

Diálogos Acadêmicos

experiências em ensino, pesquisa e extensão

VOL.4

**Diálogos Acadêmicos – experiências em
ensino, pesquisa e extensão
Volume 4**

**Diálogos Acadêmicos – experiências em
ensino, pesquisa e extensão
Volume 4**

Organização

Marcelo dos Santos Garcia Santana

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Eraldo José Brandão



**Vassouras
2025**

© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

O conteúdo de cada artigo desta obra é de responsabilidade de seus autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras e das demais instituições envolvidas.

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra

Adm. Gustavo Oliveira do Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. D. Sc. Marco Antonio Soares de Souza

**Pró-Reitor de Pesquisa e
Inovação Tecnológica**

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo Cardoso

**Pró-Reitora de Extensão Universitária e
Desporto**

Prof.^a Consuelo Mendes

**Assessor de Relações Institucionais da
Presidência da FUSVE**

Prof. M. Sc. Hamilton Moss de Souza

**Pró-Reitora de Pós-Graduação e
Capacitação Profissional**

Prof.^a D. Sc. Cristiane de Souza Siqueira Pereira

**Pró-Reitora de Ciências Humanas e
Sociais Aplicadas**

Prof.^a D. Sc. Adriana Vasconcelos da Silva
Bernardino

**Diretora de Controle, Integração e
Regulação das Mantidas
Maricá/Saquarema**

M. Sc. Leonina Avelino Barroso de Oliveira

**Diretora Geral dos campus Maricá e
Saquarema**

Prof.^a M. Sc. Denize Luiz Cardim

**Editora-Chefe das Revistas Online da
Universidade de Vassouras**

Prof.^a M. Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos
Santos

Organizadores

Prof. D. Sc. Marcelo dos Santos Garcia Santana

Prof. D. Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Prof. D. Sc. Eraldo José Brandão

Conselho Executivo

Prof.^a D. Sc. Adriana Pinheiro Serqueira (SEEDUC-RJ)

Prof.^a D. Sc. Airan dos Santos Borges (UFRN)

Prof.^a D. Sc. Ana Luiza Gonçalves Dias Mello (Univassouras)

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo Cardoso (Univassouras)

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS; UEMS)

Prof. D. Sc. César Fornis (Universidade de Sevilha)

Prof.^a D. Sc. Cristiane de Souza Siqueira Pereira (Univassouras)

Prof.^a D. Sc. Cristina de Souza Agostini (UFMS)

Prof.^a D. Sc. Dílza Porto (UFMS)

Prof. D. Sc. Eraldo José Brandão (Univassouras)
Prof. D. Sc. Fábio de Souza Lessa (UFRJ)
Prof.a D. Sc. Fernanda Eugênia Puga de Magalhães (UMinho)
Prof. D. Sc. Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (Univassouras)
Prof. D. Sc. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)
Prof. D. Sc. Leandro Hecko (UFMS)
Prof. D. Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras; UEMS)
Prof. D. Sc. Marcelo dos Santos Garcia Santana (Univassouras)
Prof.a D. Sc. Maria do Carmo Franco Ribeiro (UMinho)
Prof.a D. Sc. Michele Teixeira Serdeiro (Univassouras)
Prof. D. Sc. Rainer Guggenberger (UFRJ)
Prof. D. Sc. Renan Marques Birro (UPE)
Prof. D. Sc. Rodrigo de Moura Santos (SEMED-Maricá)
Prof.a D. Sc. Priscila Lini (UFMS)
Prof.a D. Sc. Vivina Dias Sol Queiróz (UFMS)

Conselho Consultivo

Prof. D. Sc. Adiel Queiroz Ricci (Univassouras)
Prof. D. Sc. Anderson de Araujo Martins Esteves (UFRJ)
Prof. M. Sc. Arilda da Costa Rocha Vellasco (SEMED-Maricá)
Prof. D. Sc. Claudio Umpierre Carlan (UNIFAL)
Prof.a M. Sc. Denize Cardim (Univassouras)
Prof. M. Sc. Hugo Leonardo Silva de Melo (Univassouras-Maricá)
M. Sc. Jaqueline Batista Cordeiro (SEEDUC-RJ)
Prof. D. Sc. Jorge Antônio Paes Lopes (DRA-BL; SEEDUC-RJ)
Prof.a M. Sc. Laura Roseli Pael Duarte (UFMS)
Prof.a M. Sc. Leonina Avelino Barroso de Oliveira (Univassouras)
Prof.a D. Sc. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques (UFMS)
Prof.a M. Sc. Magda Elaine Sayão Capute (SEMED-Mendes)
Prof.a M. Sc. Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto (SEMED-Araruama)
Prof.a D. Sc. Marinete Rodrigues (UEMS)
Prof.a M. Sc. Marcia Sena Barbosa Monsorens Ribeiro (Univassouras)
Prof.a D. Sc. Maria Cristina Bohn Martins (UNISINOS)
Prof. M. Sc. Paulo Tong (Univassouras)
Prof. D. Sc. Rafael Carvalho da Silva Mocarzel (Univassouras)
Prof. D. Sc. Renan Antônio da Silva (UFSCar)
Prof.a D. Sc. Roberta Alexandrina da Silva (UFPA)
Prof.a M. Sc. Rosana Gildo Vieira (SEMED-Maricá)
Prof.a D. Sc. Semíramis Corsi Silva (UFMS)
Prof.a D. Sc. Tais Turaça Arantes (SME-RJ)
Prof. D. Sc. Walmir Fernandes Pereira (SEEDUC-RJ)
Prof. M. Sc. Wesley Guilherme Idelfoncio de Vasconcelos (URCA)

Assessoria Executiva

Andreia Cristina Alcantara Paz (GHiPE)
Elisa Lampes Ramos (GHiPE)
João Gabriel da Silva Sanches (Lab ATRIVM / UFMS)
João Guilherme Vieira Poiati (Lab ATRIVM / UFMS)

Lara Karinina Viana de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Leonardo Arguello Alves (Lab ATRIVM / UFMS)
Letícia Cézár Ruela (UMinho)
Luis Miguel Pereira Lacerda (Lab ATRIVM / UFMS)
Marystella Albino de Souza (UERJ / IHGAM / GHipe)
Miguel Ângelo Oliveira de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Paula Aranha (MHN)
Pedro Collares (MHN)
Vinícius Rotheman Felipe Ortega (Lab ATRIVM / UFMS)

Diagramação e Editoração eletrônicas:

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Imagem de capa:

Eraldo José Brandão

Idealização / Projeto Gráfico / Arte da capa:

Miguel Ângelo Oliveira de Almeida
(UFMS)

Larissa Alvarez das Neves

Modo de acesso: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/PT/article/view/5748>

D5412

Diálogos acadêmicos: experiências em ensino, pesquisa e extensão /
Organização de Marcelo dos Santos Garcia Santana, Luis Filipe Bantim de
Assumpção, Eraldo José Brandão. – Vassouras, RJ : Universidade de
Vassouras, 2025.

1 recurso online (232 p.): il.

Recurso eletrônico

Modo de acesso:

ISBN: 978-65-83616-38-8

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Extensão universitária. I. Santana, Marcelo dos
Santos Garcia. II. Assumpção, Luis Filipe Bantim de. III. Brandão, Eraldo
José. IV. Universidade de Vassouras. V. Título.

SUMÁRIO

Prefácio.....	15
Cristiane de Souza Siqueira Pereira	
Apresentação: a necessidade do empenho coletivo para a produção e a formação acadêmicas.....	17
Denize Luiz Cardim	
Transpenalismo: a circulação de modelos de aclimação contribuindo para a compreensão do conhecimento jurídico estrangeiro como instrumento de interferência nas políticas públicas de segurança.....	21
Alfredo Rodrigues Júnior	
A dança na Educação Infantil em ambiente escolar.....	45
Amanda Piragine Pinho Luis Filipe Bantim de Assumpção	
Metodologia do caso concreto e ensino jurídico emancipador: entre a teoria e a prática na formação interdisciplinar de bacharéis em Direito.....	55
André Grandis Guimarães Leonina Avelino Barroso de Oliveira	
As comissões de heteroidentificação nas decisões do Supremo Tribunal Federal posteriores à arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF) 186.....	75
Carlos Alberto Lima de Almeida	

Políticas públicas ambientais: estudo de caso do Projeto Maricá + Verde.....	95
Dayana Peixoto Parente de Menezes	
Marco Antônio Pereira Araújo	
Marise Maleck	
 Monitoramento automatizado de áreas de proteção ambiental com tecnologias acessíveis..	 115
Douglas Vieira Barboza	
Sidney Loyola de Sá	
Rafael Mynssem Brum	
André Ricardo de Carvalho Saraiva	
 História Antiga e Ensino de História – algumas possibilidades.....	 131
Luis Filipe Bantim de Assumpção	
Carlos Eduardo da Costa Campos	
 A crise climática: sua hipernormalização e o direito disruptivo.....	 145
Luiza Helena Pernambuco de Fraga Rodrigues	
Marcelo dos Santos Garcia Santana	
Eraldo Jose Brandão	
 Terceirização: a precarização na intermediação de mão de obra.....	 163
Maria Carolina Carelli de Oliveira	
 Afrocidadanização: uma perspectiva decolonial para uma educação antirracista.....	 175
Reinaldo da Silva Guimarães	
Luciene Gustavo Silva	

Identidade docente como construção social no desenvolvimento profissional de professores.....	195
Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	
Amanda Oliveira Rabelo	
Notas biográficas.....	221

PREFÁCIO

Nos últimos anos, a Universidade de Vassouras vem ampliando os seus esforços para alcançar níveis cada vez maiores de excelência acadêmica. Isso se reflete nas parcerias institucionais, nos eventos realizados e naqueles para os quais somos convidados, na criação de produtos e no registro de patentes, além da criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Outro elemento que merece destaque é a preocupação da Universidade de Vassouras, em conformidade às diretrizes de sua mantenedora – a Fundação Severino Sombra (FUSVE) – em ampliar o número de campi no estado do Rio de Janeiro. Esses esforços estão alinhados com a missão da FUSVE em consolidar a Universidade de Vassouras como uma referência de ensino superior, em áreas do interior do Rio de Janeiro.

De fato, a visibilidade desta instituição já não se restringe às regiões interioranas da região Fluminense, visto os acordos nacionais e internacionais que temos firmado com Universidades de grande relevância, legitimando o nosso lugar entre profissionais da mais alta qualificação. Logo, não estamos exagerando ao afirmar que a Universidade de Vassouras tem o potencial para atingir patamares elevadíssimos de produção acadêmica, cujos resultados são devidamente restituídos à comunidade.

É nesse ponto que reside a minha satisfação ao escrever esse prefácio para um dos volumes da coletânea **Diálogos Acadêmicos – experiências em ensino, pesquisa e extensão**, posto que o seu conteúdo demarca a relevância de termos profissionais docentes devidamente comprometidos em promover a produção acadêmica de qualidade. Tal envolvimento se reflete pela qualidade do material reunido, mas também pela articulação de seus organizadores em convidar autores de outras instituições para participarem desta empreitada acadêmica. Também merece destaque verificar que

estudantes de graduação participaram dos artigos publicados, sendo a maioria o resultado de orientação e atividades de grupos de pesquisa.

Se considerarmos as exigências as quais somos submetidos por uma infinidade de organismos institucionais, essa coletânea demarca a necessidade de promovermos a produção docente, visando a publicização de um saber cada vez menos valorizado em nosso meio social. Sendo assim, que este empenho de nossos docentes se torne um paradigma para outros profissionais, de modo que, futuramente, tenhamos novos trabalhos sendo publicados com esse mesmo perfil.

Profa. D. Sc. Cristiane de Souza Siqueira Pereira
Pró-Reitora de Pós-graduação e Capacitação Profissional da
Universidade de Vassouras

APRESENTAÇÃO: A NECESSIDADE DO EMPENHO COLETIVO PARA A PRODUÇÃO E A FORMAÇÃO ACADÊMICAS

É com imensa alegria e profundo respeito pelo trabalho acadêmico que apresento ao público mais um dos volumes da obra **Diálogos Acadêmicos – experiências em ensino, pesquisa e extensão**, fruto do empenho coletivo do Curso de Direito da Universidade de Vassouras, Campus Maricá. Esta publicação é, antes de tudo, uma celebração da vida universitária em sua plenitude: a integração entre ensino, pesquisa e extensão, pilares que sustentam a missão de toda instituição comprometida com a transformação social.

A iniciativa dos Professores Doutores Luis Filipe Bantim de Assumpção, Marcelo dos Santos Garcia Santana e Eraldo José Brandão, que organizaram esta coletânea, merece ser especialmente enaltecida. O esforço de reunir contribuições tão diversas, instigantes e consistentes traduz-se em um verdadeiro mosaico de saberes. Mais do que uma reunião de textos, este livro é um convite ao diálogo, ao questionamento e à reflexão crítica — elementos indispensáveis à formação acadêmica e cidadã.

Cada capítulo que compõe esta obra é um testemunho do vigor intelectual presente em nossa comunidade universitária, sendo dispostos em ordem alfabética, a partir do primeiro nome de seus respectivos autores. Portanto, Alfredo Rodrigues Junior nos brinda com reflexões que abrem horizontes e despertam inquietações, conduzindo o leitor a percorrer caminhos de análise criteriosa. Já a contribuição de Amanda Piragine Pinho e Luis Filipe Bantim de Assumpção revela o quanto a parceria acadêmica pode potencializar perspectivas, entrelaçando diferentes visões em uma narrativa sólida e enriquecedora.

A escrita de André Grandis Guimarães e Leonina Avelino Barroso de Oliveira apresentam um verdadeiro convite à reflexão crítica, conduzindo-nos a compreender a complexidade dos temas abordados sob uma ótica inovadora. Em seguida, Carlos Alberto Lima de Almeida oferece um capítulo que traduz não apenas domínio do conteúdo, mas sobretudo sensibilidade para articular teoria e prática de maneira instigante e transformadora.

O grupo formado por Dayana Peixoto Parente de Menezes, Marco Antônio Pereira Araújo e Marise Maleck demonstra, em sua produção, a força do trabalho coletivo e a riqueza da interdisciplinaridade, ressaltando como diferentes olhares podem convergir em prol de um conhecimento mais plural e consistente. Já Douglas Vieira Barboza, Sidney Loyola de Sá, Rafael Mynsem Brum e André Ricardo de Carvalho Saraiva evidenciam como o uso de tecnologias acessíveis pode favorecer o combate à degradação do meio ambiente, por meio de seu monitoramento em tempo real. Em seguida, destacamos o capítulo elaborado por Luis Filipe Bantim de Assumpção e Carlos Eduardo da Costa Campos traduz a busca incessante pela compreensão crítica, oferecendo ao leitor reflexões que unem rigor científico e aplicabilidade prática.

A colaboração de Luiza Helena P. Fraga Rodrigues, Marcelo dos Santos Garcia Santana e Eraldo José Brandão comprova a importância da produção conjunta de professores experientes, que compartilham com generosidade seus saberes e nos apresentam com análises que transcendem o espaço acadêmico, repercutindo diretamente na vida social. Por sua vez, Maria Carolina Carelli de Oliveira ilumina com sua escrita questões de grande relevância, trazendo à tona perspectivas inovadoras e dialogando com o leitor de forma envolvente.

A dupla Reinaldo da Silva Guimarães e Luciene Gustavo Silva apresenta um trabalho que inspira pela profundidade e pelo compromisso com a pesquisa acadêmica séria, mostrando como a ciência é capaz de dialogar com

diferentes contextos sociais. Finalizando o conjunto de contribuições, Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos e Amanda Oliveira Rabelo encantam pela clareza e pela riqueza de suas reflexões, tornando o capítulo uma leitura prazerosa e, ao mesmo tempo, desafiadora.

O que une todos esses autores é a convicção de que a Universidade não pode restringir-se ao papel de mera transmissora de informações. Pelo contrário, deve ser um espaço de questionamento, de criação e de abertura ao novo. Este volume de “Diálogos Acadêmicos” é a prova viva de que a pesquisa universitária pulsa em cada sala de aula, em cada projeto de extensão e em cada inquietação de nossos discentes e docentes.

Ao leitor, fica aqui um convite: permita-se ser instigado, surpreendido e provocado por estas páginas. Cada capítulo é uma porta aberta para o conhecimento, cada reflexão é um chamado para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. Como afirmou Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esta obra é, sem dúvida, uma dessas possibilidades.

Que a leitura deste livro desperte em todos o desejo de continuar pesquisando, questionando e contribuindo para um mundo mais crítico, humano e solidário.

Profa. M. Sc. Denize Luiz Cardim

Professora de História e Mestre em Tecnologia e Processos Educacionais

Diretora Geral da Universidade de Vassouras – Campi Maricá e Saquarema

TRANSPENALISMO: A CIRCULAÇÃO DE MODELOS DE ACLIMATAÇÃO CONTRIBUINDO PARA A COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO ESTRANGEIRO COMO INSTRUMENTO DE INTERFERÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SEGURANÇA

Alfredo Rodrigues Junior

1. Introdução

No Brasil, desde o início da vigente parte especial do código penal (1940), existe a previsão de uma circunstância legal especial de aumento de pena para o crime de furto (CP, artigo 155), quando praticado “durante o repouso noturno” (155§1º).

Essa denominada “majorante pelo repouso noturno” ou “furto noturno” - que não consiste em outra coisa senão um meio termo entre o furto simples e o qualificado - sempre esteve à frente, no mínimo, de duas grandes discussões a nível doutrinário e jurisprudencial: a primeira residia na indagação de qual horário seria o marco inicial para estabelecer esse majorante?

Indelévels foram as lições de Nelson Hungria (Hungria, 1953) que proporcionaram um entendimento de clareza meridiana. Inicialmente nos ensinou que o legislador, ao trazer essa circunstância de aumento de pena, fez opção por um critério eminentemente objetivo, visando exclusivamente assegurar a propriedade móvel contra a maior precariedade de vigilância e defesa durante o recolhimento das pessoas para o repouso durante a noite.

Depois nos chamou a atenção de que a avaliação do legislador se direciona ao ato criminoso praticado durante o “repouso noturno” e não durante “à noite”. Repouso noturno

é um critério psico-sociológico, ou seja, “o período da hora em que a população se recolhe até a que desperta para a vida cotidiana”; enquanto noite é um critério físico-astronômico, ou seja, “o tempo decorrente entre o término do crepúsculo vespertino e o começo do crepúsculo matutino”.

Com isso, surge a segunda grande discussão acerca dessa majorante: o local do ato criminoso precisa estar habitado? É possível essa aplicação majorante extramuros ou somente intramuros?

Apesar do entendimento jurisprudencial consolidado nos tribunais superiores acerca dessas discussões a que se fizeram referência, depreende-se, atualmente que continuaram as rusgas sobre a temática. Autores tradicionais e contemporâneos, como o próprio Ministro Nelson Hungria, de um lado, e Cezar Roberto Bitencourt, de outro, entendem que no local do furto devem existir pessoas habitando e em repouso. Além do fato de que a lei não distinguiu se o crime deve ter sido praticado intra ou extramuros, até porque, não se poderia aplicar o aumento de pena para o furto noturno em casos notórios de abigeato (furto de gado), quase sempre praticado durante o período rural noturno.

Os tribunais superiores (STJ e STF) entendem que mesmo desabitado o local, incide a referida majorante do crime de furto, para tanto, os ministros se apegaram, como influência, aos intérpretes do código penal italiano de Zanardelli¹ e do código penal alemão.

O interessante nessa noção introdutória é perceber que, por um lado, são os danos etnográficos que servirão de

¹ O Código Zanardelli foi o código penal do Reino da Itália entre 1890 e 1930, e ainda está em vigor na Cidade do Vaticano. Ele foi apresentado à Câmara dos Deputados em novembro de 1887, publicado em 22 de novembro de 1888, promulgado em 30 de junho de 1889 e entrou em vigor em 1º de janeiro de 1890. O código é notável por abolir a pena de morte e por ser o primeiro código penal unificado da Itália após a unificação política.

fonte para diagnosticar os costumes brasileiros que identificam a noção de “repouso noturno” nesse país de dimensões continentais; por outro lado, a compreensão necessária da *mens legis* nem sempre pode ser resumida às interpretações culturais endêmicas brasileiras, ou seja, de quando em vez é de extrema necessidade a circulação e, por consequência, aclimação de modelos de conhecimentos estrangeiros como fonte inesgotável de compreensão. Métodos de interpretação por comparação e/ou contrastes - sempre tomando o cuidado necessário de seus usos tanto no viés antropológico, quanto no dogmático – consistem nas ferramentas importantes a serem usadas ambicionando essa pretensa compreensão.

2. Desenvolvimento

Clifford Geertz (2004) é cirúrgico. Exemplos como navegação, jardinagem, direito e etnografia funcionam à luz do saber local; dessas bases, em especial, nasce o direito local, são as fontes de orientação e existência das reflexões. No conteúdo do direito, como uma das mais variadas categorias existentes no mundo, apresentam-se debates e instituições absolutamente reguladas e movimentadas por forças e fenômenos histórico-culturais peculiares.

Por essa razão, afirma Geertz, na primeira parte do seu ensaio em “O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa”, que “o direito, aqui, acolá, ou em qualquer lugar do mundo, é parte de uma forma específica de imaginar a realidade”.

Mas como entender o desdobramento de se imaginar essa realidade? “Sensibilidade Jurídica”, essa é a chave para poder responder a esse questionamento. O Professor Roberto Kant de Lima (Kant, 2009) nos ensina com maestria em “Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada” como compreender essa “chave”.

A aplicação do conceito “sensibilidade jurídica” a diferentes contextos jurídicos ocidentais foi o grande desafio, nesse trabalho de pesquisa, do Professor Roberto Kant. Alguns aspectos de modelos teóricos interpretativos vigentes eram absolutamente insuficientes. Esse foi o primeiro diagnóstico do Professor Kant. Portanto, a proposta do uso de outros modelos interpretativos, por óbvio, foi uma das sugestões apresentadas.

Um processo investigativo iniciado, sob a forma de interpretação por comparações e contrastes, uma vez situada em duas tradições e sistemas jurídicos distintos (Brasil e Estados Unidos), da instituição do júri, assim descrito:

De um lado o trial by jury, na versão dos EUA, representando um direito constitucional universal de todos os cidadãos que se julgavam injustamente acusados, tanto em casos civis como em casos criminais graves; de outro, o “Tribunal do Júri” brasileiro como apenas mais uma fase processual de um processo criminal obrigatório para todos os acusados, em casos de crimes intencionais (dolosos) contra a vida.

Percebe-se que homicídio, como um crime doloso contra vida, tem assento constitucional como de competência do tribunal do júri a teor do artigo 5º da Constituição Federal. Consiste no tipo central dos crimes contra a vida; o ponto culminante na orografia dos crimes. Se todos os direitos partem do direito de viver, homicídio tem que ser considerado crime em qualquer lugar do globo terrestre e como toda violenta eliminação da vida de um homem, assim deve ser interpretado e, conforme já salientado, o tribunal do júri é o competente para julgamento *ex vi legis*.

Mas não consiste na hipótese que deveria se apresentar! O Professor Roberto Kant lembra que há crimes intencionais contra a vida humana que não são classificados como

homicídios e que são submetidos a outro processo judicial diante de um juiz singular: são os chamados latrocínios.

Um crime contra o patrimônio. Portanto, conclui o professor Kant, ainda que o homicídio consista num crime dotado de um dos mais simples conceitos e entendimentos jurídicos, no Brasil, recebe duas classificações. Uma nítida exemplificação de que os procedimentos processuais no Brasil seguem o rito de acordo com as funções das pessoas envolvidas ou o resultado de suas ações. Se tal conduta se referir entre pessoas, considera-se homicídio, no entanto se a referência for entre proprietários e expropriadores, classifica-se como latrocínio. Aliás, é de bom tom deixar consignado que no Brasil, até bem pouco tempo, a maior pena do ordenamento jurídico penal não era de um crime contra a vida, mas sim de um crime contra o patrimônio (extorsão mediante sequestro seguida de morte – CP, artigo 159§3º). Somente com o advento da Lei 14.994 de 2024 foi que um crime contra vida (Feminicídio) passou a ter a maior pena do ordenamento jurídico brasileiro (20 – 40 anos).

Uma comparação a ser realizada, na perspectiva histórica, também com foco nos acontecimentos estrangeiros, continuando como exemplo, os Estados Unidos da América, a saber:

Os movimentos totalitários, espalhados ao redor do Mundo, ganharam espaços nos trechos mais atroz da história da sociedade organizada. Harper Lee (LEE, 1960) em “O sol é para todos” demonstra todo arcabouço processual nefasto associado a um cenário racista que tomava conta do Estados Unidos na década de trinta. Um homem negro é acusado de estuprar uma mulher branca que por muito pouco não foi ele linchado e, por conseguinte, afigurando-se como mais uma vítima da “justiça com as próprias mãos”. Àquela época o recorte racial e de classe já era suficiente a sinalizar a condenação desse cidadão tão somente pela cor da sua pele. Para além disso, a autora nos remete a outros contextos sociais

que são exaustivamente discutidos na atualidade, como sociedade familiar e os direitos das mulheres entre outros.

