gestores e colegas de trabalho (Instituto Federal Farroupilha, 2021, p. 10). Sobre este olhar mais humanizado, Freire

(1970) afirma que ensinar é uma especificidade humana, com a intenção de promover o desenvolvimento do outro a partir de um cuidado intencional, e não instintivo, ou seja, por meio dos sentimentos que somos capazes de manifestar, colocamos a nossa intenção no que fazemos.

Ainda Freire (1970), ao discorrer sobre a Educação como Prática da Liberdade, aponta uma preocupação a respeito da inconclusão a nível de consciência no processo de humanização e desumanização. Também defende a luta pela desalienação, pela não objetificação do sujeito, pela esperança e pelo diálogo. Evidencia a importância do estado de consciência que o ser humano tem que possuir nos processos históricos e sociais, a exemplo da questão do medo inconsciente por liberdade. Nos ensina que as pessoas buscam por liberdade, mas se apoiam em quaisquer justificativas para negá-la.

Freire (1970) demarca que, de um lado, o homem busca por liberdade e justiça na luta dos oprimidos e, por outro, percebe uma vocação negada na injustiça, exploração e opressão, “resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores” (p. 19). A contradição entre opressores e oprimidos é perceptível no âmbito das políticas educacionais neoliberais, no reducionismo do papel do Estado que atende aos princípios dos organismos internacionais. A exemplo, a aprendizagem flexibilizada que serve ao mercado, no formato de cursos rápidos, longe do ideário de uma educação humanizadora, forma pessoas para abastecerem a lógica capitalista com mão-de-obra barata.

Destarte, ainda Freire (1970) reflete que a libertação, segundo ele, tem uma metáfora em um parto doloroso no qual homem novo só é possível de ser viavelmente gerado através da superação entre opressores-oprimidos:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 1970, p. 23).

Destacando a relação entre libertação, memória, identidade e formação integrada, a reflexão de Freire (1970) sobre a superação da opressão como um processo que exige compreender a realidade concreta como transformável, encontra congruência com as análises de Ciavatta (2005) acerca do trabalho e da escola como espaços de memória e identidade. Para a autora, estes espaços não são neutros, pois carregam marcas históricas, sociais e culturais que representam as condições de vida dos sujeitos e lhes oferecem referências de pertencimento e possibilidade de ação. Ciavatta (2005), ao defender uma formação integrada, propõe a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, que possibilita aos educandos não apenas os ensinamentos técnicos, mas também a compreensão da criticidade e a inserção no mundo social e produtivo.

Neste sentido, a proposta de formação integrada se aproxima do princípio freireano de que identificar os limites impostos pela realidade opressora é uma oportunidade para transformá-la. Ambos os autores supracitados convergem na defesa de uma educação que se constitui como prática de liberdade e como construção de identidades críticas e emancipatórias.

Ciavatta (2005) reflete sobre o trabalho e a escola enquanto espaços de memória e identidade, e discorre sobre o sentido da formação integrada como potência legítima para gerar novos discursos e novos fatos, assim como as leis que possuem força política para novos discursos, mas podem ser interpretadas de diversas formas. Essa polêmica se constitui para tornar efetiva a prática. Ainda Ciavatta (2005) faz questionamentos sobre a memória que se tem da escola frente às mudanças e transformações do mundo:

À vista disso, a autora problematiza o sentido da formação integrada extraída do corpus da lei que versa sobre o decreto que prevê a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, com enfoque no trabalho como princípio educativo. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 3).

Se percebe na citação acima que a autora problematiza o sentido da formação integrada no contexto da educação profissional e técnica de nível médio,

ao destacar a relevância do trabalho como princípio educativo. Para ela, a formação humana integral é voltada para a formação do cidadão crítico e atuante, isso implica que o adolescente, jovem ou adulto trabalhador tenha condições de ler o mundo, ou seja, entender as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que estruturam a realidade, para atuar de modo consciente e transformador.

Ressalta ainda que a educação integrada precisa articular o ensino médio geral com a educação profissional, assegurando que os saberes técnicos estejam alinhados às dimensões sociais e culturais e promover a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Deste modo, a formação integrada se mostra como um instrumento de emancipação, ao fortalecer a capacidade crítica do estudante e sua inserção plena e digna na sociedade.

Ciavatta (2005) faz referência sobre a memória que se tem da escola frente às mudanças e transformações do mundo.

Como interpretam as transformações do mundo do trabalho e, de modo especial, a educação profissional e o ensino técnico? Como professores e alunos se reconhecem em meio às contradições entre o que esperam, o que desejam e o que conseguem fazer? (Ciavatta, 2005, p. 11).

É importante esta reflexão apontada pela autora na construção da identidade, se fazendo pertinente frente aos sujeitos que emergem do processo de formação técnica e que inevitavelmente carregam consigo as impressões e aprendizados construídos durante o curso. Ciavatta (2005) reconhece os interesses de produtividade e a educação acaba sendo submetida a esses interesses. O fato é que a educação, conforme a autora, não pode ser minguada apenas aos interesses de mercado, mas com parâmetros orientados para a justiça social e o desenvolvimento econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o cenário de contradições profundas que a Educação Profissional e Tecnológica enfrentou ao longo dos anos: por um lado, há uma pressão para atender às necessidades do mercado; por outro lado, a EPT possui uma diretriz orientada para o trabalho como princípio educativo que

reconhece o trabalho como elemento central na formação humana. Neste último aspecto, ela busca articular a educação e a prática social, tendo como horizonte a formação integral dos estudantes, a valorização do papel cidadão dos educandos e o estímulo à criticidade e à conscientização dos alunos.

Neste trabalho, buscamos tornar explícito que é possível e fundamental continuar a luta pela superação da lógica tecnicista que ainda reverbera em muitos espaços da EPT. Um meio para que isso ocorra reside na articulação das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica com o pensamento de Paulo Freire.

Ao recorrer à pedagogia freireana, somos presenteados com bases sólidas para a construção de uma Educação Profissional e Tecnológica como prática de liberdade. Com enfoque no diálogo, ao valorizar as vivências dos sujeitos, na leitura e no entendimento crítico do mundo e no comprometimento com a transformação social, estes percursos colocam luz numa formação emancipadora. Como já afirmado aqui, a articulação entre o saber técnico e a formação humana integral, bem como a superação da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho operativo e a valorização da práxis educativa, são elementos fundamentais para se pensar a EPT à luz da pedagogia crítica.

É neste sentido que o educador assume o papel de um mediador crítico e impulsionador do esperançar freireano, este papel é também ético e político, pois não pode ser neutro. Defendemos, portanto, que a Educação Profissional e Tecnológica esteja compromissada com a justiça social, com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma realidade em que o trabalho não seja limitado somente às necessidades do capital, como uma simples submissão, mas de dignidade, cidadania, autonomia e liberdade.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. **Formação integrada: trabalho, ciência, cultura e cidadania.** In: Educação profissional e tecnológica. Rio de Janeiro: CEEP, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: trabalho, linguagem e conhecimento na perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: desafios para a construção de um projeto unitário. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e educação profissional: a reforma do ensino médio sob o decreto 2.208/97**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21–28, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, F.; SANTOS, R.; MACHADO, S. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2017.

CAPÍTULO 2

EJA E ENCCEJA: TRAJETÓRIAS DE REPARAÇÃO EDUCACIONAL, DESENVOLVIMENTO HUMANO E JUSTIÇA TERRITORIAL

Lais Lira

Atila Barros

Doi: 10.48209/978-65-5417-613-1

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) consubstanciam-se como políticas públicas básicas para a efetivação do direito à educação ao longo da vida, um princípio garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Para além de sua função primordial de reparar uma dívida histórica da sociedade com aqueles que foram excluídos do sistema de ensino na idade convencional, essas iniciativas assumem um papel transformador. Elas funcionam como poderosos instrumentos de emancipação humana, promovendo a autonomia intelectual, o fortalecimento da cidadania ativa e a reinserção social. Ao oferecer uma segunda chance educacional, a EJA e o Encceja não apenas certificam conhecimentos, mas também reacendem projetos de vida interrompidos, capacitando os indivíduos a reescreverem suas trajetórias com maior dignidade e possibilidades no mercado de trabalho e na sociedade como um todo. Dessa forma, transcendem a simples função de suprir uma lacuna escolar, posicionando-se como alicerces para a redução das desigualdades e para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

É inegável que, apesar de seu caráter fundamental, a EJA e o Encceja enfrentam desafios estruturais significativos para a plena realização de seus objetivos. A evasão escolar, frequentemente associada à exaustiva jornada dupla de trabalho e estudo do público adulto, e a necessidade de um currículo

mais flexível e conectado aos saberes e realidades desses estudantes são alguns dos obstáculos a serem superados. Olhando para o futuro, a integração de tecnologias digitais e a adoção de metodologias ativas e híbridas surgem como caminhos promissores para aumentar o engajamento e a permanência. Além disso, é imperativo fortalecer a formação de professores para atuar nessa modalidade, dotando-os de ferramentas para uma prática pedagógica que reconheça e valorize as experiências de vida dos educandos. Aperfeiçoar e expandir essas políticas é, portanto, um imperativo social contínuo, garantindo que elas não apenas certifiquem, mas efetivamente transformem vidas por meio de uma educação de qualidade, inclusiva e significativa.

Em Teresópolis, município localizado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, as ações de EJA e Encceja assumem papel singular. Alocadas na Universidade Estácio de Sá, campus Teresópolis, essas iniciativas articulam acolhimento psicopedagógico, certificação educacional e inserção socioprofissional, voltadas especialmente a jovens e adultos que tiveram sua trajetória escolar interrompida por desigualdades históricas de acesso e permanência.

O município está situado no interior do estado do Rio de Janeiro, pertencente à Região Geográfica Intermediária de Petrópolis. Localiza-se a aproximadamente 94,3 km da capital, na Serra Fluminense, e ocupa uma área de 770 km², dos quais cerca de 64 km² correspondem à zona urbana. Segundo o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município possuía 165.123 habitantes, distribuídos entre áreas urbanas e rurais. A cidade se destaca por seu alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M = 0,730), valor considerado alto, posicionando-a entre as 30 cidades mais desenvolvidas do estado. Entretanto, esse indicador convive com contrastes sociais expressivos. Em 2020, 24% da população residia em favelas, cerca de 33 mil habitantes, tornando Teresópolis o segundo município fluminense com maior proporção de moradores em aglomerados subnormais. A desigualdade de renda é marcada: os 20% mais ricos concentravam 64,9% do rendimento total municipal, enquanto os 20% mais pobres detinham apenas 3,2%, resultando em um coeficiente de Gini (medida de desigualdade) de 0,569, valor que evidencia significativa disparidade socioeconômica.

Essas desigualdades afetam diretamente o acesso à educação. Em áreas periféricas e rurais, como os distritos de Vale do Paquequer e Vale de Bonsucesso, ainda se observa uma oferta insuficiente de escolas, transporte escolar irregular e ausência de políticas de permanência. As condições ambientais e geográficas da cidade agravam esse cenário: enchentes, deslizamentos e ocupações irregulares em encostas dificultam o acesso físico às unidades escolares, especialmente nas comunidades mais afastadas. O município enfrenta ainda problemas estruturais de saneamento básico, como a ausência de estações de tratamento de esgoto e o despejo de resíduos em cursos d'água como o Rio Paquequer, que corta o perímetro urbano. Tais condições impactam a saúde pública e a qualidade de vida, gerando contextos de vulnerabilidade que repercutem diretamente na permanência escolar.

A ARTICULAÇÃO ENTRE EJA, ENCCEJA E AS REALIDADES RURAIS

A articulação entre os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) com as realidades rurais, embora prevista nos marcos legais da Lei nº 9.394/1996¹ e nas Diretrizes Operacionais da Educação no Campo definidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002², tem se mostrado um campo de tensões e contradições que evidenciam a distância entre o discurso político e a prática cotidiana. A promessa de uma educação inclusiva, adaptada às especificidades territoriais e culturais do campo, frequentemente esbarra em limitações estruturais, improvisações pedagógicas e desigualdades históricas que comprometem o potencial emancipatório desses programas.

1 A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a principal norma que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Estabelece os princípios, fins e organização da educação nacional, definindo competências da União, estados e municípios, bem como as etapas e modalidades de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito público subjetivo para quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada (Brasil, 1996).

2 Resolução CNE/CEB nº 1/2002 – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurando a oferta dessa modalidade também no meio rural, com respeito às especificidades socioculturais das populações do campo e em conformidade com a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Em tese, a EJA e o Encceja deveriam representar instrumentos de justiça social e reconfiguração de trajetórias de vida. Na prática, contudo, observa-se que o princípio da adaptação curricular, fundamental para adequar o ensino às condições concretas das populações rurais, muitas vezes é reduzido a um processo de simplificação de conteúdo. O que se apresenta como “currículo adaptado” converte-se, não raro, em “currículo empobrecido”, construído sob a crença equivocada de que o público do campo deve receber uma educação menos complexa por possuir menor escolaridade formal. Essa simplificação gera um ciclo de exclusão disfarçada de inclusão, onde a adequação se torna sinônimo de precarização. Arroyo (2000), já alertava para esse fenômeno ao afirmar que o Estado, ao tentar reconhecer a especificidade rural, muitas vezes “ruraliza a exclusão”, legitimando um padrão educacional inferior e desvinculado do rigor científico e cultural.

Em Teresópolis, essa distorção é particularmente visível. Embora o discurso institucional valorize o respeito às particularidades do campo, a execução das políticas revela uma dependência de materiais genéricos, produzidos para contextos urbanos, e distribuídos sem contextualização territorial. A ausência de um currículo verdadeiramente dialógico e o uso de metodologias expositivas em comunidades rurais mostram que o ideal de uma educação integrada aos saberes da terra ainda não se concretizou. A suposta flexibilidade curricular tem servido, muitas vezes, como justificativa para a redução de carga horária, a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de continuidade pedagógica. A mesma contradição se aplica à chamada metodologia dialógica, inspirada na pedagogia freireana. O discurso da dialogicidade é amplamente presente nos documentos oficiais, relatórios e planos de curso, mas raramente se manifesta com consistência nas práticas de ensino. Faltam condições materiais e formativas para que os professores possam efetivamente desenvolver uma pedagogia da escuta e da problematização. As formações docentes são, na maioria das vezes, pontuais e burocráticas, centradas em cartilhas padronizadas que pouco dialogam com a complexidade da vida no campo. Assim, a educação que deveria ser libertadora transforma-se em mera reprodução de conteúdo, repetindo os vícios da escola urbana em um cenário rural. O professor, muitas vezes isolado

geograficamente, atua sem suporte pedagógico, sem recursos tecnológicos e com baixa motivação profissional, o que acentua a distância entre o ideal dialógico e a realidade solitária da docência rural (Chamon, 2016).

Outro ponto que merece crítica é o modo como se interpreta a noção de itinerários formativos personalizados. A ideia de trajetórias flexíveis, que respeitem o ritmo e as condições de cada educando, é um avanço teórico significativo. Entretanto, na prática, essa personalização tem resultado em fragmentação e descontinuidade. Em comunidades de difícil acesso, cada grupo desenvolve seu próprio ritmo e suas próprias estratégias, sem um eixo comum de referência ou acompanhamento pedagógico sistemático. Como consequência, surgem experiências formativas desiguais, nas quais dois estudantes que obtêm o mesmo certificado do Enceja podem ter vivenciado processos educativos radicalmente distintos em termos de profundidade e qualidade. Essa disparidade fragiliza a credibilidade dos certificados e perpetua a desigualdade de oportunidades que as políticas deveriam combater. Ainda, a itinerância pedagógica, isto é, o modelo de aulas mensais, materiais impressos e professores que circulam entre comunidades, tem sido apresentada como alternativa inovadora. De fato, essa estratégia consegue, em certa medida, manter o vínculo escolar com populações isoladas. No entanto, quando utilizada como substituto da presença constante do professor e da escola, revela-se uma solução paliativa, mais voltada à economia de recursos do que à promoção de uma educação de qualidade. O que se apresenta como inclusão territorial pode, em muitos casos, mascarar um processo de precarização institucional, em que o Estado transfere sua responsabilidade às comunidades, às universidades e aos próprios educadores, sob o pretexto de autonomia e flexibilidade.

Há, portanto, uma tensão entre a retórica da inclusão e a realidade da exclusão reconfigurada. A oferta de aulas esporádicas, o uso de materiais genéricos e a ausência de políticas de transporte e conectividade digital transformam o direito à educação em um privilégio incerto, sujeito à distância geográfica e à boa vontade de iniciativas locais. Em vez de consolidar uma política pública permanente, o Estado tende a operar por projetos intermitentes, sustentados por parcerias temporárias ou por ações de extensão universitária, como as rea-

lizadas pela Universidade Estácio de Sá. Tais iniciativas são valiosas, mas insuficientes para suprir a ausência de um sistema público robusto e continuado. O resultado é uma educação rural que depende da exceção, e não da regra; da militância de alguns, e não da responsabilidade coletiva. A EJA e o Encceja, nesse contexto, correm o risco de se tornarem instrumentos de legitimação simbólica de um compromisso estatal que, na prática, é parcial e fragmentado. As certificações obtidas nesses programas, embora importantes para a trajetória individual dos estudantes, não garantem inserção profissional nem asseguram a continuidade dos estudos em nível técnico ou superior, especialmente quando a base formativa é frágil.

PERFIL DOS ALUNOS ATENDIDOS PELO PROJETO DE EDUCAÇÃO

O perfil dos alunos atendidos pelo projeto EJA e Encceja, reflete de maneira sensível, a diversidade social, etária e cultural do município. Atualmente, o projeto contempla aproximadamente oitenta estudantes, cuja faixa etária varia entre 25 e 80 anos, o que revela um amplo espectro de trajetórias de vida e experiências. Essa pluralidade representa não apenas um desafio pedagógico, mas também uma riqueza formativa: as salas de aula tornam-se espaços de encontro entre gerações, histórias e saberes distintos, nos quais o aprendizado se constrói pela partilha de vivências e pela reconstrução coletiva do sentido da educação.

A participação no projeto apresenta flutuações sazonais, influenciadas pelas condições geográficas e socioeconômicas típicas da região serrana. Durante os períodos de chuvas intensas ou de maior demanda de trabalho agrícola e turístico, há diminuição na frequência e no número de matriculados, fenômeno que evidencia a vulnerabilidade territorial e a necessidade de políticas educacionais mais flexíveis e adaptadas ao ritmo da vida local. Muitos alunos enfrentam longas distâncias até o campus, deslocando-se de comunidades rurais ou distritos periféricos, onde o transporte público é escasso e irregular. Essas dificuldades logísticas são agravadas por questões climáticas, uma vez que as estradas de acesso a determinadas localidades tornam-se intransitáveis em períodos chuvosos e frios. Assim, o compromisso desses estudantes com o aprendizado revela um esforço significativo de superação cotidiana.

A maioria dos educandos vem de áreas rurais de Teresópolis ou de comunidades populares próximas, marcadas por carências históricas de infraestrutura, de oferta educacional e de oportunidades econômicas. Grande parte desses homens e mulheres teve sua trajetória escolar interrompida na infância ou adolescência, em virtude de fatores como trabalho infantil, desestruturação familiar, deslocamentos forçados, falta de escolas próximas ou casamentos precoces. Essas interrupções não significaram apenas a perda de acesso à educação formal, mas também a consolidação de um sentimento de exclusão simbólica, que acompanha muitos desses sujeitos ao longo da vida. Retornar à escola, portanto, representa para eles um ato de resistência e reconstrução identitária, uma tentativa de retomar o fio da história interrompida e de reconfigurar o próprio lugar no mundo.

As histórias de vida dos alunos revelam, ainda, processos complexos de exclusão e de resiliência. Muitos são trabalhadores autônomos, agricultores, diaristas, cuidadores ou profissionais do comércio informal, que conciliam as aulas com longas jornadas de trabalho. Outros são aposentados que encontram na educação uma forma de manter a mente ativa e o sentimento de pertencimento social. Há também jovens adultos que, por motivos diversos, gravidez precoce, desinteresse, evasão por necessidade de trabalho, não concluíram o ensino fundamental ou médio e agora buscam na EJA e no Encceja uma segunda oportunidade de inserção acadêmica e profissional. Essa diversidade de perfis exige do corpo docente uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize a singularidade de cada trajetória e reconheça o saber acumulado pelos alunos ao longo de suas experiências de vida.

O projeto, ao acolher esse público heterogêneo, rompe com a visão tradicional de ensino centrada em faixas etárias ou percursos lineares de escolarização. Ele reafirma o princípio defendido por Freire (1996), de que “ninguém é demasiado velho, demasiado pobre ou demasiado simples para aprender”, e de que o conhecimento deve ser compreendido como direito humano inalienável, acessível a todos, em qualquer momento da vida. A presença simultânea de jovens e idosos na mesma sala permite a construção de uma pedagogia intergeracional, baseada na escuta, na solidariedade e no re-

conhecimento mútuo. O idoso que retorna à escola oferece sua sabedoria de vida; o jovem, sua energia e familiaridade com o mundo digital. O encontro entre ambos enriquece o processo educativo e reforça a noção de que a aprendizagem é contínua, dialógica e plural.

As análises apresentadas neste capítulo resultam de um processo de coleta, gravação e transcrição das aulas realizadas ao longo do ano de 2025 nas turmas da EJA e Encceja. As gravações foram realizadas em encontros presenciais, com autorização dos participantes, e tiveram como objetivo compreender a dinâmica comunicativa em sala de aula, o papel da oralidade no processo de alfabetização e a constituição dos sujeitos aprendentes a partir de seus próprios discursos. As transcrições, obtidas a partir do registro direto das aulas, revelam falas espontâneas, cheias de pausas, risadas, expressões afetivas e marcas de oralidade. Tais elementos, longe de constituírem ruídos, expressam a vivacidade e a autenticidade de um contexto educativo profundamente humano, em que o aprender se confunde com o reencontro de si mesmo. As vozes captadas, de alunos e professora, formam um mosaico de interações pedagógicas que permitem compreender o perfil sociocultural, emocional e linguístico desses estudantes.