Apesar do combate aos movimentos totalitários, o racismo predominava em todo seu elastério naquela região norte americana.

Portanto, a autora traz uma perspectiva da necessidade de se acreditar sempre na bondade do ser humano e, sobretudo, na possibilidade de justiça ainda que em situações totalmente desfavoráveis. Mas, como se pode acreditar na justiça que é feita por homens detentores do poder e do preconceito? Se são “eles que fazem as leis e as interpretam de acordo com suas oportunidades e conveniências”.

A ideia é que isso tudo ficou para trás! O movimento iluminista influenciador da lógica e dos ideais de fraternidade, igualdade e liberdade da revolução francesa fez virar um século de constituições democráticas, em sua grande maioria, sobretudo, no ocidente. Mas, quando “olhamos para o nosso código de processo penal”, a dúvida paira: “será que ainda estamos na década de trinta e vivendo no Estado americano do Alabama narrado por Harpe Lee?

O professor Gilvan Luiz Hansen (2012), em elevadíssima proporção, responde claramente à indagação supra, em seu trabalho intitulado “A tradição inquisitorial brasileira”.

Seu trabalho aborda o processo histórico do tribunal da santa inquisição como influenciador do Sistema Processual Brasileiro. Institutos como a “delação premiada”, “confissão” e “verdade real” são mecanismos investigatórios que afrontam a dignidade da pessoa humana.

“A tradição inquisitorial brasileira”, é um excelente ponto de partida para diagnosticar a atualização à brasileira de institutos estrangeiros, isso porque, em tese, difícil entender a recepção, por parte da constituição federal, de um código de processo penal com influências no Tribunal da Santa Inquisição, portanto, absolutamente divorciado de

fundamentos e procedimentos harmônicos a um Estado Democrático de Direito, principalmente pela leitura de dispositivos constitucionais caracterizadores do Sistema Processual diametralmente oposto (Sistema Acusatório).

Assim, por exemplo, pensar em confissão, delação premiada, busca da “verdade real” e Inquérito Policial sigiloso não é outra coisa senão pensar expedientes que reportam a uma concepção processual refratária ao respeito da Dignidade da Pessoa Humana, concluem os autores, nesse particular.

Um trabalho, portanto, que buscou descrever e analisar aspectos históricos, processuais e ideológicos, explicam os autores, que foram norte para os procedimentos adotados pela Santa Inquisição e que passaram para o sistema processual brasileiro, refletindo, assim, no presente, esse conservadorismo que consiste num conjunto de práticas que mitigam a possibilidade de defesa e foi construindo um sistema de controle social baseado no fomento da insegurança adotando, por exemplo, o instituto da delação premiada e do segredo das investigações, que nos remete a mecanismos investigatórios afrontosos à dignidade humana. Não se esquecendo de que a assunção da culpa pela busca da “verdade real”, é mais um procedimento inserido na atual sistematização do Inquérito Policial.

Faz refletir a possibilidade de que o Professor Roberto Kant de Lima comunga com o mesmo pensamento quando já indagava há mais de vinte anos se direitos civis e direitos humanos consistem numa tradição judiciária pré-republicana, e que se transformou num artigo, do ano de 2004, trazendo uma reflexão bastante profunda e crítica do sistema de justiça criminal brasileiro, destacando como muitas práticas herdadas do período colonial ainda influenciam a justiça atual. O autor, Roberto Kant de Lima, aponta que, apesar da Constituição de 1988 ter estabelecido princípios republicanos, como a igualdade perante a lei, o sistema judiciário ainda reflete

desigualdades e práticas inquisitoriais que dificultam a efetivação dos direitos civis e humanos.

Ele explica que elementos do sistema, como o inquérito policial sigiloso e inquisitorial, a desigualdade no tratamento dos acusados (como a prisão especial para pessoas com nível superior ou privilégios para autoridades), além de procedimentos que reforçam privilégios e desigualdades sociais, ainda estão presentes. Essas práticas muitas vezes perpetuam uma cultura de desigualdade, onde o tratamento diferenciado não é baseado na gravidade do delito, mas na condição social ou econômica do indivíduo.

Então, como e por que “importar” e “atualizar” esses institutos? O “jeitinho brasileiro” ou “a moda brasileira” parece ser o caminho que comumente se tem seguido...

Assim, por exemplo, Fernanda Duarte Lima(2023) , produz um texto que realiza uma análise comparativa aprofundada dos mecanismos decisórios utilizados pela Suprema Corte dos Estados Unidos e pelo Supremo Tribunal Federal do Brasil, com foco especial na formação de majorias e nos arranjos institucionais que influenciam as decisões judiciais, explorando como esses dois tribunais, apesar de suas diferenças institucionais e culturais, enfrentam desafios semelhantes na busca por legitimidade, estabilidade e coerência em suas decisões.

Utilizando uma abordagem comparativa para entender as dinâmicas internas de cada tribunal, destacando aspectos como a composição, o papel dos juízes, os processos de deliberação e a formação de majorias. Ela também analisa como fatores políticos, sociais e institucionais moldam os arranjos decisórios, influenciando o resultado das votações.

Utilizando uma analogia lúdica entre "*peanut butter*" (manteiga de amendoim) e "pé-de-moleque" (doce brasileiro feito com rapadura e amendoim), simbolizando as diferenças culturais e institucionais entre os dois sistemas judiciais, mas

também apontando para as semelhanças na complexidade e na importância das decisões tomadas por esses tribunais.

Ao longo do estudo, Fernanda Duarte evidencia que, apesar das diferenças de contexto, ambos os tribunais enfrentam questões similares relacionadas à formação de maiorias, à influência de fatores externos e à busca por decisões que possam refletir a justiça e a legitimidade perante a sociedade. Ela conclui que compreender esses arranjos decisórios é fundamental para entender o funcionamento e o impacto das decisões judiciais em suas respectivas democracias.

Uma situação que inspirou a autora a questionar as possíveis semelhanças entre Brasil e EUA no que se refere aos seus respectivos tribunais supremos a ponto de afirmar a possibilidade do STF ter sido forjado à imagem e semelhança da suprema corte dos EUA (*Scotus*) o que a reboque, sustenta que nosso sistema de precedentes está calcado no *common law* norte-americano, levando assim um movimento de aproximação.

Para tanto, a autora chama a atenção para algumas observações metodológicas: a primeira consiste no fato de que a comparação por contraste realizada é de nítida inspiração antropológica; e a segunda é a importância de se esclarecer o uso de uma linguagem apropriada para comunicar os sentidos das categorias em seus contextos originários.

É exatamente na comparação por contraste, continua a autora, que nos é permitido, pelo exercício da distinção, melhor conhecer e reconhecer a nossa realidade, remetendo, para tanto, às reflexões indigitadas de Roberto Kant de Lima.

Não se trata de um exercício simples de tradução / versão idiomática, até porque os sentidos compartilhados pelos agentes de campo devem ser compartilhados a partir de seus contextos jurídicos-culturais, dessa forma, pergunta a autora: “poderíamos traduzir “due process of law” por “devido processo legal”? A resposta negativa parece absolutamente

inquestionável, como foi chamado à atenção na introdução desse artigo.

Outro exemplo que caracterizou a atualização à brasileira de institutos estrangeiros foi a **teoria do domínio do fato e o histórico julgamento do caso mensalão (AP 470/STF)**: Um grande exemplo de como não se deve importar institutos jurídicos estrangeiros à moda brasileira, na visão crítica de Luís Greco (2014), no livro “Autoria como domínio do fato: estudos introdutórios sobre concurso de pessoas no direito penal brasileiro”.

O contexto histórico do instituto apresenta a proposta de se distinguir autor e partícipe, nascida em 1935, por Hans Welzel e desenvolvida por Claus Roxin no contexto dos crimes praticados no NACIONAL SOCIALISMO. Uma forma de metodologia de pesquisa comparativa por contraste na sua essência. Nas lições de Luís Greco, como salientado, a proposta de Welzel estava num contexto para distinguir autor de partícipe. ***Simples assim!***

Há uma divergência histórica acerca do nascimento dessa proposta (1935 ou 1939), mas isso não importa muito. O “pai” foi Hans Welzel e o “desenvolvimento” é de responsabilidade de Claus Roxin, na década de 60.

A grande referência foi o crime de homicídio qualificado. Na Alemanha, até 1949, a pena para quem fosse condenado por esse crime era a capital. Alemanha não tolera o homicídio qualificado. A partir de 1949 a legislação mudou e a pena passou a ser perpétua. Continua a ter tratamento absolutamente diferenciado. Isso era um grande problema no Nacional Socialismo, portanto, por razões específicas da pena do homicídio qualificado **a jurisprudência alemã condenava os executores diretos do fato como meros partícipes**. Essa era a única maneira de desqualificar a conduta do agente para que não sofresse a pena imposta, ou seja, considerar a conduta do autor como de mero partícipe.

Isso porque a pena capital só chegava ao autor do crime de homicídio qualificado e não ao partícipe.

Mas quais os argumentos da jurisprudência alemã para agir dessa forma? Ela usava a denominada **“teoria subjetiva da participação e da autoria”**. Assim AUTOR é aquele que atua em interesse próprio e não de outrem, com *animus auctoris* e PARTÍCIPE é aquele que atua em interesse de outra pessoa com *animus socii* (ASSIM SE ESCAPAVA DA PENA DE MORTE). ***Quem mandou não seria autor, mas mero partícipe, assim como quem executou não seria autor, mas também um mero partícipe.***

Roxin propôs que se reconhecesse uma nova forma de autoria mediata, com a ideia inicial de Welzel, aquela do chefe de um aparato organizacional de poder. Ele sustentou que é possível a existência de um autor mediato por detrás de outro plenamente responsável. Haveria uma fusão: o domínio da ação do executor como autor imediato e o domínio da vontade do home de trás como autor mediato. (domínio da ação e domínio da organização).

Assim, a teoria do domínio do fato se manifesta de três formas: 1) domínio da ação (autoria imediata) 2) domínio da vontade (autoria mediata) e 3) domínio funcional do fato (coautoria).

Roxin não dissecou quais os crimes que podem adotar a teoria, mas a coerência da dogmática nos ensina, por exemplo, que delitos de dever, de mão própria e crimes culposos não a admitem.

O STF flerta com essa teoria desde o mensalão, mas de acordo com Luís Greco, de forma absolutamente equivocada. Contexto crítico específico: “José Dirceu foi condenado nesse referido processo do mensalão como autor, fundamentando o STF na teoria do domínio do fato”.

São essas as críticas nessa fundamentação de condenação:

- 01) O critério geral de orientação para determinar o conceito de autor é o da figura central do acontecer típico; (José Dirceu não esteve como figura central do acontecer típico)
- 02) A ideia de domínio do fato não se aplica a todas as espécies de delitos, como os delitos de dever, de mão própria e os culposos; (José Dirceu praticou delitos de dever, como agente garantidor)
- 03) A teoria não preconiza que quem tem a posição de comando será, necessariamente, autor. (José Dirceu era considerado a “cabeça pensante”, mas isso não o torna necessariamente autor).

Conclui-se, portanto, que seria de desejar que o direito penal estancasse o conceito de delito e dele se apresentasse uma luz de verdade sobre todos os métodos preventivos endereçados aos problemas sociais existentes no mundo acerca de segurança pública. Em Molina e Flávio Gomes, facilmente chega-se à conclusão de que, para além de um ilogismo, trata-se de uma grande utopia.

O penalista enxerga o delito num modelo abstrato de ajuste de conduta entre o tipo penal descrito na norma e o caso concreto apresentado à análise específica; o patologista enxerga uma doença; o moralista, um castigo divino; o sociólogo, um desvio de conduta e, por seu turno, a criminologia contempla o delito na relação de causalidade ligada, por um lado, ao comportamento social; por outro, ao problema social. Entre os antropólogos, como um olhar de estranhamento, a pesquisa de campo é o cenário de experiência necessária de se analisar esse fenômeno, sem excluir outras fontes de pesquisa.

Portanto, é de extremada necessidade o método de interpretação comparativa por contrastes, principalmente, como instrumento necessário de interferências importantes no campo de políticas públicas de segurança. Desse modo, por exemplo, permite um entendimento mais acurado e legítimo de

se compreender o enquadramento da homofobia, pelo STF, como crime de racismo, pois proporciona entender, para esse caso concreto, a harmonia ao princípio da proteção eficiente (uma forma do uso do princípio da proporcionalidade no direito penal) num cenário muito mais amplo e fértil, sob o influxo e harmonia do princípio do devido processo legal *paripassu* ao *due process of law* tal qual como representado em sua origem norte americana.

O direito constitucional inegavelmente foi a fonte bebida que proporcionou a ideia de “transpenalismo”. Luiz Carlos Martins de Araújo (2017), em sua tese de doutoramento denominada “o influxo do constitucionalismo transfronteiriço nas ordens jurídicas: a consistência argumentativa da jurisdição de garantia nos diálogos transnacionais” que nos chama a atenção acerca da influência de uma sociedade globalizada a justificar a busca cada vez maior de novos argumentos para ofertar a melhor jurisdição ambicionada. Para tanto, faz-se necessário a busca da compreensão e exercício de diálogos transnacionais dos conhecimentos jurídicos, aqui, enaltecendo, as decisões jurisprudenciais.

Para tanto, o citado autor faz questão de esclareceu seu entendimento pessoal para o que ele denomina de “constitucionalismo transfronteiriço”, explicando que se trata de problemas jurídicos que perpassam diversas ordens jurídicas, como preponderantemente questões de direitos fundamentais e direitos humanos envolvendo cortes locais, estrangeiras, internacionais ou supranacionais como conversações constitucionais para o fortalecimento do entrelaçamento entre essas ordens jurídicas.

Basta imaginar, portanto, a necessária busca por reduções de desigualdades sociais consistente num fenômeno que praticamente já perpassa por um milênio, mas traz a sensação de que surgiu há pouco tempo, tamanho é o quadro dantesco que ainda se apresenta repetitiva vezes, a despeito de todos esses séculos de lutas. A história nos mostra que

praticamente todas as atuais constituições ocidentais se prepararam para essa indigitada busca. A materialização de normas de proteção de determinados direitos - que simboliza a conquista da humanidade nesse aspecto - é planta nativa no âmbito dessas cartas políticas. Surge assim a relação dos direitos de segunda geração com as denominadas constituições dirigentes, constituições quadro, normas programáticas etc. Em síntese as críticas se convergem ao denominado déficit de efetividade dessas normas por não serem vinculativas, por serem destituídas de imperatividade e, por conseguinte, não passarem de meros programas. Cabe aqui consignar que essa discussão se pulveriza num terreno fértil dentro das doutrinas nacionais e estrangeiras e se pretende especificamente buscar relativizar os argumentos de oportunidade e conveniência da administração pública como obstáculo à funcionalidade do Direito sob o ponto de vista de prestações positivas, trazendo o amparo a outros princípios constitucionais que legitimam o Estado-Juiz a exigir que o Estado-Legislativo e o Estado-Executivo, ao menos, fundamentem suas inércias em motivações sólidas e não em meras conjecturas. Em especial, enaltecer que aos mandados constitucionais de criminalização não se consegue seguir o mesmo tratamento, por força da dogmática especial do Direito Penal.

O desafio de se dar efetividade às normas programáticas é outro ponto de discussão acerca de aclimações de conhecimentos jurídicos estrangeiros para que se deem parâmetros de decisões judiciais que não se ultrapassem a razoabilidade do ativismo judicial.

As discussões acerca da efetividade das normas programáticas ou a denominada força normativa da programaticidade não delimitam o espectro que se forma em torno dos pertinentes debates, o próprio conceito de programaticidade já inicia os conflitos doutrinários que se estendem na matéria.

Sob o influxo histórico, facilmente encontramos na literatura específica os marcos que engendraram e incutiram nas partes dogmáticas das constituições essa ideologia social, política e jurídica responsável pelo aparecimento de tal modalidade de norma constitucional, Barroso (2009) salienta o período pós-guerra como um marco essencialmente pragmático.

A relação Estado – Indivíduo demonstra que aquele se destina à realização de determinados fins ambicionando alcançar as necessidades básicas deste. Como relação, consiste num cabedal de direitos e obrigações dirigido a todos os atores sociais e não só uma obrigação estatal, embora a priori possa pensar somente nessa hipótese, existindo, dessa maneira, uma necessária forma de simetria para que seja atingindo o fim procurado.

A pseudonoção de única responsabilidade estatal também pode estar condicionada ao fato de que esses indigitados marcos históricos provocaram a necessidade de uma maior intromissão do Estado nas criações de regras destinadas a compatibilizar a transição para a efetivação de uma plena justiça social que reclamava esse novo sistema, o denominado “Estado Intervencionista”.

Precisamente o indivíduo em sua relação social é o escopo primordial do trabalho do Estado como gestor dessa nova fase, o nível de desigualdade social cresce paulatina e vertiginosamente e a grande preocupação é traçar metas e programas que possam conter essa situação alarmante. Essas metas ou programas, continua explicando Barroso (2009), possuem necessária efetivação imediata outras mediatas. Nas palavras do referido Ministro do STF, os direitos sociais reclamam a primeira hipótese, valendo dizer, normas que definem direitos para o presente, outras situações reclamam interesses de caráter prospectivo firmando proposições diretivas e projeções de comportamentos a serem realizados pelo Estado dentro do quadro de suas possibilidades e de

forma progressiva. Pontes de Miranda (1969) enaltece que são normas pelas quais o constituinte traça linhas diretoras para orientar os poderes públicos.

Portanto, já se pode começar a montar um quadro em perspectiva, pois quando a sociedade (e a visão aqui, como dito, é o foco no indivíduo na sua relação social) ainda se encontra deficitária de elementos mínimos a ensejar o bem comum, surge a pretensão em exigir do Estado a busca por esses elementos. Aqui já se faz prudente vislumbrar a distinção das áreas do Poder Público com suas respectivas responsabilidades: Nessa seara, temos o Executivo e o Legislativo com suas respectivas obrigações positivas de fazer e o Judiciário, com a obrigação também positiva, de fiscalizar e dizer o Direito.

Chega-se ao ponto de tensão: Não fica difícil observar que a entrega jurisdicional da fiscalização das ações e da declaração de um direito numa relação jurídica nem sempre é eficaz à busca do fim perseguido por essas normas programáticas, basta observar a possibilidade do ***Estado – Executivo*** responder ao ***Estado – Juiz*** que não possui condições financeiras ao exercício daquela tarefa ou então o ***Estado – Legislador*** ficar inerte ao dever de legislar ao caso específico mesmo condenado para tanto.

E nesses casos? Acabou a responsabilidade do Poder Judiciário com a entrega da prestação, mesmo que não gerando efeitos ambicionados? Pode então o Poder Judiciário “ir mais além” e realizar ações consideradas anômalas de suas atribuições, exercendo o denominado “ativismo judicial?”. Ainda nas palavras de Barroso (2009) é a fluidez da fronteira entre a política e a justiça no mundo contemporâneo.

É de bom tom que se traga ao conhecimento de que os exemplos acima consideram o reconhecimento da ação por parte do Judiciário e sua respectiva decisão, seja ela considerada exacerbada de suas funções ou limitada a elas, contudo, ainda pior é o fato do não reconhecimento dessas ações ao

fundamento de não poder atingir decisões de mérito administrativo.

Assim, antes mesmo de adentrar ao mérito dessa sistemática “política-justiça”, traçam-se as discussões anteriores que, conforme preconizado acima, remontam às críticas quanto ao próprio conceito de norma programática.

No diagnóstico de Ataliba (1980) este traz a incongruência semântica entre a palavra “norma” e “programa”, pois são termos contraditórios uma vez que “norma” traz significado imperativo enquanto “programa” traz significado prescritivo e nas palavras de Barroso (2009) referindo-se a Fábio Comparato, salienta que este entende que as normas programáticas são atributivas de poderes desacompanhados do correspondente sistema de sanções, como também definidora de princípios desligados das regras de aplicação.

Como se observa, o próprio conceito de programaticidade já é tema que guarda certa divergência na doutrina e, como consequência, a análise do Estado Juiz em face de normas programáticas é temática bastante divorciada de um consenso.

Salienta Oliveira (2007) que as normas programáticas possuem consolidada duas modalidades de efeitos: o hermenêutico e o negativo. O denominado efeito positivo, o que é a grande questão discutida, a elas é negado pelos argumentos de que seus dispositivos só levam a um dever geral de legislar; as suas providências estão submetidas ao juízo discricionário do agente público, porquanto não há dever jurídico apenas indicações ou recomendações; não são positivamente exigíveis, uma vez não trazerem em seus postulados os meios ou as formas para lograr o fim que preconiza atingir; enfim, são essas entre outras fundamentações.

Argumentações não faltam no sentido de combater os fundamentos acima que justificam a inexistência do direito

subjetivo de exigir um comportamento público positivo, a despeito de apresentarem estes mesmo fundamentos como corrente majoritária em nosso ordenamento jurídico.

É de bom tom também trazer ao conhecimento de que o efeito hermenêutico, para quem a doutrina é uníssona em afirmar existir nas normas programáticas, indubitavelmente pode trazer modalidade de efeito positivo basta pensar que o produto dessa interpretação remetesse à ilação de que fosse caso da existência de direito subjetivo a determinado comportamento ou prestação, ainda nas palavras de Oliveira (2007), a cuja interpretação refere-se outra norma tida também como programática, estaria o intérprete numa verdadeira “sinuca de bico”.

Aqui também se julga desnecessário escrever “rios de tinta” para analisar a viabilidade da exigência de prestação positiva de comandos programáticos quando se está em jogo direitos fundamentais, a linha de raciocínio é idêntica: é condensado na doutrina e jurisprudência o fato de direitos fundamentais são restringíveis e regulamentáveis, até porque restrição e regulamentação podem possuir causalidades semelhantes e na medida em que os direitos fundamentais ficam em igual plano hierárquico a tendência é de um proporcional aumento de aparentes colisões entre esses direitos fundamentais.

Nessa seara, chega-se ao momento da interpretação da CRFB, art. 5º § 1º que preconiza “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”.

Perceba que, de uma leitura atenta, por essência trata-se de normas constitucionais definidoras de direitos que têm por objeto imediato a definição de direitos fundamentais, dirigidas primordialmente às relações entre particulares ou órgãos públicos e particulares como também às relações entre entidades ou órgãos públicos e particulares ou estes últimos reciprocamente considerados, invocando direitos subjetivos e, por conseguinte, nas palavras de Peña (2006), investindo os

jurisdicionados em situações jurídicas imediatamente desfrutáveis podendo ser exteriorizadas por prestações positivas.

Justamente nesse particular que vem um integrante questionamento: O que seria uma norma constitucional cujo objeto imediato é o estabelecimento de fins públicos a serem alcançados pelo Estado e Sociedade sem a especificação dos meios para a obtenção dos meios para a obtenção das finalidades colimadas senão definidoras de direitos e garantias fundamentais? A não especificação dos meios (nada obstante alguns discordarem dessa premissa) não subverte a natureza das finalidades colimadas, finalidades essas com espectro eminentemente social e como tal, encarnado em direito fundamental.

Por essas inquietações o Senador Sérgio Moro (2001) preleciona que a discussão deve ser deslocada para o que se denomina desenvolvimento e efetivação das normas constitucionais, uma vez que possibilita que todas as normas veiculadas pela Constituição Federal sejam invocáveis perante o Poder Judiciário para a solução de casos concretos, inclusive as regras e princípios de conteúdo social, mesmo que dependentes de interposição da legislação ordinária, valendo dizer, ao Estado-Juiz quando provocado, independentemente de que tipo de norma constitucional consista o fundamento do pedido, está vinculado a ofertar o provimento jurisdicional.

Perceba-se que não se está a discutir os elementos teóricos que subsidiaram as decisões de mérito, mas que o Estado-Juiz não se exima de analisar e ofertar a jurisdição ambicionada.

Quando se tratar de postulados oriundos do Poder Constituinte Originário, todos os atos administrativos têm a obrigatoriedade de serem motivados, pois a subjetividade como único parâmetro de justificativa ganha contornos precários em face da importância da programaticidade constitucional.

Nesse condão, o Estado-Juiz não pode eximir-se de exercer sua preponderante atribuição de controle uma vez que a ele é dada a última tarefa de analisar a legitimidade da impossibilidade de realização de ações positivas ao caso concreto ou como também de julgar se a escolha realizada foi a que melhor subsumiu-se aos parâmetros engendrados pela norma programática em apreço.

3. Considerações Finais

Demonstrou-se que uma simples circunstância legal especial de aumento de pena (repouso noturno), trazida pelo legislador de 1940, é fruto de discussões jurisprudenciais que parecem não ter fim. Recorrem-se a digressões que ultrapassam barreiras do espaço brasileiro para amparar teses ou argumentos interpretativos com a finalidade de se ofertar a melhor exegese.

Percebe-se, por outro lado, que os mandados constitucionais de criminalização, como normas programáticas que são, impõem um verdadeiro dever ao legislador ordinário. No entanto, o tratamento especial de interpretação das normas penais decorre do próprio texto constitucional, portanto, ainda que a norma seja revestida formal e materialmente constitucional, essa relação exegética deve obedecer ao caráter dogmático do direito penal, repetindo, por exigência do próprio regramento constitucional.

Dessa forma, todo método de interpretação por comparação deve ser aclimatado no âmbito doméstico jurídico de forma a obedecer incontestavelmente aos preceitos constitucionais estabelecidos no ordenamento jurídico brasileiro

O caráter dogmático é a essência do direito penal, como ciência jurídica, uma vez que todo trabalho científico penal se destina ao direito positivo, sistematizando seu conjunto de preceitos para que deles se extraem todas as regras

a serem aplicáveis às situações concretas. Prova disso é a evolução da teoria do tipo penal.

Nesse particular, percebe-se um diálogo perfeito entre o direito penal e o direito constitucional. As leis fundamentais do Estado que tutelam os indivíduos e a sociedade como um todo, funcionam de maneira refratária à dissolução da ordem social pretendida pelo delito como entidade autônoma.

Assim fica o questionamento: “Por que esse apego que se tem somente ao conhecimento doméstico? E por que esse medo que se tem do estrangeiro? Os dois são necessários, desde que compreendidos em suas *ratio* e respeitados em suas origens. Depreende-se, portanto, que a metodologia de pesquisa comparativa como circulação de modelos de aclimação, pode adotar os seguintes modelos: **oposição, referência, adaptação ou incorporação**. A lógica é perceber, como resultado, qual deles se encaixa melhor no caso concreto.

Referências:

ARAÚJO, L. C. M. de. O influxo do constitucionalismo transfronteiriço nas ordens jurídicas: a consistência argumentativa da jurisdição de garantia nos diálogos transnacionais. **Tese** (Doutorado em Direito), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2017.

BARROSO, L. R. **O Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

DUARTE, F. Entre peanut butter e pé-de-moleque: incursões comparativas sobre os arranjos decisórios de maioria da Suprema Corte norte-americana e do Supremo Tribunal Federal do Brasil. **Revista Antropolítica**, v. 55, n. 3, Niterói, e55504, 3. quadri., set./dez., 2023

GEERTZ, C. **Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004

GOMES, L. F.; MOLINA, A. G.-P. **Criminologia**: introdução a seus fundamentos teóricos: introdução às bases

criminológicas da lei 9.099/95 - Lei dos Juizados Especiais Criminais. 3ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

GRECO, L. **Autoria com domínio do fato**: Estudos introdutórios sobre concurso de pessoas no direito penal brasileiro. São Paulo: Marcial Pons, 2014.

HANSEI, G. L.; CORRÊA, J. R. V.; LOPES FILHO, O. C. A tradição inquisitorial brasileira. **Revista Confluências**, Niterói, vol. 13, n. 2, p. 55-74, novembro de 2012.

HUNGRIA, N. **Comentários ao código penal**. Volumes I e V. Rio de Janeiro: Forense, 1958.

LEE, H. **O sol nasce para todos**. São Paulo: Editora Olympio, 2019.

LIMA, R. K. de.; BAPTISTA, B. G. L. Como a Antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica? Um desafio metodológico. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 9-37, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6840>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LIMA, Roberto Kant de. Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 25-51, 2010. DOI: 10.4000/aa.885. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/7026>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LOBO, M. A Formação do Conhecimento no Campo do Direito e das Ciências Sociais: Questões Teórico-Metodológicas (republicação). In: lima, R. K. de; AMORIM, M. S. F. de; LIMA, M. L. T.; GUIMARÃES, R. A. (Org.). **Administração de conflitos e cidadania**: problemas e perspectivas V. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021, p. 42-73.

MIRANDA, P. de. **Comentários à Constituição de 1967**. Tomo I. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

MORAES, G. P. de. **Teoria da Constituição**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

MORO, S. F. **Desenvolvimento e Efetivação Judicial das Normas Constitucionais**. Indaiatuba: Max Limonad, 2001.

OLIVEIRA, F. de. **A constituição dirigente está morta...viva a constituição dirigente!** Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AMBIENTE ESCOLAR

Amanda Piragine Pinho
Luis Filipe Bantim de Assumpção

Introdução

O ser humano interage com o mundo por meio de seu corpo, especialmente através do movimento. É através da movimentação corporal que as pessoas se comunicam, trabalham, aprendem, experimentam o mundo e são percebidas mutuamente entre si (Strazzacappa, 2001). Historicamente, não é possível datar ao certo quando a dança surgiu, mas há indícios que desde as pinturas rupestres feitas pelo homem proto-histórico, já existiam registros de figuras dançando, como um ato religioso (Faro, 2011). A dança pode ser considerada uma das primeiras manifestações emocionais do ser humano pois, antes do surgimento da linguagem e da música, a necessidade de expressar sentimentos já fazia o homem dançar (Achcar, 1998, p.11). No entanto, apesar do movimento ser utilizado no nosso dia a dia em todos os espaços de interação social, bem como nas escolas e especificamente na sala de aula, ele nem sempre é visto de forma positiva.

Por vezes, os docentes preferem que os seus alunos permaneçam sentados e quietos fazendo outra atividade que não requer mobilidade, haja vista que a movimentação tende a romper com o “equilíbrio” de uma sala de aula ordenada por uma via tradicional. Em outros momentos, esta movimentação se torna uma “moeda de troca” (Strazzacappa, 2001), caso o aluno faça aquilo que foi previamente determinado pelo professor, o mesmo permite que esta criança brinque, dance, pule etc., tal como um adestramento behaviorista nos moldes da caixa de Skinner (2003).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda dentro da etapa da educação infantil, cinco campos de experiência, sendo um deles o “Corpo, gestos e movimentos”, que visa promover o desenvolvimento e o conhecimento corporal por meio da interação, da comunicação e da aprendizagem, mediante o uso de diferentes linguagens corporais, mostrando que, desde cedo, a exploração do corpo humano e do espaço que ele habita é benéfico para que a criança se expresse e se aprimore por completo, enquanto sujeito, indivíduo e futuro cidadão. Uma das linguagens apresentadas nesse campo é a dança, possibilitando que os alunos aprendam e se desenvolvam com o uso do corpo, explorando diferentes movimentos e expressões corporais, além de utilizá-lo como instrumento de percepção do espaço vivido. Este assunto será abordado mais à frente neste artigo.

Apesar da BNCC nos apresentar possibilidades diversas de atividades pedagógicas que favoreçam o ensino da dança, tanto dentro quanto fora da sala de aula, além da oferta das aulas de educação física, ainda se faz necessária a conscientização do quanto é salutar o estímulo dessas atividades para o desenvolvimento dos psicomotor, intelectual e cognitivo alunos. Dentro das brincadeiras e de “momentos da rodinha” é possível ensinar de forma lúdica e prazerosa sobre o corpo e o espaço, questões de respiração, dramatização, ritmo, expressão corporal, ensino de numerais e do alfabeto, a movimentação dos animais e inúmeras outras dinâmicas que proporcionam à criança conhecer e ter o domínio e o controle dos movimentos do seu corpo, por meio da dança.

Diante dessas considerações, este trabalho se justifica pela necessidade de apresentar as possibilidades de ensino-aprendizagem que a dança proporciona, visto que na primeira infância a psicomotricidade está em desenvolvimento, logo, temos a seguinte problemática: “Como a dança pode contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil?”, pois

percebe-se que a dança pode colaborar de maneira significativa ao processo de formação escolar desse sujeito, bem como a sua integração social.

Sendo assim, analisamos como a dança contribui para o crescimento das crianças na educação infantil, etapa escolar que abrange a idade de 0 a 5 anos e 11 meses, perpassando pelos limites, e as possibilidades, do uso da dança na educação infantil, a partir da BNCC; bem como pela percepção dos benefícios da dança para desenvolvimento da criança na educação infantil.

2. A dança na BNCC: desafios e possibilidades

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um registro normativo que reúne os conhecimentos fundamentais que precisam ser desenvolvidos pelos alunos, ao longo do Ensino Básico. Dentro da primeira etapa da educação básica, temos a Educação Infantil, que abrange crianças com a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade e é dividida em cinco campos de experiência, sendo o “Corpo, gestos e movimentos” aquele selecionado para este artigo.

O Referencial Nacional Curricular Para Educação Infantil destaca que:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do

uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (Brasil, 2018, p.16).

Segundo a BNCC (2017), a criança se comunica e se expressa utilizando o seu corpo e as suas emoções através de diferentes linguagens, como a dança, a música, o teatro e as brincadeiras de faz de conta. Observamos que a dança é vista como uma linguagem que pode ser explorada dentro da educação infantil, não limitada apenas em aulas de Educação Física. A sua utilização traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças como conhecimento corporal, coordenação motora, ritmo, lateralidade, atenção, disciplina, equilíbrio entre outros.

No que se refere à abordagem da dança para os anos iniciais, a BNCC destaca duas matérias, a Educação Física e as Artes. Segundo Marques (2011, p. 36):

[...] o ensino de Arte enfocava mais o ensino de Artes Visuais, ignorando-se quase por completo as outras linguagens artísticas como a Dança, a Música e o Teatro. Somente no final da década de 1990, entidades, associações e órgãos governamentais preocuparam-se em incluir as outras linguagens artísticas nas discussões, debates e documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados nos anos de 1997-98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Dentro da Educação Física, a dança é explorada em coreografias temáticas que servem para alguma data

comemorativa. Guanais (2017, p.28) ressalta que por muito tempo, a dança assumiu uma condição de tapa-buracos na escola, mesmo que frequentemente utilizada de maneira equivocada. Ela esteve presente no contexto escolar de forma informal, sendo muitas vezes vista apenas como um entretenimento ou somente para apresentações comemorativas, sem que a sua finalidade pedagógica fosse devidamente trabalhada ou percebida por estudantes, responsáveis e outros membros da comunidade escolar.

Um desafio ao utilizar a dança como instrumento de aprendizagem nas escolas é a falta de capacitação dos professores para este ofício, como diz Marques “[...] percebi a importância do trabalho corporal com o próprio magistério, a necessidade da dança nos cursos de capacitação de nossos docentes” (Marques, 2011, p. 21). Além disso, o RCNEI afirma que

A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (Brasil, 1998, p. 29).

Essa falta de preparo dos docentes faz com que essa linguagem seja pouco explorada no ambiente escolar, ou acabe sendo utilizada de forma limitada pelas crianças. Observamos que existe uma necessidade de capacitar os professores para que consigam explorar plenamente essa linguagem artística, a fim de proporcionar experiências enriquecedoras e significativas aos seus alunos.

A dança vai além de coreografias prontas, ela pode ser atrelada a interdisciplinaridade com matérias como matemática, utilizando o corpo para criar numerais ou para fazer a

contagem de passos utilizados na coreografia, ou ainda criar padrões de ritmos que se repetem ao longo de uma música. Em uma aula de português, por exemplo, pode ser utilizada em dinâmicas entre as aulas para trazer as crianças de volta ao foco, com a criação de movimentos a partir de textos ou histórias lidas. Do mesmo modo, podemos utilizar o corpo para formar as letras e também para expressar sentimentos sobre alguma matéria ou história/ música contada/cantada.

Educar por meio de movimentos corporais deve estar ligado ao conhecimento do próprio corpo e dos seus limites, somado ao ato de se socializar com os demais colegas. Esses fatores devem estar presentes no planejamento das atividades que envolvam o movimento, seja através das brincadeiras, das danças, dos jogos, seja das atividades rítmicas e expressivas que fazem parte do dia a dia escolar.

Por essa razão, destaca-se que a utilização da dança, como uma ferramenta pedagógica, é valiosa na Educação Infantil, a fim de auxiliar no processo de desenvolvimento integral das crianças, tanto físico quanto emocional e cognitivo. Além disso, a educação por meio da movimentação corporal deve estar presente no planejamento das atividades escolares, para que a socialização, o conhecimento do próprio corpo e o aprendizado interdisciplinar sejam explorados de maneira significativa para esses alunos.

3. Os benefícios da dança para o desenvolvimento da criança na educação infantil

A dança é uma linguagem corporal, uma forma de comunicação não verbal que se utiliza de gestos, expressões faciais, posturas e movimentos para transmitir mensagens e emoções. Segundo Miller (2012, p. 85) o professor estimula os princípios da dança nas experimentações de movimento dos alunos, revelando a dança à criança a partir de suas explorações corporais no processo do descobrimento do seu próprio corpo e de suas possibilidades de movimento. A linguagem corporal

é uma forma poderosa de comunicação que desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois:

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendido. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (Strazzacappa, 2001, p. 79).

Na educação infantil, compreender e utilizar esta linguagem é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças. Isso porque, ela favorece a espontaneidade, o brincar e a expressão, essenciais nos movimentos da criança, mas, também, importantes para a vida social e a interação entre as pessoas. Durante o recreio, é perceptível a diversidade de movimentos dos/as discentes. Os seus gestos compõem a sua fala e as suas histórias, tornando-as repletas de representações em movimento.

Negar essa característica é rejeitar o direito de os/as jovens se relacionarem consigo mesmos/as e com os outros. Através da linguagem corporal, a criança estabelece os seus primeiros contatos com o mundo ao seu redor (Guanais, 2017, p. 55). A movimentação corporal já faz parte do dia a dia das crianças, fazendo com que a dança tenha a função de dar

sentido e direcionamento a essa movimentação, fazendo com que esse aluno tenha domínio do seu próprio corpo.

A dança, ao ser aplicada no âmbito escolar, permite que as crianças desenvolvam principalmente a tonicidade, a lateralidade, o equilíbrio e a noção corporal através da ludicidade e expressividade. De todas as artes, a dança é a única que pode ser traduzida apenas pelo corpo, e ao ser desenvolvida como conteúdo escolar, deverá propiciar situações às crianças que estimulem a ação, a compreensão e a reflexão sobre os resultados de suas ações (Verderi *apud* Soares et al, 2021).

Percebemos que ao utilizar a dança, é possível desenvolver com ela de forma lúdica para as crianças a psicomotricidade que elas precisam nessa primeira infância. Instituições que já utilizam a dança em seu meio, perceberam mudanças no comportamento dos seus alunos. Os discentes começaram a ser mais participativos, as faltas diminuíram e o prazer pelo estudo aumentou, como se os alunos tivessem reencontrado o prazer de estar naquele ambiente escolar (Strazzacappa, 2001, p. 74). Outro fator que a dança auxilia no desenvolvimento dessas crianças são a parte emocional, trabalha a autoestima, faz com que elas percam a vergonha e saibam falar e serem ouvidas.

Considerações Finais

De acordo com o referencial teórico apresentado neste trabalho, verificamos a importância da dança como uma ferramenta pedagógica valiosa para a educação infantil. Isso ocorre pela capacidade desta em promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, emocionais e cognitivos através da sua utilização no dia a dia escolar. A BNCC, ao incluir o campo de experiência “Corpo, gestos e

movimentos”, reforça a relevância do movimento corporal como parte essencial do processo educativo, destacando a dança como uma linguagem capaz de enriquecer a aprendizagem e a expressão das crianças.

Os desafios apresentados, como a falta de capacitação dos professores e a visão limitada da dança como apenas um entretenimento, apontam a necessidade de uma mudança no âmbito escolar para utilizar esta arte de maneira mais proveitosa e benéfica para o desenvolvimento dos discentes. É de fundamental importância que os educadores recebam a formação adequada para explorar plenamente essa linguagem artística, proporcionando experiências significativas e enriquecedoras aos alunos.

Os benefícios da dança vão além do desenvolvimento psicomotor, visto que esta favorece o aprimoramento da coordenação motora, do ritmo, da lateralidade, da atenção, da disciplina e do equilíbrio dos jovens. Além disso, a dança contribui para a expressão emocional, o aumento da autoestima, a socialização e o domínio do próprio corpo. Permitindo que as crianças explorem as suas potencialidades, desenvolvam a sua criatividade e se conectem de forma mais profunda com o mundo ao seu redor.

Portanto, é essencial que as escolas reconheçam a dança como uma ferramenta educativa de relevância e integrem essa prática de maneira interdisciplinar no currículo escolar. Ao fazer isso, estarão contribuindo para a formação de indivíduos mais completos, expressivos e socialmente integrados, capazes de se comunicar e interagir de maneira mais eficaz e significativa. A valorização da dança na educação infantil é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais afetiva, que respeita e promove o desenvolvimento integral das crianças desde a primeira infância.

Referências bibliográficas

ACHACAR, D. **Balé: uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997/1988.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GUANAIS, S. G. **Aula de mim**: a linguagem corporal na educação infantil e o protagonismo da criança no ensino de dança. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-APERCT>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILLER, J. **Qual é o corpo que dança?**: dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, R. A. S. et al. Dança, psicomotricidade e educação infantil: revisão de literatura e considerações para uma educação física escolar significativa. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, (S. l.), v. 12, p. e530101220718, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20718. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20718>. Acesso em: 27 abr. 2024.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

VERDERI, E. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

METODOLOGIA DO CASO CONCRETO E ENSINO JURÍDICO EMANCIPADOR: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE BACHARÉIS EM DIREITO

André Grandis Guimarães
Leonina Avelino Barroso de Oliveira

Introdução

O ensino jurídico brasileiro enfrenta, há décadas, críticas quanto à sua excessiva dependência do modelo expositivo e conteudista, não raramente centrado na figura do professor como detentor do saber e do aluno como receptor passivo. Esse formato, embora tenha consolidado uma tradição acadêmica, notadamente nos cursos de Direito, tem sido constantemente desafiado pelos novos desafios enfrentados pelo corpo discente, tanto em termos de formação individual, quanto para fins de preparação para o mercado de trabalho, incluindo-se, aqui, o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e, em muitos casos, a aprovação em concursos públicos, contextos que revelam demandas contemporâneas por profissionais capazes de articular fundamentos teóricos, interpretação normativa e aplicação prática em contextos complexos.

Não se trata, porém, de limitar a formação jurídica no bacharelado a uma espécie de curso preparatório, mas sim ao aprofundamento das metodologias ativas empregadas, gerando protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem, com a necessidade de fornecimento de ferramentas de emancipação e desenvolvimento de habilidades e competências juntamente com o ensino tido como tradicional. Em outras palavras, o desafio que se apresenta é, justamente, de conciliar

a exposição conteudista “clássica” com propostas de metodologias ativas.

Nesse cenário, a metodologia do caso concreto se apresenta como possibilidade e proposta para aliar teoria e prática, a partir de um método de ensino baseado no estudo de situações reais ou hipoteticamente deduzidas, envolvendo a análise detalhada de um caso prático para compreensão e solução de problemas e para fomentar o pensamento crítico.

Ao articular teoria e prática, o método não apenas aproxima a sala de aula do universo profissional, mas também favorece a formação crítica, reflexiva e interdisciplinar.

Desse modo, o presente artigo se propõe a apresentar reflexões sobre a aplicação da metodologia do caso concreto ao ensino jurídico, recuperando suas origens históricas, fundamentos pedagógicos e experiências nacionais, para, ao final, apresentar propostas de implementação qualificada nos cursos de bacharelado em Direito, como forma de libertação pela educação.

1. Breves fundamentos do método do caso concreto

A metodologia do caso concreto pretende deslocar o corpo discente para o centro do processo de aprendizagem, instigando-o a enfrentar problemas jurídicos reais ou simulados, analisar precedentes jurisprudenciais, dialogar com debates doutrinários, interpretar dispositivos legais e, sobretudo, desenvolver competências argumentativas e decisórias.

Reputa-se que a metodologia do caso concreto, tal como se consolidou no campo jurídico, remonta à experiência iniciada na segunda metade do século XIX por Christopher Columbus Langdell, que foi reitor da Harvard Law School de 1870 a 1895. Em sua obra *A Selection of Cases on the Law of Contracts*, Christopher Columbus Langdell, reuniu uma coleção de casos resolvidos que iluminariam o estado atual da lei contratual dos Estados Unidos da América.

Partindo da premissa de que o Direito poderia ser ensinado e aprendido por meio da análise sistemática de decisões judiciais, Langdell rompeu com a tradição eminentemente dogmática, propondo o uso de *casebooks*, que apresentavam compilações de precedentes selecionados para estudo em sala de aula (Garvin, 2003).

Diferentemente da exposição linear de conteúdos, o método proposto por Langdell consistia em apresentar aos estudantes casos reais, instigando-os a identificar as questões jurídicas centrais (*issues*), extrair as regras aplicáveis (*rules*), interpretar o raciocínio das cortes (*reasoning*) e avaliar a decisão (*holding*).

Portanto, tratava-se de uma proposta de sistematização e simplificação da educação jurídica focada em jurisprudência anterior que promovia princípios ou doutrinas. Nessa lógica, a ideia é a de que o corpo discente estuda os casos oriundos de julgamentos reais e comparece à aula preparado para analisá-los durante as sessões socráticas de perguntas e respostas em sala de aula.

Esse modelo, no entanto, acabou se consolidando e sendo mais aplicado no âmbito das *Law Schools* dos Estados Unidos da América, a exemplo de Harvard e Princeton.

Com a evolução do método, foram adotados modelos mais dinâmicos que não se centravam apenas no estudo de decisões judiciais, mas passavam a inserir também problemas hipotéticos ou reais que demandavam do discente a tomada de decisão, no chamado *case method*.

Nessa perspectiva, o docente atua como moderador de debates, questionando, desafiando premissas e incentivando a construção coletiva do raciocínio jurídico. A ideia, portanto, é tornar a aula um espaço de diálogo socrático, no qual o saber não é transferido de forma unidirecional, mas construído a partir da interação entre teoria, fatos e argumentação (University of Illinois, 2023; Columbia University, 2023).

Como pontua Zitscher (1999), a metodologia do caso concreto no ensino jurídico pressupõe uma dimensão dialógica e investigativa que ultrapassa a mera análise descritiva, exigindo do discente a formulação de hipóteses, a ponderação de alternativas e a justificativa fundamentada da decisão adotada.

Ao valorizar a hermenêutica jurídica e a aplicação do conhecimento teórico abordado nas disciplinas curriculares a situações reais ou hipotética, essa abordagem fortalece competências indispensáveis à atuação profissional contemporânea.

O fundamento pedagógico dessa metodologia reside, portanto, em uma concepção de aprendizagem na qual o conhecimento é produzido ativamente pelo sujeito, em interação com problemas que mobilizam suas estruturas cognitivas e demandam articulação de saberes prévios e novos.

Dessa forma, a metodologia do caso concreto, quando aplicada com rigor acadêmico-científico, alinha-se aos pressupostos do ensino ativo, que desloca o foco da simples transmissão de informações em uma aula expositiva para a construção compartilhada do conhecimento, na qual os discentes e as discentes exercem papel fundamental e protagonista, colocando-se como agente responsável por investigar os fatos, identificar os problemas ou as questões jurídicas atreladas ao caso proposto, formular hipóteses e sustentar soluções argumentativas de modo fundamentado.

É importante destacar, de plano, que o método de ensino do estudo de caso não se confunde com o chamado método de caso. O método do estudo de caso se vale de uma narrativa de um caso, ou seja, de “um dilema jurídico”, para exemplificar princípios de direito, empregando o desenvolvimento de habilidades, bem como a discussão e o trabalho em equipe entre os participantes, para analisar o caso ou “dilema jurídico” à medida em que se desenrola.

Por outro lado, o método de caso, tal qual proposto por Langdell, utiliza a jurisprudência, ou seja, casos objeto de

decisões judiciais para exemplificar princípios de direito, adotando um modelo de discussão *hub-and-spoke* entre docente e discentes, em um método socrático, para analisar o caso ou “dilema jurídico” depois de já ter sido resolvido pelos tribunais.

No contexto brasileiro – e na linha do que se propõe no presente artigo –, tem-se consolidado uma espécie de modelo híbrido, que não se limita, portanto, ao estudo de casos já decididos pelos tribunais (como precedentes) e se alinha à proposta do método do estudo de caso para análise e resolução do caso ou “dilema jurídico”, ainda que o caso concreto possa ser inspirado em casos reais da jurisprudência ou mesmo objetive fomentar, justamente, a reflexão crítica sobre a decisão judicial em referência.

Por conseguinte, não se pretende defender a formação de meros “decoradores ou replicadores de jurisprudência”, mas sim implementar o caso concreto como ferramenta de concretização de debates abstratos, de trazer os(as) discentes ao papel de protagonismo e de instigar a análise crítica e fundamentada.