O material transcrito foi organizado em fragmentos temáticos, nos quais se destacam momentos de correção ortográfica (“Agora a última palavra. Salsicha. Salsicha., E aí, todo mundo acertou? Eu acertei!”), discussões sobre gramática e pontuação (“Como é que a pessoa vai saber que é uma pergunta?”), e passagens que revelam a afetividade coletiva da turma (“Vamos dar uma pausa agora pro café”). A análise dessas falas, ancorada em uma abordagem qualitativa e interpretativa, busca identificar o perfil dos alunos da EJA e do Encceja sob a perspectiva da linguagem, do afeto e da experiência de recomeço.

O perfil dos alunos das turmas analisadas revela um retrato de simplicidade e potência. São sujeitos cujas trajetórias foram marcadas por interrupções escolares, trabalho precoce, responsabilidades familiares e, muitas vezes, pela ausência de oportunidades educacionais formais. Retornar à escola, portanto, é um gesto de coragem e de resistência. Mais do que buscar um diploma, esses alunos buscam a palavra, o direito de falar, escrever, compreender e participar

do mundo. Nas falas coletadas, observa-se uma linguagem marcada pela oralidade cotidiana e pelo desejo de aprender. Expressões como “Tá bom”, “Ah, é”, “Vamos praticar mais”, “Gente, presta atenção” aparecem repetidamente, denotando um ambiente pedagógico afetivo, em que o ensino se constrói pela escuta e pela partilha. Quando a professora diz “Lembra que eu falei, existem exceções”, ela não apenas ensina ortografia, mas reafirma a ideia de que o erro é parte do processo, e que aprender é um exercício de tentativa e de confiança.

As interações são permeadas por empatia e humor. A cena em que um aluno comenta, entre risos, “Gente, vocês têm noção que eu estou feliz que não teve aula de matemática essa semana?” é reveladora de uma relação humanizada com o saber. O aprendizado é atravessado por sentimentos e memórias, e a sala de aula se torna um espaço de convivência. A pausa para o café, também presente nas transcrições, funciona como metáfora da própria EJA: um tempo de respiro, de reencontro e de afeto entre os que aprendem juntos. A simplicidade dos discursos, por vezes carentes de estrutura gramatical, é, na verdade, expressão de uma linguagem viva, que reflete o universo social e cultural dos participantes. A fala de uma aluna, “Como é que a pessoa vai saber que é uma pergunta?”, traduz a consciência emergente sobre a função da pontuação e, ao mesmo tempo, o despertar de uma alfabetização crítica, em que o sujeito passa a pensar sobre o próprio ato de escrever. Nesse momento, a linguagem deixa de ser apenas um código e se transforma em instrumento de empoderamento e de autonomia.

Sob a luz da pedagogia freiriana, as transcrições revelam um espaço de diálogo autêntico, em que o conhecimento é construído de forma horizontal e coletiva. A professora fala com os alunos, e não para os alunos. Quando diz “A gente vai praticar mais o CH e o X”, o uso do pronome “a gente” dissolve as hierarquias, reafirmando a ideia de comunidade aprendente. É o diálogo como prática libertadora, o mesmo diálogo que Paulo Freire definia como “o encontro entre os que se reconhecem como sujeitos da história e da palavra”. Esses alunos falam a partir do lugar da experiência. Suas vozes carregam histórias de vida, de trabalho, de maternidade, de exclusão e de resistência. Cada palavra pronunciada é, também, um gesto de afirmação de existência. O

ato de escrever “salsicha” corretamente, de compreender o uso do ponto final, de distinguir o “CH” do “X”, tudo isso assume um valor simbólico profundo: representa o domínio da palavra e, com ela, o domínio do mundo.

O perfil que emerge, portanto, é o de sujeitos do recomeço, homens e mulheres que voltam a estudar não apenas para recuperar um tempo perdido, mas para ressignificar suas trajetórias. Suas falas expressam simplicidade, mas também orgulho, curiosidade e esperança. A cada acerto (“Eu acertei!”) e a cada reflexão (“Tem que quebrar a cabeça”), revela-se uma pedagogia do cotidiano, construída sobre o afeto, o diálogo e o reconhecimento mútuo. Assim, o estudo das transcrições de 2025 confirma que a EJA e o Encceja são espaços de formação integral e emancipadora, onde aprender a escrever e a ler significa, sobretudo, aprender a existir de outra forma. O recomeço, nesses contextos, é sempre plural: é linguístico, afetivo e político. Cada frase dita, cada pausa, cada sorriso registrado nas gravações ecoa o que Freire (1987), chamaria de “pedagogia da esperança”, a crença de que, por meio da palavra e da educação, é possível reinventar o próprio destino. Dessa forma, as transcrições das aulas realizadas em 2025 revelam muito mais do que simples registros de práticas pedagógicas: constituem um documento vivo da educação popular em ação, em que o diálogo, a escuta e o afeto se transformam em fundamentos de um aprendizado significativo. As falas dos alunos e da professora, permeadas de risos, pausas, repetições e descobertas, expõem a dimensão humana do processo educativo, demonstrando que o ensino não se resume à transmissão de conteúdos, mas à criação compartilhada de sentido.

Cada fragmento coletado, por mais simples que pareça, carrega um gesto de resistência. Quando um aluno pergunta “Como é que a pessoa vai saber que é uma pergunta?” ou se alegra ao afirmar “Eu acertei!”, o que se ouve não é apenas o exercício de leitura ou escrita, mas a reafirmação da possibilidade de aprender, e, portanto, de transformar-se. O reencontro com a escola representa, para esses sujeitos, o reconhecimento de sua própria voz após um longo silêncio imposto pelas desigualdades históricas. Nesse contexto, a professora assume um papel mediador e cuidadoso, conduzindo o processo educativo com sensibilidade e paciência, reafirmando que ensinar é também um ato de amor e

de compromisso com o outro, conforme defendia Paulo Freire. O ambiente de sala de aula se configura como espaço de convivência, em que o conhecimento é tecido entre risos, dúvidas e gestos de solidariedade. A simplicidade das palavras, “Tá bom”, “Vamos praticar mais”, “Amei”, revela uma pedagogia da ternura e da esperança, em que o aprender se dá no ritmo de cada um e na escuta do coletivo.

PROFESSORES E ALUNOS UNIDOS PELA EDUCAÇÃO

A participação dos estudantes do curso de Pedagogia é elemento indispensável para a excelência e continuidade do projeto EJA e do Encceja, desenvolvido no campus Teresópolis da Universidade Estácio de Sá. A presença ativa dos graduandos transforma o projeto em um espaço de formação docente concreta, no qual teoria e prática se articulam de forma orgânica, possibilitando que a aprendizagem acadêmica se converta em ação social transformadora. Os alunos de Pedagogia atuam como estagiários-mediadores, exercendo funções que vão muito além do apoio técnico. Eles assumem, desde cedo, a posição de professores em formação, experimentando os desafios reais do planejamento, da mediação pedagógica e da gestão da diversidade em sala de aula. Tal experiência, segundo Pimenta (2012), é decisiva para a constituição da identidade profissional do educador, pois permite o exercício reflexivo sobre o fazer docente e o enfrentamento das contradições inerentes à prática educativa. Nesse sentido, o projeto oferece não apenas uma oportunidade de estágio supervisionado, mas um campo de aprendizagem crítica, onde o estudante vivencia a educação como práxis, como ação e reflexão sobre a realidade.

A atuação desses estagiários é efetiva para a dinâmica cotidiana das aulas. São eles que acompanham o processo de alfabetização, orientam o uso de recursos tecnológicos, aplicam instrumentos avaliativos e, sobretudo, constroem vínculos afetivos com os educandos. O envolvimento cotidiano dos estudantes de Pedagogia confere ao projeto uma dimensão colaborativa e horizontal, reforçando o princípio freireano de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996). A prática formativa, nesse caso, torna-se es-

paço de diálogo entre gerações e de valorização dos saberes populares, em que tanto o aluno da universidade quanto o aluno da EJA aprendem mutuamente.

A metodologia adotada pelo projeto, fundamentada em trilhas de aprendizagem por áreas do conhecimento, oficinas de letramento digital e científico, acompanhamento psicopedagógico e simulados preparatórios para o Encceja, adquire maior potência pedagógica justamente pela presença dos futuros pedagogos. São eles que dinamizam os espaços de estudo, auxiliam na elaboração de materiais didáticos, adaptam conteúdos às realidades dos educandos e garantem a escuta sensível necessária para um processo educativo emancipador. Libâneo (2015), reforça que a qualidade da educação depende, em grande parte, da capacidade de o professor compreender o contexto social e afetivo do aluno, e de construir estratégias pedagógicas que respeitem sua singularidade. Nesse sentido, os graduandos de Pedagogia atuam como tradutores entre o conhecimento científico e a experiência vivida, mediando o diálogo entre universidade e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências da EJA) e do Encceja em Teresópolis evidenciam que a educação, quando concebida como prática social e direito inalienável, constitui um dos mais potentes vetores de transformação social e equidade territorial. No contexto de um município marcado por profundas desigualdades socioespaciais, essas políticas educacionais funcionam como dispositivos de reconstrução da cidadania, de reencantamento com o saber e de reparação simbólica das trajetórias interrompidas pelo abandono escolar e pela exclusão histórica.

Ao possibilitar o retorno à escolarização e a certificação de competências, a EJA e o Encceja assumem um papel de mediação entre a esperança e a realidade, entre a experiência e o conhecimento sistematizado. Como destaca Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa concepção dialógica da educação encontra eco nas práticas de Teresópolis, em especial naquelas vinculadas à Universidade Estácio de Sá, campus Teresópolis, que se consolida como espaço de acolhimento, mediação e esperança. A universidade atua não

apenas como instituição formadora, mas como polo de justiça social, comprometida com a inclusão, a formação crítica e a valorização do saber popular. Essas iniciativas mostram que a educação emancipadora não se restringe ao espaço escolar formal, mas se irradia pela cidade e pelos territórios rurais, atingindo famílias, comunidades e diferentes gerações. O impacto da EJA e do Encceja ultrapassa a conquista do diploma: produz um movimento intergeracional de reconfiguração da autoestima, da autonomia e do protagonismo cidadão. Nesse sentido, a escola torna-se um “lugar de refazimento da vida”, como observa Arroyo (2000), ao compreender a EJA como prática de reconhecimento dos sujeitos historicamente negados pelo sistema escolar e pelo Estado. No caso de Teresópolis, um município de contrastes intensos, onde o desenvolvimento urbano convive com bolsões de pobreza e exclusão nas zonas rurais e periféricas, a EJA e o Encceja configuram-se como estratégias de territorialização da política pública, aproximando o direito à educação das realidades concretas das comunidades. Essa aproximação permite a construção de uma pedagogia mais sensível aos modos de vida e às identidades locais, reafirmando o que Caldart (2004), denomina de educação no campo como pedagogia da vida social, ou seja, uma educação que nasce da experiência coletiva, do trabalho, da terra e das relações comunitárias.

A experiência teresopolitana demonstra, ainda, que o sucesso da EJA e do Encceja depende de articulação interinstitucional, envolvendo o poder público, as universidades, os movimentos sociais e as comunidades. Frigotto (2010), adverte que a educação, isolada de uma política de desenvolvimento social e econômico, corre o risco de se tornar apenas instrumento de adaptação à desigualdade. É indispensável, portanto, que os programas de alfabetização e certificação estejam integrados a políticas de trabalho, renda, cultura e inclusão digital, de modo que a escolarização se traduza em oportunidades reais de cidadania e emancipação. Essas políticas também devem ser compreendidas sob a ótica da justiça cognitiva, conceito trabalhado por Santos (2007), para quem o reconhecimento dos saberes locais e das epistemologias populares é condição para a democratização do conhecimento. A EJA e o Encceja, quando ancorados nesse princípio, deixam de ser políticas

compensatórias e passam a ser campos de produção de saber e de resistência, valorizando os modos próprios de aprendizagem das populações adultas e rurais. Desse modo, o conhecimento formal encontra o conhecimento vivido, e a educação torna-se uma prática de interculturalidade e dignidade.

O investimento em programas como a EJA e o Encceja, portanto, ultrapassa a dimensão pedagógica: trata-se de uma decisão política e ética. Investir na educação de jovens e adultos é investir na dignidade humana, no direito à aprendizagem contínua e na reconstrução dos sonhos de uma população que insiste em aprender, crescer e transformar o mundo, mesmo após décadas de negação de direitos. Como afirma Freire (1987), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem; não pode temer o debate, a análise da realidade, nem a denúncia das injustiças”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985. Disponível em:< [althusser-os-aparelhos-ideolc3b3gicos-de-estado.pdf](#)>. Acesso 27/10/2025

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. Papirus editora, 2013.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em:< <http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>>. Acesso 27/10/2025

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 2000. Disponível em:<<http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>>. Acesso 27/10/2025

BOGDAN, Robert, and Sari Biklen. “Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.” Porto editora, 1994. Disponível em:< <http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/1119>>. Acesso 27/10/2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CALDART, Roseli Salete et al. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em:< <https://www.academia.edu/download/121044531/5.pdf>>. Acesso 27/10/2025

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C.; et al. *Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, João Pedro; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. *As dimensões da Educação do Campo*. Educação UFSM, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 27/10/2025

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a10.pdf>>. Acesso 27/10/2025

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unesdoc-ark:-48223-pf0000170740/Description>>. Acesso 27/10/2025

IBGE. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023.

IBGE. *Indicadores Sociais Municipais de Teresópolis*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INEP. *Encceja, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos*. Brasília: Inep, 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010 – Aglomerados Subnormais. Informações Territoriais. Tabelas PDF*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Aglomerados_subnormais/Aglomerados_subnormais_informacoes_territoriais/tabelas_pdf/tab01.pdf>. Acesso 27/10/2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Índice de Gini da renda domiciliar per capita — Brasil, Municípios, 1991-2000-2010. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em:<<https://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginibr.def>>. Acesso 27/10/2025

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em:<<https://pesquisa.bvsa-lud.org/portal/resource/pt/lil-605197>>. Acesso 27/10/2025

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. Cortez editora, 2025.

CAPÍTULO 3

A POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL POSSUI DIREITOS HUMANOS? CAMINHOS E DESCAMINHOS: 'É TUDO PARA ONTEM.'

Dandara Amazzi Lucas Pinho

Doi: 10.48209/978-65-5417-613-3

INTRODUÇÃO

A reflexão acerca dos direitos humanos dos afrodescendentes constitui um desafio central para o direito constitucional contemporâneo e para a teoria dos direitos fundamentais. A questão aparentemente simples — onde encontramos os direitos humanos dos afrodescendentes? — revela-se complexa quando confrontada com a realidade histórica do Brasil e da diáspora africana: mesmo após a abolição formal da escravidão, o Estado e suas instituições permaneceram estruturados em torno de práticas de exclusão, marginalização e racismo institucional.

O presente artigo parte do reconhecimento de que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugura um marco normativo ambicioso, erigido sobre princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e a igualdade (art. 5º, caput). Contudo, a efetivação concreta desses valores para a população afrodescendente ainda se apresenta como promessa inconclusa. O hiato entre o texto constitucional e a experiência social impõe uma hermenêutica crítica, que não apenas interprete a Constituição, mas que também a confronte com as demandas históricas e atuais da população negra.

Nesse sentido, a metodologia adotada neste trabalho conjuga análise dogmática constitucional, reflexão sociológica sobre o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), crítica decolonial (CARNEIRO, 2019; GONZALEZ, 2020) e estudo de casos paradigmáticos da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal e da Corte Interamericana de Direitos Humanos. A proposta é demonstrar

que os direitos humanos dos afrodescendentes são encontrados em três níveis interligados na normatividade constitucional e internacional, na interpretação jurisdicional e administrativa orientada por lentes antirracistas, na ação política e social dos movimentos negros, que forçam o direito a reconhecer sujeitos historicamente invisibilizados.

Ao longo deste artigo, argumenta-se que sem a articulação desses três planos, os direitos dos afrodescendentes permanecem como promessa não cumprida, reiterando o que Abdias do Nascimento (1978) chamou de “genocídio do negro brasileiro” — não apenas físico, mas também cultural e epistêmico.

O PERCURSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS E O LUGAR DA POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE

A narrativa tradicional da história dos direitos humanos costuma iniciar-se com a Magna Carta de 1215, passando pela Revolução inglesa (1688), pela Declaração de Direitos da Virgínia (1776), pela Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na França. Essas conquistas são, em geral, apresentadas como símbolos universais de emancipação. Todavia, a perspectiva crítica evidencia que tais processos ocorreram simultaneamente à expansão colonial europeia, ao tráfico transatlântico de pessoas escravizadas e à consolidação de sistemas jurídicos que institucionalizaram a desigualdade racial.

Nesse paradoxo, os “direitos universais” eram proclamados, mas restringidos a determinados sujeitos — homens, brancos, proprietários e, em muitos casos, cristãos. Populações negras, indígenas e colonizadas eram colocadas fora do círculo da humanidade plena, enquadradas em categorias jurídicas de sub-humanidade. A escravidão atlântica foi não apenas uma prática social, mas uma instituição jurídica reconhecida e defendida por Estados constitucionais emergentes, que proclamavam ao mesmo tempo liberdade e igualdade.

No Brasil, a Constituição de 1824 manteve a escravidão intocada, apesar de se inspirar nos modelos liberais europeus. A cidadania constitucional era reservada a um círculo restrito, e a abolição da escravidão em 1888, por meio da Lei Áurea, não foi acompanhada de medidas de integração social ou de políti-

cas reparatorias. Como lembra Florestan Fernandes (2008), a abolição foi uma “revolução inacabada”, que transferiu à população negra a responsabilidade individual de se inserir em uma sociedade que a excluía estruturalmente.

A segunda metade do século XX trouxe a internacionalização dos direitos humanos, com a Declaração Universal de 1948 e os pactos internacionais subsequentes. Todavia, os afrodescendentes só passaram a ser visibilizados como sujeitos de direitos específicos no âmbito internacional com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e, sobretudo, com a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001).

A Declaração e o Programa de Ação de Durban reconheceram a escravidão e o tráfico de africanos como crimes contra a humanidade, enfatizando a necessidade de políticas de ação afirmativa e de reparação histórica. Esse marco internacional dialoga com a luta dos movimentos negros brasileiros, que desde a Frente Negra Brasileira, nos anos 1930, até o Movimento Negro Unificado, a partir de 1978, denunciaram a persistência do racismo estrutural no país.

Com a Constituição de 1988, o Brasil passou a reconhecer formalmente a igualdade racial como princípio fundamental (art. 3º, IV) e a criminalizar o racismo como crime imprescritível e inafiançável (art. 5º, XLII). Entretanto, a experiência cotidiana mostra que os afrodescendentes continuam a enfrentar obstáculos estruturais: maior taxa de mortalidade por violência policial, menores índices de acesso à educação superior e ao mercado formal de trabalho, além de constante discriminação religiosa contra religiões de matriz africana.

Portanto, o percurso histórico dos direitos humanos revela um paradoxo: os direitos dos afrodescendentes existem formalmente, mas permanecem incompletos no plano material. “Encontramo-los” no texto da Constituição, nos tratados internacionais e em algumas decisões judiciais paradigmáticas; mas, sobretudo, encontramo-los na luta política e social da população negra, que insiste em ocupar espaços e forçar o Estado a cumprir suas próprias promessas normativas.

CONSTITUCIONALISMO, DEMOCRACIA RACIAL E RACISMO ESTRUTURAL

O constitucionalismo moderno nasceu como técnica de limitação do poder e de afirmação de direitos fundamentais. Contudo, como observa Boaventura de Sousa Santos (2014), sua narrativa tradicional é marcada por uma “linha abissal”: enquanto proclamava direitos universais no Norte global, legitimava práticas de escravidão e colonialismo no Sul. No Brasil, esse paradoxo se manifesta no longo período em que vigia o regime escravocrata, mesmo sob constituições inspiradas em modelos liberais europeus.

Com a Constituição de 1988, o país adotou formalmente o Estado Democrático de Direito, comprometido com a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e a promoção da igualdade (art. 3º, IV). Entretanto, a ideologia da democracia racial, construída ao longo do século XX, atuou como barreira simbólica para o reconhecimento do racismo como problema estrutural. Como destaca Lélia Gonzalez (2020), o mito da democracia racial funcionou como instrumento de negação, ocultando desigualdades reais e impedindo políticas específicas de combate ao racismo.

A categoria de racismo estrutural, sistematizada por Silvio Almeida (2019), desloca o foco da conduta individual para os arranjos institucionais, jurídicos e econômicos que produzem e reproduzem desigualdades raciais. Essa perspectiva evidencia que a Constituição de 1988 só se realiza plenamente quando interpretada à luz da realidade social, o que implica assumir a cor como fator jurídico relevante.

O Supremo Tribunal Federal tem avançado nesse reconhecimento, como demonstram os julgamentos que validaram as políticas de ações afirmativas no ensino superior e no serviço público, entendendo-as compatíveis com o princípio da igualdade e com a ideia de democracia substancial. Ao afirmar que tratar desigualmente os desiguais é uma exigência da justiça, o STF rompeu com a leitura meramente formal da igualdade.

Outro campo em que a tensão entre constitucionalismo e racismo estrutural se manifesta é a segurança pública. A letalidade policial, que afeta de forma

desproporcional jovens negros das periferias, desafia a promessa constitucional de proteção à vida (art. 5º, caput). Em decisões recentes, o STF determinou que o Estado do Rio de Janeiro adotasse protocolos de uso da força, controle externo e mecanismos de transparência em operações policiais. Trata-se de uma interpretação que reconhece a desigualdade racial como dado objetivo e busca alinhar a prática estatal à Constituição.

O constitucionalismo brasileiro, portanto, só se torna efetivamente democrático quando reconhece o racismo como problema público e estrutural. Isso significa interpretar princípios como a dignidade, a igualdade e a cidadania a partir da experiência concreta da população negra. A neutralidade aparente, que ignora a dimensão racial, converte-se em convivência com a desigualdade.

Assim, o desafio hermenêutico e político é construir um constitucionalismo antirracista, capaz de traduzir a promessa universal de direitos em práticas inclusivas e transformadoras. Isso implica superar a democracia racial como mito ideológico e substituí-la por uma democracia real, plural e racialmente consciente.