2. Etapas e aplicação do método do caso concreto

Eugênio Rosa de Araújo (2010) destaca que a aplicação efetiva do método envolve etapas estruturadas, como o *briefing* do caso (resumo dos fatos relevantes), a identificação dos *issues* (questões jurídicas centrais), a análise das normas aplicáveis e o exame crítico da decisão judicial ou da solução proposta. Esse processo não apenas estimula a organização lógica do raciocínio, mas também reforça a capacidade de correlacionar normas e princípios com a realidade social.

O papel do docente, nesse contexto, não se limita ao de expositor; pelo contrário, é necessário atuar na mediação do diálogo/debate e na instigação do pensamento crítico, a fim de testar a consistência das argumentações apresentadas pelos(as) discentes (Columbia University, 2023; University of Illinois, 2023).

Ao questionar premissas, propor novas perspectivas e incentivar a participação equitativa, o docente deve criar um ambiente em que o erro é compreendido como oportunidade de aprendizagem e o debate como instrumento de aprimoramento intelectual.

Conforme observa Zitscher (1999), essa abordagem exige que o docente tenha domínio não apenas do conteúdo a ser abordado, mas também de técnicas didáticas adequadas, capazes de manter o engajamento e de garantir que a discussão não se reduza a um confronto de opiniões desancorado de fundamentos. Para tanto, a preparação prévia do material, a escolha criteriosa dos casos concretos e a clareza dos objetivos pedagógicos são fatores determinantes para o sucesso no emprego da metodologia, de modo que se faz indispensável seguir etapas sequenciadas e organizadas, desde a elaboração do caso até sua aplicação.

Assim sendo, a primeira etapa a ser seguida é a identificação do caso concreto, o que se dá por meio da seleção de um caso relevante que retrate situações reais sobre o conteúdo a ser abordado na aula.

Sobre esse ponto, cabe destacar a necessidade do cuidado na seleção do caso e na produção da narrativa do caso concreto com os detalhes que se façam necessários ao estabelecimento elementos disparadores da pesquisa e do raciocínio do corpo discente, a partir dos objetivos que se almeja alcançar.

Nesse sentido, vale referenciar a sucinta elucidação de Alda Valverde, Néli Cavalieri Fetzner e Nelson Tavares Jr., em sua obra *Linguagem e Argumentação Jurídica*, na qual salientam que:

[...] uma boa narração não deve deixar de expor todas as informações relevantes sobre a história (O que ocorreu? Quem são os envolvidos? Onde e quando os fatos aconteceram? Como a história

se desenvolveu? Por que o fato foi observado?). Aplicada ao texto jurídico, essa afirmação deve ser assim parafraseada: a narrativa forense deverá ser capaz de expor todos os fatos juridicamente importantes do caso concreto para que o juiz possa conhecer a lide e apreciar o pedido do autor. [...] Do ponto de vista pedagógico, precisamos que o acadêmico de Direito perceba que o mundo real é rico em situações e acontecimentos e que cada uma dessas ocorrências irá favorecer uma ou outra parte.

Na segunda etapa do método, está a leitura e a compreensão do caso, na qual o docente deve orientar o estudo detalhado do contexto do caso, a identificação das eventuais partes envolvidas e dos problemas apresentados, de modo a possibilitar a realização da terceira etapa, que corresponde ao diagnóstico consistente na análise crítica dos fatos e identificação dos principais desafios e questões jurídicas.

Em seguida, na quarta etapa, tem-se a aplicação teórica, por meio do estabelecimento de relações e ligações entre as teorias estudadas e a situação prática do caso.

Por fim, a quinta e última etapa é a discussão e solução do caso, com a proposta de soluções viáveis, baseadas em raciocínio jurídico e análise técnica.

3. Objetivos e vantagens do método do caso concreto

A postura promovida pela metodologia do caso concreto parece se enquadrar perfeitamente em um currículo baseado em competências e habilidades no ensino jurídico, notadamente pelo desenvolvimento de habilidades de análise jurídica, de interpretação de fatos – concretos ou hipotéticos –, de argumentação jurídica, de escrita e fundamentação técnica, de pesquisa jurídica, de resolução de conflitos e de pensamento crítico.

Ao fomentar o protagonismo discente no processo de aprendizagem, a metodologia do caso concreto, quando aplicada adequadamente, serve, ainda, de ferramenta para instigar o estudo prévio e a pesquisa do conteúdo e da temática que serão abordados em sala de aula, possibilitando, inclusive, que o corpo discente possa participar de debates de forma mais qualificada, assim como sanar dúvidas decorrentes da investigação preliminar realizada pelos próprios alunos e alunas.

Na verdade, o método do caso concreto tem potência para mitigar dificuldades de compreensão de teorias, normas jurídicas e conceitos aplicados no Direito, por propiciar concretude à abstração do estudo, trazendo o debate teórico a partir de uma situação fática narrada.

Nesse sentido, ao aproximar a compreensão dogmática do conteúdo de uma narrativa de caso mais “palpável”, tem-se melhora na compreensão e no desempenho do corpo discente, em especial em suas percepções de ganhos de aprendizagem.

Ademais, cabe mencionar contribuições de viés pragmático que podem ser consideradas a partir da adoção do método do caso concreto no ensino jurídico, incluindo maior preparação do corpo discente para resolução de questões de prova padrão Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Exame de Ordem da OAB e concursos públicos.

De modo mais relevante, tem-se no método do caso concreto mais uma ferramenta pedagógica para encorajar a participação ativa e debates produtivos no corpo docente, atuando ao encontro da formação de profissionais capacitados a enfrentar desafios reais e, igualmente, analisar e refletir criticamente sobre a aplicação do conteúdo que lhe fora ensinado.

Além disso, o método do caso concreto aproxima-se de abordagens interdisciplinares, pois permite a inserção de elementos de outros campos do conhecimento no exame dos problemas jurídicos, a exemplo da Filosofia, da Sociologia, da

Ciência Política e da Economia. Essa integração de perspectivas amplia a compreensão dos fenômenos jurídicos, desenvolvendo no discente a habilidade de transitar entre diferentes saberes, trazendo uma análise mais aprofundada e fundamentada.

Dessa forma, a adoção da metodologia do caso concreto no ensino jurídico oferece um vasto campo de desenvolvimento das competências não apenas técnicas do corpo discente, mas igualmente habilidades socioemocionais, para além de sua formação ética e crítica.

Propondo a colocação discente em cenário de constante desafio à análise de fatos, à identificação de problemas, à interpretação de normas e teorias e à construção de soluções fundamentadas, promove-se o fortalecimento da capacidade de raciocínio jurídico e de pensamento crítico por meio de uma postura ativa inserida em uma aproximação entre teoria e prática.

Aliás, o contato antecipado com problemas concretos reduz o distanciamento entre a formação acadêmica e a atuação profissional, favorecendo a tomada de decisão fundamentada e a sensibilidade para as implicações sociais e éticas do Direito (Zitscher, 1999).

Para além disso, o método também estimula habilidades comunicacionais, tanto pela argumentação oral quanto escrita, o que se dá tanto no espaço de desenvolvimento de uma “resposta” escrita e fundamentada ao caso concreto, quanto pelo debate a ser promovido em sala de aula, com mediação docente.

Não se pode olvidar que a formação jurídica contemporânea deve estar adequada à preparação de bacharéis habilitados a enfrentarem um contexto social marcado por conflitos complexos e interdependentes, arraigados por interseccionalidade e interdisciplinariedade, que desafiam constantemente as capacidades de atuação no Direito.

4.Desafios, comparações, aproximações e aprimoramentos da aplicação da metodologia do caso concreto no contexto brasileiro

No Brasil, a adoção da metodologia do caso concreto no ensino jurídico ainda se revela como um processo em construção, a despeito de experiências exitosas a nível de especialização e de graduação, bem como da coexistência com métodos tradicionais.

Interessante destacar que Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito no Brasil, estabelecem que devem constar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar, como elementos estruturais, modos de integração entre teoria e prática, com especificação das metodologias ativas utilizadas

Não obstante o ensino jurídico brasileiro tenha incorporado a necessidade de práticas integradoras e metodologias ativas, a implementação efetiva do método do caso concreto encontra desafios estruturais e culturais. Inclusive, um dos desafios que se apresenta é, justamente, a confusão entre os métodos.

Somam-se a esses desafios limitações relacionadas à capacitação docente específica, à resistência de parte do corpo discente – acostumado a métodos mais passivos de ensino e aprendizagem, na lógica tradicional focada em aulas expositivas e não dialógicas –, e a necessidade de tempo maior para o preparo das aulas e dos materiais, notadamente no que tange à seleção e elaboração do caso concreto.

Zitscher (1999) ressalta que a eficácia do método no Brasil depende de um alinhamento entre objetivos pedagógicos e escolha de casos, sendo necessário que as situações propostas dialoguem com a realidade social e jurídica do país, permitindo ao discente estabelecer conexões entre o contexto fático e o texto normativo, as construções doutrinárias ou mesmo a precedentes jurisprudenciais.

Ao trabalhar casos concretos como elemento disparador da participação ativa do corpo discente, o docente pode integrar à análise jurídica aspectos econômicos, sociais e políticos, enriquecendo a compreensão do fenômeno jurídico e estimulando a formação de um pensamento crítico.

A exemplo do que já ocorre em universidades estrangeiras (Garvin, 2003; Columbia University, 2023), pode-se desenvolver casos adaptados a contextos locais, incorporando jurisprudência dos tribunais superiores e problematizando decisões à luz de diferentes correntes doutrinárias.

A experiência internacional oferece elementos importantes para compreender como a metodologia do caso concreto pode ser aperfeiçoada e adaptada ao ensino jurídico brasileiro.

Nas universidades estadunidenses, como Harvard, Columbia e Illinois, o *case method* não se limita à leitura de decisões judiciais ou à análise de problemas jurídicos complexos, mas sim constitui parte estruturante de um ecossistema pedagógico que integra pesquisa prévia, discussão socrática, atividades práticas e avaliações formativas (Garvin, 2003; Columbia University, 2023; University of Illinois, 2023).

Na Universidade de Columbia, por exemplo, o método é concebido como um instrumento para “colocar o estudante no papel de quem decide”, criando um ambiente controlado onde ele ou ela deve avaliar fatos, interpretar normas, identificar lacunas e propor soluções justificadas (Columbia University, 2023).

Desse modo, a abordagem de Columbia enfatiza a aprendizagem experiencial, estimulando que o discente se posicione não apenas como intérprete do Direito, mas também como protagonista do processo decisório e, portanto, formativo.

A Universidade de Illinois, a seu turno, revela experiências que investem em estratégias híbridas, combinando

microcases — casos curtos e específicos — com casos mais extensos e complexos (University of Illinois, 2023). Nessa lógica, os *microcases* permitem a introdução de conceitos jurídicos de forma mais ágil e dinâmica, facilitando a adaptação de discentes ainda não familiarizados(as) com o método, enquanto os casos longos oferecem espaço para análises mais profundas e integrais, integrando elementos de políticas públicas, de economia e da Sociologia, por exemplo.

Outro elemento presente nas instituições estrangeiras é o uso intensivo de recursos tecnológicos para potencializar a aplicação do método, onde plataformas digitais permitem que os discentes acessem previamente materiais complementares, participem de fóruns de discussão e recebam feedback individualizado sobre suas análises. Tal prática permite maior preparação prévia e análise orientada do caso concreto proposto, ampliando, portanto, a qualidade do debate em sala de aula.

Com efeito, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem se alinha ao propósito de fomento do letramento digital do corpo discente, que se revela essencial à formação de profissionais capacitados à atuação no contexto tecnológico em que se inserem.

Para além do aspecto tecnológico, o desafio da aplicação eficaz da metodologia do caso concreto no ensino jurídico demanda não somente a seleção adequada e cuidadosa dos casos concretos e a condução participativa do debate, como depende do uso de estruturas analíticas que auxiliem o corpo discente a organizar o raciocínio jurídico de forma lógica, coerente e consistente.

Para tanto, é necessária a adoção de estratégias e ferramentas de estruturação do pensamento e do raciocínio, para adequada implementação da metodologia por meio de uma lógica ordenada que favoreça a clareza da argumentação e permita a compreensão do processo de construção de uma decisão jurídica pelo(a) discente, evitando-se respostas

fragmentadas ou intuitivas e, portanto, carentes da devida fundamentação.

Tem-se, por exemplo, o método IRAC (*Issue, Rule, Application, Conclusion*) – que em língua portuguesa corresponderia a Questão, Regra, Aplicação, Conclusão –, amplamente utilizado em universidades dos Estados Unidos da América (University of Illinois, 2023; Columbia University, 2023) e que estrutura o raciocínio em quatro etapas, nas quais: i) *Issue* ou Questão, corresponde à identificação clara da questão jurídica central a ser resolvida; ii) *Rule* ou Regra, é a enunciação das normas, princípios ou precedentes aplicáveis; iii) *Application* ou Aplicação, constitui a análise da aplicação das regras ao caso concreto, ponderando os fatos e eventuais conflitos normativos; e, por fim iv) *Conclusion* ou Conclusão, consiste na formulação da solução ou decisão fundamentada.

Eugênio Rosa de Araújo (2010) observa que, no contexto brasileiro, métodos como o IRAC precisam ser adaptados para contemplar peculiaridades da tradição jurídica de *civil law*, o que inclui, por exemplo, a valorização da interpretação sistemática e teleológica, bem como a integração de princípios constitucionais e da jurisprudência consolidada nos tribunais superiores.

Assim, a estrutura analítica não deve ser encarada como um modelo rígido; pelo contrário, deve ser adotada como uma ferramenta flexível, capaz de dialogar com as técnicas argumentativas próprias do ordenamento jurídico pátrio.

Zitscher (1999) acrescenta que o uso de metodologias analíticas no trabalho com casos contribui para a uniformização da linguagem acadêmica e para a formação de um padrão de raciocínio que será útil ao longo de toda a carreira profissional, seja na elaboração de petições, na redação de sentenças ou na formulação de pareceres.

Por outro lado, adverte Zitscher (1999), que essas estruturas devem ser ensinadas de forma gradual, para que não

se transformem em um mero exercício mecânico de preenchimento de etapas, desprovido de reflexão crítica.

Integrar a metodologia do caso concreto a um modelo analítico como o IRAC, adotado como ferramenta, gera a capacidade de potencialização dos resultados pedagógicos, ao permitir que os(as) discentes compreendam que a formulação de uma análise adequada e a tomada de uma decisão jurídica devidamente fundamentada não depende apenas do conhecimento de normas jurídicas aplicáveis, mas da articulação desse conhecimento de maneira lógica, persuasiva e contextualizada, bem como integrada a outros campos do saber.

A partir desses exemplos, o ensino jurídico brasileiro pode incorporar alguns aprimoramentos – que já tem sido implementados em pontuais experiências nacionais –, por meio de uma adoção progressiva do método, por exemplo, a partir de microcasos, do uso de ferramentas tecnológicas para distribuição de material e fomento ao debate prévio ao momento sala e aula. Ademais, mostra-se essencial o fomento à formação docente e à integração interdisciplinar.

Não se trata, portanto, de “importar” uma metodologia estrangeira e “forçá-la” ao contexto brasileiro, mas na realidade de adaptar tal ferramenta metodológica ao contexto do Brasil, inclusive considerando as características do ordenamento jurídico brasileiro, bem como a realidade socioeconômica, de modo a se implementar um modelo mais consistente e sustentável de aplicação da metodologia do caso concreto, superando resistências e garantindo maior impacto na formação jurídica e na emancipação dos estudantes.

Como lecionava Paulo Freire, em sua defesa de uma pedagogia libertadora, a educação deve envolver uma formação crítica e dialógica que coloque o corpo discente como protagonista do processo formativo, é dizer, sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, dotando-o de ferramentas que permitam o questionamento da realidade que se apresenta

e a busca de transformações sociais a partir do conhecimento construído de forma emancipadora e com autonomia.

Nas lições de Freire (2013; 2013; 2015), a educação entendida como prática de liberdade deve se constituir enquanto elemento ou mecanismo estratégico de realização de transformações na realidade e de superação das opressões.

Para tanto, a educação deve promover a participação ativa e com papel protagonista dos(as) discentes, fomentando o debate e a reflexão crítica.

Pertinente, assim, referenciar o alerta de Paulo Freire (2015), na obra *Educação como prática da liberdade*, no sentido de que:

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa in experiência democrática. Educação em antinomia com a emersão do povo na vida pública brasileira. E isso em todos os seus graus

— no da primária; no da média; no da universitária. Esta última desenvolvendo um esforço digno de nota, em algumas regiões do país, na formação de quadros técnicos, de profissionais, de pesquisadores, de cientistas, a quem vem faltando, porém, lamentavelmente, uma visão da problemática brasileira. Em nosso caso, assim como não podemos perder a batalha do desenvolvimento, a exigir, rapidamente, a ampliação de nossos quadros técnicos de todos os níveis (a mão de obra qualificada do país é de 20% apenas), não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro. Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica. Harmonia que implicasse a superação do falso dilema humanismo-tecnologia e que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fossem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente, postos diante de problemas outros que não os de sua especialidade.

Considerações finais

A metodologia do caso concreto representa, no contexto do ensino jurídico, uma ferramenta com potência relevante na implementação de metodologias ativas que promovam uma educação libertadora e emancipadora, com participação ativa discente e que não se restrinja ao modelo tradicional e dogmático de aulas expositivas unilateralmente conduzidas pelo corpo docente.

Ao colocar o(a) discente diante da necessidade de análise de problemas jurídicos reais ou simulados e exigir não apenas a identificação das questões relevantes, mas também a

construção de soluções fundamentadas, o método fomenta competências essenciais para a prática profissional dos futuros bacharéis em Direito e para uma cidadania crítica.

Não obstante usualmente implementado em outros ordenamentos jurídicos, inclusive em muitos de tradição da *Common Law*, é possível adaptar a metodologia do caso concreto ao contexto brasileiro, uma vez respeitadas as especificidades e incorporadas técnicas e ferramentas que fomentam a construção de um raciocínio estruturado e a consolidação de um ambiente pedagógico que estimule o protagonismo discente, a interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática, eixos fundamentais da formação jurídica contemporânea, permitindo, ainda, agregar elementos de letramento digital, por meio da utilização estratégica de recursos tecnológicos.

A implementação consistente da metodologia do caso concreto no ensino jurídico brasileiro parece demandar muito além da simples adoção de casos para discussão em sala de aula, mas sim o aprofundamento das metodologias ativas e o redesenho pedagógico que integre interdisciplinaridade, inovação e formação crítica.

Assim sendo, a proposta é que os casos utilizados incluam elementos que extrapolem a dimensão estritamente normativa, agregando elementos filosóficos, sociais, econômicos, antropológicos e políticos, por exemplo.

Com efeito, a metodologia do caso concreto deve ser incorporada como parte de uma cultura acadêmica que valoriza a autonomia intelectual e o pensamento crítico discente, promovendo uma formação questionadora e transformadora da realidade social por meio de atuação com competência técnica, sensibilidade social e compromisso ético desde sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, E. R de. Breve Contribuição ao Método de Estudo de Casos em Direito. **Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro**, nº 66, p. 83-93, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1246489/Eugenio_Rosa_de_Araujo.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.

COLUMBIA UNIVERSITY. Center for Teaching and Learning. **The Case Method**. Columbia University, 2023. Disponível em: < <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/case-method/> >. Acessado em: 6 ago. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARVIN, David A. Making the Case: Professional education for the world of practice. **Harvard Magazine**, september-october 2003. Disponível em: < <https://www.harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html> >. Acesso em: 6 ago. 2025.

RODRIGUES, A. P.; BORGES, D. C. L. Metodologias ativas no ensino jurídico: reflexões sobre o método do caso concreto. **Revista Quaestio Iuris**, v. 9, n. 2, p. 981-1004, 2016. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/11644> >. Acesso em: 6 ago. 2025.

TOLLER, F M. Origens históricas da educação jurídica com o método do caso / Historical origins of legal education with the case method. **Revista Quaestio Iuris**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 134–165, 2014. Disponível em: < <https://www.epublicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/11644> >. Acesso em: 6 ago. 2025.

UNIVERSITY OF ILLINOIS. CITL – Center for Innovation in Teaching & Learning. **The Case Method**. University of

Illinois, 2023. Disponível em: < <https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/the-case-method> >. Acesso em: 6 ago. 2025.

VALVERDE, A. da G. M. et al. **Linguagem e Argumentação Jurídica**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2020

ZITSCHER, H. C. **Metodologia do ensino jurídico com casos**: teoria e prática. Belo Horizonte, MG: Del Rey, 1999

AS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NAS DECISÕES DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL POSTERIORES À ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL (ADPF) 186

Carlos Alberto Lima de Almeida

1. Introdução

Este artigo decorre de pesquisa de pós-doutorado vinculada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, que tem por tema a comissão de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial, e cuja delimitação envolve investigação em relação ao posicionamento do Supremo Tribunal Federal em decisões relacionadas à referida categoria e as políticas sociais correspondentes em casos envolvendo cotas raciais.

Como a categoria comissão de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial se revela nas decisões do Supremo Tribunal Federal envolvendo cotas raciais? A pergunta revela o problema da pesquisa, cujo objetivo geral é analisar como a categoria comissão de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial se revela nas decisões do Supremo Tribunal Federal envolvendo cotas raciais.

Na coletânea intitulada Autodeclaração étnico-racial e cotas raciais [livro eletrônico] : o papel das comissões de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial, organizada por Brandão e Almeida (2024), foram publicados resultados parciais, envolvendo análise da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada pelo partido Democratas (DEM) contra a Universidade de Brasília (UnB), contestando o sistema de cotas raciais adotado pela instituição,

primeiro caso julgado pelo Supremo Tribunal Federal em relação às cotas raciais, sob o título As comissões de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial nas decisões do Supremo Tribunal Federal (Almeida, 2024).

Este trabalho, que envolve a segunda parte da pesquisa realizada sob a supervisão do Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão, resulta de esforço analítico das questões étnico-raciais em seus diferentes aspectos e, especialmente, aqueles relacionados ao tema da pesquisa - comissão de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial – que surgiu como uma resposta de combate às diferentes tentativas de fraudes nas subcotas étnico-raciais das universidades federais.

Os nove acórdãos selecionados são posteriores ao julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186. Para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa, foi criado um formulário com a utilização da ferramenta Google Formulário, com os seguintes campos para preenchimento e análise: Ano da publicação do acórdão (2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023); Órgão Julgador (Tribunal Pleno; Primeira Turma; Segunda Turma); Ministro Relator (Alexandre de Moraes; Celso de Mello; Dias Toffoli; Edson Fachin; Luiz Fux; Nunes Marques; Ricardo Lewandowski; Roberto Barroso); Caso (descrição); Questão central discutida no caso (descrição); Como a categoria "comissão de heteroidentificação" aparece no texto?; Excerto do acórdão (campo de citação de doutrina da área do direito que tenha sido utilizada para justificar a decisão em relação à comissão de heteroidentificação); Excerto do acórdão (campo de citação de doutrina de outra área que tenha sido utilizada para justificar a decisão em relação à comissão de heteroidentificação); Excerto (dispositivo(s) constitucional(ais) utilizado(s) para justificar a decisão em relação à comissão de heteroidentificação); Excerto (dispositivo(s) legal(ais) utilizado(s) para justificar a decisão em relação à comissão de heteroidentificação); Há referência

em relação ao primeiro caso julgado pelo STF sobre comissões de heteroidentificação?; Caso tenha sido feita referência em relação ao primeiro caso julgado pelo STF sobre comissões de heteroidentificação indicação do contexto da citação; O acórdão permite identificar as políticas sociais envolvendo cotas raciais e os respectivos entes federativos envolvidos?

Cumprе esclarecer que na investigação envolvendo acórdãos, o pesquisador pretendeu revelar o pensamento coletivo do tribunal, razão pela qual não foram consideradas para fins de análise as decisões monocráticas encontradas a partir dos descritores utilizados.

Ainda em relação à pesquisa documental, também foram examinados os diplomas legais relacionados às políticas sociais apontadas a partir dos dados coletados nos acórdãos do Supremo Tribunal Federal.

Adotou-se, em relação à pesquisa bibliográfica, a lição de Severino (2007, p.134), segundo a qual a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado. A pesquisa documental relacionada às decisões judiciais não fixou um marco temporal, de modo a proporcionar que a investigação resultasse na maior quantidade possível de acórdãos que envolvessem os descritores heteroidentificação e cotas.

2. Considerações iniciais sobre os casos e acórdãos

Nesta etapa será apresentada uma breve exposição relacionada aos nove casos julgados após a ADPF 186. Na exposição relacionada a cada acórdão, será apresentada uma referência ao tipo de ação, indicação do(a) relator(a), data do julgamento e dos principais aspectos da decisão.

AÇÃO DECLARATÓRIA DE
CONSTITUCIONALIDADE 41 / DISTRITO FEDERAL
- REQUERENTE: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM
DOS ADVOGADOS DO BRASIL – CFOAB

O Supremo Tribunal Federal (STF) julgou em 8 de junho de 2017 a Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41, proposta pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), tendo como relator o Ministro Luís Roberto Barroso. A ação teve como objeto a análise da constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014, que instituiu a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para pessoas negras (pretas e pardas), com fundamento na necessidade de enfrentamento ao racismo estrutural e na promoção da igualdade material.

O acórdão declarou, por unanimidade, a integral constitucionalidade da norma, fixando como tese que a política de cotas raciais não viola os princípios constitucionais da isonomia, do concurso público e da eficiência administrativa. Pelo contrário, foi reconhecido que tal política se harmoniza com o princípio da igualdade substancial, na medida em que busca corrigir distorções históricas e garantir a representatividade da população negra nos quadros da administração pública. A decisão destacou que a simples exigência da aprovação no concurso preserva os critérios de mérito, enquanto a reserva de vagas corrige desigualdades de oportunidade no acesso ao serviço público.

Um ponto relevante tratado no julgamento foi a legitimidade da utilização de comissões de heteroidentificação para aferir a condição racial declarada pelos candidatos. O STF entendeu que, embora a autodeclaração deva ser o critério primordial para o reconhecimento do direito às cotas, é constitucional a adoção de mecanismos de heteroidentificação como forma subsidiária de controle. Essa medida visa coibir fraudes e assegurar a efetividade da política pública, desde que sejam observados os princípios da dignidade da pessoa humana, do contraditório e da ampla defesa. Assim, a atuação das comissões de heteroidentificação foi validada como

instrumento legítimo de verificação da veracidade das informações prestadas pelos candidatos.

O julgamento também se inseriu no contexto mais amplo das políticas públicas de promoção da igualdade racial, em especial àquelas previstas no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). A decisão foi considerada uma continuidade da orientação jurisprudencial firmada na ADPF 186, que reconheceu a constitucionalidade das cotas raciais no acesso à educação superior, estendendo agora essa lógica ao ingresso no serviço público.

Dessa forma, a ADC 41 consolidou o entendimento de que a reserva de vagas para negros em concursos públicos federais é uma política pública legítima e necessária, voltada à superação das desigualdades raciais históricas no Brasil, promovendo inclusão, diversidade e representatividade no âmbito estatal.

AGRAVO REGIMENTAL NA RECLAMAÇÃO 29.971 / RIO GRANDE DO SUL - AGRAVANTE: BRENDA DE CASTRO VIEIRA

O Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, em 31 de agosto de 2018, o Agravo Regimental na Reclamação nº 29.971, oriundo do Rio Grande do Sul, tendo como relator o Ministro Luiz Fux. A ação foi proposta por Brenda de Castro Vieira contra decisão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que negou sua matrícula em razão da não homologação de sua autodeclaração racial no processo seletivo de ingresso. A reclamante alegava violação ao decidido na ADPF 186, que reconheceu a constitucionalidade das ações afirmativas baseadas em critérios étnico-raciais.

O acórdão rejeitou o agravo regimental, destacando que não havia identidade material entre a decisão questionada e o paradigma invocado (ADPF 186), pois, naquela oportunidade, o STF não definiu qual metodologia seria

obrigatória para a aferição do direito às cotas raciais (autodeclaração, heteroidentificação ou ambos combinados). A decisão enfatizou que a reclamação constitucional não pode ser utilizada como substitutivo de recursos ordinários ou de outras ações próprias, servindo exclusivamente para garantir a competência do STF e a autoridade de suas decisões.

Apesar de não ser objeto principal do julgamento, o acórdão reconheceu a existência de mecanismos de heteroidentificação no contexto das políticas de cotas raciais, citando precedentes como a ADC 41, que validou a utilização da heteroidentificação como instrumento legítimo e subsidiário à autodeclaração, desde que respeitados os princípios da dignidade da pessoa humana, do contraditório e da ampla defesa. Assim, o STF reafirmou que a verificação fenotípica realizada por comissões de heteroidentificação não contraria a Constituição, quando usada como meio de assegurar a efetividade das ações afirmativas.

No plano das políticas públicas, a decisão relaciona-se diretamente com a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, em especial com as diretrizes do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Trata-se de mais um desdobramento jurisprudencial voltado à implementação de medidas de combate ao racismo institucional e de promoção da diversidade étnico-racial no acesso às instituições públicas de ensino superior.

EMBARGOS DE DECLARAÇÃO NA RECLAMAÇÃO 39.817 / RIO GRANDE DO NORTE - EMBARGANTE: FABIO CHRYSTOPHER FREIRE QUIRINO

O Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, em 4 de maio de 2020, os Embargos de Declaração opostos na Reclamação nº 39.817, oriunda do estado do Rio Grande do Norte, sob relatoria do Ministro Alexandre de Moraes. A reclamação fora ajuizada por candidato aprovado em vestibular

da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que tivera sua matrícula indeferida após não ter sido reconhecido como pessoa negra pela comissão de heteroidentificação da instituição, apesar de autodeclarar-se pardo.

O objetivo dos embargos era esclarecer omissões no julgamento anterior da reclamação, particularmente quanto à validade da atuação da comissão de heteroidentificação e ao respeito ao contraditório e à ampla defesa. O relator rejeitou os embargos, por entender que não havia omissão, obscuridade ou contradição no acórdão anterior. No mérito, reafirmou que a atuação da universidade ao instituir comissões de heteroidentificação está de acordo com a jurisprudência do STF e com os princípios constitucionais.

Um dos pontos centrais da decisão foi a menção à legalidade e legitimidade das comissões de heteroidentificação, especialmente à luz da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41, que reconheceu a compatibilidade desse mecanismo com a Constituição Federal. O STF entende que a adoção de comissões para aferir a veracidade da autodeclaração racial não configura violação de direitos, desde que observados os princípios do devido processo legal, do contraditório e da ampla defesa — elementos que, no caso concreto, a Corte considerou respeitados.

O acórdão insere-se no contexto das políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, especialmente aquelas instituídas pela Lei nº 12.711/2012, que trata da reserva de vagas no ensino superior federal, e pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). A decisão reafirma o papel dessas políticas na efetivação do princípio da igualdade material e na concretização dos direitos da população negra ao acesso à educação superior pública.

Por fim, o Supremo Tribunal Federal reforça que não cabe à Corte reavaliar, por meio da via estreita da reclamação constitucional, os critérios adotados pela comissão da

universidade, tampouco substituir a instância própria para discussão de fatos e provas. Assim, prevaleceu o entendimento de que a atuação da comissão de heteroidentificação da UFRN foi legítima, e os embargos foram rejeitados.

AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO
EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO 1.217.044 /
SANTA CATARINA - AGRAVANTE: THAIANE FLOR
BORGES

O Agravo Regimental no Recurso Extraordinário com Agravo nº 1.217.044, proveniente de Santa Catarina, foi relatado pelo Ministro Celso de Mello e julgado pela Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal em sessão virtual realizada entre 24 e 30 de abril de 2020. Trata-se de um recurso manejado por particular contra decisão que inadmitiu Recurso Extraordinário, por ausência de repercussão geral e inadmissibilidade manifesta.

O relator fundamentou sua decisão na jurisprudência consolidada do STF, especialmente na Súmula 279, que impede o reexame de fatos e provas em sede de recurso extraordinário. Também foi invocada a Súmula 454, a qual impede a interpretação de cláusula de edital como questão constitucional direta. O agravo foi considerado manifestamente protelatório, resultando na aplicação de multa de 1% sobre o valor corrigido da causa, nos termos do art. 1.021, § 4º, do CPC. O recurso foi, portanto, desprovido de forma unânime.

Não há menção na ementa do acórdão à categoria “comissão de heteroidentificação”, tampouco há vinculação direta com política pública de inclusão ou ações afirmativas, tratando-se de matéria essencialmente processual e relacionada à admissibilidade recursal.

AGRAVO REGIMENTAL NA SUSPENSÃO DE
SEGURANÇA 5.347 / PIAUÍ

O Agravo Regimental na Suspensão de Segurança nº 5.347, originário do Estado do Piauí, foi relatado pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Dias Toffoli, com decisão publicada em 29 de junho de 2020. A controvérsia envolveu decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região que, em sede de mandado de segurança coletivo, suspendeu os efeitos de edital que previa a autodeclaração racial como critério de reserva de vagas em concurso público federal, sem a atuação de comissão de heteroidentificação.

O relator concedeu a suspensão da segurança, restabelecendo os efeitos do edital, por entender que a ausência de comissão de heteroidentificação comprometeria o controle de fraudes no sistema de cotas raciais. Destacou-se que a decisão contrariava a jurisprudência consolidada do STF, notadamente a ADC 41, que validou a utilização de comissões de heteroidentificação como medida de garantia à efetividade da política de cotas raciais.

A decisão reconhece expressamente a legitimidade da comissão de heteroidentificação como elemento essencial à implementação da política pública de ações afirmativas raciais previstas na Lei nº 12.990/2014 e reforçadas pela ADC 41. O acórdão, portanto, reafirma o entendimento de que a efetivação da igualdade racial demanda instrumentos de controle que evitem a autodeclaração fraudulenta.

AGRAVO REGIMENTAL NA RECLAMAÇÃO 43.245 /
DISTRITO FEDERAL - AGRAVANTE: ITAMAR
RODRIGUES CORONEL JUNIOR

O Agravo Regimental na Reclamação nº 43.245, oriundo do Distrito Federal, foi relatado pelo Ministro Edson Fachin e julgado em 15 de setembro de 2021. A demanda tratou da atuação de comissão de heteroidentificação que invalidou a autodeclaração de candidata como parda no âmbito

de concurso público. A autora alegava violação aos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da ampla defesa e do contraditório.

O Ministro relator negou provimento ao agravo, afirmando que o procedimento da banca seguiu os parâmetros estabelecidos na ADC 41, que legitima o uso de comissões de heteroidentificação para evitar fraudes em políticas afirmativas. Destacou-se que não houve demonstração de irregularidade manifesta ou teratologia na atuação da banca avaliadora. A decisão também ressaltou que não cabe ao STF, em sede de reclamação, revisar aspectos fáticos relativos ao julgamento de instâncias inferiores.

O acórdão reforça a constitucionalidade e a legitimidade da comissão de heteroidentificação como instrumento de garantia da política pública de cotas raciais. A reclamação foi rejeitada, mantendo-se a decisão da banca avaliadora.

REFERENDO NA SEGUNDA MEDIDA CAUTELAR
NA ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE
PRECEITO FUNDAMENTAL 709 / DISTRITO
FEDERAL - REQUERENTES: ARTICULAÇÃO DOS
POVOS INDÍGENAS DO BRASIL; PARTIDO
SOCIALISTA BRASILEIRO (PSB); PARTIDO
SOCIALISMO E LIBERDADE (P-SOL); PARTIDO
COMUNISTA DO BRASIL; REDE
SUSTENTABILIDADE; PARTIDO DOS
TRABALHADORES; PARTIDO DEMOCRÁTICO
TRABALHISTA

O caso, de relatoria do Min. Luís Roberto Barroso, foi julgado em sessão virtual no período de 18 a 25 de fevereiro de 2022. Envolveu pedido de cautelar incidental formulado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) postulando (i) seja determinado à União e à FUNAI que executem e

implementem atividade de proteção territorial nas terras indígenas, independentemente de estarem homologadas; e (ii) a suspensão dos efeitos do Ofício Circular nº 18/2021/CGMT/DPT/FUNAI e do Parecer nº 00013/2021/COAF-CONS/PFE-FUNAI/PGF/AGU, por constituírem atos atentatórios aos direitos dos povos indígenas, bem como por violarem cautelares deferidas na ADPF 709.

O Referendo na Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 709 foi relatado pelo Ministro Luís Roberto Barroso e julgado em 2 de março de 2022. A ação foi proposta para garantir a proteção dos povos indígenas no contexto da pandemia de COVID-19, diante da omissão estatal no fornecimento de políticas públicas adequadas.

A decisão liminar referendada determinou ao Governo Federal a adoção de uma série de medidas voltadas à proteção dos povos indígenas, inclusive os isolados e de recente contato. Entre as obrigações determinadas estavam a elaboração de um plano de enfrentamento da COVID-19 para essas populações, a criação de barreiras sanitárias, o acesso a informações transparentes e o fornecimento de infraestrutura sanitária.

Embora o acórdão não trate diretamente da categoria “comissão de heteroidentificação”, insere-se em um importante marco de políticas públicas voltadas à equidade racial e étnica, garantindo proteção diferenciada a grupos vulneráveis, conforme preconizado pela Constituição Federal e por normas internacionais de direitos humanos.

AGRAVO REGIMENTAL NOS EMBARGOS
DECLARATÓRIOS NA RECLAMAÇÃO 53.151 /
PARANÁ - AGRAVANTE: IZABEL SELSKI DE
SANTANA.

O Agravo Regimental nos Embargos de Declaração na Reclamação nº 53.151, oriundo do Estado do Paraná, foi

relatado pelo Ministro Dias Toffoli e julgado pela Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal em 3 de outubro de 2022. A controvérsia surgiu de decisão da banca de heteroidentificação em concurso público estadual, que indeferiu a autodeclaração de candidata como pessoa negra, com fundamento na Lei Estadual nº 14.274/2003.

A candidata interpôs reclamação constitucional alegando afronta à decisão proferida na Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41, que validou a adoção de comissões de heteroidentificação, desde que respeitados o contraditório, a ampla defesa e a dignidade da pessoa humana. Contudo, o relator destacou que não se verificou qualquer teratologia ou desrespeito aos princípios constitucionais que justificasse a intervenção do STF. Ressaltou-se, ainda, que a atuação do Supremo não poderia revisar as conclusões técnicas da comissão de heteroidentificação, sob pena de violar a separação dos Poderes e a isonomia entre candidatas.

O acórdão reafirma o entendimento de que as comissões de heteroidentificação constituem mecanismo legítimo de controle das cotas raciais em concursos públicos, em consonância com as diretrizes estabelecidas na ADC 41. Assim, o recurso foi desprovido de forma unânime.

REFERENDO NA MEDIDA CAUTELAR NA
RECLAMAÇÃO 62.861 / SÃO PAULO - RECLAMANTE:
MARCELO HENRIQUE BARBOSA

O Referendo na Medida Cautelar na Reclamação nº 62.861, oriunda do Distrito Federal, foi relatado pelo Ministro Edson Fachin e teve decisão publicada em 13 de novembro de 2023. A ação foi proposta contra decisão administrativa da Universidade de Brasília (UnB) que desclassificou candidata autodeclarada parda da reserva de vagas raciais após avaliação da comissão de heteroidentificação.

A autora sustentava que sua exclusão do certame violava o entendimento firmado na ADC 41, principalmente pela ausência de fundamentação adequada e pela não observância do contraditório. O Ministro relator, ao analisar o pedido de liminar, entendeu estarem presentes os requisitos para sua concessão, suspendendo os efeitos da desclassificação até julgamento final da reclamação. Ressaltou-se que a exclusão de candidata sem motivação suficiente e sem possibilidade de defesa compromete a legalidade do procedimento.

O acórdão insere-se claramente no âmbito das políticas públicas de ações afirmativas raciais, reafirmando a legitimidade das comissões de heteroidentificação desde que observados o devido processo legal, a motivação dos atos administrativos e o direito à ampla defesa.

3. Considerações finais

Na ADPF 186, examinada na primeira parte da pesquisa e publicada como referenciado na introdução deste trabalho, ocorreu o questionamento da constitucionalidade das cotas raciais para ingresso no ensino superior, tendo a ação sido julgada improcedente, e o STF reconhecido a legitimidade das políticas de ação afirmativa e sua compatibilidade com os princípios constitucionais. A decisão do STF na ADPF 186 consolidou a constitucionalidade das cotas raciais como instrumento de promoção da igualdade material, estabelecendo que tais medidas devem ser temporárias e condicionadas à superação das desigualdades sociais. Quanto ao exame dos casos apresentados neste artigo, destaca-se que a discussão buscou o diálogo com os objetivos específicos da pesquisa de pós-doutoramento.

No que se refere ao pretendido mapeamento dos acórdãos do STF sobre comissões de heteroidentificação, observa-se que os acórdãos da Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 / Distrito Federal, do Agravo Regimental na Reclamação 29.971 / Rio Grande do Sul, dos

Embargos de Declaração na Reclamação 39.817 / Rio Grande do Norte, do Agravo Regimental na Suspensão de Segurança 5.347 / Piauí, do Agravo Regimental na Reclamação 43.245 / Distrito Federal, do Agravo Regimental nos Embargos Declaratórios na Reclamação 53.151 / Paraná, e do Referendo na Medida Cautelar na Reclamação 62.861 / São Paulo evidenciam o reconhecimento explícito e reiterado do Supremo Tribunal Federal quanto à legitimidade e constitucionalidade das comissões de heteroidentificação como mecanismos de controle e verificação da autodeclaração étnico-racial no contexto das ações afirmativas. Esses precedentes reafirmam a jurisprudência da Corte iniciada na ADPF 186, examinada na primeira parte da pesquisa, e consolidada na ADC 41, primeiro caso analisado na segunda parte da pesquisa.

No que se refere às políticas sociais e entes federativos envolvidos, observa-se que a lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014 (Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União) e a lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003) são os principais marcos normativos das ações afirmativas analisadas. As políticas envolvem tanto concursos públicos federais quanto processos seletivos em instituições de ensino superior, como demonstrado nos casos da UFRGS, UFRN, UnB e certames estaduais (Paraná). A União e os Estados são os entes federativos envolvidos nos casos.

No que se refere ao posicionamento do STF sobre a categoria “Comissão de Heteroidentificação”, constata-se que o órgão guardião da constituição tem reafirmado a

constitucionalidade da adoção de comissões de heteroidentificação, desde que respeitados os princípios do contraditório, ampla defesa e dignidade da pessoa humana. A Corte admite sua utilização como medida subsidiária à autodeclaração, sendo instrumento legítimo para assegurar a efetividade das cotas raciais. Em casos como o do Referendo na Medida Cautelar na Reclamação 62.861 / São Paulo, a ausência de motivação e de garantias processuais levou à concessão de liminar. Por outro lado, o STF também tem rejeitado reclamações que buscam a revisão de juízos técnicos das comissões, como observado no do Agravo Regimental nos Embargos Declaratórios na Reclamação 53.151 / Paraná e no do Agravo Regimental na Reclamação 43.245 / Distrito Federal.

Quanto aos limites e possibilidades das comissões de heteroidentificação, as decisões demonstram que tais comissões são fundamentais para coibir fraudes e garantir justiça no acesso às políticas afirmativas. Porém, observa-se que a sua legitimidade está condicionada à observância do devido processo legal. O STF tem imposto limites claros, no sentido de que os atos administrativos devem ser motivados, devem assegurar o contraditório e a ampla defesa, bem como não incorrer em arbitrariedade. A Corte, por sua vez, não admite revisitar fatos e provas em sede de reclamação constitucional, o que delimita o alcance de sua atuação revisora sobre decisões das comissões.

A análise empreendida ao longo da pesquisa de pós-doutoramento em política social, realizada na Universidade Federal Fluminense, evidenciou que a atuação do Supremo Tribunal Federal no que tange às comissões de heteroidentificação e às políticas de cotas raciais encontra-se ancorada em um paradigma de constitucionalidade já consolidado, especialmente a partir dos marcos inaugurais da ADPF 186 e da ADC 41.

Em termos de contribuição acadêmica no contexto de estudos pós-graduados em política social, sustenta-se que esta pesquisa se propôs não apenas a sistematizar os entendimentos jurisprudenciais, mas também a problematizá-los à luz de uma postura crítica e reflexiva sobre o papel do Direito na transformação social. Neste contexto, ao apontar a ausência de uma teoria unificada entre os ministros sobre as categorias centrais da pesquisa — como "raça", "identidade", "ações afirmativas" ou mesmo "igualdade" — revela mais que um dado objetivo de análise, na medida em que se presta para expressar um sinal de alerta para os desafios que ainda se impõem à consolidação de uma justiça racial efetiva. E antes que alguém levante a voz para dizer que se trata de pauta “da esquerda” ou da “turma do mi-mi-mi” importa afirmar que este pesquisador é um sujeito branco, considerando os padrões de identificação da cor/raça em nosso país.

Como profissional do campo do direito que seguiu o caminho de uma formação dialogada de maneira permanente com outros saberes, especialmente na sua formação como pesquisador, me sinto confortável para sustentar que o campo jurídico, em sua dimensão decisória e normativa, ainda precisa amadurecer em termos de abertura ao diálogo com os demais saberes e com os sujeitos históricos das lutas por igualdade. Dos dilemas iniciais escutados das vozes pretas destinatárias das políticas sociais, especialmente sobre as preocupações que viveríamos no Brasil a era dos tribunais raciais, tenho em mente que as comissões de heteroidentificação não devem ser apenas instrumentos administrativos de controle, mas também espaços simbólicos e políticos de reconhecimento e reparação, exigindo, portanto, um arcabouço argumentativo que esteja à altura da complexidade social que visam enfrentar. Seus membros exercem um trabalho social relevante e também precisam de reconhecimento, remuneração e qualificação para o exercício de um trabalho que visa, especialmente, que as

políticas sociais sejam efetivadas em favor dos verdadeiros destinatários.

Por fim, considerando a necessidade de finalizar o pensamento em relação ao proposto na pesquisa do referido pós-doutorado, reitera-se o posicionamento favorável ao reconhecimento da relevância de uma abordagem crítica e interdisciplinar na análise de temas sensíveis e estruturalmente marcados por desigualdades históricas. Tenho em mente que os resultados compartilhados neste trabalho possam contribuir para futuras investigações sobre o papel do STF na promoção da justiça social, bem como para o aprimoramento das práticas institucionais no campo das ações afirmativas. Como pesquisador, em paz com as inquietações e problemas de pesquisa que se apresentam ao término de cada etapa vencida, permanece o compromisso com a vigilância crítica, com a escuta ativa dos sujeitos impactados pelas políticas analisadas e com a contínua disposição ao diálogo entre saberes — condição fundamental para a construção de um Direito verdadeiramente comprometido com a igualdade material e a valorização dos princípios da dignidade humana e da vedação ao retrocesso social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. A. L. de. As comissões de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial nas decisões do Supremo Tribunal Federal. In: BRANDÃO, A. A. P.; ALMEIDA, C. A. L. de. (Orgs). **Autodeclaração étnico-racial e cotas raciais: o papel das comissões de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial**. Niterói, RJ: Syal Letras e Livros, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000785>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990**. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Julgamento em 26 de abril de 2012. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 20 de outubro de 2014. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=269432069&text=.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 / Distrito Federal**. Relator: Min. Roberto Barroso. Julgamento em 08 de junho de 2017. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 17 de agosto de 2017. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=312447860&text=.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental na Reclamação 29.971 / Rio Grande do Sul**. Relator: Min. Luiz Fux. Julgamento em 31 de agosto de 2018. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 17 de setembro de 2018. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=748213000>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Embargos de Declaração na Reclamação 39.817 / Rio Grande do Norte**. Relator: Min. Alexandre de Moraes. Julgamento em 04 de maio de 2020. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 20 de maio de 2020. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752700975>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental no Recurso Extraordinário com Agravo 1.217.044**. Relator: Min. Celso de Mello. Julgamento em 04 de maio de 2020. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 18 de maio de 2020. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752676093>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental na Suspensão de Segurança 5.347 / Piauí**. Relator: Min. Dias Toffoli. Julgamento em 29 de junho de 2020. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 20 de agosto de 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753534586>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental na Reclamação 43.245 / Distrito Federal**. Relator: Min. Edson Fachin. Julgamento em 15 de setembro de 2021. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 22 de setembro de 2021. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=757375371>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Segunda Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 709 / Distrito Federal**. Relator: Min. Roberto Barroso. Julgamento em 02 de março de 2022. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 24 de março de 2022. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=759845172>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental nos Embargos Declaratórios na Reclamação 53.151 / Paraná**. Relator: Min. Dias Toffoli. Julgamento em 03 de outubro de 2022. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 28 de novembro de 2022. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=764567858>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Medida Cautelar na Reclamação 62.861 / São Paulo**. Relator: Min. Nunes Marques. Julgamento em 13 de novembro de 2023. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 04 de dezembro de 2023. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=773159501>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso**. 10 ed. rev. e atual. por Estela dos Santos Abreu e José Carlos Abreu Teixeira. Niterói: EdUFF, 2012.

POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS: ESTUDO DE CASO DO PROJETO MARICÁ + VERDE

Dayana Peixoto Parente de Menezes

Marco Antônio Pereira Araújo

Marise Maleck

Introdução

Maricá é uma cidade localizada no Leste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Possui uma população de 149,876 habitantes (IBGE, 2016). Com uma área territorial de 362,480 km, sendo dividido por distritos: Maricá (sede), Ponta Negra, Inoã e Itaipuaçu.

Segundo o MMA (1984), o município possui uma área de 970 hectares de Proteção Ambiental-APA, e abrange o sistema lagunar do município de Maricá, parte da Restinga de Maricá e a totalidade da Ilha do Cardoso. De origem indígena, a palavra Maricá significa espinheiro, em decorrência da abundância de acácias espinhosas, existentes em suas matas, próprias de terras alagadiças, caracterizadas por ser tortuosa e ter altura média de seis metros. Faz parte da família das leguminosas, especificamente, *Mimosa sepiara Benth.* O município de Maricá teve sua origem como um pequeno povoado, tornando-se uma vila e posteriormente em um município, carregando ao longo dos anos, as riquezas naturais de sua paisagem tropical (Brum, 2004).

Ainda possui uma vocação turística intrínseca de toda cidade litorânea, denominada turismo praia e sol e necessita de mão de obra da cidade que seja qualificada a assumir tais postos de trabalho com consciência ambiental e sustentável.

A comunidade é a principal força responsável por mudanças dentro da cidade, sendo capaz de transmitir o conhecimento para os outros membros participantes daquele

grupo e de fiscalizar diariamente aquele ambiente ao seu redor. Dessa forma, foram realizadas ações que trouxeram consequências positivas em curto prazo, uma vez que esse engajamento permitiu a resposta imediata junto à população de Maricá, através do projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro” (2020), uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Maricá, através da Secretaria de Cidade Sustentável, que consistiu em doações de mudas de espécimes presentes no município, como: *Ipês, Aroeiras, Pau-formiga, Algodão da praia, Pau-ferro, Angico, Pata de vaca*, dentre outros, aos moradores de diversos bairros de Maricá, RJ.

Segundo Freire (1974), por meio da educação, e de maneira coletiva, o indivíduo toma consciência de sua condição histórica, assume o controle de sua trajetória e conhece sua capacidade de transformar o mundo. Nesse sentido que o governo e a população maricaense também se movimentam em busca de mudanças que valorizam as pessoas e o meio ambiente, para que assim o desenvolvimento aconteça minimizando os impactos ambientais disseminando a conscientização da população quanto à preservação do verde para manter a história do município viva, para além das escrituras.

Neste estudo, objetivou-se analisar por metodologia estatística, os resultados das ações do projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro”, na promoção da sensibilização da população local e na preservação da flora do município.

Material e Métodos

A grande parte das pesquisas científicas é iniciada a partir de uma revisão de literatura completa e justa, sendo a principal indicação para se considerar o uso de uma revisão sistemática para identificar, avaliar e interpretar a pesquisa pertinente a uma pergunta de pesquisa em particular (Kitchenham, 2004).

A metodologia deste estudo foi realizada em etapas,

como: embasamento teórico; ações educativas e extensionistas como doação de mudas de espécimes da flora do município de Maricá/RJ; e análise por metodologia estatística comparativa entre os anos de 2018 e 2019, com a proposta de avaliar o quantitativo de doação das mudas e pensar o agir, quando destas ações levam a conscientização da população em relação à preservação do verde do município.

1.Revisão de Literatura

Inicialmente foi adotada a revisão sistemática da literatura (Nakagawa et al., 2017) baseada: a) No problema de poucas espécies nativas da flora em algumas áreas do município; b) Na hipótese de disseminar o conhecimento quanto à origem das espécies da flora de Maricá, despertando a conscientização de que a preservação e o plantio de novas mudas é o meio de manter a história do município viva, para além das escrituras. Acredita-se que com o passar do tempo, quanto mais ações de educação ambiental ocorram, mais consciente estará a população e mais mudas serão doadas através do projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro” (2020), alcançando um maior número de pessoas e assim, ampliar o quantitativo de espécies nativas da flora em Maricá/RJ, o que implica diretamente em uma ampla conscientização de que o descarte adequado do lixo e a minimização dos poluentes nas lagoas, nestas áreas turísticas, faz com que o verde se mantenha vivo; c) e no objetivo de realizar ações de conscientização socioecológica e de educação ambiental, que possibilitasse uma análise estatística dos dados referentes às doações de mudas nos anos de 2018 e 2019 do projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro”, a fim de avaliar o conhecimento adquirido na disciplina de Estatística, do Mestrado Profissional em Ciências Ambientais da Universidade de Vassouras, concomitante a análise dos resultados das ações do projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro”, da Secretaria de Cidade Sustentável, da Prefeitura Municipal de Maricá/RJ em interesse por parte da

população local em preservar e manter o verde da orla do calçadão da Lagoa de Araçatiba.

Como ferramenta para o levantamento bibliográfico (Tabela 1), com a utilização de *string* de busca: flora AND arborização AND preservação AND "conscientização ambiental" AND “meio ambiente” AND "doação de mudas" no Google acadêmico e assim, selecionar os artigos com a temática do estudo. Foram encontrados 36 artigos, ao filtrar o idioma para português, dos quais, 10 artigos foram consultados, como base para o referencial teórico para embasar a introdução.

Tabela 1. Critérios para Revisão Sistemática

Critério	Descrição
Idioma das fontes pesquisadas	Português
Métodos de busca de fontes	Via Web
Listagem de fontes	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dos artigos selecionados destacaram-se as contribuições de Santos & Teixeira (2001 *apud* Da Boit et al., 2013). Para os autores, a árvore é o vegetal mais presente na vida e no ciclo histórico do homem. Afirmam que esta foi utilizada de diversas maneiras como por exemplo: combustível para fogueiras, arma de caça, implemento agrícola, matéria prima para construção civil, até estar inserida nas mais variadas formas como ocorre atualmente. As árvores que compõem o meio urbano são muito recentes na história dos povos, e por isso, sua utilização varia de acordo com o contexto histórico. Atualmente, o Brasil conta com uma população 80% urbana, apresenta crescimento de algumas cidades e a forma pela qual foram estruturadas, apenas impuseram a presença das árvores, não garantindo a existência de condições adequadas ao desenvolvimento dessa vegetação.

Segundo Saraiva (2006 *apud* Albuquerque, 2018) é importante destacar a avaliação dos dados coletados, para assim entender o desempenho do projeto. O objetivo de tudo isso seria verificar o alcance das ações propostas. Trata-se da “mensuração e análise, *a posteriori*, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas”.

Schmitt (2012 *apud* Santos, 2018), afirma que para ocorrer um efetivo enfrentamento dos problemas ambientais é necessário haver um planejamento e uma articulação organizada dos diversos tipos de intervenção ambiental, como a educação ambiental. Para tal, conclama um conjunto de ações fundamentais, que envolvem tanto a conscientização ambiental, quanto atividades práticas, possibilitando assim a consolidação dos princípios da educação ambiental.

A maioria dos visitantes que acessam áreas de proteção ambiental (APA), buscam experimentar uma ligação mais direta com a natureza para o seu bem-estar, e possam contribuir para a melhoria da administração destas áreas, colaborando assim com sugestões e avaliando a qualidade dos serviços oferecidos e as práticas conservacionistas da área protegida (Arantes 2010 *apud* Barroso *et al.*, 2012).

Yin (2010 *apud* De Oliveira, 2019) destaca a integração do homem com o meio ambiente. Isto constitui uma unidade biológica que busca permanente equilíbrio entre o próprio organismo, do ser humano e, o meio. A partir daí, surge a aprendizagem, atividade fundamental da vida, também conhecida por educação, expressão da própria condição humana. Destaca ainda que a integração do ser humano com o meio tende a colaborar com todos os aspectos do seu desenvolvimento.

A respeito da importância da conscientização ambiental, Holanda (2016) destaca que se deve agir de forma eficaz na fiscalização e implantação de projetos que colaborem

com a diminuição dos impactos causados pela intensa urbanização. Ainda salienta a ampla fiscalização por parte da população, seja individualmente ou coletivamente, pois só assim será possível obter benefícios para todos.

Outra contribuição importante é apontada por Bastos (2006) quando destaca que a “luta por qualidade de vida, apesar de não ser muito pesquisada no Brasil é de grande importância para a cidadania, porque a partir daí que providências poderão ser tomadas com o objetivo de melhoria das condições sociais.” Neste sentido, a questão ambiental é um elemento essencial para a qualidade de vida de uma população.

O projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro” (2020), além de realizar doação de mudas, promove ações de plantio, uma vez que se detectou poucas espécies nativas em algumas áreas do município, o que demonstra a importância de ações de sensibilização na questão da preservação do meio ambiente e da importância de cada um ser agente transformador para que a cidade permaneça com a sua história viva, com a sua flora preservada e cultivada, tornando Maricá cada vez mais verde.

Ações como essas permitem a continuidade à prestação de serviços à comunidade, em busca de melhores práticas a fim de minimizar os impactos negativos relacionados ao meio ambiente, despertando o conhecimento para que ocorram práticas de preservação das riquezas naturais, destacando a flora natural e local.

2. Ações Educativas: doação e plantio de mudas

As ações educativas foram realizadas a partir de encontros com a comunidade, escolas, alunos da educação básica do município de Maricá e seus familiares, em específico, das escolas do entorno onde o projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro” estava presente, com exposições orais, estimulando passeios pedagógicos, doações e plantio de mudas.

O plano de execução atendeu as ações de Educação ambiental, sustentabilidade e meio ambiente, qualidade de vida,

preservação da flora, conhecimento da história das espécies, doação e plantio de mudas.

Foram realizadas palestras com a temática relacionada ao meio ambiente e preservação da flora existente na região.

2.1. Doação de mudas

O projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro” (2020) da Secretaria de cidade sustentável da Prefeitura Municipal de Maricá/RJ, consistiu em distribuição de mudas no município de Maricá, seguindo um cronograma de visitas aos bairros, onde as datas foram divulgadas previamente no site e redes sociais da Prefeitura. Tratou-se de uma ação ambiental e educativa, uma vez que os munícipes receberam as mudas e orientações sobre as espécies das plantas, e sensibilizados quanto a importância da preservação do meio ambiente, com pequenas ações que poderão incentivar a sustentabilidade e o reflorestamento da cidade, e na melhoria do clima e no bem-estar da população.

2.2. Plantio de mudas

A secretaria de cidade sustentável da Prefeitura de Maricá, por meio do projeto “Maricá + verde” (2020), além de promover ações de doação de mudas da região, também executa o plantio em áreas em que há necessidade de reflorestar, arborizar, e tornar os espaços mais verdes, a fim de proporcionar maior qualidade de vida aos que frequentam esses locais. As ações de plantios envolveram a comunidade local, moradores dos bairros em que o projeto visita e alunos das escolas da rede do município. Este envolvimento foi essencial para desenvolver a conscientização ambiental de que preservar o meio ambiente é dever de todos. Uma vez que participa da ação de plantio, a população se sensibiliza a despertar a relação do papel individual e coletivo, da responsabilidade de cada um e de todos, para manter o verde vivo, amenizando o calor e favorecendo à vida.

3. Análise estatística

O levantamento das mudas doadas nos anos de 2018 e 2019 foi analisado por estatística através do teste de Ryan-Joiner (similar ao Shapiro-Wilk), avaliados através da análise de variância ($p \leq 0,05$) (Sokal & Rohlf, 1979) e Minitab Statistical Software (2020).

Resultados e Discussão

As doações de mudas (Figura 1) do projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro” (2020), foram realizadas em diversos locais do município, e alcançou um público diversificado, desde crianças até adultos acima de 60 anos. Na figura 2 destaca-se a ação de plantio das mudas doadas. As ações desenvolvidas também incluíram a participação de técnicos da secretaria, com orientação sobre o plantio e cuidados com as plantas.

Nestas ações foram distribuídos espécimes de plantas da Mata Atlântica, destacando as espécies de Ipê-rosa, Ipê-amarelo, Goiabeira, Ameixoeira, Palmeira areca, Palmeira de garrafa, Acácia e Aroeira (Figuras 1-2).

Essas atividades propuseram a população local um primeiro contato sobre o conhecer à origem dos espécimes da flora de Maricá, sua identificação, localização, habitat, origem. Paralelamente a relação dessas espécies com a história com município, estimulando o despertar pela preservação com o plantio de novas mudas

Figura 1. Ação de doação de mudas



Fonte: Compilação dos autores a partir de imagens coletadas na página da rede social do Projeto Maricá + Verde, disponível em:< <http://www.facebook.com/maricaverde>>. Acesso em 09 ago.2020.

Figura 2. Ação de plantio de mudas



Fonte: Compilação dos autores a partir de imagens coletadas na página da rede social do Projeto Maricá + Verde, disponível em:< <http://www.facebook.com/maricaverde>>. Acesso em 09 ago.2020.

A análise dos dados (Tabela 2) mostraram um aumento no quantitativo de doação de mudas ao comparar o somatório do ano de 2018 (2813) com 2019 (3084):

Tabela 2. Resultados da doação de mudas, no período de 2018 e 2019 no município de Maricá, RJ.

Período	2018	2019
Janeiro	228	297
Fevereiro	176	230
Março	170	139
Abril	256	214
Maio	207	575
Junho	306	155
Julho	292	298
Agosto	327	325
Setembro	183	78
Outubro	240	305
Novembro	220	276
Dezembro	208	192
Total anual	2813	3084

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Maricá/RJ.

Estes dados, sob a análise estatística para variável originária possibilita o estudo real dos dados proporcionando uma análise clara. E, apresenta modelos estatísticos que levam em consideração as mais diversas variáveis, mostrando que a doação de mudas no ano de 2019 foi significativa (média 36,4) quando comparada com a média (14,9) do ano de 2018 (Tabela

3).

Tabela 3 - Doação de mudas, no período de 2018 e 2019 no município de Maricá, RJ.

Variável	Ano	N	N*	EP		DesvPad	Mínimo	Q1	Mediana	Q3
				Média	Média					
Doação de Mudas	2018	12	0	234,4	14,9	51,7	170,0	189,0	224,0	283,0
	2019	12	0	257,0	36,4	126,1	78,0	164,3	253,0	303,3
Variável Ano Máximo										
Doação de Mudas	2018	3	27,0							
	2019	5	75,0							

EP = Erro Padrão; N = Número de valores não faltantes na amostra; N* = Número de valores faltantes na amostra; Q1 = primeiro quartil; Q3 = terceiro quartil.

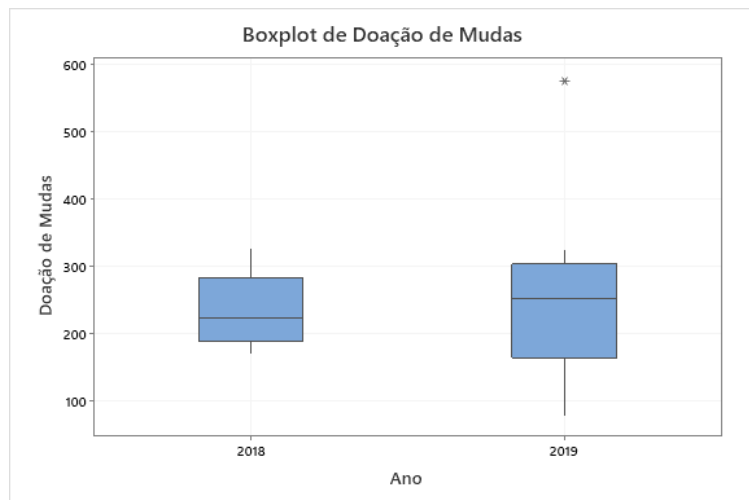
Considerando as estatísticas descritivas da análise Boxplot, prosseguiu-se para os testes estatísticos. O primeiro a ser realizado foi o teste de Shapiro-Wilk para verificar a normalidade dos dados, tendo em vista que são menos de 50 elementos (Vieira, 1999). São consideradas as seguintes hipóteses, estabelecida uma significância de 5% (Figura 3).

H_0 = Os dados apresentam distribuição normal.

H_1 = Os dados não apresentam distribuição normal.

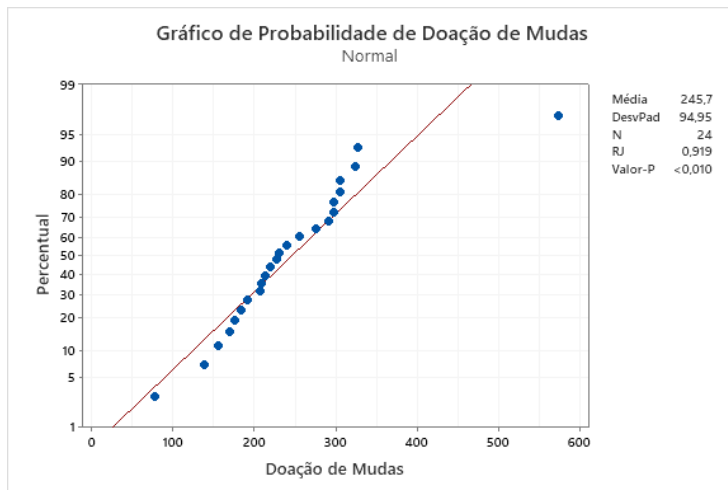
Significância = 0,05 ou 5%.

Figura 3. Doação de mudas, no período de 2018 e 2019, no município de Maricá, RJ.



Tendo em vista que o teste de Ryan-Joiner (similar ao Shapiro-Wilk) apresentou *p-value* menor que 0,01, aceita-se a hipótese alternativa (H1), pois este valor é inferior que o nível de significância estabelecido de 5% ($=0,05$). Assim, conclui-se que os dados não apresentam distribuição normal.

Figura 4. Resultados da doação de mudas, no período de 2018 e 2019 no município de Maricá, RJ.



Normalidade com utilização do software Minitab (2020).

Considerando a análise apresentada neste estudo, um dos critérios necessários à utilização de um teste paramétrico não foi satisfeita. Logo, é desnecessário checar a homocedasticidade dos dados (Sirqueira et al, 2020). Deve-se, portanto, seguir para um teste não paramétrico: o teste de Mann-Whitney, pois são apenas dois grupos.

H_0 = Não há diferença significativa nas médias apresentadas.

H_1 = Há diferenças significativas nas médias apresentadas.

Significância = 0,05 ou 5%.

Tabela 4. Teste Mann-Whitney

Hipótese nula

$$H_0: \eta_1 - \eta_2 = 0$$

Hipótese alternativa

$$H_1: \eta_1 - \eta_2 \neq 0$$

Método	Valor W	Valor-p
Não ajustado para empates	300,00	0,000
Ajustado para empates	300,00	0,000

Fonte: Elaborado pelos autores com utilização do software Minitab (2020).

O resultado do teste de Mann-Whitney (Tabela 4) com o *p-value* = 0, inferior que o valor de significância atribuído de 5% (=0,05), indicou que se deve aceitar a hipótese alternativa (H1), ou seja, que existe uma diferença significativa entre as médias.

As análises dos dados das tabelas 3 e 4 e das Figuras 3 e 4 demonstraram que houve um aumento de doação de mudas, devido a uma estratégia da prefeitura no que tange o incentivo à população, de realizar ações de adoção e plantio de espécies da flora da região, em busca de manter viva a história do município para além das escrituras.

Estes dados, corroboram com Schmitt (2012 apud Santos, 2018), que um efetivo enfrentamento dos problemas ambientais deve estar articulado com todos os tipos de intervenção ambiental, como a educação ambiental.

Os resultados das ações de educação ambiental, conscientização e sensibilização do projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro” demonstrou o quanto as ações com a comunidade, escolas, alunos da educação básica do município de Maricá e seus familiares, em específico, das escolas onde o projeto esteve presente possivelmente colaborou com a educação ambiental que é caracterizada: como “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e

competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]” (Brasil, 1999). As exposições orais, os passeios pedagógicos, doações e plantio de mudas, envolveram o público-alvo de tal forma, criando ambiente favorável ao cuidado e manejo das espécies. As mudas das plantas doadas a população local, foram de espécimes da flora da região e com isso, espera-se um aumento significativo de plantio e arborização ao longo dos anos. De acordo com Holanda (2016), a arborização em áreas urbanas pode ser considerada como um conjunto de exemplares arbóreos que compõe a vegetação localizada em áreas públicas trazendo benefícios incalculáveis como a contribuição para o sombreamento e controle da poluição atmosférica e sonora das cidades. Neste sentido é muito importante que os órgãos públicos elaborem projetos e atuem de maneira eficaz na fiscalização do meio ambiente em áreas urbanas.

Conclusão

Considerando as análises estatísticas realizadas para a variável originária, foi possível concluir que existe, para a amostragem considerada, uma diferença significativa entre as médias, ou seja, há um número maior de doações de mudas ao comparar os anos de 2018 e 2019 do projeto “Maricá + Verde Visita Seu Bairro” (2020) da Secretaria de Cidade Sustentável, da Prefeitura Municipal de Maricá/RJ. Neste caso, destacando que as doações de mudas estão em um crescente, cabendo ao ano de 2019 o maior número de doações, dado este, comprovado estatisticamente.

Acredita-se que com ações como essas junto à comunidade, sejam estratégias de sensibilização para estimular que a doação de mudas de espécies da região possa ser uma motivação para a população local, na preocupação com o meio ambiente, e a preservação da flora, não só da orla da lagoa de Araçatiba, mas no município de Maricá, a fim de manter a sua flora através dos tempos.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. M. G. A arborização urbana como uma política pública sustentável: Um estudo do plano de arborização de Fortaleza. 2018. 127 f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ALIN, A. Minitab. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics**, v. 2, n. 6, p. 723-727, 2010.
- BARROSO, A. L. F.; MESQUITA, R. de C. G. **Subsídios para a gestão de jardins botânicos no Brasil – o caso do Jardim Botânico Adolpho Ducke de Manaus. Rodriguésia**, v. 65, n. 3, p. 791-805, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rod/a/4xGBHyGxkgkm3nDPDbFcKdQ/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 03 de agosto de 2025.
- BASTOS, L. S. Análise da Percepção Ambiental no Parque Ipanema para Compreensão do Processo Histórico da Conscientização Ecológica em Ipatinga-MG. **TCC** (Graduação em Geografia), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.
- BRASIL. 1999. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 79, p. 1, 28 abr. 1999. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=41&data=28/04/1999>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.10.31.
- BRUM, C. **Contando a história de Maricá**. Maricá: GBN designer's, 2004.
- DA BOIT, F. P. A dinâmica da fundação do meio ambiente de Criciúma. **TCC** (Graduação em Agronomia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2013.
- DE OLIVEIRA, A. V. A educação ambiental nas escolas de educação básica e tecnológica na região metropolitana do rio

negro/solimões-amazonas-brasil: análise e perspectivas. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales**, UAA, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HOLANDA, L. P. **Relatório da gestão das áreas verdes urbanas de Fortaleza em 2016**, 2016.

IBGE. 2016, Maricá 2016. **ciudades.ibge.gov.br**. Acesso em 05 de ago. de 2020.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. INEA. **Decreto de criação da APA de Maricá, n. 7.230**, 1984. Disponível em: <http://www.inea.rj.gov.br/Portal/Agendas/BIODIVERSIDADE/AREASPROTEGIDAS>

UnidadesdeConservacao/INEA_008613. Acesso em: 17 de jun. de 2020.

KITCHENHAM, B. Procedures for Performing Systematic Reviews, **Keele technical report** SE0401 and **NICTA technical report** 0400011T.1, 2004. Disponível em <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf> Acessado em 03 de Agosto de 2025.

MARICÁ + VERDE Visita Seu Bairro. Disponível em: www.marica.rj.gov.br

<https://www.marica.rj.gov.br/category/estrutura/secretarias/cidade-sustentavel/>. Acesso em: 09 ago. 2020.

NAKAGAWA, E. Y., SCANNAVINO, K. R. F., FABBRI, S. C. P. F., FERRARI, F. C. **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2017.

SANTOS, N. S. Diretrizes pedagógicas para o viveiro didático da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. TCC (Graduação em Ciências Biológicas), Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Cruz das Almas, 2018.

SANTOS, N. R. Z.; TEIXEIRA, I. F. **Arborização de vias públicas: ambiente x vegetação**. Santa Cruz do Sul: Instituto Souza Cruz, 2001. 135p.

SIRQUEIRA, T. F. M.; MIGUEL, M. A.; DALPRA, H. L. de O.; ARAÚJO, M. A. P. Aplicação de Métodos Estatísticos em Engenharia de Software: Teoria e Prática. **Engenharia no Século XXI**, v. 18, 1ª. ed.: Editora Poisson, p.1, 2020.

SOKAL, R. R., ROHLF, J.F. **Biometría Principios y Métodos Estadísticos en la Investigación Biológica**. H Blume, Madrid: Blume 1979.