O MITO DA IGUALDADE FORMAL E A NECESSIDADE DE IGUALDADE MATERIAL

A igualdade constitui um dos pilares do constitucionalismo democrático. Entretanto, sua interpretação pode variar entre dois polos: a igualdade formal, que pressupõe tratamento idêntico para todos, e a igualdade material, que reconhece desigualdades históricas e sociais, legitimando medidas diferenciadas para corrigi-las.

No Brasil, a ideologia da democracia racial, sustentada por décadas, reforçou a ideia de que bastava a proibição formal de discriminações para assegurar oportunidades equânimes. Essa concepção, porém, ignorou a herança de mais de três séculos de escravidão e de um século de exclusão pós-abolição, durante o qual a população negra foi deixada à margem do acesso a terras, educação, moradia e direitos sociais básicos.

A Constituição de 1988 buscou romper com esse paradigma, ao estabelecer como objetivo fundamental da República a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º, III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV). Tais dispositivos consagram a igualdade material como princípio estruturante, orientando a criação de políticas de ação afirmativa e de inclusão social.

Nesse sentido, o julgamento do STF sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades (ADPF 186/DF) consolidou a leitura de que a igualdade não se confunde com neutralidade. Ao reconhecer que trajetórias educacionais e sociais racializadas criam barreiras reais ao acesso, o Tribunal afirmou que medidas compensatórias são não apenas legítimas, mas exigidas pela Constituição.

Além do acesso, importa discutir a permanência. O êxito de políticas afirmativas não se mede apenas pela entrada de estudantes negros no ensino superior, mas também pela sua permanência com qualidade e dignidade. Isso envolve bolsas de estudo, assistência estudantil, combate ao racismo institucional e revisão curricular que valorize a história e as epistemologias negras. Sem tais medidas, a igualdade formal corre o risco de se converter em uma espécie de “porteira giratória”: abre a entrada, mas não sustenta a permanência.

A distinção entre igualdade formal e material também se projeta sobre o mercado de trabalho, onde negros e negras ainda recebem salários inferiores e enfrentam obstáculos de ascensão profissional, mesmo com formação equivalente. A aprovação da Lei 14.611/2023, que reforça a igualdade salarial entre homens e mulheres, inspira reflexões sobre a necessidade de políticas semelhantes para enfrentar a desigualdade racial.

Portanto, a verdadeira igualdade, para os afrodescendentes, não é apenas a escrita no texto constitucional, mas aquela que se traduz em oportunidades concretas de vida digna, participação social e acesso a espaços de poder. A igualdade material, nesse contexto, deixa de ser exceção para se tornar exigência da justiça constitucional.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E OS AFRODESCENDENTES: VIDA, LIBERDADE, IGUALDADE E PROPRIEDADE

A Constituição de 1988 estabelece um extenso catálogo de direitos fundamentais, com aplicação imediata (art. 5º, §1º). No entanto, a experiência da população afrodescendente demonstra que muitos desses direitos permanecem promessas normativas, confrontadas por práticas discriminatórias, violência estrutural e políticas públicas insuficientes.

a) Direito à vida

O direito à vida, núcleo dos direitos fundamentais, tem um caráter ambivalente: impõe ao Estado tanto deveres negativos (não matar) quanto positivos (proteger, investigar, punir e reparar). A seletividade da violência no Brasil revela que a proteção não é universal. Jovens negros das periferias figuram desproporcionalmente entre as vítimas de homicídios e de letalidade policial. Essa realidade levou o STF a impor limites às operações policiais em comunidades do Rio de Janeiro, exigindo protocolos de uso da força, transparência e controle externo. Trata-se de medida que concretiza a máxima efetividade do direito à vida, reconhecendo a vulnerabilidade racial como fator jurídico relevante.

b) Direito à liberdade

A liberdade, em suas múltiplas dimensões — de locomoção, de expressão, de reunião e de culto — também se manifesta de forma desigual. Religiões de matriz africana foram historicamente criminalizadas e ainda hoje sofrem perseguições e ataques. A proteção constitucional da liberdade religiosa (art. 5º, VI) exige do Estado não apenas neutralidade, mas ações positivas de proteção. Decisões judiciais que reconhecem a licitude de sacrifícios rituais e a proteção de terreiros como patrimônio cultural representam avanços no sentido de uma hermenêutica multicultural da liberdade.

c) Direito à igualdade

A igualdade é simultaneamente princípio e direito fundamental. No plano individual, assegura a todos igualdade perante a lei. No plano coletivo, autoriza políticas de combate à discriminação racial e de promoção da diversidade. O STF consolidou entendimento de que as ações afirmativas são compatíveis

com a Constituição, representando concretização da igualdade material. Além disso, a recente equiparação da injúria racial ao crime de racismo, tornando-a imprescritível e inafiançável, reforça a centralidade da igualdade como valor constitucional.

d) Direito à propriedade

A propriedade, embora garantida (art. 5º, XXII), está condicionada ao cumprimento de sua função social (art. 5º, XXIII). Para a população afrodescendente, esse tema assume especial relevo nas lutas por reconhecimento de territórios quilombolas. O art. 68 do ADCT reconhece o direito de propriedade definitiva às comunidades remanescentes de quilombos, mas a efetivação da titulação tem sido marcada por lentidão e resistência política. Nesse contexto, a função social da propriedade não pode ser dissociada da reparação histórica, sob pena de perpetuar o legado da escravidão.

UNIVERSALISMO, RELATIVISMO E MULTICULTURALISMO NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS DOS POVOS AFRODESCENDENTES

O debate sobre os direitos humanos sempre foi tensionado pela relação entre universalismo e relativismo cultural. O universalismo sustenta que os direitos humanos são inerentes a todas as pessoas, independentemente de tempo, lugar ou cultura, enquanto o relativismo enfatiza que esses direitos só podem ser compreendidos no contexto cultural em que se inserem.

Essa tensão tem repercussões diretas sobre os povos afrodescendentes. Durante muito tempo, o discurso universalista foi usado como pretexto para impor padrões eurocêntricos, invisibilizando tradições, culturas e cosmologias africanas. O resultado foi um “universalismo excludente”, que proclamava direitos enquanto mantinha milhões de pessoas negras à margem da cidadania.

O relativismo, por outro lado, se mostrou perigoso quando instrumentalizado para justificar práticas discriminatórias dentro de determinados contextos nacionais, negando a universalidade mínima dos direitos humanos. Assim, a chave para resolver esse dilema está no multiculturalismo normativo, que combina a pretensão universal de dignidade humana com o reconhecimento da diversidade cultural.

A Constituição de 1988 incorporou elementos dessa visão ao reconhecer a pluralidade cultural do povo brasileiro (arts. 215 e 216) e os direitos específicos das comunidades quilombolas (art. 68 do ADCT) e dos povos indígenas (art. 231). Esse arranjo constitucional reflete a tentativa de conciliar universalismo e reconhecimento das diferenças, inaugurando uma leitura multicultural da cidadania.

No âmbito internacional, documentos como a Declaração de Durban (2001) e a Década Internacional dos Afrodescendentes (2015–2024) também caminham nessa direção, propondo que os Estados reconheçam os afrodescendentes como sujeitos coletivos de direitos, com identidades culturais próprias e com direito à reparação histórica.

A hermenêutica multicultural não significa aceitar todas as práticas indiscriminadamente, mas submeter eventuais conflitos a critérios como proporcionalidade, dignidade humana e concordância prática. Nesse sentido, decisões do STF que reconheceram a legitimidade de rituais de religiões de matriz africana demonstram a possibilidade de compatibilizar o respeito à diversidade cultural com a preservação do núcleo essencial dos direitos fundamentais.

Assim, o multiculturalismo surge como uma via de superação tanto do universalismo excludente quanto do relativismo justificatório. Ele permite que os direitos humanos dos afrodescendentes sejam encontrados não apenas na letra fria da lei, mas também no reconhecimento e na valorização de suas práticas culturais, tradições religiosas e modos de vida.

A HERMENÊUTICA CONSTITUCIONAL SOB A LENTE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A hermenêutica constitucional brasileira foi tradicionalmente marcada por princípios como a unidade da Constituição, a força normativa, a concordância prática e a interpretação conforme. Esses cânones, formulados em chave abstrata, precisam ser revisitados à luz das relações étnico-raciais para que cumpram sua função emancipatória.

O princípio da unidade constitucional impõe ao intérprete o dever de harmonizar normas e princípios. Diante de conflitos entre liberdade religiosa e

proteção ambiental, por exemplo, a concordância prática conduz a soluções que respeitem as práticas das religiões de matriz africana sem descuidar de limites de razoabilidade. Essa abordagem evita que a Constituição seja lida em fragmentos, que podem sacrificar minorias em nome de maiorias.

A interpretação conforme, que busca salvar leis a partir de leituras compatíveis com a Constituição, deve ser utilizada para potencializar políticas antirracistas. Uma lei que se apresenta neutra, mas que gera efeitos desiguais sobre a população negra, só pode ser considerada constitucional se interpretada de modo a neutralizar seus impactos discriminatórios.

Autores como Sueli Carneiro (2019) e Lélia Gonzalez (2020) defendem que a neutralidade jurídica é ilusória, pois ignora os lugares de fala e as relações de poder racializadas. Assim, a hermenêutica constitucional deve ser decolonial, incorporando saberes negros, reconhecendo a centralidade do racismo estrutural e promovendo uma leitura crítica da democracia brasileira.

O STF tem demonstrado avanços nesse sentido, como na decisão que validou as cotas raciais em universidades e concursos públicos, reconhecendo que a interpretação constitucional deve considerar a realidade do racismo estrutural. Em outro momento, ao proteger a liberdade religiosa de religiões afro-brasileiras, o Tribunal reafirmou que a Constituição deve ser lida com lentes inclusivas e multiculturais.

Assim, a hermenêutica constitucional, quando orientada por relações étnico-raciais, deixa de ser apenas técnica interpretativa para se tornar instrumento de transformação social. A leitura antirracista da Constituição é condição de possibilidade para que os direitos humanos dos afrodescendentes não permaneçam letra morta.

O DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS E OS AFRODESCENDENTES

O direito internacional dos direitos humanos constitui uma das mais importantes fontes normativas para a proteção dos afrodescendentes. Ao lado da Constituição de 1988, ele fornece parâmetros interpretativos e obrigações jurídicas que vinculam o Estado brasileiro à promoção da igualdade racial e à eliminação de práticas discriminatórias.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial adotada em 1965 pela ONU, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD) representa um marco no reconhecimento de que o racismo não é apenas uma questão moral ou cultural, mas uma violação de direitos humanos que deve ser combatida por meio de medidas jurídicas, políticas e administrativas. O Brasil ratificou a Convenção em 1968, assumindo obrigações de prevenir, punir e erradicar práticas discriminatórias.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban (África do Sul), representou uma virada paradigmática. A Declaração de Durban reconheceu a escravidão e o tráfico transatlântico de africanos como crimes contra a humanidade e recomendou que os Estados implementassem políticas de ação afirmativa e reparação histórica. Para os afrodescendentes, esse foi um marco de visibilidade internacional, reforçando que a igualdade formal não basta quando persistem desigualdades materiais herdadas da escravidão.

Proclamada pela ONU, a Década Internacional dos Afrodescendentes adotou como eixos fundamentais: reconhecimento, justiça e desenvolvimento. O reconhecimento exige que os Estados assumam a contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes. A justiça refere-se à reparação por violações passadas e presentes, incluindo medidas legislativas e judiciais. O desenvolvimento demanda políticas públicas voltadas à superação de desigualdades socioeconômicas, à inclusão política e ao fortalecimento de lideranças negras.

O art. 4º, II, da Constituição brasileira estabelece a prevalência dos direitos humanos como princípio regente das relações internacionais. Essa disposição permite que tratados internacionais de direitos humanos funcionem como guias interpretativos da ordem interna. A Emenda Constitucional 45/2004 reforçou esse vínculo ao prever que tratados internacionais de direitos humanos aprovados com quórum qualificado adquirem status equivalente às emendas constitucionais.

Apesar da densidade normativa do direito internacional, a efetividade para os afrodescendentes depende da incorporação prática dessas normas. A lentidão na titulação de terras quilombolas, a violência policial e a discrimina-

ção religiosa indicam que o Brasil ainda não cumpre plenamente seus compromissos internacionais. Relatórios do Comitê da CERD e do Conselho de Direitos Humanos da ONU têm frequentemente chamado atenção para esse déficit.

Portanto, os direitos humanos dos afrodescendentes encontram-se também no direito internacional, que funciona como parâmetro vinculante para o Estado brasileiro. Contudo, sua eficácia depende da conjugação entre compromissos internacionais, interpretação constitucional inclusiva e pressão dos movimentos sociais que mantêm vivo o processo de reivindicação e vigilância.

O PAPEL DO SISTEMA INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS NA PROTEÇÃO CONTRA O RACISMO

O Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH), composto pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), constitui um dos principais mecanismos regionais de proteção dos direitos humanos no continente. No que tange ao enfrentamento do racismo e à promoção da igualdade racial, sua atuação revela avanços importantes, embora ainda existam desafios de efetividade.

1. O princípio da igualdade como jus cogens

A Corte IDH consolidou entendimento de que o princípio da igualdade e da não discriminação possui natureza de jus cogens, ou seja, integra o núcleo inderrogável do direito internacional dos direitos humanos. Isso significa que nenhum Estado pode invocar justificativas culturais, políticas ou econômicas para permitir práticas racistas. Afirmar a igualdade como jus cogens impõe ao Brasil a obrigação de adotar medidas permanentes contra o racismo estrutural.

2. Casos paradigmáticos envolvendo populações afrodescendentes

Caso Comunidade Moiwana vs. Suriname (2005): a Corte responsabilizou o Estado por massacre contra comunidade afrodescendente, determinando indenizações e medidas coletivas de reparação.

Caso das Comunidades Afrodescendentes de La Oroya vs. Colômbia: a Corte reconheceu os impactos da degradação ambiental sobre comunidades negras, destacando a necessidade de proteger tanto os direitos individuais quanto coletivos.

Medidas cautelares da CIDH em relação ao Brasil: em diferentes ocasiões, a Comissão recomendou proteção a comunidades quilombolas, a povos tradicionais de matriz africana e a vítimas de violência policial em periferias urbanas.

3. Diálogo com o constitucionalismo brasileiro

O art. 4º, II, da Constituição brasileira estabelece a prevalência dos direitos humanos como princípio das relações internacionais, e a Emenda Constitucional 45/2004 atribuiu status constitucional a tratados internacionais de direitos humanos aprovados com quórum qualificado. Isso fortalece o diálogo entre o SIDH e o STF, permitindo que decisões da Corte Interamericana sejam utilizadas como parâmetros interpretativos da Constituição.

Exemplo: o STF já invocou precedentes da Corte Interamericana em julgamentos sobre violência policial e direitos das mulheres. A agenda racial pode se beneficiar dessa mesma integração, sobretudo em casos de omissão estatal na titulação de terras quilombolas e no controle da letalidade policial.

4. Medidas de reparação e não repetição

O SIDH tem inovado ao impor medidas de reparação histórica e de não repetição, que transcendem a indenização individual e exigem mudanças estruturais, como: as reformas legislativas, as políticas públicas inclusivas, a capacitação de agentes estatais e as campanhas educativas contra o racismo.

Essas medidas se alinham ao dever do Brasil de implementar políticas de ação afirmativa e de reconhecimento cultural dos afrodescendentes.

5. Limites e desafios

Apesar dos avanços, o SIDH enfrenta desafios como a resistência política dos Estados em cumprir sentenças, o desconhecimento social sobre o sistema, o que reduz o uso por movimentos negros e quilombolas e a morosidade processual, que dificulta respostas rápidas a situações de emergência.

O Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH), composto pela Comissão e pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, tem desempenhado papel relevante na consolidação de parâmetros normativos para o enfrentamento do racismo e da discriminação estrutural. Embora não tenha se dedicado

exclusivamente à pauta racial até tempos recentes, suas decisões vêm incorporando cada vez mais a análise interseccional de desigualdades.

A Corte Interamericana afirma que o princípio da igualdade e da não discriminação é *jus cogens*, ou seja, integra o núcleo inderrogável do direito internacional. Isso significa que nenhum Estado pode alegar particularidades culturais ou legislativas para justificar práticas racistas. Esse entendimento reforça a universalidade dos direitos humanos e fortalece o diálogo com constituições que, como a brasileira, proclamam a dignidade e a igualdade como fundamentos.

Diversos casos julgados pela Corte Interamericana envolvem dimensões raciais, mesmo quando não diretamente nomeadas. Por exemplo, no Caso Comunidade Moiwana vs. Suriname (2005), a Corte reconheceu a responsabilidade do Estado por massacre contra população afrodescendente e determinou medidas reparatorias coletivas. Já no Caso das Comunidades Afrodescendentes de La Oroya vs. Colômbia, a Corte destacou a obrigação estatal de proteger comunidades negras frente a violações ambientais.

Embora o Brasil não tenha ainda sido condenado pela Corte em casos raciais específicos, relatórios e recomendações da Comissão Interamericana já destacaram problemas estruturais relacionados à violência policial contra jovens negros, à discriminação em políticas públicas e à lentidão na titulação de terras quilombolas.

A incorporação dos parâmetros interamericanos pelo STF fortalece a proteção de minorias raciais. A invocação de tratados e jurisprudência da Corte Interamericana em casos como o das uniões homoafetivas e o da Lei Maria da Penha demonstra que há espaço para esse diálogo. Do mesmo modo, a agenda racial pode ser beneficiada pelo uso estratégico do sistema regional, seja por meio de petições individuais, seja por meio de denúncias coletivas.

Uma das contribuições mais relevantes do SIDH é a ênfase em medidas de não repetição, que transcendem a punição individual e impõem aos Estados a adoção de políticas públicas estruturais. No caso das comunidades afrodescendentes, isso pode incluir a revisão de currículos escolares, a adoção de protocolos de uso da força, a garantia de consulta prévia em projetos

que afetem comunidades quilombolas e a implementação de políticas de ação afirmativa.

Portanto, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos representa um espaço jurídico e político onde os afrodescendentes podem encontrar proteção adicional contra o racismo. Ele amplia as possibilidades de responsabilização internacional do Estado brasileiro e fornece parâmetros para uma interpretação constitucional mais robusta, comprometida com a efetividade da igualdade racial.

A efetividade dos direitos humanos dos afrodescendentes no Brasil passa necessariamente pela atuação do Supremo Tribunal Federal (STF), guardião da Constituição, e pelo avanço legislativo em matéria de igualdade racial. Nos últimos anos, o STF consolidou jurisprudência de grande impacto, reconhecendo a centralidade do combate ao racismo e da promoção da igualdade material.

No julgamento da ADPF 186/DF (2012), o STF decidiu, por unanimidade, pela constitucionalidade das cotas raciais na Universidade de Brasília. O Tribunal reconheceu que o princípio da igualdade não é sinônimo de neutralidade, mas exige medidas diferenciadas para corrigir desigualdades históricas. Essa decisão consolidou o entendimento de que as ações afirmativas não afrontam, mas concretizam a Constituição. Posteriormente, esse raciocínio foi estendido a políticas de cotas no serviço público (RE 597.285/RS, com repercussão geral).

Em outro precedente importante, o STF assegurou a constitucionalidade da prática de sacrifícios rituais em cultos de religiões afro-brasileiras, reconhecendo que a liberdade religiosa (art. 5º, VI) deve ser interpretada de modo multicultural. Essa decisão sinaliza a rejeição a leituras restritivas que invisibilizam práticas tradicionais, reforçando o pluralismo religioso como valor constitucional.

No campo penal, o STF avançou ao equiparar a injúria racial ao crime de racismo, tornando-a imprescritível e inafiançável (HC 154.248/SP). Esse entendimento fortaleceu o compromisso constitucional de erradicar a discriminação racial e reafirmou que práticas de ofensa individual também atentam contra a coletividade, merecendo tratamento rigoroso.

O Tribunal também enfrentou o problema da violência policial, especialmente em comunidades negras. Na ADPF 635/RJ, conhecida como “ADPF das Favelas”, o STF determinou que o Estado do Rio de Janeiro estabelecesse protocolos claros de atuação policial, além de restringir operações em contextos de pandemia. A decisão explicitamente reconheceu a desproporcionalidade da violência contra jovens negros e reafirmou o direito fundamental à vida como parâmetro de atuação estatal.

No plano normativo, merece destaque o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que instituiu diretrizes para a promoção da igualdade em diversas áreas, incluindo educação, cultura, saúde e mercado de trabalho. Mais recentemente, a legislação reforçou a criminalização da discriminação racial em estádios e eventos esportivos, além de políticas específicas para comunidades quilombolas e povos tradicionais.

Apesar dos avanços, ainda existem limites. O STF nem sempre atua com a mesma intensidade em casos de omissão legislativa, e a implementação das políticas aprovadas encontra resistências políticas e institucionais. A lentidão na titulação de terras quilombolas e a insuficiência de políticas de reparação histórica demonstram que há um longo caminho a percorrer.

Em síntese, a jurisprudência do STF e os avanços normativos constituem pilares importantes para a efetividade dos direitos humanos dos afrodescendentes. Contudo, sua concretização exige vigilância social e pressão política para que decisões não fiquem restritas ao plano simbólico, mas se traduzam em mudanças concretas na vida da população negra.

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS: EPISTEMICÍDIO E SILENCIAMENTO DAS VOZES NEGRAS NO DIREITO

A análise dos direitos humanos dos afrodescendentes não pode se restringir ao plano normativo ou institucional. É necessário considerar também o campo epistêmico, isto é, as formas de produção, legitimação e circulação do conhecimento jurídico. Nesse terreno, a crítica formulada por intelectuais negros como Sueli Carneiro (2019) e Lélia Gonzalez (2020) é central: o direito

brasileiro ainda opera sob uma lógica eurocêntrica, que marginaliza ou silencia epistemologias negras e indígenas.

Sueli Carneiro (2019) utiliza o termo epistemicídio para designar a destruição sistemática de saberes produzidos por grupos subalternizados. Trata-se de um processo que não elimina apenas indivíduos, mas apaga também suas formas de conhecer e interpretar o mundo. No campo jurídico, isso se traduz na exclusão de autores negros dos currículos, na invisibilidade de tradições jurídicas africanas e afro-brasileiras e na resistência em reconhecer práticas jurídicas comunitárias, como as de quilombos e terreiros.

O direito brasileiro, ao longo de sua história, consolidou-se como ferramenta de exclusão. A Constituição de 1824, ao manter a escravidão, institucionalizou o silenciamento das vozes negras. Mesmo a Constituição de 1988, ao proclamar a igualdade, demorou a ser interpretada de forma a incluir efetivamente os afrodescendentes como sujeitos de direitos plenos. O silenciamento não se dá apenas pela ausência de normas, mas pela maneira como as normas são interpretadas e aplicadas.

A análise dos direitos humanos dos afrodescendentes não pode se restringir ao plano normativo ou institucional. É necessário considerar também o campo epistêmico, isto é, as formas de produção, legitimação e circulação do conhecimento jurídico. Nesse terreno, a crítica formulada por intelectuais negros como Sueli Carneiro (2019) e Lélia Gonzalez (2020) é central: o direito brasileiro ainda opera sob uma lógica eurocêntrica, que marginaliza ou silencia epistemologias negras e indígenas.

Como lembra Adilson José Moreira (2019), o racismo se manifesta de maneira difusa, inclusive em práticas cotidianas que parecem inofensivas, mas que consolidam hierarquias raciais. Ao legitimar tais práticas, o direito contribui para a perpetuação de um ambiente hostil à presença negra e para a reprodução do epistemicídio.

Esse apontamento de Moreira é fundamental para deslocar a análise do racismo de uma dimensão meramente intencional para uma perspectiva estrutural e cultural. Ao reconhecer que o racismo se reproduz em micropráticas do cotidiano — piadas, estereótipos, expressões linguísticas e comportamentos

naturalizados —, evidencia-se que o direito não pode se restringir à punição de atos discriminatórios explícitos. É necessário enfrentar também as formas sub-tis e normalizadas de violência simbólica, que desumanizam a população negra e perpetuam o que Sueli Carneiro chamou de epistemicídio. Nesse sentido, o desafio constitucional consiste em desenvolver uma hermenêutica capaz de identificar tais práticas como violações à dignidade da pessoa humana, compreendendo que a neutralidade jurídica diante dessas situações não é imparcialidade, mas cumplicidade com a manutenção das hierarquias raciais.

O Professor Wallace Corbo (2018) defende que a jurisdição constitucional não pode se limitar a aplicar a igualdade formal, devendo assumir um compromisso ativo com a erradicação do racismo estrutural. Para o autor, a neutralidade judicial, quando confrontada com desigualdades históricas, é apenas outra forma de silenciamento.

A contribuição de Corbo amplia a compreensão de que a jurisdição constitucional não pode ser reduzida a um papel meramente técnico, de aplicação fria e neutra do texto normativo. Ao contrário, deve ser entendida como instância de transformação social e de enfrentamento das desigualdades estruturais. Quando os tribunais se escudam na neutralidade, diante de contextos de racismo persistente, acabam por reforçar o silêncio institucional que historicamente marginalizou a população negra. Assim, a neutralidade judicial se converte em um mecanismo de conservação das hierarquias raciais, perpetuando injustiças em vez de superá-las. Ao defender uma jurisdição constitucional ativa, Corbo aponta para a necessidade de um compromisso antirracista explícito na interpretação da Constituição, em consonância com sua vocação transformadora prevista no Estado Democrático de Direito.

O epistemicídio também se manifesta no campo educacional. Faculdades de direito continuam a reproduzir um cânone doutrinário majoritariamente branco e europeu, que ignora a produção acadêmica negra. Como lembra Djamilia Ribeiro (2017), o “lugar de fala” é determinante para compreender quais vozes são ouvidas e quais são descartadas no processo de formação jurídica. Essa exclusão acadêmica reverbera na prática forense e na formulação de políticas públicas.

Superar o epistemicídio exige medidas estruturais como a revisão curricular nos cursos de direito, incluindo obras de autores negros e abordagens críticas sobre racismo, as políticas de inclusão na carreira docente e nos espaços de pesquisa, garantindo diversidade racial em bancas, concursos e revistas científicas, a valorização das práticas jurídicas afrodescendentes, reconhecendo a legitimidade de formas comunitárias de resolução de conflitos e de organização social e a linguagem acessível e inclusiva, que dialogue com as populações diretamente afetadas pelas normas e decisões.

Uma hermenêutica constitucional comprometida com a igualdade racial deve também ser epistêmica, reconhecendo que a interpretação da Constituição não pode ser monopolizada por um cânone eurocêntrico. Incorporar vozes negras ao processo interpretativo é democratizar o próprio direito, ampliando a comunidade de intérpretes e tornando a Constituição mais próxima da realidade que pretende reger.

Portanto, refletir sobre os direitos humanos dos afrodescendentes exige enfrentar o epistemicídio e o silenciamento histórico das vozes negras. O desafio não é apenas garantir acesso formal a direitos, mas também assegurar que o conhecimento jurídico reconheça e valorize a produção intelectual e cultural negra como parte integrante do constitucionalismo brasileiro.

CONCLUSÃO

A pergunta que orienta este artigo — onde encontramos os direitos humanos dos afrodescendentes? — não pode ser respondida de forma linear ou simplista. O percurso realizado ao longo das seções demonstra que esses direitos se encontram em múltiplos lugares e camadas, mas também em ausências e silêncios que denunciam a persistência do racismo estrutural.

No plano normativo, encontramos os direitos humanos dos afrodescendentes na Constituição de 1988, que consagra a dignidade da pessoa humana, a igualdade, a cidadania e a criminalização do racismo. Encontramo-los também em tratados internacionais e no Sistema Interamericano, que impõem ao Estado brasileiro obrigações de prevenir, punir e reparar violações.

No plano jurisprudencial, identificamos avanços significativos na atuação do STF: a validação das ações afirmativas, a proteção da liberdade religiosa das religiões de matriz africana, o reconhecimento da injúria racial como crime imprescritível e as decisões que impuseram limites à letalidade policial. Essas manifestações revelam que a hermenêutica constitucional pode e deve ser utilizada como ferramenta de justiça racial.

No plano social e epistêmico, entretanto, os direitos humanos dos afrodescendentes continuam a ser conquistados no embate cotidiano dos movimentos negros, das comunidades quilombolas, dos terreiros e das periferias urbanas. Encontramo-los nas lutas por titulação de terras, por acesso à educação e ao trabalho, por políticas públicas antirracistas e por reconhecimento cultural. Encontramo-los, ainda, na produção intelectual de autores e autoras negras, que desafiam o epistemicídio e ampliam os horizontes do constitucionalismo brasileiro.

Mas, sobretudo, percebemos onde não encontramos esses direitos: nas estatísticas de violência policial que vitimam jovens negros, nos índices de encarceramento desproporcional, nas dificuldades de acesso e permanência no ensino superior, na sub-representação política e na discriminação religiosa. Esses vazios revelam que o texto constitucional ainda não alcançou a plenitude da realidade social.

Assim, a conclusão central deste trabalho é que os direitos humanos dos afrodescendentes são plurais e dinâmicos: estão no direito posto, mas também nas práticas sociais que exigem sua concretização. Estão nos tribunais, mas também nas ruas e nas encruzilhadas culturais do Brasil. Estão nas normas, mas também na memória e na resistência dos povos negros que, há séculos, insistem em afirmar sua humanidade diante da exclusão.

A efetividade desses direitos exige três movimentos simultâneos: o reforço institucional, com políticas públicas estruturadas, orçamento sensível à raça e atuação jurisdicional corajosa, a reparação histórica, que reconheça os efeitos da escravidão e promova medidas concretas de justiça social e a valorização epistêmica, que democratize o conhecimento jurídico e incorpore saberes negros ao cânone constitucional.

Em suma, os direitos humanos dos afrodescendentes se encontram na luta por existir com dignidade. Mais do que promessa constitucional, eles precisam se tornar realidade vivida, sob pena de o constitucionalismo brasileiro permanecer como uma promessa inacabada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Porto Alegre: Fabris, 1991.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

CAPÍTULO 4

DIREITOS FUNDAMENTAIS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: AVANÇOS, RECUOS E LIMITES DA APLICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO

Magali Reis

Doi: 10.48209/978-65-5417-613-4

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 inaugurou, no Brasil, um novo paradigma para a compreensão dos direitos fundamentais de crianças pequenas e bem pequenas, ao reconhecê-las como sujeitos plenos de direitos, portadoras de dignidade própria e merecedoras de proteção integral do Estado, da família e da sociedade. Ao estabelecer a educação como direito social e dever do poder público — em especial para a primeira infância — a Carta Magna rompeu com visões tuteladoras e assistencialistas que, historicamente, relegavam bebês e crianças pequenas a políticas compensatórias, marcadas pela lógica da carência e da precariedade. Entretanto, quase quatro décadas depois, persiste a tensão entre o que a Constituição garante e o que as políticas públicas efetivamente entregam, revelando avanços significativos, mas também contradições profundas no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

No campo da primeira infância, particularmente no cuidado e educação de bebês, a distância entre o texto constitucional e a realidade vivida nas creches e nos territórios populares evidencia limites estruturais do Estado brasileiro. Embora o marco legal assegure a oferta gratuita, universal e de qualidade da educação infantil, as condições concretas de funcionamento — como infraestrutura inadequada, rotatividade de profissionais, ausência de formação continuada, turmas superlotadas e baixos investimentos — ainda configuram violações silenciosas aos direitos fundamentais dessas crianças. Bebês, pela própria condição de extrema dependência e vulnerabilidade, tornam-se termômetros

sensíveis das desigualdades sociais e das falhas na implementação de políticas públicas. É nesse ponto que a análise acadêmica deve ser realista e humanizada: os direitos fundamentais não se materializam em discursos ou documentos, mas no cotidiano do cuidado, nas interações sensíveis, no tempo-espço que garante segurança, afeto e desenvolvimento integral.

Assim, ao discutir os avanços, recuos e limites da aplicação da legislação na educação da primeira infância, este estudo propõe um diálogo crítico com a comunidade acadêmica, buscando compreender como os marcos normativos — especialmente a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente — dialogam com as práticas institucionais e os contextos socioeconômicos do país. A partir de uma perspectiva que valoriza a escuta, a complexidade e a dignidade das crianças, argumenta-se que a efetivação dos direitos fundamentais depende de políticas intersetoriais robustas, financiamento adequado, valorização dos profissionais e, sobretudo, da consciência ética de que cuidar e educar bebês é uma responsabilidade civilizatória. Reconhecer as lacunas e contradições não implica negar os avanços, mas compreender que o cumprimento da Constituição exige muito mais do que normativas: exige compromisso político, sensibilidade humana e investimento contínuo na construção de uma sociedade que verdadeiramente coloque as crianças no centro.

CAMINHOS DA PESQUISA

A revisão de estudos constituiu uma etapa fundamental no percurso metodológico desta pesquisa, especialmente por ser esta voltada à compreensão da efetividade de políticas públicas e da aplicação de marcos legais. No campo da Educação e dos direitos fundamentais, essa revisão permite mapear o estado da arte sobre determinado problema, identificar consensos, lacunas e controvérsias, além de situar a investigação no debate contemporâneo. De acordo com Gil (2019) e Bardin (2016), a revisão não se restringe ao levantamento bibliográfico, mas implica um processo sistemático de busca, seleção crítica, categorização e interpretação de produções científicas, que deve ser conduzido com critérios explícitos de pertinência, temporalidade e relevância teórica. Esse método garante que as análises produzidas estejam sustentadas

pelo conhecimento acumulado e por evidências empíricas validadas pela comunidade científica.

No contexto da primeira infância, a revisão de estudos possibilita compreender como a literatura nacional e internacional discute temas como cuidado, proteção integral, qualidade das interações e políticas educacionais para bebês. Além de identificar avanços teóricos, a revisão permite perceber disparidades regionais, enfoques metodológicos distintos e as transformações promovidas por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996), o Marco Legal da Primeira Infância (2016) e a BNCC (2017). A revisão, portanto, oferece o pano de fundo necessário para uma análise crítica da implementação da legislação, ao evidenciar que as interpretações normativas são mediadas por contextos políticos, socioeconômicos e institucionais.

Complementarmente à revisão de estudos, a análise documental da legislação vigente constitui um método científico essencial para pesquisas que investigam direitos fundamentais e políticas educacionais. A análise documental, segundo Cellard (2008) e Lüdke & André (1986), baseia-se na interpretação crítica de documentos oficiais — leis, decretos, resoluções, pareceres, diretrizes curriculares, planos nacionais e relatórios públicos — compreendendo-os como produtos históricos, políticos e ideológicos. No caso da primeira infância, esses documentos expressam concepções de criança, de cidadania e de desenvolvimento humano, e revelam as disputas e contradições que marcam a formulação das políticas públicas. Assim, sua leitura exige uma postura hermenêutica que vá além da descrição, alcançando a compreensão profunda de seus sentidos explícitos e implícitos.

Ao adotar esse método, a pesquisa identifica não apenas o que a legislação determina, mas também suas ambiguidades, silêncios e limites. Por exemplo, a Constituição de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, mas não define parâmetros operacionais concretos para garantir qualidade e equidade — tarefa que foi sendo complementada por leis posteriores. A análise documental permite, então, situar normas dentro de seu processo histórico de elaboração, compreender quais problemas busca-

vam enfrentar e avaliar sua coerência interna com princípios constitucionais, como a dignidade humana, a proteção integral e a prioridade absoluta das crianças. Além disso, possibilita comparar previsões legais com indicadores educacionais, revelando tensões entre norma e realidade.

A integração entre revisão de estudos e análise documental, portanto, fortalece a densidade teórico-metodológica da pesquisa, pois articula duas dimensões complementares: a produção acadêmica sobre a educação da primeira infância e o arcabouço jurídico-político que estrutura a garantia dos direitos fundamentais das crianças pequenas. Essa abordagem combinada permite compreender, de forma crítica e contextualizada, os avanços, recuos e limites das políticas públicas, revelando como a legislação é interpretada e operacionalizada nos territórios, nas instituições e nas práticas cotidianas de cuidado e educação. Assim, o método adotado não apenas fundamenta a discussão científica, mas também subsidia reflexões para a formulação de ações mais justas, humanizadas e comprometidas com a efetividade do direito à educação desde os primeiros anos de vida.

DA PRIORIDADE ABSOLUTA DA INFÂNCIA

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco civilizatório ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, estabelecendo a doutrina da proteção integral e da prioridade absoluta (art. 227). Ao garantir a educação como direito social (art. 6º), dever do Estado (art. 208) e etapa obrigatória a partir dos 4 anos, a Carta Magna elevou o cuidado e a educação na infância ao patamar de direitos fundamentais. No entanto, para que essas determinações não permanecessem apenas como promessas constitucionais, foi necessário um robusto conjunto de leis complementares e normas infralegais que transformassem princípios em políticas concretas. Assim, as décadas seguintes testemunharam um processo de regulamentação que buscou fortalecer a proteção, a educação, o bem-estar e a segurança das crianças brasileiras, especialmente das mais vulneráveis — bebês, crianças pequenas e aquelas sujeitas a violências estruturais.

O primeiro desdobramento relevante foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que operacionalizou os comandos constitucionais e consolidou um marco jurídico inovador para a infância. O ECA definiu crianças e adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e determinou diretrizes de proteção integral, incluindo o direito à educação, à convivência familiar e comunitária e à proteção contra qualquer forma de violência física, psicológica ou sexual. Além disso, reorganizou o sistema de garantias de direitos por meio dos Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos e políticas intersetoriais, reforçando que a efetivação constitucional dependia de arranjos legais, institucionais e comunitários. No campo educacional, o ECA estabeleceu a obrigatoriedade de oferta de creches e pré-escolas, antecipando debates que seriam aprofundados pela Lei de Diretrizes e Bases.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, foi outro pilar fundamental na construção pós-constitucional. Ela reorganizou o sistema educacional brasileiro e conferiu identidade própria à Educação Infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica. A LDB reconheceu o direito de bebês e crianças pequenas à educação e ao cuidado indissociáveis, reforçando a necessidade de profissionais formados e de projetos pedagógicos que respeitassem as especificidades do desenvolvimento infantil. Mais tarde, suas diretrizes foram complementadas por documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, que qualificaram o conceito de “educação como direito” ao enfatizar as práticas de acolhimento, interação e brincadeira. Esses marcos normativos traduzem, em termos pedagógicos, os princípios constitucionais da dignidade humana, igualdade e proteção integral.

A construção jurídica avançou significativamente com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que ampliou e detalhou os direitos das crianças de zero a seis anos, reconhecendo essa fase como decisiva para o desenvolvimento humano integral. O Marco Legal prioriza políticas intersetoriais, ambiente seguro, estímulos afetivos, espaços qualificados e formação especializada dos profissionais, reforçando que cuidar e educar bebês não é tarefa técnica, mas uma responsabilidade ética, social e civilizatória. A legislação

também impulsionou debates sobre a obrigatoriedade de acompanhamento familiar, a oferta de serviços de atenção integral e o papel das redes de proteção — apontando que os direitos fundamentais só se concretizam quando há articulação entre educação, saúde, assistência social, cultura e equidade territorial.

Outro conjunto importante de normativas inclui leis que reforçam a proteção contra violências, negligências e desigualdades sociais. Entre elas destacam-se a Lei Menino Bernardo (Lei nº 13.010/2014), que proibiu castigos físicos e tratamento cruel na educação de crianças; a Lei nº 12.010/2009, que aprimorou os procedimentos de adoção e acolhimento institucional; e o fortalecimento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que ampliou o atendimento às infâncias vulnerabilizadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 também integra esse conjunto de normativas infralegais, por ser um documento normativo que orienta a prática pedagógica e afirma a criança como sujeito ativo, competente e participante. Todas essas normativas traduzem, em diferentes campos, os princípios constitucionais de proteção integral, participação e desenvolvimento pleno.

A aprovação da Lei Henry Borel (Lei nº 14.344/2022) constitui um marco recente e doloroso da trajetória brasileira de proteção à infância. Criada após um caso emblemático de violência letal contra uma criança de cinco anos, a lei estabelece medidas rigorosas para prevenir e punir a violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes. Ela reforça a obrigatoriedade de notificação, fortalece o papel dos sistemas de justiça e proteção e aprofunda a articulação entre educação, saúde, assistência social e segurança pública. Embora não trate diretamente da Educação Infantil, sua existência demonstra que a Constituição de 1988 segue sendo tensionada, reinterpretada e expandida para responder aos desafios contemporâneos da infância. A proteção integral, neste contexto, torna-se uma tarefa contínua, que exige vigilância ética, políticas públicas eficazes e instituições capazes de garantir — desde o berço — o direito de cada criança à vida, à dignidade e à educação.

NORMATIVAS SANCIONADAS ENTRE 2022 E 2025

A partir de 2022, após a promulgação da Lei Henry Borel, observa-se no Brasil um movimento contínuo de fortalecimento da agenda jurídica e política voltada à proteção integral das crianças. Esse conjunto de novas legislações aprofunda o compromisso constitucional com a dignidade, a segurança e o desenvolvimento integral das infâncias, reafirmando o papel do Estado na construção de políticas intersetoriais eficazes.

Ao mesmo tempo, essas normas revelam um avanço importante na compreensão da primeira infância como etapa decisiva da vida humana, demandando ações articuladas entre educação, saúde, assistência social e sistemas de proteção. Assim, o período pós-2022 consolida um ciclo legislativo que reforça a centralidade das crianças pequenas na agenda pública, ao mesmo tempo em que amplia ferramentas para monitorar, prevenir e enfrentar violências.

Em 2023, a Lei nº 14.548 atualizou o Estatuto da Criança e do Adolescente ao criar o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Desaparecidos, um mecanismo essencial para fortalecer a busca ativa, a integração de dados e o compartilhamento entre órgãos públicos. Embora o desaparecimento de bebês seja menos frequente que em outras faixas etárias, a existência de um sistema nacional fortalece a proteção de todas as crianças, sobretudo daquelas em contextos de vulnerabilidade extrema, negligência ou rompimento de vínculos familiares. Essa legislação demonstra sensibilidade ao reconhecer que a proteção integral não é apenas jurídica, mas também tecnológica, intersetorial e preventiva — elementos fundamentais para garantir segurança, rastreabilidade e resposta rápida em situações críticas.

No ano de 2024, a Lei nº 14.826 representou um avanço expressivo ao alterar a própria Lei Henry Borel para incluir entre os objetivos das políticas de enfrentamento à violência doméstica a promoção da parentalidade positiva e do direito ao brincar. Essa ampliação é paradigmática: ao reconhecer o brincar como dimensão estruturante do desenvolvimento infantil e como estratégia de prevenção de violências, o legislador reafirma o princípio constitucional da dignidade humana. Essa mudança aproxima ainda mais o Marco Legal da Pri-

meira Infância (2016) das políticas de proteção, ao compreender que ambientes familiares acolhedores, vínculos afetivos estáveis e práticas educativas não violentas são condições estruturantes do direito à educação — especialmente para bebês e crianças pequenas, para quem a brincadeira constitui linguagem, expressão e forma de aprender.

Entre 2024 e 2025, o Congresso Nacional aprovou a legislação que institui o Biênio da Primeira Infância (2024–2025), marcando um movimento simbólico e político de grande relevância. Ao declarar dois anos inteiros como período de mobilização nacional, o Legislativo reconhece que a primeira infância deve ocupar lugar prioritário na formulação de políticas públicas. Esse marco cria condições para ampliar financiamento, estimular produção de dados, fortalecer ações intersetoriais e promover campanhas de sensibilização voltadas a famílias, profissionais e gestores. Mais do que uma política comemorativa, o Biênio funciona como instrumento de pactuação institucional e como catalisador de ações que consolidam o direito à educação infantil, à saúde integral e à proteção contra todas as formas de violação.