VIEIRA, S. **Estatística para a qualidade: como avaliar com precisão a qualidade em produtos e serviços**. 7ª tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

MONITORAMENTO AUTOMATIZADO DE ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL COM TECNOLOGIAS ACESSÍVEIS

Douglas Vieira Barboza
Sidney Loyola de Sá
Rafael Mynssem Brum
André Ricardo de Carvalho Saraiva

Introdução

Nas últimas décadas, o avanço acelerado das tecnologias digitais e aeroespaciais tem impulsionado transformações profundas em diversos setores da sociedade. Entre essas inovações, os Veículos Aéreos Não Tripulados (VANTs), popularmente conhecidos como drones, destacam-se como uma das ferramentas mais promissoras e disruptivas do século XXI. Sua aplicação crescente em áreas como agricultura, construção civil, segurança pública e monitoramento ambiental reflete o potencial desses dispositivos em enfrentar desafios complexos relacionados à coleta de dados e à tomada de decisão em tempo real. Estimativas indicam que, até 2030, cerca de um bilhão de drones estarão em operação globalmente (Watkins et al., 2020), evidenciando sua rápida disseminação e relevância estratégica. Operando de forma autônoma ou semiautônoma, com dimensões reduzidas e baixo custo operacional, os drones têm viabilizado novas possibilidades para o mapeamento, vigilância e análise de ambientes naturais e urbanos, ampliando significativamente as capacidades de monitoramento em escala local e regional.

No contexto brasileiro, as Unidades de Conservação (UCs) representam instrumentos fundamentais para a preservação da biodiversidade e dos ecossistemas. No entanto, enfrentam limitações estruturais, técnicas e financeiras que comprometem sua eficácia, especialmente no caso das Áreas

de Proteção Ambiental (APAs). Por se tratarem de categorias de uso sustentável, que permitem a presença humana e o uso regulado dos recursos naturais, as APAs estão mais vulneráveis à pressão antrópica e a práticas ilegais, como desmatamento, ocupações irregulares e degradação de habitats (Oliveira; Novôa; Salvio, 2023). Ainda que avanços tenham sido observados em UCs de proteção integral, a ausência de estratégias integradas no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), aliada à escassez de pessoal qualificado, representa um entrave relevante para a consolidação da gestão ambiental em escala nacional (Oliveira et al., 2023).

Diante desse cenário, a adoção de tecnologias emergentes, como drones equipados com sensores ópticos de baixo custo, apresenta-se como uma alternativa viável e estratégica para o fortalecimento da vigilância e do monitoramento ambiental. Tais sistemas são capazes de gerar dados geoespaciais de alta resolução, com rapidez e acessibilidade, contribuindo para a superação de lacunas operacionais enfrentadas pelos órgãos gestores das APAs. Hedworth et al. (2021) destacam, por exemplo, a aplicabilidade dos sensores embarcados para medições ambientais precisas, como o monitoramento da qualidade do ar, evidenciando a versatilidade dessas plataformas tecnológicas no campo da conservação.

A capacidade dos drones de acessar áreas remotas e de difícil alcance por meios convencionais, aliada ao baixo custo operacional e à integração com técnicas de visão computacional, permite a identificação automática de alterações na cobertura vegetal e outros indicadores ambientais críticos. Isso torna possível uma resposta mais ágil e informada frente às ameaças ambientais, como ocupações irregulares, queimadas e processos erosivos. Nesse sentido, a aplicação de inteligência artificial para o processamento de imagens capturadas por drones representa um avanço significativo na

modernização dos sistemas de gestão ambiental, favorecendo uma abordagem proativa na detecção de irregularidades.

Considerando as restrições orçamentárias e logísticas frequentemente enfrentadas por gestores ambientais, especialmente em municípios com recursos limitados, como Maricá (RJ), o desenvolvimento de soluções tecnológicas acessíveis e escaláveis torna-se não apenas desejável, mas essencial. O presente estudo propõe uma abordagem integrada que combina drones e visão computacional, explorando o potencial de plataformas computacionais em nuvem, como o Google Colab, para o desenvolvimento e teste de algoritmos de análise automatizada de imagens. A expectativa é que essa combinação de ferramentas permita a criação de um sistema de monitoramento ambiental eficiente, de baixo custo e com alto grau de replicabilidade em outras regiões.

Além de ampliar a capacidade de fiscalização das APAs e subsidiar políticas públicas mais eficazes, essa abordagem tecnológica busca contribuir com o fortalecimento institucional da gestão ambiental. Ao abordar lacunas críticas no monitoramento de ecossistemas vulneráveis, o projeto visa não apenas à proteção da biodiversidade local, mas também ao avanço do conhecimento científico sobre o uso de tecnologias emergentes em áreas de conservação.

A metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa baseia-se em três etapas principais: (i) realização de uma revisão sistemática da literatura sobre o uso de drones e técnicas de visão computacional aplicadas ao monitoramento ambiental, com ênfase nas APAs; (ii) análise documental de normativas, relatórios técnicos e dados produzidos por órgãos governamentais e organizações da sociedade civil atuantes na região de Maricá; e (iii) início da implementação de uma plataforma de análise em ambiente computacional (Google Colab), com o desenvolvimento de algoritmos voltados à detecção de ameaças ambientais.

O objetivo central deste estudo é identificar tecnologias e metodologias promissoras para a construção de um sistema automatizado de monitoramento ambiental com base em drones e visão computacional, oferecendo uma contribuição relevante para o aprimoramento da gestão das Áreas de Proteção Ambiental no Brasil.

Impacto e Aplicações dos Drones nas Áreas de Proteção Ambiental

A inovação tecnológica tem desempenhado papel central na busca por soluções sustentáveis aos desafios ambientais contemporâneos. No contexto das Áreas de Proteção Ambiental (APAs), a incorporação de tecnologias emergentes, como os Veículos Aéreos Não Tripulados (VANTs), representa um avanço significativo na modernização dos sistemas de monitoramento e gestão territorial. Segundo Mações (2022), a inovação se caracteriza pela capacidade de reorganizar recursos existentes para gerar valor, o que a torna especialmente relevante para o aprimoramento das estratégias de conservação.

Originalmente desenvolvidos para fins militares, como reconhecimento e vigilância, os drones evoluíram para plataformas multifuncionais com ampla aplicação civil, incluindo o monitoramento ambiental (Sousa, 2023). Essa transição evidencia sua versatilidade e potencial de adaptação a diferentes contextos operacionais. Atualmente, os drones têm sido empregados com sucesso em missões de patrulhamento aéreo em áreas remotas e de difícil acesso, promovendo uma abordagem mais eficiente e segura à fiscalização ambiental.

Do ponto de vista técnico, os drones operam por meio da integração de sistemas de controle de voo, comunicação e sensores embarcados. A possibilidade de operação autônoma ou semiautônoma permite a realização de voos programados para coleta de dados georreferenciados em tempo real (Brasil, 2004). Em comparação com aeronaves tripuladas, os drones

oferecem vantagens substanciais, como menor custo operacional, menor risco à integridade humana e maior flexibilidade logística, o que os torna especialmente atrativos para uso em APAs.

A aplicação de drones nas APAs tem se mostrado uma estratégia promissora para fortalecer a gestão e a conservação dos ecossistemas. Sua capacidade de realizar patrulhamentos frequentes e sistemáticos, sem a necessidade de deslocamento terrestre ou aéreo convencional, amplia o alcance das ações de fiscalização e reduz o tempo de resposta diante de ameaças ambientais. A integração de tecnologias de visão computacional e inteligência artificial potencializa ainda mais essas capacidades, permitindo a detecção automática de alterações na cobertura do solo, mudanças no uso da terra e atividades ilegais, como desmatamento e queimadas (Sousa et al., 2024).

Além de seu papel na vigilância, o uso de drones contribui significativamente para a formulação de políticas públicas baseadas em evidências. A coleta contínua de dados ambientais em alta resolução permite a construção de diagnósticos mais precisos, subsidiando decisões estratégicas na gestão das APAs. Dessa forma, os drones não apenas aprimoram a eficiência operacional das ações de conservação, como também fortalecem os processos de planejamento e governança ambiental.

Tecnologias Embarcadas em Drones para Monitoramento Ambiental

A eficácia dos drones no monitoramento ambiental está diretamente relacionada à variedade e sofisticação dos sensores embarcados. Esses dispositivos permitem a coleta de dados ambientais de forma precisa, abrangente e em tempo real, sendo fundamentais para o diagnóstico de condições ecológicas e a detecção de ameaças às áreas protegidas. Dentre as principais tecnologias utilizadas, destacam-se:

- Câmeras de Vídeo: Utilizadas para o monitoramento visual em tempo real, capturam imagens e vídeos em alta resolução, facilitando a identificação de atividades ilegais como desmatamento e mineração clandestina (Plavetz, 2009).
- Sensores Térmicos (FLIR): Detectam variações de temperatura, sendo especialmente eficazes em condições de baixa visibilidade. São utilizados para identificar focos de calor provenientes de queimadas, acampamentos ou movimentações humanas não autorizadas em áreas protegidas (Plavetz, 2009).
- Sensores Químicos: Capazes de detectar a presença de compostos nocivos no ar ou na água, esses sensores auxiliam na identificação de fontes de poluição atmosférica e hídrica, contribuindo para o controle da qualidade ambiental (Plavetz, 2009).
- Sensores de Imagem Multiespectral: Capturam informações em múltiplas faixas do espectro eletromagnético, permitindo análises detalhadas da saúde da vegetação, níveis de estresse hídrico e processos de degradação do solo.
- LIDAR (Light Detection and Ranging): Emprega pulsos de laser para medir distâncias, possibilitando a geração de modelos tridimensionais precisos do terreno e da cobertura vegetal. Essa tecnologia é especialmente útil para mapear alterações na estrutura do solo e detectar áreas de desmatamento ou regeneração (Li et al., 2022).
- Sensores de Radiação UV e Infravermelha: Utilizados para monitoramento atmosférico, são capazes de detectar emissões de gases poluentes e avaliar os impactos de atividades industriais próximas às áreas protegidas (Gomes; Lima; Neto, 2021).

A integração dessas tecnologias amplia significativamente a capacidade de resposta das equipes de fiscalização e gestão, permitindo ações preventivas e corretivas mais rápidas e eficazes. Combinando mobilidade, automação e precisão, os drones equipados com sensores ambientais representam uma inovação estratégica para a conservação e o manejo sustentável das Áreas de Proteção Ambiental no Brasil.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo foi estruturada em três etapas principais e encontra-se atualmente em estágio avançado de desenvolvimento. O foco está na aplicação de Veículos Aéreos Não Tripulados (VANTs) e técnicas de visão computacional para o monitoramento automatizado das Áreas de Proteção Ambiental (APAs) no município de Maricá, no estado do Rio de Janeiro. A abordagem metodológica combinou análises bibliográficas e documentais com o desenvolvimento técnico de um protótipo funcional, utilizando plataformas de computação em nuvem.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na realização de uma revisão sistemática da literatura, com o objetivo de mapear o estado da arte sobre o uso de drones e algoritmos de visão computacional no contexto do monitoramento ambiental. Foram consultadas bases de dados científicas amplamente reconhecidas, como Scopus e Google Scholar, utilizando descritores relacionados à temática da pesquisa (“drones”, “visão computacional”, “monitoramento ambiental”, “áreas protegidas”).

A seleção dos estudos seguiu critérios de relevância, atualidade e aplicabilidade, permitindo a identificação das principais abordagens, tecnologias utilizadas e lacunas metodológicas ainda existentes na literatura. Essa etapa foi essencial para fundamentar teoricamente as decisões técnicas do projeto, orientando a seleção de ferramentas e a definição do escopo tecnológico da proposta. Constatou-se que, embora

haja avanços significativos em estudos internacionais, o uso sistemático de drones de baixo custo integrados a modelos computacionais ainda é incipiente no contexto brasileiro, especialmente em APAs.

A segunda etapa metodológica envolveu uma análise documental, com o intuito de compreender o contexto normativo, institucional e operacional das APAs de Maricá. Foram coletados e analisados documentos oficiais produzidos por órgãos públicos e organizações não governamentais, incluindo legislações ambientais, planos de manejo, relatórios de gestão e diagnósticos técnicos.

Essa análise permitiu identificar os principais desafios enfrentados na gestão das APAs locais, como a dificuldade de fiscalização em áreas extensas, escassez de recursos humanos e ausência de tecnologias de apoio à tomada de decisão. Além disso, a análise documental forneceu subsídios para o alinhamento do sistema proposto às demandas reais da gestão territorial e às diretrizes legais que regulam o uso das áreas protegidas. Essa etapa contribuiu diretamente para a contextualização do estudo e reforçou a necessidade da introdução de tecnologias acessíveis e adaptáveis à realidade municipal.

Com base nas evidências levantadas nas etapas anteriores, foram selecionadas as tecnologias mais adequadas à proposta. Optou-se pela utilização de drones de baixo custo, equipados com sensores ópticos, como componentes centrais da estratégia de monitoramento, aliados a algoritmos de visão computacional para o processamento e análise das imagens capturadas. A escolha dessas tecnologias foi orientada por critérios de viabilidade técnica, custo-benefício e escalabilidade.

A fase atual do projeto compreende o desenvolvimento técnico do sistema em ambiente de nuvem, utilizando a plataforma Google Colaboratory (Colab). Essa ferramenta, baseada em notebooks Jupyter e acessível via navegador, tem sido empregada para a criação, organização e execução de

códigos de processamento de imagens. O Google Colab oferece infraestrutura computacional robusta com suporte a bibliotecas de aprendizado de máquina, tornando-se uma opção eficiente e acessível para o tratamento de grandes volumes de dados ambientais.

A configuração inicial do sistema já foi concluída, com a criação de notebooks específicos para a integração dos dados obtidos por drones e a estruturação dos primeiros modelos de análise. Estão sendo testados algoritmos de classificação de imagens, com foco na detecção de alterações na cobertura vegetal e na identificação de indícios de atividades ilegais nas APAs. A modularidade da plataforma permite ajustes contínuos, favorecendo o aperfeiçoamento progressivo do sistema conforme novas informações forem integradas.

Embora a validação prática em campo e a análise de desempenho do sistema em operação estejam previstas para etapas futuras, a metodologia desenvolvida até o momento fornece uma base sólida para a implementação de um sistema automatizado de monitoramento ambiental. A combinação entre embasamento teórico, análise contextual e aplicação prática em ambiente computacional demonstra a viabilidade da proposta e seu potencial de contribuição para a gestão das Áreas de Proteção Ambiental de Maricá.

Ao unir inovação tecnológica com a realidade institucional local, este estudo oferece um modelo replicável e ajustável a diferentes territórios, promovendo o uso estratégico de tecnologias acessíveis para a conservação ambiental e o fortalecimento da sustentabilidade territorial.

Resultados e Discussão

A aplicação da metodologia proposta na fase preliminar deste estudo gerou resultados promissores, que evidenciam o potencial da integração entre drones e algoritmos de visão computacional como ferramenta de apoio à gestão ambiental em Áreas de Proteção Ambiental (APAs). Os testes iniciais

foram conduzidos em áreas selecionadas do município de Maricá, utilizando drones de baixo custo equipados com câmeras ópticas de alta resolução, capazes de gerar imagens aéreas detalhadas em diferentes condições de luminosidade e altitude.

Essas imagens foram processadas por algoritmos desenvolvidos para a detecção automática de padrões ambientais críticos, com foco na identificação de mudanças na cobertura vegetal e de indícios de degradação. Os primeiros experimentos demonstraram que os modelos computacionais aplicados foram eficazes na detecção de áreas com perda significativa de vegetação nativa e na identificação de possíveis atividades ilegais, como queimadas, desmatamento e extração mineral não autorizada.

Em um dos testes realizados, por exemplo, foi identificado um trecho da vegetação de restinga que apresentava uma redução de aproximadamente 15% na cobertura vegetal, comparando-se imagens obtidas em períodos distintos. A análise comparativa, viabilizada pelos algoritmos de processamento de imagem, indicou indícios de intervenção antrópica, sinalizando a possível ocorrência de desmatamento não autorizado. Esses resultados ilustram o potencial da abordagem automatizada não apenas para fins de detecção, mas também como um mecanismo de alerta precoce, subsidiando ações imediatas de fiscalização.

Complementarmente, a análise documental realizada ao longo da pesquisa permitiu mapear tecnologias complementares que podem ser integradas ao sistema proposto. A literatura científica e os relatórios técnicos analisados apontam para o potencial de sensores térmicos, químicos, multiespectrais e LIDAR na ampliação da capacidade de coleta e análise de dados ambientais. A incorporação de sensores multiespectrais, por exemplo, pode permitir avaliações mais precisas sobre a saúde da vegetação, enquanto os sensores térmicos e químicos podem contribuir

para a detecção de queimadas e poluentes, ampliando a abrangência funcional do sistema.

Discussão

Os resultados obtidos até esta etapa corroboram a hipótese central deste estudo: a integração entre drones e visão computacional representa uma alternativa viável e promissora para modernizar o monitoramento ambiental em APAs, sobretudo em contextos de escassez de recursos financeiros e humanos. A capacidade dos drones de sobrevoar áreas remotas, de difícil acesso e sensíveis do ponto de vista ecológico, associada à automação na análise de dados, oferece ganhos significativos em termos de eficiência, segurança e abrangência na gestão ambiental.

Como destacado por Sousa (2023), a aplicação de drones — originalmente restrita ao setor militar — tem se expandido para diversas áreas civis, revelando seu potencial como ferramenta transformadora na vigilância ambiental. A transição de uma abordagem reativa para uma abordagem proativa no monitoramento é uma das principais contribuições desta tecnologia: ao detectar precocemente indícios de impactos ambientais, os gestores podem atuar de forma preventiva e direcionada, reduzindo o tempo de resposta e mitigando os danos aos ecossistemas.

Outro ponto relevante diz respeito ao potencial desses sistemas para subsidiar políticas públicas mais eficazes e baseadas em dados. A possibilidade de coleta contínua e sistemática de dados atualizados favorece a tomada de decisões mais fundamentadas, o que é essencial em um contexto no qual a gestão das APAs frequentemente esbarra em limitações operacionais. A escassez de profissionais qualificados e o déficit orçamentário enfrentado por muitas unidades de conservação, conforme discutido por Oliveira, Novôa e Salvio (2023), reforçam a importância de soluções tecnológicas

acessíveis, como os drones de baixo custo integrados a sistemas computacionais automatizados.

No entanto, é necessário reconhecer as limitações identificadas até o momento. A precisão dos algoritmos de visão computacional está diretamente relacionada à qualidade das imagens capturadas, que pode ser afetada por fatores como condições climáticas, iluminação e resolução dos sensores. Conforme alertam Smeulders et al. (2000), os algoritmos de visão computacional enfrentam o chamado "problema mal posto", em que as interpretações geradas não são determinísticas, mas sim aproximações probabilísticas dependentes da natureza dos dados de entrada. Isso implica a necessidade de treinamento contínuo dos modelos com conjuntos de dados diversos e de validação rigorosa para assegurar resultados confiáveis e reproduzíveis.

Além disso, a efetividade do sistema em escala real ainda dependerá de testes de campo mais robustos, que serão realizados em fases futuras do projeto. A integração de sensores adicionais, como LIDAR e multiespectrais, bem como o aprimoramento dos algoritmos de classificação e segmentação de imagens, compõem as próximas etapas do desenvolvimento.

Por fim, os resultados preliminares obtidos nesta fase do estudo apontam para um cenário promissor, em que o uso estratégico de tecnologias acessíveis pode superar barreiras históricas da gestão ambiental no Brasil. A proposta aqui apresentada não apenas oferece um modelo funcional e replicável para o monitoramento automatizado de APAs, como também contribui para a construção de uma cultura de inovação orientada à sustentabilidade e à conservação dos recursos naturais.

Considerações Finais

O presente capítulo demonstrou que a integração entre drones de baixo custo, visão computacional e técnicas de

aprendizado de máquina constitui uma alternativa promissora e viável para o monitoramento automatizado de Áreas de Proteção Ambiental (APAs). Diante dos desafios estruturais enfrentados pelas unidades de conservação brasileiras — como a escassez de recursos financeiros, a insuficiência de equipes técnicas especializadas e a dificuldade de acesso a áreas remotas —, a adoção de tecnologias acessíveis pode representar um avanço significativo no aprimoramento das estratégias de conservação ambiental.

Os resultados preliminares obtidos com a aplicação da metodologia proposta nas APAs de Maricá evidenciaram a eficácia dos algoritmos de visão computacional na detecção de alterações ambientais, como desmatamento e degradação do solo, bem como na identificação de possíveis atividades ilegais. A utilização de drones permitiu a coleta de imagens aéreas de alta resolução, que, aliadas ao processamento automatizado por meio do Google Colab, forneceram dados relevantes para a análise ambiental em tempo quase real.

A revisão sistemática da literatura e a análise documental permitiram fundamentar as escolhas tecnológicas e metodológicas, destacando o potencial de sensores adicionais — como os multiespectrais, térmicos, químicos e LIDAR — para ampliar a precisão e a abrangência do sistema de monitoramento. Além disso, o estudo reforçou a importância da contínua validação e aprimoramento dos algoritmos utilizados, tendo em vista a dependência da acurácia do sistema em relação à qualidade e diversidade dos dados de entrada.

Ainda que a proposta aqui apresentada se encontre em fase inicial de desenvolvimento e validação, os resultados alcançados até o momento sinalizam que soluções tecnológicas acessíveis podem contribuir substancialmente para o fortalecimento da gestão ambiental em contextos vulneráveis. O modelo proposto não apenas favorece a vigilância mais eficiente e segura das APAs, como também amplia as possibilidades de atuação preventiva por parte dos órgãos

responsáveis, fornecendo subsídios técnicos para a formulação de políticas públicas mais eficazes.

Espera-se que os avanços futuros do projeto, incluindo a integração de sensores adicionais e o treinamento de modelos mais robustos com bases de dados amplas e diversificadas, ampliem ainda mais a capacidade de detecção e resposta do sistema. Além disso, a replicabilidade da proposta em outros territórios pode contribuir para a consolidação de um novo paradigma de monitoramento ambiental, baseado em tecnologias de baixo custo, automação inteligente e análise de dados em tempo real.

Em um cenário global de intensificação das pressões sobre os ecossistemas naturais, a construção de ferramentas inovadoras, acessíveis e escaláveis para a proteção ambiental torna-se não apenas desejável, mas urgente. Assim, este trabalho se insere em um esforço mais amplo de promover o uso estratégico da tecnologia como aliada da sustentabilidade, contribuindo para a preservação dos recursos naturais e a resiliência dos territórios frente aos impactos ambientais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 dez. 2004.

CARDON, D.; COINTET, J.-P.; MAZIERES, A. Neurons spike back: the invention of inductive machine and the artificial intelligence controversy. In: **KCL Digital Humanities Critical Inquiry with and about the digital**, 2018.

GOMES, F.; LIMA, J.; NETO, L. P. Aplicações da termografia na agricultura. **Agrarian Academy**, v. 8, n. 16, 2021.

HEDWORTH, H. A. et al. The effectiveness of drones in measuring particulate matter. **Journal of Aerosol Science**, v. 152, p. 105702, 2021.

HU, J.; SZYMCAK, S. A review on longitudinal data analysis with random forest. **Briefings in Bioinformatics**, v. 24, n. 2, p. bbad002, 2023.

LI, N. et al. A progress review on solid state LiDAR and nanophotonics based LiDAR sensors. **Laser & Photonics Reviews**, v. 16, n. 11, p. 2100511, 2022.

MACKENZIE, A.; MUNSTER, A. Platform seeing: image ensembles and their invisibilities. **Theory, Culture & Society**, v. 36, n. 5, p. 3-22, 2019.

MAÇÃES, M. Inovação de processos e sustentabilidade organizacional: estudo de caso. e3 – **Revista de Economia, Empresas e Empreendedores na CPLP**, v. 8, n. 2, p. 27-41, 2022.

MANOVICH, L. **The engineering of vision from constructivism to computers**. 1993. Tese (Doutorado) – University of Rochester. Disponível em: <http://manovich.net/EV/EV.PDF>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MASELLI, Fabio et al. Evaluation of Terra/Aqua MODIS and Sentinel-2 MSI NDVI data for predicting actual evapotranspiration in Mediterranean regions. **International Journal of Remote Sensing**, v. 41, n. 14, p. 5186-5205, 2020.

OLIVEIRA, G. B.; NOVOA, N. F.; SALVIO, G. M. M. Contribuição das áreas protegidas brasileiras para o cumprimento da Meta 11 do Plano Estratégico para a Biodiversidade 2011-2020. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 13, n. 2, 2023.

PLAVETZ, I. Revolução nos céus e na guerra. **Revista Tecnologia e Defesa**, ano 22, n. 103, p. 56-64, 2009.