Em 2025, a sanção da Lei nº 15.220 representou um passo decisivo ao alterar o Marco Legal da Primeira Infância e criar o Sistema Nacional de Informação sobre o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância (SISDIPI). Este sistema integra bases de dados de saúde, educação, assistência social e proteção, permitindo monitorar a qualidade dos serviços, a oferta de creches e os indicadores de desenvolvimento infantil.

Trata-se de um avanço normativo estratégico: pela primeira vez, o país dispõe de um instrumento consolidado para acompanhar, em escala nacional, como as crianças pequenas estão sendo atendidas — inclusive no que diz respeito à educação infantil, historicamente prejudicada pela ausência de dados integrados. A lei também fortalece a transparência, o controle social e a tomada de decisões baseadas em evidências, elementos essenciais para o cumprimento do Plano Nacional de Educação.

Por fim, ainda em 2025, o governo federal lançou a Política Nacional Integrada da Primeira Infância, organizada em eixos como “Viver com Educação”, “Viver com Saúde” e “Viver com Direitos”. Essa política consolida

a perspectiva da primeira infância como tema transversal e articula ações que integram creche, pré-escola, acompanhamento familiar, saúde preventiva e enfrentamento às violências.

Ao vincular educação infantil à agenda de desenvolvimento integral, o Estado reafirma que aprender, brincar, estar seguro, ser cuidado e ser amado são dimensões inseparáveis da cidadania das crianças de 0 a 6 anos. Esses avanços normativos pós-2022 somam-se à Constituição de 1988, ao ECA, à LDB, ao Marco Legal da Primeira Infância e à própria Lei Henry Borel, consolidando um arcabouço robusto de garantias e monitoramento voltado a assegurar, desde os primeiros dias de vida, os direitos fundamentais das crianças brasileiras.

LINHA DO TEMPO LEGISLATIVA DA ATENÇÃO INTEGRAL À PRIMEIRA INFÂNCIA (1988-2025)

A linha do tempo legislativa da atenção integral à primeira infância no Brasil, entre 1988 e 2025, evidencia a construção progressiva de um arcabouço jurídico robusto, coerente e intersetorial, que traduz em normativas concretas os princípios constitucionais da proteção integral e da prioridade absoluta. A partir da Constituição Federal de 1988 — marco fundador que reconhece crianças como sujeitos de direitos e garante a educação como direito social — sucederam-se legislações que aprofundaram e operacionalizaram tais garantias, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que estruturou o Sistema de Garantias de Direitos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que consolidou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; e documentos pedagógicos como o RCNEI (1998) e as DCNEI (2009), que qualificaram práticas educativas baseadas no cuidar, educar, brincar e interagir. Em paralelo, avanços na proteção contra violências e vulnerabilidades, como a Lei 12.010/2009 e a Lei Menino Bernardo (2014), reforçaram o compromisso ético do Estado com a dignidade das crianças. O Marco Legal da Primeira Infância (2016) e a BNCC (2017) consolidaram a compreensão da primeira infância como etapa decisiva do desenvolvimento humano, exigindo políticas integradas entre educação, saúde, assistência social e cultura. A partir de 2022, legislações como a Lei Henry Borel, suas atualizações (2024) e a criação do

Cadastro Nacional de Desaparecidos (2023) ampliaram mecanismos de prevenção e resposta às violências. Em 2024–2025, o Biênio da Primeira Infância reforçou a mobilização institucional, enquanto a Lei 15.220/2025, ao instituir o SISDIPI, inaugurou uma nova fase de monitoramento integrado da qualidade e da oferta de creches e pré-escolas. A culminância desse percurso se deu com a Política Nacional Integrada da Primeira Infância (2025), que articula educação, saúde, proteção e desenvolvimento integral em uma perspectiva sistêmica. Assim, a trajetória normativa brasileira revela não apenas avanços jurídicos, mas um compromisso civilizatório crescente com a proteção, a educação e o bem-estar de bebês e crianças pequenas, consolidando um dos marcos legais mais avançados da América Latina:

1988 — Constituição Federal do Brasil (CF/88): Estabelece a doutrina da proteção integral e a prioridade absoluta (art. 227); reconhece crianças como sujeitos de direitos; garante educação como direito social e dever do Estado (arts. 6º e 208); determina a oferta de creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

1990 — Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990): Regula os princípios constitucionais; define crianças e adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; fortalece o Sistema de Garantias de Direitos (Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos, entre outros); prevê atendimento integral, proteção contra violências e o direito à educação infantil.

1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996): Organiza a educação brasileira; define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; estabelece creche e pré-escola como direitos das crianças; reforça a indissociabilidade entre cuidar e educar.

1998 — RCNEI (Referencial Curricular Nacional para EI): Primeiro documento pedagógico nacional para creches e pré-escolas.

2009 — DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI – Resolução CNE/CEB 5/2009): Consolida princípios éticos, estéticos e políticos da EI, afirma o brincar, a interação e o cuidado como eixos estruturantes.

2009 — Lei 12.010/2009 (Acolhimento, Convivência Familiar e Adoção): Aperfeiçoa mecanismos de proteção para crianças afastadas da família; reforça a prevenção de violências e negligências.

2014 — Lei Menino Bernardo (Lei 13.010/2014): Proíbe castigos físicos e tratamento cruel ou degradante; afirma práticas educativas não violentas como direito da criança.

2016 — Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016): Reconhece a primeira infância (0–6 anos) como fase decisiva do desenvolvimento humano; estabelece políticas intersetoriais integradas (educação, saúde, assistência, cultura); reforça a formação especializada dos profissionais da infância; prioriza ambientes seguros, vínculos afetivos e estímulos ao brincar.

2017 — Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Infantil): Consolida direitos de aprendizagem e campos de experiência; afirma a criança como sujeito ativo, potente e participante; reforça a educação infantil como espaço de direitos e de desenvolvimento integral.

2022 — Lei Henry Borel (Lei 14.344/2022): Cria políticas de proteção contra a violência doméstica e familiar contra crianças; estabelece medidas protetivas urgentes; amplia a responsabilização de agressores e instituições.

2023 — Lei 14.548/2023: Atualiza o ECA; cria o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Desaparecidos; fortalece ações de localização, prevenção e articulação interinstitucional.

2024 — Lei 14.826/2024 (Alteração da Lei Henry Borel): Inclui parentalidade positiva e direito ao brincar como estratégias de prevenção da violência; reforça o papel do brincar no desenvolvimento integral da primeira infância.

2024–2025 — Instituição do Biênio da Primeira Infância: Período nacional de mobilização política e social; reforça prioridade absoluta às crianças pequenas; estimula financiamento, campanhas públicas e integração de políticas.

2025 — Lei 15.220/2025: Altera o Marco Legal da Primeira Infância; cria o Sistema Nacional de Informação sobre o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância (SISDIPI); integra bases de dados de saúde, educação, assistência e proteção; determina o monitoramento da qualidade e oferta da educação infantil (creche e pré-escola).

2025 — Política Nacional Integrada da Primeira Infância: Estruturada em eixos como “*Viver com Educação*”, “*Viver com Saúde*”, “*Viver com Direitos*”; articula ações de proteção, cuidado, educação e prevenção de violências; reforça a centralidade da educação infantil no desenvolvimento integral.

Entre 1988 e 2025, o Brasil consolidou um dos arcabouços legislativos mais abrangentes e avançados da América Latina voltados à atenção integral das crianças pequenas, estruturado a partir do marco paradigmático da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna inaugurou a doutrina da proteção integral e a prioridade absoluta, estabelecendo a educação infantil como direito social e responsabilidade do Estado, o que abriu caminho para uma série de legislações que ampliaram e aprofundaram essa garantia.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) regulamentou os princípios constitucionais, reorganizando o Sistema de Garantias de Direitos e fortalecendo mecanismos de proteção, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reconheceu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Ao longo das duas décadas seguintes, normativas infralegais, como o RCNEI (1998), as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), qualificaram pedagogicamente o direito ao cuidado e à educação, valorizando o brincar, as interações e a centralidade da criança. Paralelamente, legislações como a Lei 12.010/2009 e a Lei Menino Bernardo (2014) ampliaram a proteção contra violências e negligências, consolidando um sistema jurídico cada vez mais atento à dignidade, à segurança e ao desenvolvimento integral das infâncias.

Esse processo contínuo de aprofundamento legislativo alcançou novo patamar a partir de 2016 com o Marco Legal da Primeira Infância, que instituiu políticas intersetoriais integradas entre saúde, educação, assistência social, cultura e justiça, reconhecendo a primeira infância como etapa decisiva do desenvolvimento humano. Entre 2022 e 2025, o país assistiu a uma intensificação dos mecanismos de proteção e monitoramento, com a Lei Henry Borel (2022) e suas atualizações (2024), a criação do Cadastro Nacional de Crianças Desaparecidas (2023), a instituição do Biênio da Primeira Infância (2024–2025) e, sobretudo, a criação do Sistema Nacional de Informação sobre o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância (SISDIPI), pela Lei 15.220/2025. Esses marcos reforçam a parentalidade positiva, o direito ao brincar, a prevenção de violências e a integração de dados públicos para orientar políticas baseadas em evidências.

Em 2025, a Política Nacional Integrada da Primeira Infância consolidou essa trajetória ao articular, de maneira sistêmica, ações de educação infantil, saúde, proteção social e justiça, reafirmando a prioridade nacional das crianças pequenas. Assim, o conjunto legislativo construído ao longo de quase quatro décadas expressa um compromisso civilizatório com o bem-estar, o desenvolvimento integral e o protagonismo das infâncias brasileiras.

À GUIA DE CONCLUSÕES

A análise histórica, legislativa e metodológica desenvolvida ao longo deste estudo demonstra que o Brasil construiu, entre 1988 e 2025, um dos arcabouços normativos mais completos da América Latina para a atenção integral à primeira infância.

O país avançou significativamente na formulação de leis, diretrizes curriculares, políticas intersetoriais e sistemas de monitoramento que reconhecem a criança como sujeito pleno de direitos e colocam o cuidado, a proteção e a educação como dimensões indissociáveis da cidadania infantil. Esse percurso revela um movimento consistente de densificação da proteção integral, de reconhecimento da centralidade da primeira infância e de ampliação dos mecanismos legais destinados ao enfrentamento de desigualdades, violências e vulnerabilidades que atravessam a vida de bebês e crianças pequenas no território brasileiro.

Entretanto, a sofisticação das normas não garante, por si só, sua materialização no cotidiano das creches, dos serviços públicos e das famílias — e essa é a tensão estrutural que este capítulo sublinha.

Apesar dos avanços jurídicos expressivos, persiste no Brasil um fosso preocupante entre a legislação e a realidade vivida pelas crianças pequenas e bem pequenas. A prioridade absoluta, inscrita como princípio constitucional, frequentemente cede lugar à escassez de investimentos, à precarização das instituições, à insuficiência de profissionais qualificados e à ausência de políticas públicas continuadas e territorializadas. Bebês — cuja condição de extrema dependência exige sensibilidade, presença, vínculos e ambientes seguros — continuam sendo os mais afetados pela desigualdade, pelo subfinanciamento

das políticas sociais e pela morosidade do Estado em implementar plenamente aquilo que está escrito na Constituição: a dignidade da pessoa humana como fundamento da República.

Assim, ainda que o Brasil disponha de marcos legais avançados, a efetivação dos direitos fundamentais das crianças exige compromisso político permanente, financiamento adequado, valorização profissional e escuta sensível das comunidades e dos territórios. Em síntese, o desafio contemporâneo não é produzir mais leis, mas assegurar que cada criança brasileira, desde o berço, tenha a possibilidade real de viver, brincar, aprender, ser cuidada e desenvolver-se em plenitude — como prometido pela Constituição de 1988 e reiterado por mais de três décadas de lutas e legislações.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Congresso Nacional. *Institui o Biênio da Primeira Infância (2024–2025) como período de mobilização e priorização de políticas voltadas à primeira infância*. Brasília, DF, 2024–2025. (Norma não numerada; inserir dados completos conforme publicação oficial utilizada).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

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

BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. *Dispõe sobre adoção, acolhimento institucional e convivência familiar; altera o ECA e outras normas*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. *Altera o ECA para estabelecer o direito da criança e do adolescente à educação sem o uso de castigos físicos ou tratamento cruel ou degradante (Lei Menino Bernardo)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. *Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera outras leis (Marco Legal da Primeira Infância)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. *Institui normas de proteção integral contra a violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente (Lei Henry Borel)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 14.548, de 20 de abril de 2023. *Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para criar o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Desaparecidos*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.826, de 4 de janeiro de 2024. *Altera a Lei nº 14.344/2022 para incluir a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias de prevenção à violência*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 15.220, de 17 de março de 2025. *Altera o Marco Legal da Primeira Infância e institui o Sistema Nacional de Informação sobre o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância (SISDIPI)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; Ministério da Educação; Ministério da Saúde. *Política Nacional Integrada da Primeira Infância*. Brasília, DF: Governo Federal, 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

REIS, Magali. Direitos fundamentais e políticas públicas para a primeira infância no Brasil: avanços, limites e desafios. *Humanidades & Inovação*, [S. l.], v. 9, p. 28–37, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8084>

CAPÍTULO 5

O MÉTODO APAC COMO GESTÃO PÚBLICA NÃO ESTATAL PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA NO SISTEMA PRISIONAL

Robério Vinícius Almeida Cruz
Doi: 10.48209/978-65-5417-613-5

Resumo: Este trabalho possui o propósito central de examinar o Método APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados) enquanto estratégia de execução penal que fomenta a cidadania no sistema carcerário brasileiro. A investigação é realizada sob a perspectiva do conceito de cidadania social, formulado por Marshall (1967), avaliando como o arranjo de cooperação entre o Poder Público e a sociedade civil auxilia na concretização dos direitos básicos das pessoas condenadas. A premissa fundamental defendida é a de que o Método APAC, utilizando a gestão pública não estatal e a corresponsabilidade, representa um caminho mais viável para a materialização dos direitos sociais dos apenados do que o formato penitenciário convencional, mesmo diante de tensões, como a crítica à laicidade estatal. Para verificar esta assertiva, foram estabelecidos os seguintes fins específicos: debater os aspectos teóricos da cidadania propostos por Marshall (1967) e sua relevância para o contexto nacional; analisar o modelo de gestão pública não estatal como um ambiente crucial para a participação social; sintetizar a estrutura, as vantagens e as controvérsias do método APAC como política de execução penal; e analisar os elementos jurídicos envolvidos na transferência dessa função para referida entidade sem fins lucrativos. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, de natureza exploratória e dedutiva, com sustentação em pesquisa bibliográfica. O estudo visa enriquecer o debate sobre justiça, o aperfeiçoamento institucional e a efetivação da cidadania para indivíduos sob restrição de liberdade.

Palavras-Chave: Cidadania; Dignidade da pessoa humana; Gestão Pública Não Estatal; Método APAC; Política de Execução Penal.

Abstract: This study has the central purpose of examining the APAC Method (Association for the Protection and Assistance of Convicted Persons) as a criminal enforcement strategy that promotes citizenship within the Brazilian prison system. The investigation is conducted from the perspective of the concept of social citi-

zenship formulated by Marshall (1967), assessing how the cooperative arrangement between public authorities and civil society contributes to the realization of the basic rights of convicted persons. The fundamental premise defended is that the APAC Method, through non-state public management and shared responsibility, represents a more viable path for the materialization of the social rights of inmates than the conventional prison model, even in the face of tensions such as criticism related to state secularism. To verify this claim, the following specific objectives were established: to discuss the theoretical aspects of citizenship proposed by Marshall (1967) and their relevance to the national context; to analyze the non-state public management model as a crucial environment for social participation; to synthesize the structure, advantages, and controversies of the APAC Method as a policy of criminal enforcement; and to examine the legal elements involved in transferring this function to a non-profit entity. The methodological approach is qualitative, exploratory, and deductive, supported by bibliographic research. The study seeks to enrich the debate on justice, institutional improvement, and the effective realization of citizenship for individuals deprived of liberty.

Keywords: Citizenship; Human Dignity; Non-State Public Management; APAC Method; Penal Execution Policy.

INTRODUÇÃO

A crise crônica do sistema penitenciário brasileiro, caracterizada pela superlotação, pela violência institucionalizada e pela ineficiência na reintegração social das pessoas privadas de liberdade, tem impulsionado a busca por modelos de execução penal que aproximem a dinâmica comunitária do ambiente carcerário, reforçando, assim, a necessidade de uma participação da sociedade civil. Com isso, destaca-se o modelo da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), que apresenta uma metodologia baseada na corresponsabilidade, na disciplina, na espiritualidade e na valorização da dignidade humana.

Nesse cenário, analisa-se o referido método como política capaz de promover a cidadania no sistema prisional, tendo como objetivo geral examinar juridicamente esse modelo como exemplo de gestão pública não estatal e seus efeitos na concretização da cidadania social conforme a teoria de Marshall

(1967). A hipótese central da pesquisa é a de que o Método APAC, por meio de sua estrutura de gestão, bem como da corresponsabilidade, configura uma via mais concreta para garantir os direitos sociais dos apenados do que o modelo prisional tradicional.

O estudo se justifica pela precariedade das garantias sociais no sistema carcerário, uma vez que a ascensão da cidadania no país, apesar de Marshall (1967) a conceber nas dimensões civil, política e social, não ocorreu de forma linear, resultando na escassa materialização desses direitos. Dentro desse debate, insere-se a discussão sobre gestão pública não estatal defendida por Bresser-Pereira e Grau (1999). Ao analisar a crise do Estado burocrático, propõe-se a ampliação do espaço público mediante a atuação de entidades civis sem fins lucrativos, superando a perspectiva estritamente centrada no estado.

Com isso, legitima-se uma promoção da participação democrática direta e práticas sociais que fortalecem a cidadania. É nessa concepção sociocêntrica que o modelo APAC encontra respaldo teórico. Essa política de execução penal surge como arranjo compatível com essa visão, demonstrando compromisso com a recuperação da pessoa privada de liberdade, promovendo uma gestão da sociedade civil junto ao Estado. Sua sistematização de processos, que inclui capacitação de voluntários, celebração de convênios e organização administrativa própria, evidencia uma estrutura juridicamente organizada.

Embora seja reconhecida como política prisional e receba recursos estatais, a APAC enfrenta críticas quanto ao seu forte viés religioso. Por isso, examina-se sua estrutura, avaliando desafios regulatórios e limites jurídicos diante das obrigações estatais. Para tanto, utiliza-se de uma metodologia qualitativa, com caráter exploratório e dedutivo, com viés bibliográfico, adequada à complexidade dos fenômenos analisados e à necessidade de articulação entre teoria e práticas institucionais emergentes.

A revisão bibliográfica fundamenta-se em marcos teóricos específicos que orientam os seguintes objetivos específicos: debater os aspectos teóricos da cidadania propostos por Marshall (1967) e sua relevância para o contexto nacional; analisar o modelo de gestão pública não estatal, à luz de Bresser-Pereira e Grau (1999), como um ambiente crucial para a participação social; sintetizar

a estrutura, as vantagens e as controvérsias do método APAC como política de execução penal; e analisar os elementos jurídicos envolvidos na transferência dessa função para referida entidade sem fins lucrativos.

Dessa forma, busca-se contribuir para o debate acerca da inovação institucional, da justiça penal e da concretização da cidadania da população privada de liberdade no Brasil, incentivando reflexões críticas sobre a gestão sociocêntrica na promoção de sujeitos de direitos.

CIDADANIA EM MARSHALL: FUNDAMENTOS, HISTÓRIA E DESAFIOS

A teoria da cidadania formulada por Marshall (1967) estrutura-se em três dimensões fundamentais: a cidadania civil, a cidadania política e a cidadania social. Essa tripartição corresponde a uma ordem histórica e normativa de consolidação dos direitos, segundo a qual os direitos civis foram os primeiros a se afirmar, seguidos pelos direitos políticos em um segundo momento e, por fim, pelos direitos sociais em uma terceira etapa. A cidadania civil abrange os direitos fundamentais à liberdade, à propriedade, à justiça e ao devido processo legal; a cidadania política diz respeito ao exercício da participação ativa nos processos decisórios e representativos; já a cidadania social manifesta-se na garantia de condições mínimas de bem-estar e dignidade, como acesso à saúde, à educação e à seguridade social.

Entretanto, a realidade brasileira não acompanhou essa sequência histórica de forma linear. O Brasil viveu uma trajetória marcada por inversões e dissociações entre os diferentes níveis de cidadania. Os direitos políticos, por exemplo, foram reconhecidos formalmente ainda no século XIX, mesmo diante da ausência de garantias civis e sociais para a maior parte da população. Destaca-se que a cidadania, no Brasil, foi mais frequentemente objeto de concessão estatal do que resultado de conquistas sociais, o que comprometeu sua densidade democrática e sua efetividade concreta. É nesse contexto que a educação surge como um elemento-chave para a construção de uma cidadania mais robusta. Nesse sentido, constata-se a seguinte observação sobre seu papel estratégico no desenvolvimento dos demais direitos:

Há, no entanto, uma exceção na sequência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (Carvalho, 2003, p. 11)

A cidadania social, a esse respeito, ocupa lugar de destaque ao permitir a aproximação entre Estado e população marginalizada, especialmente no campo das políticas penais. A ausência de direitos sociais efetivos, característica do sistema prisional tradicional, reforça ciclos de exclusão e reincidência criminal. Políticas como as desenvolvidas pela Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), podem ser compreendidas como mecanismos de concretização da cidadania social dentro do sistema penal, ao passo que procuram garantir dignidade, trabalho, educação e espiritualidade aos apenados.

Essas ações exemplificam como o espaço público pode ser ampliado com a participação da sociedade civil organizada, o que corrobora a hipótese sobre a maior efetividade do modelo APAC na promoção dos direitos fundamentais. Em consonância com esse esforço de humanização e reintegração, a Constituição Federal de 1988 consagra diversas garantias fundamentais direcionadas à proteção da pessoa em situação de privação de liberdade, refletindo o princípio da dignidade da pessoa humana. Tais garantias incluem a vedação de penas cruéis, da prisão perpétua e da pena de morte, excetuada esta última apenas em caso de guerra declarada (art. 5º, XLVII, alíneas a, b e e) (Brasil, 1988).

Além disso, assegura-se o cumprimento da pena em estabelecimentos adequados à natureza do delito, à idade e ao sexo do apenado (art. 5º, XLVIII), bem como o respeito à integridade física e moral dos presos (art. 5º, XLIX). Somando-se, o Estado é responsável pela prestação de assistência jurídica gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos (art. 5º, LXXIV), e pela promoção dos direitos sociais como saúde, educação, trabalho e assistência aos desamparados (art. 6º), todos elementos indispensáveis à efetividade de uma execução penal constitucional (Brasil, 1988).

O debate sobre a legitimidade dessas novas formas de gestão pública não estatal, como o modelo APAC, remete também à experiência internacional. Neste sentido, destaca-se que a reforma administrativa no Reino Unido promoveu uma descentralização do serviço público, fortalecendo agências executivas com autonomia gerencial. Com isso, afirma:

A administração central reduziu seus quadros de 700 mil para 600 mil servidores, passando a concentrar suas atenções em busca da manutenção dos serviços prestados com menor número de servidores. Ao final de 15 anos de reformas, a redução chegou a 30% do funcionalismo. Tal redução trouxe a seguinte lição: menos gente, em geral, trabalha melhor. Buscou-se formas de garantir a eficácia do serviço público. Uma delas foi o processo de delegar responsabilidade a agências executivas, descentralizando serviços públicos. Em 1998, aproximadamente 65% dos servidores públicos britânicos trabalhavam em agências executivas. Tais agências, semelhantes às autarquias admitidas pelo direito brasileiro, possuem sistemas de gestão separados da administração centralizada, gozando de autonomia no que se refere a gestão de pessoal, pagamentos e negociações, trabalhando segundo termos firmados em contratos denominados de ‘documentos de referência’, em moldes semelhantes ao contrato de gestão brasileiro. (Cardoso, 2017, p. 75)

Seguindo essa lógica, as APACs representam uma inovação institucional no modelo de execução penal. São entidades privadas sem fins lucrativos que executam funções públicas por meio de convênios e parcerias com o Estado. Embora reconhecidas por sua eficiência, essas entidades enfrentam desafios normativos e constitucionais, especialmente quanto ao princípio da laicidade. A presença de fundamentos religiosos em sua metodologia, apesar de contribuir para a espiritualidade dos recuperandos, precisa ser revista sob a ótica da liberdade de crença e da universalização do acesso às políticas públicas.

Além dos desafios, a concretização da cidadania social exige o fortalecimento de mecanismos participativos, capazes de articular a sociedade civil no interior das políticas públicas. A experiência da APAC reflete esse esforço de mobilização, ao engajar voluntários, ex-apenados, considerados recuperandos, familiares e organizações locais na gestão de unidades de execução penal. Como observa Bresser-Pereira e Grau (1999), a ampliação do espaço público não estatal fortalece novas formas de controle social, capazes de operar fora da lógica puramente estatal ou mercadológica. Essas experiências reforçam a

noção de que a cidadania não é apenas um *status* jurídico, mas também um processo político de engajamento social.

Conforme já exposto, o modelo apaqueano apresenta riscos potenciais, especialmente em razão da possibilidade de instrumentalização religiosa, o que impõe a necessidade de vigilância jurídica permanente. À luz da cidadania social formulada por Marshall (1967), impõe-se a garantia universal de tratamento digno, educativo e laico a toda pessoa condenada, independentemente de orientação religiosa, gênero ou origem.

Diante disso, ainda que o método APAC se encontre amparado por um marco regulatório próprio, com estatuto resguardado pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84) (Ottoboni; Ferreira, 2016), além de ser reconhecido como Política de Execução Penal pela Resolução nº 3, de 13 de setembro de 2019, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que orienta a atuação dos Poderes Judiciário e Executivo para proteger a sociedade e amparar as vítimas (Brasil, 2019), sua aplicação deve observar os direitos fundamentais.

Salienta-se, nesse contexto, que a construção da cidadania plena no Brasil continua a enfrentar entraves. A desigualdade no acesso aos direitos, a baixa mobilização social e o déficit educacional seguem como obstáculos centrais à efetivação dos ideais de Marshall (1967). A análise do método APAC, conforme a cidadania social, permite não apenas refletir sobre alternativas viáveis à política penal tradicional, mas também reconhecer que a cidadania no Brasil é campo de disputa, entre concessão e conquista, entre formalidade e efetividade, entre Estado e sociedade.

GESTÃO PÚBLICA NÃO ESTATAL E O ESPAÇO PÚBLICO AMPLIADO: O PARADIGMA DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

O conceito de gestão pública não estatal, conforme formulado por Bresser-Pereira e Grau (1999), é central para repensar a atuação do Estado e da sociedade na formulação e execução de políticas públicas. Propõe-se uma ruptura com o entendimento tradicional de que o domínio “público” se restringe ao aparato estatal, defendendo uma ampliação da esfera pública por meio da incorporação ativa da sociedade civil organizada.

Nesse contexto, as entidades sem fins lucrativos desempenham um papel estratégico na produção de bens coletivos, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais e a democratização do Estado. Essa concepção se alicerça na distinção entre diferentes formas de propriedade, bem como de interesse público. Como observa Bresser-Pereira e Grau (1999):

A pública estatal detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado; a pública não estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que regida pelo direito privado; a corporativa também não tem fins lucrativos, mas está orientada para defender os interesses de um grupo ou corporação; a privada, finalmente, está voltada para o lucro ou o consumo privado. (Bresser-Pereira; Grau, 1999, p. 17)

Sobre efeito, o referido entendimento amplia o campo de ação do público para além das fronteiras burocráticas estatais. Ao reconhecer essa pluralidade, abre-se espaço para modelos alternativos de gestão que operem sob lógicas colaborativas, priorizando o interesse coletivo em detrimento de agendas meramente estatais ou de mercado. Nesse novo arranjo institucional, o espaço público ampliado torna-se o local privilegiado da participação cidadã, especialmente em democracias em processo de amadurecimento como a brasileira.

A gestão pública não estatal oferece à cidadania organizada a possibilidade de cogestão de políticas, especialmente na área social, onde a atuação de organizações comunitárias, fundações e outras entidades vem se consolidando. Isso implica um redesenho dos papéis do Estado e da sociedade civil, em que o poder de gestão é compartilhado. A atuação descrita evidencia que a transferência de atribuições públicas para entidades da sociedade civil acaba modificando o papel tradicional do Estado, pois esse repasse contribui para a redefinição de suas funções diante das demandas sociais (Bresser-Pereira; Grau, 1999).

Essa reconfiguração do papel estatal, ao descentralizar, exige a construção de novas formas de *accountability*, capazes de garantir transparência, controle social e legitimidade democrática às ações desenvolvidas. A governança, nesse contexto, não se limita à dimensão técnica, mas assume um caráter intrinsecamente político, demandando estruturas que assegurem uma responsabilização justa. Diante disso, esses modelos enfrentam obstáculos relevantes.

O primeiro deles reside em garantir que atores não estatais, muitas vezes regidos por lógicas privadas, mantenham o compromisso com o interesse público. O segundo refere-se à legitimidade, questionada quando há falta de representatividade ou excesso de dependência de financiamento estatal. Por fim, há o desafio da eficiência, frequentemente posta em dúvida quando se trata de iniciativas que se afastam da lógica gerencial clássica. Ainda assim, experiências como o método APAC demonstram que essas novas formas podem, sim, ser mais eficazes do que o sistema prisional tradicional.

Para embasar o debate sobre modelos mais democráticos e responsáveis de gestão, é imperativo observar que a governança diz respeito à capacidade de tornar efetivas as decisões governamentais por meio do ajuste fiscal, da reforma administrativa e da separação entre formulação e execução das políticas públicas. A governabilidade, por sua vez, depende da existência de instituições aptas a mediar interesses e conferir maior legitimidade democrática aos governos (Bresser-Pereira; Grau, 1999). Desse modo, o fortalecimento da democracia exige mecanismos de controle social, participação direta e instrumentos de responsabilização (*accountability*) de agentes públicos perante a sociedade.

Entre os elementos essenciais da governabilidade, destaca-se a presença de dispositivos que assegurem a responsabilização política e burocrática, aperfeiçoando a mediação de interesses, ampliando o espaço para práticas democráticas mais inclusivas. A transposição dessa lógica para entidades da sociedade civil, que atuam em parceria com o Poder Público, demanda o desenvolvimento de instrumentos normativos específicos, capazes de acompanhar a complexidade dessas novas formas de gestão. Contudo, para além da dimensão estritamente administrativa, é necessário reconhecer que a atuação pública está intrinsecamente relacionada às forças sociais dominantes de cada época.

Nesse sentido, Bresser-Pereira (2007) aprofunda a análise ao examinar a distribuição de poder entre as classes sociais no interior do Estado, com impacto direto na definição das políticas públicas. De maneira geral, o Estado constitui a estrutura mais ampla dentro de um Estado-nação, por representar a ordem pública e a organização responsável por assegurá-la.

A questão central, porém, é identificar em nome de quem essa ordem é estabelecida e preservada. Conforme sustenta o autor, ela se forma a partir dos interesses das classes fundamentais das sociedades capitalistas contemporâneas. O peso político dessas classes varia conforme o grau de democracia de cada país, de modo que, quanto mais democrático o regime, menor tende a ser a influência dos capitalistas e maior a participação dos trabalhadores, tanto na sociedade quanto, reflexamente, no próprio Estado.

Esse enquadramento político-estrutural é fundamental para se compreender a gestão pública não estatal como mais do que um modelo funcional de administração: trata-se de um campo de disputa onde se confrontam interesses, visões de mundo e projetos de sociedade. A emergência de modelos alternativos, como o método APAC, representa, assim, não apenas uma inovação institucional no campo da execução penal, mas também uma resistência simbólica à lógica excludente do sistema carcerário tradicional.

O caso do método APAC ilustra de forma exemplar a atuação do público não estatal em políticas penais. Estruturada a partir da iniciativa de membros da sociedade civil, a APAC representa um modelo alternativo de execução penal, pautado pela valorização da dignidade humana, pela participação dos recuperandos e pela gestão social fomentada pelo Estado. O modelo é demonstrativo do despertar da sociedade civil organizada para o problema prisional (Ottoboni; Ferreira, 2016).

Mais do que uma política isolada, a APAC representa uma concretização do espaço público ampliado, no qual os próprios condenados atuam de forma cooperativa na construção de um novo paradigma de gestão prisional. Trata-se de uma experiência que transcende a mera delegação administrativa, pois ressignifica a execução penal ao integrá-la a uma lógica participativa, restaurativa e comunitária. Embora não isento de controvérsias, como sua base confessional e os desafios relacionados à laicidade do Estado, o modelo se apresenta como iniciativa concreta à crise estrutural do sistema penitenciário tradicional, caracterizado pelo encarceramento em massa e pela recorrente violação de direitos.

Neste sentido, infere-se que a gestão pública não estatal deve ser compreendida não como uma substituição do papel do Estado, mas como sua extensão por meio da colaboração com cidadania ativa. A ampliação do espaço público exige do Estado capacidade reguladora e das entidades não estatais compromisso com os princípios constitucionais, como legalidade, impessoalidade e transparência. No caso da APAC, a articulação entre sociedade civil e Estado reforça a capacidade de inovação institucional e a produção de justiça social por vias alternativas.

Reconhecer a atuação do público não estatal como elemento essencial para a concretização dos direitos sociais implica admitir que a cidadania contemporânea não se esgota no voto ou na representação institucional, mas demanda formas mais densas de engajamento democrático. A cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal, mas tem servido como parâmetro para avaliar a qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. Nesse sentido, o paradigma da participação cidadã, viabilizado pela gestão pública não estatal, constitui condição necessária para a construção de uma cidadania mais substancial, inclusiva e transformadora.

O MÉTODO APAC E A DELEGAÇÃO DA EXECUÇÃO PENAL NO BRASIL

A Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) propõe um modelo alternativo de execução penal baseado em doze elementos estruturantes da sua metodologia, conforme sistematizado por Cruz, Farias e Silva (2025). Baseia-se na participação ativa da comunidade, no princípio de que o recuperando auxilia o próprio recuperado, na centralidade do trabalho e da espiritualidade, na oferta de assistência integral à saúde, na formação educacional, no suporte jurídico, na atuação do Centro de Reintegração Social, além dos mecanismos de reconhecimento do mérito e da Jornada de Libertação com Cristo, que integram o núcleo do processo de ressocialização.

O propósito do método reside justamente na ruptura com o ciclo de violência e exclusão característico das prisões brasileiras, elemento que impede a

efetivação da cidadania social. Ao afirmar a dignidade dos apenados e promover sua participação ativa no processo de reabilitação, a APAC assegura uma dimensão fundamental do Estado Democrático de Direito: o reconhecimento do preso como sujeito de direitos. A proposta não substitui o sistema prisional estatal, mas o complementa, oferecendo resposta concreta às fragilidades do modelo tradicional. Nesse sentido, Silva e Ramos (2018) observam que a reinserção profissional de pessoas egressas do sistema prisional constitui um dos principais entraves das políticas públicas brasileiras, permanecendo como uma questão urgente ainda tratada de forma insuficiente pelo Estado.

A estrutura das unidades APAC apresenta um rompimento radical com o modelo clássico de vigilância repressiva, uma vez que nelas não há agentes armados nem a presença policial típica dos presídios tradicionais. Essa singularidade é evidenciada por Barros-Brisset (2012) ao descrever a APAC como “uma prisão sem policiais, sem agentes penitenciários e sem nenhuma arma”. O ambiente em comento contribui para o fortalecimento da autodisciplina e da confiança, permitindo que o recuperando assuma papel protagonista em sua trajetória de ressocialização. Esse cenário se conecta diretamente às taxas de efetividade do método.

Diante disso, Martins e Silveira (2025) assinalam que a reincidência criminal no Brasil supera 70%, evidenciando a incapacidade estrutural do sistema prisional tradicional de promover uma reintegração consistente. Em direção contrária, a experiência das unidades APAC revela índices de reincidência inferiores a 15%, além de custos operacionais significativamente menores quando comparados aos estabelecimentos convencionais. A metodologia apaqueana, fundamentada na corresponsabilidade, na disciplina consciente, bem como na restauração da dignidade humana, reformula a lógica da execução penal ao colocar o indivíduo no centro do próprio processo de transformação.

Os dados disponíveis reforçam que esse modelo apresenta resultados superiores tanto do ponto de vista social quanto econômico, consolidando-se como iniciativa sustentável no âmbito das políticas de execução penal. Lino (2012) observa que, em Minas Gerais, a metodologia apaqueana tem se mostrado mais econômica e com índices significativamente menores de reincidên-

cia em comparação ao modelo prisional tradicional, favorecendo a reinserção social de pessoas presas e egressas. Sustenta-se que, no cenário brasileiro e até internacional, não há sistema prisional que apresente resultados superiores aos alcançados pela APAC, que abrange todos os regimes de cumprimento de pena e também o acompanhamento dos egressos.

Apesar dos avanços do método APAC, persistem questionamentos constitucionais quanto à inserção da espiritualidade no processo de ressocialização, especialmente diante do princípio da laicidade. Embora o Brasil seja um Estado secular tolerante, em que o poder público mantém neutralidade religiosa (Brasil, 2012), a adoção de práticas espirituais não pode ser impositiva. Essas práticas não configuram, por si só, proselitismo, podendo atuar como suporte subjetivo à mudança individual, desde que preservada a liberdade de consciência, sendo possível a harmonização entre espiritualidade e laicidade mediante adequada regulamentação e fiscalização estatal.

Do ponto de vista jurídico, a transferência de atividades de execução penal para entidades da sociedade civil demanda exame cuidadoso do arcabouço normativo. Cardoso (2010) ressalta que, no estágio atual, a função regulatória da Administração Pública ultrapassa a mera execução neutra de comandos do Poder Executivo, exigindo atuação mais complexa e estruturada. Nessa perspectiva, mesmo sendo organizações não estatais, as APACs devem operar em conformidade com a legislação, submetendo-se a mecanismos controle estatal, de modo a assegurar que sua atuação permaneça alinhada à finalidade pública da execução penal quanto ao cumprimento dos objetivos preventivos e repressivos da pena privativa de liberdade.

Sobre efeito, Bresser-Pereira e Grau (1999) refletem que a cooperação entre Estado e terceiro setor só se justifica se for capaz de reduzir práticas patrimonialistas e clientelistas, superar deficiências burocráticas e estabelecer limites reais à captura de bens públicos. Questionam, ainda, em que condições essa parceria poderia fomentar uma cultura de corresponsabilidade política e social, ao mesmo tempo em que fortaleceria as organizações públicas não estatais e ampliaria o alcance, a qualidade e a eficiência dos serviços sociais, promovendo maior justiça distributiva.

Dessa forma, a APAC configura-se como via de inovação institucional que atua em cooperação com o Estado, sem substituí-lo, exigindo a preservação do poder regulatório, da fiscalização e da responsabilização, com mecanismos efetivos de controle sobre a gestão dos recursos públicos. O êxito do método depende não apenas de seus resultados empíricos, mas também da solidez de seu marco jurídico, de modo que a atuação da sociedade civil seja compreendida como cooperação, e não como transferência irrestrita de funções estatais, orientada, principalmente, pelos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da legalidade, da eficiência e da moralidade administrativa.

Essa eficácia dialoga com a análise de Nogueira (2012), que evidencia a privação de liberdade deveria cumprir sua função de desestimular novas infrações e oferecer condições para que o indivíduo não volte a delinquir. No entanto, observa-se que, na prática, as penas de reclusão não têm alcançado as finalidades preventivas especiais da pena. Os estabelecimentos penais, em vez de promoverem reintegração, acabam se consolidando como verdadeiras “escolas do crime”.

A proposta apaqueana apresenta-se como resposta concreta à falha dos resultados do sistema prisional tradicional, oferecendo caminhos para a execução penal no Brasil ao se consolidar como um projeto político e social que transforma o cárcere em espaço de reconstrução humana, promovendo uma cultura institucional orientada à superação de práticas historicamente enviesadas pela marginalização.

Nesse horizonte, o método guarda especial afinidade com a concepção de cidadania elaborada por Marshall (1967), que a compreende como processo histórico de incorporação progressiva de direitos civis, políticos e sociais. Ao garantir esses direitos mesmo durante o cumprimento da pena, a APAC atua como promotora ativa da cidadania social. Assim, a execução penal deixa de representar um espaço de suspensão de garantias e passa a constituir terreno fértil para sua concretização, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou o Método APAC como política de execução penal voltada à promoção da cidadania no sistema prisional brasileiro, a partir da teoria da cidadania social formulada por Marshall (1967). O estudo evidenciou que, ao articular gestão pública não estatal e corresponsabilidade comunitária, o modelo apaqueano se apresenta como alternativa mais humana e eficiente em relação ao sistema prisional tradicional, marcado por superlotação, violência estrutural e elevados índices de reincidência.

Evidencia-se que a concretização da cidadania depende da materialização dos direitos sociais, o que se revela de forma concreta no Método APAC, que ressignifica a pena como instrumento de reconstrução social. Ademais, o modelo de gestão adotado dialoga com as reflexões de Bresser-Pereira e Grau (1999), ao ampliar o espaço público por meio da participação organizada da sociedade civil. Ao valorizar o protagonismo do recuperando e a reconstrução de vínculos sociais, o método contribui para a superação da lógica da marginalização, fortalecendo a responsabilidade individual como eixo do processo de reintegração.

Infer-se que há desafios relevantes, especialmente quanto às tensões entre a dimensão espiritual do método e o princípio constitucional da laicidade, o que impõe a garantia plena da liberdade de consciência. Também se destaca a necessidade de forte controle estatal, com mecanismos de fiscalização, a fim de assegurar que as relações de responsabilidade não se convertam em transferência indevida das obrigações estatais.

REFERÊNCIAS

BARROS-BRISSET, Fernanda Otoni de. **Ideologia e pragmática na execução das medidas de segurança antes e depois do Programa Novos Rumos do TJMG**. In: SILVA, Jane Ribeiro (Coord.). *A execução penal à luz da APAC*. Belo Horizonte: TJMG, 2012. p. 325-339. Disponível em: https://bd-login.tjmg.jus.br/jspui/bitstream/tjmg/3885/1/Livro_ExecPenal.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 3, de 13 de setembro de 2019**. Propõe como Diretriz de Política Penitenciária o fortalecimento da participação da sociedade civil na Execução Penal através do Método APAC. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 31-32, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/2019/resolucao-no-3-de-13-de-setembro-de-2019.pdf/@@@download/file>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 54**. Distrito Federal. Acórdão. Requerente: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS). Relator: Min. Marco Aurélio. Brasília, 12 de abril de 2012. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adpf54.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Burocracia pública e reforma gerencial**. Revista do Serviço Público, número comemorativo dos 70 anos, 2007. Disponível em: <https://bresserpereira.centrodeeconomiapolitica.org/papers/2007/07.15.BurocraciaPublicaERefomaGerencial.RSP.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. **Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal**. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-47. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

CARDOSO, Henrique Ribeiro. **Controle da legitimidade da atividade normativa das agências reguladoras**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/860776596/Controle-Da-Legitimidade-Da-Atividade-Normativa-Das-Agencias-Reguladoras>. Acesso em: 15 out. 2025.

CARDOSO, Henrique Ribeiro. **O poder normativo das agências reguladoras**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

CRUZ, Robério Vinícius Almeida; FARIAS, Bruna Eduarda Vieira de; SILVA, Ronaldo Alves Marinho da. **Atuação eficaz e vantagens da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC – na diminuição da crise carcerária no Brasil**. In: BARBOSA, Frederico Celestino (org.). Ciências sociais aplicadas: contextualizando e compreendendo as necessidades sociais. 19. ed. Piracanjuba-GO: Editora Conhecimento Livre, 2025. Cap. 2, p. 18–30. Disponível em: <https://api.conhecimentolivre.org/ecl-api/storage/app/public/L.1096-2025.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

FERREIRA, Valdeci; OTTOBONI, Mário. **Método APAC: sistematização de processos**. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça de Minas Gerais, Programa Novos Rumos, 2016. Colaboração: Maria Solange Rosalem Senese et al. Disponível em: <https://bd-login.tjmg.jus.br/jspui/bitstream/tjmg/7821/1/APAC.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

LEAL, Fernando; CARDOSO, Henrique Ribeiro. **Direito regulatório comportamental e consequencialismo: nudges e pragmatismo em temas de Direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

LINO, Bruno Teixeira. **Assistência ao egresso sob a perspectiva do método APAC**. In: SILVA, Jane Ribeiro (Coord.). A execução penal à luz da APAC. Belo Horizonte: TJMG, 2012. p. 109-116. Disponível em: https://bd-login.tjmg.jus.br/jspui/bitstream/tjmg/3885/1/Livro_ExecPenal.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/bruno.oliveira/cidadania-classe-social-e-status-cap-3/view>. Acesso em: 12 out. 2025.

MARTINS, Kleina Bezerra dos Santos; SILVEIRA, Francisca Morais da. **APAC: método alternativo de ressocialização no sistema prisional**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Portugal, v. 17, n. 5, p. 01-18, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8386/5794>. Acesso em: 20 out. 2025.

NOGUEIRA, Cristiane Santos de Souza. **As APACs e a assistência à saúde do preso: os desafios de se garantir o direito à saúde no sistema prisional brasileiro.** In: SILVA, Jane Ribeiro (Coord.). A execução penal à luz da APAC. Belo Horizonte: TJMG, 2012. p. 65-84. Disponível em: https://bd-login.tjmg.jus.br/jspui/bitstream/tjmg/3885/1/Livro_ExecPenal.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

SILVA, Ronaldo Alves Marinho da; RAMOS, Brunna Suzart da Mata. **APAC: UMA ALTERNATIVA À INÉRCIA DO ESTADO FRENTE À FALÊNCIA DO SISTEMA PRISIONAL.** Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 13-25, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/4777/2759>. Acesso em: 24 out. 2025.

CAPÍTULO 6

“A MULHER VÍTIMA OU O AGRESSOR?”: UMA ANÁLISE DO SOPESAMENTO PRINCIPIOLÓGICO PARA A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS

Bruna Eduarda Vieira de Farias
Doi: 10.48209/978-65-5417-613-6

Resumo: O presente trabalho tem como objetivos, além de discutir brevemente sobre o ciclo de violência com base na Teoria do Ciclo de Violência feito pela psicóloga Lenore Walker onde a mulher está submetida, sendo analisado as três fases: momento de tensão, agressão e a lua de mel, considerando que as violências acontecem, normalmente, no ambiente íntimo, muitas vezes no local onde deveria ser seu ponto de afeto e tranquilidade, em seu lar, e em consequência disso, a vítima não consegue perceber ou aceitar que está imersa num ciclo de violência, dificultando e muitas vezes evitando uma possível denúncia do seu agressor, principalmente porque muitas vezes está na figura de alguém querido, dificultando ainda mais o processo. O ciclo de violência foi analisado, que o dividiu em três fases: momento de tensão, momento da agressão e lua de mel. Para tanto, a metodologia adotada será a dedutiva partindo da premissa geral de que a violência doméstica é um problema estrutural, e não exclusivamente jurídico, sendo necessária uma rede de apoio para além da esfera jurídica. Além disso, será abordado como o sopesamento de princípios, defendido por Robert Alexy, se desenvolve e qual a sua importância para o judiciário brasileiro, na resolução de conflitos entre direitos fundamentais, especialmente em contextos jurídicos complexos como o da violência doméstica contra a mulher.

Palavras-Chave: Violência doméstica; Direito fundamental; Direitos Humanos; Sopesamento de princípios.

Abstract: The present work aims, in addition to briefly discussing the cycle of violence based on the Theory of the Cycle of Violence made by psychologist Lenore Walker to which the woman is subjected, analyzing the three phases: moment of tension, aggression and the honeymoon, considering that violence normally happens in the intimate environment, often in the place where her point of affection and tranquility should be, in her home, and as a result, the victim is unable to rea-

lize or accept that she is immersed in a cycle of violence, making it difficult and often avoiding a possible denunciation of your attacker, mainly because it is often in the form of a loved one, making the process even more difficult. The cycle of violence was analyzed, which divided it into three phases: moment of tension, moment of aggression and honeymoon. To this end, the methodology adopted will be deductive, based on the general premise that domestic violence is a structural problem, and not exclusively a legal one, requiring a support network beyond the legal sphere. Furthermore, it will be discussed how the weighing of principles, defended by Robert Alexy, develops and its importance for the Brazilian judiciary, in resolving conflicts between fundamental rights, especially in complex legal contexts such as domestic violence against women.

Keywords: Domestic violence; Fundamental right; Human Rights; Weighing principles.

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos que destroem a sociedade, uma que requer uma atenção especial: a violência doméstica e familiar contra a mulher. Com uma (in) visibilidade histórica, a temática deve ser cotidianamente analisada como uma forma hostis de grave violação de direitos humanos, necessitando de intensa atenção e uma mobilização no âmbito global. A precariedade dos serviços da justiça e os tratamentos desumanos proporcionados às vítimas de qualquer modalidade de violência doméstica e familiar contra a mulher, foi um fator que contribuiu profundamente para a banalização e normalização das agressões frutos deste velho dilema. O objetivo principal deste trabalho é gerar a reflexão acerca da submissão histórica da mulher contemporânea e demonstrar como a violência fomenta a sua anulação como um sujeito de direito pautada numa realidade de medo, angústia e opressão a que se submetem milhares de mulheres no Brasil e no mundo, além de evidenciar o ciclo vicioso da violência sob uma perspectiva interseccional para apontar a ineficácia do Direito em solucionar tal problema. Além de evidenciar as múltiplas formas de violências, trazendo à tona como dia a dia podem ser manifestadas, mesmo reconhecendo que na maioria dos casos, estas acontecem no interior

de diversos lares brasileiros. Com base no exposto, o problema da pesquisa é a seguinte questão: de que forma, além do direito positivo do estado, é possível ajudar as mulheres saírem do ciclo de violência?”. A metodologia utilizada será a analítica dedutiva partindo da premissa geral de que a violência doméstica é um problema estrutural da sociedade contemporânea. Para finalizar, será abordado a teoria do sopesamento dos princípios defendida por Robert Alexy, para além da aplicação das leis propriamente dita, mas visando garantir que esta aplicação seja justa e útil ao caso concreto, destacando a importância desse sopesamento reside na capacidade de proporcionar uma resposta equilibrada e legítima aos conflitos de direitos fundamentais, no caso da violência doméstica e familiar contra a mulher, apesar de ser uma prática enraizada, essa ponderação assegura que a proteção e o auxílio para a vítima deste ilícito seja não apenas uma promessa legal, mas uma realidade tangível.

A VULNERABILIDADE SECULAR DA MULHER

O fenômeno da vulnerabilidade da mulher tem raízes profundas na história da civilização histórica dos ancestrais, assim como da sociedade contemporânea, sendo demonstrada através de comportamentos humanos aparentemente comuns e de herança secular que refletem diretamente, até os dias de hoje, na formação ética e moral dos indivíduos, sendo este um dos fatores que potencializam a desigualdade de gênero. Mentalidade de um tempo remoto onde uma simples gestação separava o bom e o ruim, onde a ânsia pelo nascimento de um filho homem, pois este seria o responsável carregar o nome da família por outras gerações como um guardião perpétuo.

Leda Maria Hermann (2007, p. 54) afirma que:

Desde a antiguidade e ao longo da Idade Média e da Idade Moderna, filhas mulheres eram indesejáveis, pois não serviam à perpetuação da Linhagem paterna e ao serviço pesado da lavoura e do pastoreio; só para os trabalhos domésticos, pouco lucrativos e, portanto, inferiores. Os casamentos eram decididos pelo pai, que tinha o dever de oferecer um dote como compensação pelo encargo de manter e sustentar, a partir dali, a mulher que tomava por esposa. Da subserviência à figura paterna a mulher passava diretamente à submissão e obediência ao marido.

Posto isso, percebe-se que a desigualdade social de gênero, além de outras singularidades, possui raiz histórica de natureza biológica. Richard Dawkins (1999, p. 81) reforçou esta teoria com a ideia que a exploração da mulher tem origem física e biológica, vista desde o desequilíbrio entre os investimentos genéticos do macho e da fêmea para a reprodução implica na maior responsabilidade por parte da mãe que gera o feto. O único prestígio a ela estava relacionado com o fato de ser capaz de perpetuar a vida, sendo condicionada a exercer a sua sexualidade apenas para a reprodução, única justificativa para sua existência (Hermann, 2007, p. 50).

Essa violência tem raízes muito profundas na história, refletida por uma sociedade patriarcal que, por séculos, considerou as mulheres como propriedades dos homens, sem autonomia ou voz própria. Em diversos períodos históricos, as mulheres estavam sujeitas à violência física, psicológica e emocional, simplesmente por nascer mulher e ser automaticamente inferiorizada através de uma violência muitas vezes naturalizada e até aceita socialmente. Um dos exemplos mais chocantes de como a violência doméstica era banalizada no passado pode ser visualizado em episódios em que as mulheres eram fisicamente arrastadas pelos cabelos, como símbolo da brutalidade masculina e da subordinação feminina, além de contar como parte do controle social exercido sobre a está justificada como uma forma de disciplina ou correção para as mulheres que “merecessem”.

Além disso, o “arrasto” pelo cabelo simbolizou a violência física de uma forma grotesca, mas era apenas uma das manifestações de um padrão mais amplo de abuso físico, psicológico e emocional que as mulheres enfrentavam. Pois, o cabelo sendo um elemento simbólico de feminilidade, muitas vezes era utilizado de maneira a desumanizar a mulher, colocando-a em uma posição de subordinação extrema. Nessa perspectiva, Montañez (2014) entende que, de modo geral, as mulheres não participaram desses marcos, não escreveram nem ratificaram suas constituições, uma vez que grande parte delas foi concebida e redigida por homens, como se as mulheres não existissem, especialmente em períodos pós-guerras e em processos de pacificação.

Esta negação de direitos às mulheres atingiu níveis intoleráveis, visto que a própria Igreja Católica Medieval perseguiu mulheres supostamente “feiticeiras”, acusadas de bruxaria, pois, segundo o entendimento vigente na época, mulheres não eram susceptíveis ao intelecto, não podendo emitir opiniões, tampouco questionar a estrutura social e econômica do país. Aquelas que ousaram pensar por conta própria, não ficaram vivas para contar as suas histórias (Silva, 2007).

Somando-se ao entendimento supra, até o ano de 2005, o Código Penal Brasileiro carregava em seus dispositivos a proteção a liberdade sexual da “mulher honesta”, expressão usada para se referir a mulheres que eram consideradas “virtuosas” ou “respeitáveis”, e que, portanto, merecem proteção especial contra crimes sexuais, em outras palavras, até o ano de 2005, as prostitutas supostamente não poderiam serem vítimas de violências sexuais, pois não se encaixavam nos padrões de honestidade, não sendo dignas de proteção da própria legislação da época.

Com isso, embora a violência doméstica ainda faça parte da realidade de muitas mulheres, o reconhecimento desta como um crime grave é um avanço significativo. Pois, reforça que a ideia do arrasto pelo cabelo, como metáfora da violência física e psicológica, é um lembrete sombrio de um passado onde as mulheres eram despojadas de dignidade e respeito.

A visibilidade da violência contra a mulher no Brasil teve como um grande marco na linha do tempo, a atuação do movimento feminista a partir do final da década de 1970, que lutavam contra a morte das mulheres “por amor” e/ou “em defesa da honra”, lutas que se ampliarão, no início dos anos 1980, para a denúncia concretas de espancamentos e de maus-tratos no lar impulsionando a criação das primeiras Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAM) em 1985.

Um resultado dessa diferença passada entre mulheres e homens é que ela gere uma mudança desigual das chances em lugares como educação, empregos e participação na política contemporânea. Desse modo, vencer essa fraqueza inclui ensinar a sociedade e aumentar consciência sobre o importância da igual-

dade de gênero e dos direitos das mulheres. Além disso, outras ações incluem políticas públicas que ajuda a igualdade de gênero e o crescimento feminino bem como uma rede de apoio e proteção que torna mais fácil o empoderamento feminino e mesmo a prevenção da violência ou abuso, então essas ações ajudam a voz e a influência das mulheres nas decisões que afetam suas vidas.

Interessante destacar que os processos de violência do lar, no entanto, não são sofridos com a mesma intensidade por todas as mulheres. Por ser um problema estrutural e de saúde pública, é necessário analisar a violência dentro do caso concreto e os processos de vitimização da mulher sob uma perspectiva interseccional, levando-se em consideração questões de gênero, raça e classe.

DEFINIÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER E O CICLO DE VIOLÊNCIA

A Lei nº 11.340/06, conhecida como “Lei Maria da Penha” entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006, para honrar a coragem e força de Maria da Penha Maia Fernandes, mulher vítima de violência doméstica e familiar, praticada por seu ex-companheiro Marco Antônio Heredia Viveros, que a agrediu durante seis anos até se tornar paraplégica, depois de sofrer atentado com arma de fogo, em 1983.

Diante disso, em 2021 com o intuito de honrar a vítima, a Corte Interamericana de Direitos Humanos condenou o Brasil por omissão e negligência no caso Maria da Penha, com o objetivo de proporcionar instrumentos adequados para o enfrentamento de um problema que aflige uma grande parte das mulheres no Brasil e no mundo, que é a violência de gênero.

A violência de gênero é, talvez, a mais preocupante forma de violência existente, porque na maioria das vezes, ocorre onde deveria ser um local de descanso, respeito, afeto e harmonia, que é o lar, o seio familiar, agravando a situação, pois, nesses casos as vítimas, por absoluta falta de alternativa, são obrigadas a dormir com o seu agressor/inimigo.

Além disso, os abusos e violências, normalmente são empregados por parte do provedor da casa, tornando ainda maior o desafio para colocar o fim à

violência sofrida, evidenciando a urgência de se romper com esse incansável ciclo de violência, que mantém as vítimas abafadas pelo medo e pela vergonha, não se expõem facilmente perante os órgãos do Estado.

Sabe-se que a sociedade contemporânea ainda é patriarcal e machista, impossibilitando o rompimento do ciclo repetitivo da violência, defendido pela psicóloga norte-americana Lenore Walker, 1979. Segundo a autora, o ciclo da violência é analisado em três fases diferentes. Começando pela primeira fase chamada de “aumento da tensão” que acontece quando o agressor (atual ou ex-companheiro) passa a ter episódios de irritabilidade com situações (ou coisas) insignificantes e ao ser acolhido fica mais estressado.

Já a segunda fase, é o momento que o agressor perde o controle e comete ato violento em desfavor da companheira. E por fim, na terceira fase do ciclo repetitivo da violência, conhecida como a “fase de arrependimento” ou “lua de mel”, o agressor convence a vítima que vai melhorar e que as agressões não vão mais acontecer e passa a ter comportamento carinhoso até conseguir reconquistar a confiança da vítima. E conforme previsto, no final, retornam sempre para o ciclo árduo e vicioso da violência doméstica e familiar. Destaca-se:

Durante a primeira fase, há uma escalada gradual de tensão exibido por atos discretos que causam maior fricção, como xingamentos, outros comportamentos intencionais maldosos e/ou abuso físico. O agressor expressa insatisfação e hostilidade, mas não de forma extrema ou explosiva. A mulher tenta apaziguar o agressor, fazendo o que ela pensa pode agradá-lo, acalmá-lo, ou pelo menos, o que não irá agravá-lo ainda mais (Walker, 2009, p. 91).

Os desafios para o enfrentamento da violência demandam rompimento de barreiras socioculturais demonstradas pelo histórico cultural e exigem a ruptura das relações de poder e subordinação da sociedade a cultura do patriarcalismo baseado no machismo, deve-se levar em consideração as razões que impulsionam as mulheres a ficarem em silêncio e não denunciarem às constantes violências como: receio, pânico, constrangimento, acreditar na mudança do agressor e a revitalização.

Diante de tais comportamentos, nota-se que estas violências enraizadas, se originam em conflitos interpessoais e se desenvolvem nos espaços

privados, ao redor de uma entidade considerada inviolável, para além da propriedade em si, mas da relação afetiva e familiar, acaba camuflando o fato criminoso com algumas indagações seculares como “em briga de marido e mulher não pode meter a colher”, visto que faz com que os próprios envolvidos considerem tais delitos meros problemas conjugais.

Devido ao tal comportamento e ao fato desses acontecimentos carregados de alta carga de afetividade (positiva ou negativa), de sua ocorrência e aceitação estarem acobertadas pelo senso comum como algo normal e aceitável na sociedade, apesar de entender que é impossível sustentar uma relação à custa da integridade física e/ou psíquica das vítimas das violências, impossibilitando, desse modo, a aplicabilidade mesmo que mínima, do direito individual da mulher em usufruir de uma vida sem violência.

Destaca-se que o não intervir para ajudar a vítima e a normalização de frases machistas, ajudam a cultura do patriarcado que a mulher foi feita para servir e apanhar, dificultam a atuação do Poder Público, que não consegue interferir de modo a sanar o problema. Faz-se cristalino destacar que a perspectiva feminista e marxista do patriarcado, evidencia a abordagem da violência contra as mulheres como uma relação de poder, entendendo-se o poder não de forma absoluta, é exercido via de regra pelo homem sobre a mulher, ainda que de forma desigual.

Com base nisso, fortalecendo a ideia e violência perpetuada e fortalecida por uma herança machista, alguns ditados populares pronunciados de maneira “normal” expressam a convivência da sociedade, em pleno século XXI, com este tipo de comportamento, justificando como se fosse justo o comportamento errôneo, normalizando frases com provocações jocosas como: “[...] fulano bateu na mulher. Mas, foi na dele?” (Rocha, 2010, p. 6) ou pior “[...] ele pode não saber por que bate, mas ela sabe por que apanha” (Dias, 2008, p. 15). Isso evidencia que, embora a Constituição Federal de 1988 defenda a igualdade formal entre os sexos feminino e masculino, na prática, não há como esconder a vigente da supremacia masculina e como as mulheres são tratadas como fêmeas, e não como sujeitas de direito.

AS OBRIGAÇÕES ASSUMIDAS PELO ESTADO BRASILEIRO EM DECORRÊNCIA DA OMISSÃO

Apesar de ser certo que a violência doméstica não é obrigação exclusivamente jurídica, sendo necessário o auxílio de outras áreas e especialidades, o Estado brasileiro se comprometeu, após condenação por omissão em desfavor da Maria da Penha, o que quase levou-a a óbito, restando paraplégica após ser baleada pelo ex-marido, a primeira atitude necessária para a efetivação desse compromisso com os direitos humanos, oriundos da coragem da vítima, é a assunção de uma postura de políticas públicas que permitam a realização de uma função epistêmica de todo conhecimento desde o princípio.

Após muita luta, no ano de 2001, a CIDH reconheceu a responsabilidade do Brasil por negligência, tolerância e omissão em relação à violência sofrida por Maria da Penha e por outras milhares de mulheres em situação semelhante. Levando a Comissão a reconhecer que o Estado brasileiro havia violado obrigações internacionais assumidas no âmbito da Convenção Americana de Direitos Humanos, tanto no Pacto de San José da Costa Rica, quanto na Convenção de Belém do Pará, que trata da prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher.

Com base nisso, é importante evidenciar que a condenação do Estado brasileiro na Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) impõe ao Estado brasileiro obrigações específicas para reparar as violações de direitos humanos cometidas, ou seja, é responsável por proporcionar as seguintes obrigações perante a vítima do lar, reparação integral às vítimas, com objetivo principal da reparação proporcionar justiça e satisfação às vítimas de violações de direitos humanos, incluindo indenização justa e adequada, reabilitação para ajudar as vítimas a superar os efeitos das violações. e garantia de não repetição.

A partir dessa condenação internacional, o Brasil foi condenado perante a Corte e, como consequência, assumiu diversas obrigações de natureza jurídica e política, a saber: o dever de prevenir a violência doméstica contra a mulher, assumindo então uma responsabilidade ativa de desenvolver políticas

públicas, campanhas educativas e ações estruturais que atuem na prevenção da violência de gênero, reconhecendo o caráter estrutural e cultural desse tipo de violência.

Além disso, assumiu o dever de proteger as vítimas de violência doméstica, com a obrigação de garantir instrumentos eficazes de proteção à mulher em situação de risco, inclusive por meio de medidas protetivas de urgência, redes de acolhimento e casas-abrigo, assegurando o atendimento imediato e humanizado. Somando-se ao dever de investigar, punir e reparar as violações, devendo o Estado agir com celeridade e eficácia nos processos judiciais e administrativos relacionados à violência doméstica, evitando a impunidade e assegurando a responsabilização dos agressores. Garantindo ainda o acesso das vítimas à reparação adequada e à justiça.

Fica ainda responsável pela investigação e punição do agressor, através de uma investigação imparcial e eficaz para identificar e punir os responsáveis pelas violações de direitos humanos. O Estado deve ainda adotar medidas para prevenir para garantir que as violações não se repitam no futuro, incluindo a reforma de leis e políticas públicas em decorrência da condenação, além de apresentar informes periódicos à CIDH sobre as medidas adotadas para cumprir a sentença.

Então, esse entendimento de que a mulher merece ser inferiorizada simplesmente por ser mulher, sustenta-se, por exemplo, os crimes em legítima defesa da honra, e ainda parecem proceder matrizes explicativas de práticas de violência e subordinação das mulheres. Mesmo sem ter conceituado gênero, fica evidente que o fato de estar no mundo em um corpo de homem ou de mulher determinará a forma de apreender e reproduzir o paradigma da dominação masculina (Bourdieu, 2002), de acordo com os esquemas inconscientes e inerentes de apreciação da tradição histórica masculina.

Ressalta-se que a promulgação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), mais precisamente entre os artigos 35 e 45, institui-se políticas preventivas de atendimento às mulheres vítimas e, como parte da responsabilização da violência praticada, programas e campanhas de enfrentamento e superação, centros de educação e reabilitação para ‘agressores’.

Interessante destacar que o artigo 45 da lei supra, especificamente, modifica a Lei de Execução Penal (Lei 7.210/1984), adicionando no artigo 152, a possibilidade de o juiz de direito determinar que o autor da violência compareça obrigatoriamente a programas de recuperação e reeducação, sob pena de medidas mais graves.

Somando-se, a presente lei oriunda da condenação, é importante tratar das medidas protetivas de urgência, que se resumem a ações de ordens judiciais que visam prevenir e a violência contra a mulher, assegurando sua integridade física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Possuem aplicabilidade imediata e podem ser solicitadas por qualquer mulher que esteja em situação de violência, independentemente de quaisquer características que a tornam singular.

Nesse caso, o juiz poderá determinar o afastamento do agressor do residência ou local de convivência com a vítima, com a entrega da posse do bem à mulher, além da proibição de contato e aproximação desta, além de seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação, estabelecendo limites mínimos de distância entre estes e o agressor. Além disso, se for o caso, suspensão da posse ou porte de armas; juntamente com a hipótese do pagamento de pensão alimentícia, além de poder colocar como obrigatoriedade de frequência do agressor a programas de recuperação e reeducação, além de outras medidas necessárias a depender do caso concreto.

A PONDERAÇÃO DE PRINCÍPIOS EM CONFLITO NA TEORIA DE ROBERT ALEXY E SUA APLICAÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

A teoria dos direitos fundamentais proposta por Robert Alexy parte do pressuposto de que princípios jurídicos são mandamentos de otimização, os quais demandam a execução das possibilidades fáticas e jurídicas existentes. Em situações de colisão entre princípios, não se trata de uma invalidação mútua, mas de uma tensão resolvida por meio da ponderação, em outras palavras, é uma técnica de sopesamento racional e estruturada que identifica qual princípio deve prevalecer em determinado caso concreto (Alexy, página 71).

Nessa perspectiva, o sopesamento entre princípios exige a aplicação da “lei da colisão”, que se expressa da seguinte forma: se dois princípios colidem, um deles deve ceder parcialmente, conforme o peso relativo que assume no caso específico. Assim, o princípio que tiver maior peso, diante do contexto, deverá prevalecer. Trata-se de um processo argumentativo, cujo resultado deve ser racionalmente justificado por meio da “fórmula do peso”, ou seja, é uma estrutura que permite a mensuração relativa entre os princípios em tensão.

Entretanto, a aplicação dessa teoria à temática da violência doméstica contra a mulher evidencia a importância da ponderação no tratamento jurídico de conflitos entre direitos fundamentais. Pois, em casos dessa natureza, é comum a colisão entre o princípio da dignidade da pessoa humana, que impõe a proteção efetiva à integridade física, psíquica e moral da mulher vítima e os princípios como o da proteção à intimidade ou à liberdade individual do agressor. Por esse motivo, o desafio jurídico está justamente em justificar por que, diante de determinadas circunstâncias, a proteção à vítima deve se sobrepor a outras garantias individuais do ofensor.

O ordenamento jurídico brasileiro, por meio da Lei Maria da Penha, incorporou o entendimento de que o enfrentamento da violência doméstica demanda uma resposta diferenciada e proporcional à gravidade da ofensa, o que implica reconhecer maior peso ao princípio da dignidade da mulher em situação de vulnerabilidade. Baseando-se nisso, é evidente que a atuação do Poder Judiciário, ao aplicar medidas protetivas de urgência ou determinar o afastamento do agressor do lar, exemplifica a prevalência de princípios voltados à preservação da vida e da saúde da vítima, mesmo que isso implique restringir, de forma proporcional, direitos do acusado, como o da liberdade de locomoção.

Importa destacar que a ponderação, nos termos propostos por Alexy, não se confunde com arbitrariedade e subjetivismo. Ao contrário, exige uma justificação devidamente fundamentada, conforme critérios de intensidade da interferência e importância da realização do princípio preterido. Por esse motivo, quando a integridade da mulher está em risco iminente ou há ao menos a possibilidade do perigo, o princípio da dignidade da pessoa humana adquire peso máximo ao caso concreto, justificando as restrições mais intensas aos direitos

fundamentais do agressor, em nome da proteção da vida, da integridade física e psíquica da vítima.

A ponderação, assim, se revela como uma ferramenta indispensável para o enfrentamento das complexas demandas relacionadas à violência de gênero. A efetividade dos direitos fundamentais depende da capacidade do sistema jurídico de realizar escolhas ponderadas, que reconheçam a realidade desigual das relações entre homens e mulheres e promovam a justiça material. Com isso, a teoria de Alexy fornece os instrumentos teóricos e normativos para fundamentar tais escolhas, orientando a atuação dos juízes na busca por decisões que preservem os valores constitucionais mais relevantes diante do caso concreto.

Nesse sentido, a jurisprudência brasileira tem reconhecido a necessidade de considerar as particularidades da violência doméstica como fator que altera a ponderação entre princípios. Desse modo, as decisões que afastam o agressor do convívio com os filhos, por exemplo, apesar da relevância do direito à convivência familiar, são justificadas quando se verifica que a sua permanência coloca em risco a segurança da mulher e, por extensão, das crianças e toda sua família. Aqui, a ponderação é conduzida com base na ideia de que o princípio da dignidade e da integridade física da mulher assume peso superior ao princípio da convivência familiar, quando este último se revela incompatível com a preservação da segurança e bem-estar do núcleo familiar.

Nota-se que a ponderação também se manifesta na análise da proporcionalidade das medidas judiciais adotadas, ou seja, a aplicação de medidas protetivas não pode ser arbitrária, mas precisam estar justificadas na demonstração de risco concreto à integridade da vítima. Alexy propõe que, para uma decisão ser legítima, ela deve atender ao teste de proporcionalidade em sentido estrito, que avalia se a medida escolhida é a menos gravosa possível para atingir o fim almejado, mantendo um equilíbrio entre os princípios em tensão (Alexy, p.142).

Essa abordagem exige uma atuação judicial sensível à realidade das mulheres em situação de violência, evitando decisões formais que desconsiderem a gravidade do contexto a qual está inserida. A ponderação, nesse quadro, não se limita a um exercício lógico, mas requer uma compreensão empática e crítica da realidade social. Nesse ponto, a aplicação da teoria de Alexy à violência

doméstica mostra que a Constituição não é neutra diante das desigualdades estruturais, mas impõe a proteção ativa de grupos vulneráveis como condição para a realização da igualdade substancial.

Conclui-se que a ponderação, nos moldes de Alexy, é um método normativo e argumentativo que permite ao direito constitucional lidar com conflitos trágicos entre princípios fundamentais.

Na temática da violência doméstica contra a mulher, esse método se revela especialmente necessário, pois permite fundamentar racionalmente decisões que protegem a dignidade e a vida da mulher, mesmo diante de restrições a outros direitos, em especial os direitos do agressor. Noutras palavras, trata-se de reconhecer que, em contextos de vulnerabilidade extrema, certos princípios não podem ser tratados como equivalentes, mas devem ceder diante de valores cuja proteção é condição para a própria legitimidade do Estado Democrático de Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em todo exposto, destaca-se que a violência doméstica familiar contra a mulher é caso de saúde pública e grave atentado aos direitos humanos, mas para conter este problema, até pela peculiaridade de acontecer muitas vezes no âmbito doméstico e familiar, não basta a repressão motivada pelo Direito Penal. Torna-se imprescindível a cooperação entre as políticas públicas e medidas extrapenais que visem não somente à proteção da vítima, mas também à reeducação do agressor.

Sabendo disso, nota-se que a omissão histórica do Estado brasileiro diante da violência de gênero levou à sua responsabilização internacional, obrigando-o a assumir um novo papel, mais ativo e comprometido com a promoção dos direitos das mulheres. O caso Maria da Penha, nesse sentido, marca um divisor de águas na jurisprudência nacional e internacional sobre o dever estatal de agir diante da violência doméstica, sob pena de violar os direitos fundamentais à vida, à integridade física, à igualdade e à dignidade da pessoa humana.

A violência doméstica quase sempre ocorre em lugares reservados à intimidade, longe do público, dificultando ações positivas por parte do Estado enquanto principal garantidor da aplicabilidade dos direitos humanos. Além disso, as vítimas enfrentam o desafio de se reconhecer como sujeita de direitos, principalmente no que tange o direito a não ser violentada, superar a realidade da vida em que está inserida, com dificuldade de identificar, inicialmente e fundamentalmente, que vive em um ciclo de violência, precisando ter preparo e força para agir, inclusive com uso dos meios legais com o auxílio estatal.

Em vista disso, para que a mulher vítima da violência do lar rompa o ciclo vicioso desta, é necessário o auxílio para além do campo jurídico, sendo primordial a conexão com todas as formas protetivas que possam ser ofertadas pelos aparelhos estatais e sociais. Sabe-se que superar a vulnerabilidade histórica da mulher requer um esforço contínuo e coletivo para promover a igualdade de gênero e proteger os direitos das mulheres, para que possam alcançar seu pleno potencial, buscando além do mínimo existencial para a dignidade da pessoa humana, seja reconhecido os direitos constitucionais trazidos pela Carta Maior de 1988.

Para isso, apoiando o rompimento do ciclo de violência diário, a aplicação dessa teoria à violência doméstica, evidencia que a colisão entre direitos fundamentais, seja a dignidade da pessoa humana e/ou a integridade física, são confrontados com direitos do agressor, como a liberdade de locomoção ou a inviolabilidade do domicílio. Então, por força maior, a violência doméstica contra a mulher, um problema estrutural e sistêmico, coloca esses direitos em uma tensão direta, exigindo que o juiz, ao decidir, utilize o sopesamento para determinar qual princípio deve prevalecer em face das circunstâncias específicas do caso concreto.

Nesse contexto, princípios como a dignidade da pessoa humana e a proteção à integridade física da vítima devem, em muitos casos, prevalecer sobre direitos do agressor, quando estes não são absolutos e podem ser limitados em face da proteção da vítima. Pois, a luta por igualdade e justiça para as mulheres continua a ser um campo importante para a construção de uma sociedade mais equitativa e sem violência.

Com base nisso, a ponderação desenvolvida por Alexy (2008) permite ao juiz justificar, de forma racional e proporcional, aplicar medidas que restrinjam direitos do agressor para proteger a mulher em situação de vulnerabilidade, auxiliando na quebra do ciclo agressivo e perturbador da violência. Assim, ao aplicar medidas protetivas, como o afastamento do lar ou a proibição de contato, o Judiciário realiza uma escolha fundamentada, atribuindo maior peso aos direitos da vítima. Mas, é importante destacar que o sopesamento principiológico em favor da mulher vítima, não significa violar os direitos do agressor arbitrariamente, mas sim reconhecer que, diante do risco concreto, sua limitação é necessária e legítima.

Noutras palavras, o papel do juiz é o de equilibrar o que vem desequilibrado de maneira histórica e secular, as diversas normas e princípios constitucionais de forma a garantir que os direitos da vítima sejam efetivamente protegidos, sem desrespeitar a dignidade e os direitos fundamentais do agressor de maneira excessiva ou desproporcional. Isso significa que, ao aplicar as medidas de proteção à mulher, o juiz deve considerar não apenas a gravidade da violência sofrida, mas também o impacto das medidas na vida do agressor.

Com base nisso, entende-se que o sopesamento visa justamente evitar decisões arbitrárias ou desproporcionais, assegurando que as medidas adotadas estejam em conformidade com os valores constitucionais de justiça, proporcionalidade e legalidade. Portanto, a importância do sopesamento na teoria de Alexy reside na capacidade de proporcionar uma resposta equilibrada e legítima aos conflitos de direitos fundamentais entre o homem agressor e a mulher vítima, conforme supracitado.

Tendo como consequência positiva, no caso da violência doméstica, a garantia que a ponderação vai assegurar que a proteção da mulher seja não apenas uma promessa legal, mas uma realidade tangível, com decisões judiciais que consideram as circunstâncias específicas de cada situação. Em última instância, a aplicação do sopesamento contribui para a efetivação dos direitos fundamentais da mulher, garantindo sua proteção imediata, mas também respeitando a estrutura normativa da Constituição, com decisões que são tanto racionais

quanto justificáveis dentro do ordenamento jurídico, reafirmando também o compromisso do sistema de justiça com a busca pela verdadeira igualdade e proteção de todos os cidadãos, sem negligenciar as complexidades e os riscos envolvidos em casos de violência doméstica.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo – Malheiros Editores, 2008. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos_humanos_stricto_sensu/alexey-robert-teoria-dos-direitos-fundamentais.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/beauvoir-o-segundo-sexo-volume-11.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/BOURDIEU_Pierre._A_domina%C3%A7%C3%A3o_masculina.pdf?1332946646. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **O Poder Judiciário na aplicação da Lei Maria da Penha**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2017/10/ba9a59b474f22bbdbf7cd-4f7e3829aa6.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio: mulheres ricas também sofrem violência**. Vitória da Conquista: Ed Uesb, 2007.

DAWKINS, Richard. **O gênio egoísta**. Tradução de Ana Paula Oliveira e Miguel Abreu. Prefácio e revisão científica de António Bracinha Vieira, Gradiva, 1999.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

HERMANN, Leda Maria. **Maria da Penha: lei com nome de mulher: violência doméstica e familiar**. Campinas: Servanda, 2007.

MONTANEZ, Nilda Garay. **Constitucionalismo feminista: evolución de los derechos fundamentales en el constitucionalismo oficial**. In: CORTS VALENCIANES. Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Valencia: Corts Valencianes, 2014. p. 97-122.

PINAFI, Tânia. **Violência contra a mulher: políticas públicas e medidas protetivas na contemporaneidade**. Disponível em: [https://portal.tjpe.jus.br/documents/72348/121276/PINAF_Viol%C3%Aancia contra a mulher pol%C3%ADticas p%C3%BAblicas .pdf/4337bf9d-745d-4d25-baaf-89e62bba26ad?t=1367261749052&download=true](https://portal.tjpe.jus.br/documents/72348/121276/PINAF_Viol%C3%Aancia%20contra%20a%20mulher%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf/4337bf9d-745d-4d25-baaf-89e62bba26ad?t=1367261749052&download=true). Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Lillian Ponchio e. **Lei 11.340/06: análise crítica**. 2007. 119 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2007.

WALKER, Leonore. **The battered woman**. New York: Harper and How, 1979.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado, mestre e doutor em Geografia pela UFSM, com especialização em Coordenação Pedagógica. Atua como professor de Geografia na Rede Estadual do RS e como professor formador no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Possui experiência em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Educação do Campo, Território, Educação Ambiental, Gênero e Sexualidade. Foi tutor EAD (UFSM) e professor formador no PARFOR (UCS). Integra os grupos de pesquisa Girassol, GPET (UFSM) e Agricultura e Urbanização na América Latina (USP), além de ser membro da Academia LusoBrasileira de Valquiria Conti Letras do RS.

Robson de Jesus Ribeiro

Liziany Muller

Zootecnista (UFSM), com mestrado e doutorado em Agronomia (UFSM) e pós-doutorado em Zootecnia. Atua como professora associada na UFSM, onde coordena a Coordenadoria de Tecnologias Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação. É responsável pelo Laboratório de Mediações Sociais e Culturais no Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural. Coordena e leciona no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UAB/UFSM) e é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Já atuou em cursos de especialização e no mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Docente do ProfEPT, Doutora em Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5329243617221780>

Orcid: 0000-0002-8150-6956

E-mail: anaclaudia@iffaroupilha.edubr

Atila Barros

Graduado em Análise de Sistemas e em História pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP), possui formação acadêmica multidisciplinar. É pós-graduado com MBAs em Gestão do Conhecimento e em Data Warehouse e Business Intelligence, além de especializações em Engenharia de Software, Antropologia, História, Educação do Campo, Filosofia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ), onde atua como professor titular e pesquisador. Leciona nos cursos de Pedagogia, Sociologia e Antropologia, bem como nas graduações em Ciências Jurídicas, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Ciências da Computação. Atualmente, é doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (UNR-Argentina). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4660184868094532>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-3739-0681>. E-mail: atilaframus@gmail.com

Bruna Eduarda Vieira de Farias

Advogada, Pós-graduada em Direito Penal e em Direito Processual Penal, Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE), bolsista PROSUP/CAPES, integrante do Grupo de Pesquisa "Acesso à Justiça, Direitos Humanos e Resolução de Conflitos", sob a liderança da Professora Dra. Gabriela Maia Rebouças, além de desenvolver pesquisas com enfoque em gênero.

E-mail: mestrado_brunaevf@souunit.com.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2793328480176594>

(<http://lattes.cnpq.br/2793328480176594>).

Dandara Amazzi Lucas Pinho

Advogada Interseccional. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestra do Programa de Pós Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras-UNEB. Esteve Presidenta da Comissão de Promoção da Igualdade Racial da OAB da Bahia. Esteve Presidenta da Comissão Estadual da Igualdade

Racial da Associação Brasileira da Advocacia Criminalista. Compõe a Rede de Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. Compõe o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra CDCN. Compõe a Rede de Combate ao Racismo e Intolerância Religiosa representando a SECULT/Ba em 2024. Esteve Presidenta do Carnaval Ouro Negro 2022/2023. Esteve Presidenta da Comissão de Monitoramento do Carnaval Ouro Negro 2024. Auxiliou no processo da implementação da Lei Paulo Gustavo na SECULT/Ba, Esteve Presidenta da Comissão do Edital de Economia Criativa. Consultora jurídica de Pinho – Advocacia e consultoria Jurídica. Co- autora de livros na área jurídica e das ciências sociais aplicadas. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: assédio moral, telemarketing, racismo estrutural, racismo religioso, trabalho doméstico, Violência doméstico familiar, povos tradicionais, indígenas e quilombolas. Especialista em Educação para as Relações Étnico Raciais Uniasselvei. Especialista em Direito Constitucional Faculdade Dom Pedro. Especialista em Direito Administrativo –Faculdade LEGALE. Especialista em Direito Processual Penal Faculdade LEGALE. Co-autora do livro Mulheres da Advocacia Criminal. Co-autora do livro Racismo e Antirracismo no Brasil. Co- autora do livro Arte, Negritude e Direito. Co-autora do livro Igualdade, Liberdade e Sororidade da OAB/Ba. Co-autorada Revista Comemorativa aos 30 anos da Lei Caó PGE-Ba. Parecerista da Revista Florestan Fernandes-UFSCAR. Orientadora de projeto do Grupo de Extensão RECHADOS UNEB. Compõe banca de avaliação monografia no curso de Direito e História da Faculdade Estácio de Sá e Faculdade Jorge Amado. Compõe banca de avaliação de monografia na Pós graduação de Povos e comunidades tradicionais da UFBA. Compõe o Grupo de Pesquisa Processo Penal e Racismo do Observatório da Mentalidade Inquisitória. Professora da Escola Superior da Advocacia. Autora do parecer jurídico que instituiu as cotas em editais de certames públicos com a participação de pessoas jurídicas e as bancas de heteroidentificação, na Fundação Cultural do estado da Bahia em 2017;Compõe a banca de heteroidentificação do concurso público do DESENBAHIA, realizado pelo Instituto AOCP, em 2018; Compõe a banca de heteroidentificação do concurso para servidor da Universidade Estadual da Bahia em 2023;Compõe a banca de heteroidentificação do concurso de docentes da Universidade Estadual da Bahia em 2023;Compõe a banca de heteroidentificação do concurso de discentes da Universidade Federal da Bahia nos anos de 2016 à 2024.Compõe a banca de heteroidentificação do concurso de docentes do Instituto Federal da Bahia em 2024;Compõe a banca de heteroidentificação dos editais da Paulo Gustavo Bahia na condição de Presidente, em 2024, realizado pela Secretaria de Cultura do estado da Bahia. Compõe como Secretária Geral a banca de heteroidentificação do concurso de Seleção de Oficiais da Polícia Militar do Estado da Bahia em 2025; Compõe a banca de heteroidentificação do concurso de residência em Medicina, realizado pela Strix Educação em 2025. É Diretora Jurídica Da Organização de Jovens de Candomblé – OROONI. Esteve até agosto de 2019 Assessora do Gabinete da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Ganhou a

medalha “Liberdade e inclusão Nelson Mandela Day”, em 2019 pelos serviços prestados ao Movimento Negro. GANHOU em 2021 o prêmio Maria Felipe, oportunizado pela Vereadora Ireuda Silva da Câmara Municipal de Salvador. Esteve até 16 de junho de 2018 Coordenadora da Rede de Combate ao Racismo e Intolerância da SEPROMI. <http://lattes.cnpq.br/2083627312981178> <https://orcid.org/0000-0003-1397-8553>. pinho.dandaraadv@gmail.com.

Lais Lira

Graduada em Letras (2013) e Pedagogia (2023), é mestranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores. Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Docente e Coordenadora de Licenciaturas na Universidade Estácio de Sá, Campus Petrópolis e Teresópolis/RJ, atua também como coordenadora dos Projetos de Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos do Instituto YDUQS e do programa Prepara ENCCEJA. Tem experiência em Educação Especial e Mediação Escolar Inclusiva, com pesquisas voltadas aos Transtornos do Desenvolvimento e à Estimulação Cognitiva. Psicopedagoga clínica e terapeuta ABA no Espaço Cuidar da Unimed Serrana. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8500517621658936>. E-mail: lais.lira@estacio.br

Magali Reis

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

Robério Vinícius Almeida Cruz

Mestrando em Direitos Humanos, Universidade Tiradentes (UNIT). Integrante do Grupo de Pesquisa “Execução Penal e Segurança Pública” (CNPq).

E-mail: mestrado_roberiovac@souunit.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9476-9437>

Tatiana Bianchini Fraga

Servidora Pública, Graduada em Serviço Social, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7361876544766811>

E-mail: tatiana.2023100225@aluno.iffar.edu.br

Vantoir Roberto Brancher

Docente do ProfEPT, doutor em Educação pela UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260077562370842>

ORCID: 0000-0003-2829-7320

E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br.



**DIREITOS HUMANOS,
INTERCULTURALIDADE E
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA:**
Diálogos, Desafios e Perspectivas


www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●