PRATES, L. P. et al. Classificação de imagens aéreas obtidas por drone utilizando técnicas de inteligência artificial. **15ª Jornada Científica e Tecnológica e 12º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS**, v. 14, n. 2, 2022.

SILVA, T. et al. APIs de visão computacional: investigando mediações algorítmicas a partir de estudo de bancos de imagens. **Logos**, v. 27, n. 1, 2020.

SMEULDERS, A. W. M. et al. Content-based image retrieval at the end of the early years. **IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence**, v. 22, n. 12, p. 1349-1380, 2000.

SOUSA, L. M. M. et al. O uso do veículo aéreo não tripulado na fiscalização e monitoramento de reservas legais. **Revista Novos Desafios**, v. 3, n. 1, p. 17-30, 2023.

SOUSA, M. P. et al. Avanços e aplicações de drones na gestão de recursos naturais e monitoramento ambiental no semiárido brasileiro. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 7, p. e4030-e4030, 2024.

WATKINS, S. et al. Ten questions concerning the use of drones in urban environments. **Building and Environment**, v. 167, p. 106458, 2020.

YANG, H. et al. A review of remote sensing for water quality retrieval: progress and challenges. **Remote Sensing**, v. 14, n. 8, p. 1770, 2022.

HISTÓRIA ANTIGA E ENSINO DE HISTÓRIA – ALGUMAS POSSIBILIDADES

Luis Filipe Bantim de Assumpção
Carlos Eduardo da Costa Campos

Os debates acerca da “utilidade” do conhecimento histórico têm sido recorrentes entre os/as estudantes da Educação Básica e dos cursos de licenciatura dotados de uma disciplina generalista, responsável por historicizar e condensar todo o conhecimento de um curso – por exemplo, em Educação Física temos História do Desporto, em Medicina vemos História da Medicina, em Direito a História do Direito e assim sucessivamente. Essa concepção universal de conhecimento agrada às fileiras conservadoras que regozijam com uma História Política Tradicional, responsável por tratar daquilo que passou da “maneira mais fidedigna como aconteceu”.

Borja Antela-Bernárdez (2020) denomina essa condição de “maldição de Ranke”, a saber, o ato de tratarmos o conhecimento histórico como uma verdade e, por extensão, completamente oposto à ideia de ficção e da imaginação. Culminando em uma História insípida, inodora e incolor (Moerbeck, 2021). Luis Filipe de Assumpção e Bruno Augusto (2022) alertaram que as Ciências Humanas, em geral, e a História, em particular, devem estar comprometidas com o desenvolvimento dos seres humanos na condição de cidadãos, visando a sua integridade formativa para que atuem de maneira ativa, consciente e democrática em sociedade. Isso porque, em um mundo saturado de publicidades e *fake news*, as Ciências Humanas devem ajudar as pessoas a resistirem, produzindo argumentos e posicionamentos alicerçados na verissimilhança, os quais se chocarão com o simplismo, o imediatismo e as

evidências fúteis que são veiculadas diariamente em nossa sociedade (Jablonka, 2024).

A colocação dos autores nos remete ao “desabafo” de Renata de Sousa (2020) ao expor que os seus estudantes, geralmente, questionam sobre a necessidade do conhecimento histórico em suas vidas, ou mesmo acerca do impacto que as ações de pessoas em períodos recuados teriam no presente, ou ainda se é preciso decorar o conteúdo para se tirar boas notas nas provas. Segundo Martha Nussbaum (2019) esse projeto tipicamente neoliberal estabelece que somente os conhecimentos que promovem o crescimento econômico de uma sociedade é que devem ter espaço nas escolas.

Essa lógica utilitarista e quantitativa apontada por Sousa, e corroborada por Nussbaum, endossa o posicionamento de Guilherme Moerbeck (2021), posto que isso se dá pelo distanciamento que os estudantes detêm com a disciplina de História. Com a História Antiga a relação se dá pela via do fantástico, porém, como destaca Antela-Bernárdez (2020), a imaginação histórica é algo que muitos professores abominam, visto que rompe com a ideia de “verdade” do passado ou dos fatos. Assim, o nosso objetivo é discutir a relação entre História Antiga e Ensino de História, mantendo o nosso enfoque na Educação Básica brasileira. Feito isso, apresentaremos um estudo de caso com o intuito de materializar a nossa proposta neste texto.

Ao considerarmos os questionamentos dos/as estudantes de Sousa (2020) elencamos os questionamentos a seguir: Por que estudar História Antiga, em particular? Segundo Fábio Morales e Uiran da Silva (2020) a antiguidade clássica e, portanto, eurocentrada, serviu de paradigma para a legitimação dos Estados-nacionais da Europa, cuja culminância se deu no século XIX. Somado a isso, o discurso eugenista e civilizacional se baseava nas antigas Grécia e Roma para justificar, como um destino manifesto, a supremacia do Hemisfério Norte sobre o resto do globo. A História, ao se constituir em ciência,

“justificou” a preponderância do continente europeu e dos Estados Unidos sobre as Américas, a África e a Ásia. Ainda hoje, quando tomamos a periodização dos acontecimentos históricos que são discutidos na Educação Básica, vemos que estes foram estruturados em conformidade ao modelo quadripartite, criado para dar inteligibilidade à História da Europa.

Entretanto, Assumpção e Augusto (2022) já haviam manifestado que o Ensino de História deve contribuir para que os/as estudantes tomem consciência de seu papel no meio social em que vivem, posto que são seres históricos e produzem História no decorrer de suas vidas. Com isso, Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018) por enfatizarem que os/as docentes são “instrumentos” importantes nesse jogo de forças estabelecido entre as instituições de ensino junto aos currículos escolares – norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e os esforços docentes e, por vezes, familiares em favorecer o desenvolvimento crítico dos/as jovens, os/as quais são cidadãos em potencial. Os/as professores/as são fundamentais para o aprimoramento da consciência histórica dos/as alunos/as em sala de aula, cujo objetivo é a capacidade de edificarem percepções subjetivas sobre a existência, interpretando o passado de um modo determinado e reconhecendo o seu lugar no presente.

Diante do exposto, a consciência histórica seria uma forma coerente de comunicação que exprime, por meio da narrativa, a identidade histórica do comunicador e do receptor (Rüsen, 2011). Com isso, a consciência histórica pressupõe um equilíbrio entre a experiência e o conhecimento histórico, levando o sujeito a refletir historicamente e a criticar, de modo contundente, as práticas sociais em que se encontra inserido. Desta maneira, o Ensino de História é o *locus* onde podemos fomentar a consciência histórica de nossos/as estudantes, por meio da produção de conhecimento em sala de aula. Concordamos com Carlos Eduardo Campos e Luis Filipe de

Assumpção (2023) ao afirmarem que a História Antiga integra a consciência histórica, atuando como a alteridade do tempo presente e contribuindo para a formação dos/as jovens como cidadãos/ãs. Logo, já não existe espaço para uma História Antiga imersa na lógica civilizatória europeia e a sua demanda pelo estabelecimento de Grécia e Roma como o seu “berço”, havendo a necessidade de lançarmos novas possibilidades interpretativas e de ensino para tratarmos da Antiguidade.

Uma alternativa interessante e que tem sido discutida nas duas últimas décadas é a História Global. Segundo Marcelo Cândido da Silva (2020) a História Global se torna relevante por se constituir em uma alternativa às Histórias nacionais de tendência eurocêntrica. Com isso, temos a possibilidade de pensar as relações entre comunidades, agentes e espaços por uma via multidirecional, sem estarmos restritos a uma única cultura, povo ou período. Fábio Morales e Uiran da Silva (2020) destacam que a História Global é o resultado de um longo processo de enfrentamentos, tensões e resistências que se deram no pós-segunda guerra mundial. Retomando Marcelo da Silva (2020) a História Global está inclinada às abordagens comparatistas que, ao serem aplicadas às comunidades e culturas antigas, favorecem a percepção da emergência e da transformação destas, rompendo com a linearidade cronológica e à contiguidade geográfica com a qual estamos habituados nas pesquisas históricas.

Em função do apresentado, temos que uma História Antiga empenhada com um posicionamento global não estará limitada pela centralidade mediterrânica e nem mesmo pelos temas atrelados aos feitos exemplares dos grandes homens, na sua maioria constituídos de ações político-militares que interessavam a pequenas – e privilegiadas – parcelas de comunidades e culturas falocentradas e patriarcais. Como a proposta sugerida ainda é um desafio na Educação Básica, relembremos Pereira e Seffner (2018) acerca da

responsabilidade docente com o desenvolvimento da consciência histórica dos/as estudantes.

Portanto, longe de querermos o fim do material didático disponível, seja nas instituições de ensino públicas, seja nas privadas, nos cabe lançar questionamentos sobre o conteúdo curricular, visando a capacidade de leitura crítica do meio social pelos/as jovens. O Ensino de História Antiga, por sua vez, nos permite analisar a amplitude e a complexidade dos processos históricos que, no caso do Brasil, exige um posicionamento crítico para entendermos as contribuições que outras culturas – separadas da contemporaneidade no tempo e no espaço – tiveram para a formação da identidade cultural brasileira, sendo mobilizadas para atribuírem sentido ao nosso presente. Respondida à pergunta suscitada, apresentamos um estudo de caso de como promover o Ensino de História visando a produção e a discussão crítica do conhecimento histórico.

Para isso, utilizaremos a História em Quadrinhos (HQ) “Os 300 de Esparta”, da autoria de Frank Miller e Lynn Varley, e publicada no Brasil pela editora Devir, em 2006. A escolha deste suporte de informação, ou mesmo desta mídia, se deu pela importância da HQ para a ampliação da leitura de mundo em sala de aula (Isolan, 2020). Ana Paula Soares (2014) reitera que a maioria das HQ são direcionadas ao público jovem, fazendo com que o seu uso em sala de aula aproxime os alunos da disciplina e do conhecimento que esta promove. Soares destaca que a relação dos professores com mídias e linguagens inerentes ao universo jovem, permite que o/a docente se aproxime dos discentes, promovendo uma educação ativa que valorize a contribuição destes no processo de ensino-aprendizagem e no aprimoramento de sua consciência histórica. Ampliando o exposto, Helenice Rocha (2015) declara a importância de utilizarmos linguagens renovadas para melhorarmos a atividade em sala de aula e, no caso das HQ, o uso de texto e imagem favorece a interpretação crítica do

mundo pelos alunos, haja vista que a experiência visual ampara a sua percepção na realidade.

A HQ “Os 300 de Esparta” se tornou conhecida pelo traço singular de Frank Miller atrelado a uma narrativa onde o heroísmo e a honra são mais importantes do que a vitória, em seu modelo clássico e maniqueísta, do bem sobre o mal. Na verdade, as personagens de Miller se aproximam dos leitores, visto que sofrem, choram, sangram e, nem sempre, conseguem resolver os problemas aos quais se propuseram superar. A fama da HQ se ampliou quando do lançamento do filme homônimo, em 2006, e dirigido por Zack Snyder. De imediato, a temática da HQ nos permite problematizar a famosa oposição dicotômica entre Atenas e Esparta, uma vez que a trama se desenvolve no contexto das Guerras Greco-Pérsicas. Por meio de uma perspectiva global, temos a presença dos arautos de Xerxes no território espartano para exigirem de Leônidas, rei de Esparta, terra e água como sinal de submissão ao império persa Aquemênida.



Fig.1 – Arauto persa dialoga com espartanos ao chegar à Esparta (Miller; Varley, 2006).



Fig. 2 – Leônidas e o arauto persa dialogam sobre a rendição espartana. O contraste entre os dois evidencia a diferença étnica de ambos (Miller; Varley, 2006).

O primeiro elemento que podemos discutir lida com a etnia dos arautos persas, os quais detêm a tez negra e estão sob o comando do Grande Rei da Pérsia (Figura 2). Esse dado nos interessa, pois, no período do conflito em questão, o Egito e uma parcela do Norte da África eram satrâpias dos persas. Outro ponto importante é considerarmos a existência de intérpretes entre os arautos de Xerxes e os espartanos, caso contrário não haveria entendimento entre os envolvidos. Essa premissa nos remete à ideia de Irad Malkin (2011) de que o Mar

Mediterrâneo era um espaço relacional de trocas e movimentação intensa entre as culturas e povos que habitavam as suas imediações. Dessa maneira, não era estranho que houvessem negros entre os persas, ou mesmo que os gregos conseguissem se comunicar com outras entidades culturais que não as *póleis*. Aqui nos cabe a ressalva de que os recursos e a extensão do império persa Aquemênida facilitava a aquisição de serviços com intérpretes, ao invés de haver um espartano disposto a executar essa função, embora não fosse impossível que o arauto escolhido soubesse falar grego.

A própria extensão dos domínios persas pode ser um instrumento de debate em sala de aula, afinal, em seu período de maior destaque o império Aquemênida se estendeu do Mar Mediterrâneo (oeste) passando pelo Mar Negro, o Mar Cáspio, o Mar de Aral, tangenciando o território da Índia (leste), o Mar Arábico, o Golfo Persa e o Mar Vermelho, tendo Susa, Ecbatana e Persépolis como os seus principais centros de poder político. Se observarmos em um mapa, também consideraremos que a Grécia se localizava na “periferia” do império persa, fazendo-nos questionar a ideia de que os gregos seriam o centro do mundo conhecido na antiguidade. Isso porque não seria de se estranhar que grande parte das “descobertas” filosóficas e tecnológicas dos gregos tenham sido adaptações de ideias anteriores veiculada para o Mediterrâneo através dos povos e culturas que transitavam pelas rotas oficiais dos persas.

Retomando a HQ, a questão da nudez dos espartanos em oposição à vestimenta das demais personagens é algo que pode ser discutido, posto que ainda é comum nos livros didáticos da Educação Básica, sobretudo, aqueles do Ensino Médio, destacarem que os espartanos detinham uma cultura guerreira que valorizava o condicionamento físico e a beleza de seus corpos acima de tudo. Entretanto, essa representação dos espartanos foi discutida por especialistas nacionais e estrangeiros, tais como Luis Filipe de Assumpção, Gabriel

Bernardo, César Fornis, Marcello Lupi, Stephen Hodkinson, entre outros. Os guerreiros de Esparta eram cidadãos como os demais gregos, porém, conservavam práticas tipicamente aristocráticas – como a caça, os exercícios físicos – que foram elogiadas pelas elites de outras cidades, ou amplamente criticadas pela democracia ateniense, da segunda metade do século V a.e.c.

Stephen Hodkinson (2002) esclarece que a maior parte das representações de Esparta consumidas pela contemporaneidade se basearam nas (re)leituras das práticas culturais espartanas realizadas por Plutarco, entre os séculos I e II e.c., sendo estes os pontos fundamentais para as imagens que os pensadores ocidentais, da modernidade renascentista aos intelectuais do século XX, criaram desta *pólis*. Convergingo Hodkinson e considerando que muitos/as estudantes se interessam por HQ, filmes, animações e jogos eletrônicos, nos cabe questionar se faria sentido os espartanos irem para o campo de batalha portando somente um escudo, as suas grevas (proteção de perna), uma capa e um elmo, além de um sabre e uma lança. Essa exaltação do corpo espartano, em detrimento dos persas vestidos de forma extravagante cria um contraponto entre o Ocidente e o Oriente, imersos na lógica do orientalismo e reiterando o viés eurocentrado.

Antes de concluirmos, os exemplos citados aqui se mostram proveitosos quando pensamos a conectividade e a circulação de pessoas, bens e informações, inerentes à História Global, mas, também, o posicionamento crítico que nos cabe em sala de aula, em prol da consciência histórica. Nesse caso, o Ensino de História comprometido com o aprimoramento da consciência histórica dos/as estudantes, também contribui para que os/as docentes se tornem críticos diante de seu trabalho. Considerando os usos que Frank Miller fez da batalha das Termópilas para enaltecer um modelo de guerreiro exemplar, digno de ser emulado na contemporaneidade, então, existe muito na/da História Antiga a ser pensado e discutido

nas escolas, afinal, nenhuma representação é imparcial diante de seu público-alvo.

Se considerarmos a vulnerabilidade dos espartanos em marcha pela ausência de uma armadura completa (panóplia), estes necessitariam de um contingente auxiliar significativo para conseguirem combater com mais eficiência. Todavia, na HQ os espartanos de Frank Miller são acompanhados por um pequeno grupo de arcádios dispostos a conterem o avanço dos persas. Dialogando com John Lazenby (2012) somos informados que, em média, cada guerreiro espartano era auxiliado por sete escravos hilotas. Como o quantitativo de guerreiros eram trezentos e o seu rei, cada qual acompanhado de aproximadamente sete hilotas, então, o quantitativo de guerreiros do lado espartano se elevava para dois mil cento e sete escravos, totalizando dois mil quatrocentos e oito combatentes. Mesmo que os hilotas não tivessem o preparo dos seus senhores, recordamos que estes viviam e serviam a casa dos espartanos e as suas propriedades imediatas – identificados como os hilotas lacedemônios. Ainda que o exército persa fosse substancialmente maior, não havia somente trezentos espartanos heroicos “dispostos a morrerem” pela Grécia.

Em vias de conclusão, suscitamos aquilo que poucas as pessoas levantaram acerca de “Os 300 de Esparta”, isto é, qual a motivação persa para invadir a Grécia? O que levaria um governante e um contingente incomensurável a marcharem tantos quilômetros para conquistarem um punhado de pequenas cidades? Se formos a Heródoto (5.102.1), o autor nos informa que os persas queriam retribuir uma ofensa sofrida pelos gregos, durante a revolta jônica. Na ocasião, os gregos teriam atado fogo em um templo da deusa lídia Cibele – denominada Kybébe em Heródoto –, sendo este um dos pretextos para que os persas invadissem a Grécia para queimar os seus templos. Essa informação não aparece na HQ citada, pois, colocaria em risco a imagem dos gregos como heróis e os

persas como vilões bestiais. Contudo, a transgressão de um templo era um ato de incivilidade, digno de um “bárbaro”, mas, não foram os gregos a atearem fogo em um espaço sagrado persa? Então, quem poderia ser tomado como os seres sem civilidade, em um contraponto entre Heródoto, a HQ e o livro didático?

Sendo assim, concluímos que o Ensino de História lida com jogos de poder, pautados em disputas pela formação dos futuros cidadãos de nosso país, os quais são levados a aprimorarem a sua consciência histórica e, por conseguinte, a se tornarem cidadãos. Para isso, existem repertórios temáticos que mobilizam memórias diversas para esse objetivo e, dentre eles, temos a História Antiga. No entanto, já não podemos continuar produzindo um conhecimento, cujas bases remontam a supremacia etnocêntrica, falocrática, patriarcal e europeia do século XIX. Não nos cabe silenciar grupos sociais diversos somente pelo fato de não terem figurado nas “histórias oficiais” dos Estados-nacionais. Ao contrário. O nosso papel é se utilizar de antigas percepções para que, munidos com o devido aporte teórico, conceitual e historiográfico, possamos desenvolver uma abordagem da História Antiga comprometida com o Ensino de História e a recepção do passado para pensarmos os interesses envolvidos com as imagens que são veiculadas, até hoje, em nossas instituições de ensino. Feito isso, a consciência histórica dos/as estudantes poderá se tornar crítica, fomentando uma cultura escolar que faça diferença na posteridade político-social de nosso país.

Referências bibliográficas

ANTELA-BERNÁRDEZ, B. El cómic y la enseñanza de la Historia em la Pedagogía de la Escuela Viva. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de. **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 61-80.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; AUGUSTO, B. B. A BNCC e o Ensino de História, entre desafios e solucionismos. In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; MONTEIRO, A. F.; AUGUSTO, B. B. (Org.). **Para além do Vale do Café: ensaios em História, Patrimônio Cultural e Educação**. Vassouras, RJ: Editora Universidade de Vassouras, 2022, p. 199-214.

CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. A HQ Hades: o senhor dos mortos e o Ensino de História Antiga. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 133-151, 2023.

HODKINSON, S. Five words that shook the World: Plutarch, *Lykourgos* 16 and appropriations of Spartan communal property ownership in Eighteen-century France. In: BIRGALIAS, N.; BURASELIS, K.; CARTLEDGE, P. (Ed.). **The Contribution of Ancient Sparta to Political Thought and Practice**. Pyrgos: International Institute of Ancient Hellenic History, 2002.

ISOLAN, F. B. História, distopia e fascismo: V de Vingança e o uso de História em Quadrinhos em sala de aula. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de.; SOUZA NETO, J. M. G. de. (Orgs.). **História em Quadrinhos em perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ; Desalinho, 2020, p. 239-259.

JABLONKA, I. **O terceiro continente ou a literatura do real**. Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora, 2024.

LAZENBY, J. **The Spartan Army**. Pennsylvania: Stackpole Books, 2012.

MALKIN, I. **A Small Greek World: Networks in the Ancient Mediterranean**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

MILLER, F.; VARLEY, L. **Os 300 de Esparta**. Trad.: M. Maia. São Paulo: Devir, 2006.

MOERBECK, G. G. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair-Revista de estudos celtas e germânicos**, v. 21, n. 1, 2021.

MORALES, F. A.; SILVA, U. G. da. História Antiga e História Global: afluentes e confluente. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 40, n.83, p. 125-150, 2020.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v.7, nº13, p. 14-33, 2018.

ROCHA, H. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **O ensino de História em questão**: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015, p. 97 120.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 23-40.

SILVA, M. C. Uma História Global antes da Globalização? Circulação e espaços conectados na Idade Média. **Revista de História**, São Paulo, n. 179, p. 1–19, 2020. [DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.160970](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.160970). Acesso em: 28 jul. 2025.

SOARES, A. P. T. Identidades sociais: produções de sentidos nas enunciações de uma docência. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAÚJO, C. M. de; COSTA, W. da (Org.). **Pesquisa em Ensino de História**: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014, p. 101-112.

SOUSA, R. C. de. Homero em Quadrinhos: os usos da *Iliada* e da *Odisseia*. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de. **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 81-122.

A CRISE CLIMÁTICA: SUA HIPERNORMALIZAÇÃO E O DIREITO DISRUPTIVO

Luiza Helena Pernambuco de. Fraga Rodrigues
Marcelo dos Santos Garcia Santana
Eraldo José Brandão

A compreensão humana não é um exame desinteressado, mas recebe infusões da vontade e dos afetos; disso se originam ciências que podem ser chamadas de “ciências conforme a nossa vontade”. Pois um homem acredita mais facilmente no que gostaria que fosse verdade. Assim, ele rejeita coisas difíceis pela impaciência em pesquisar; coisas sensatas, porque diminuem a esperança; as coisas mais profundas da natureza, por superstição; a luz da experiência, por arrogância e orgulho; coisas que não são comumente aceitas, por deferência à opinião do vulgo. Em suma, inúmeras são as maneiras, e às vezes imperceptíveis, pelas quais os afetos colorem e contaminam o entendimento (Bacon, 1620).

I. Introdução

Em 28 de janeiro de 2025 o Relógio do Juízo Final (*doomsday clock*) foi atualizado, passando a marcar 89 segundos para a meia-noite, ou seja, para o fim de qualquer tentativa de se salvar a vida com a conhecemos, ou seja, a humanidade está mais próxima do colapso global do que nunca. Este relógio foi criado por cientistas (*Bulletin of Atomic Scientists*, a grande maioria ligados à pesquisa nuclear) em meados do século XX e que trabalharam no Projeto Manhattan (codinome do grupo de

pesquisa para a confecção da bomba nuclear na Segunda Guerra Mundial).

Porque eles disseram isso em janeiro de 2025? O que os líderes mundiais têm feito para reverter tudo o é dito (e provado) como resultado das agressões que o clima vem sofrendo desde o final do século XVIII? De eficaz, nada ou quase isso. Nem de perto atendemos ao Acordo de Paris ou, indo mais longe, ao que foi definido em Tbilisi em 1977. Nesta que foi uma Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada pela UNESCO, tinha como principal foco o consenso sobre a importância de preservar o meio ambiente e que a educação seria o melhor caminho. Nela aprovaram o que foi chamado de Declaração de Tbilisi. Do Acordo de Paris resultou a 21ª Conferência das Partes (COP21) da UNFCCC (*United Nations Framework Convention on Climate Change*) nesta mesma cidade que reuniu 195 países. Nele foi determinado um objetivo central que seria fortalecer as ações para reverter as mudanças climáticas, reforçando as ações dos países signatários com o compromisso na redução dos gases de efeito estufa, além de ações concretas no suporte aos países onde os efeitos dos reveses climáticos já estavam sendo sentidos.

Aprovado pelos signatários da COP21 e a União Europeia, este acordo se tornou uma grande arma no contexto do desenvolvimento sustentável. E, retornando ao relógio acima citado, nada foi feito, senão retrocessos, em relação a esta pauta tão importante. O que 08 bilhões de pessoas fazem sabendo que o fim do mundo está a “pouco mais de um minuto” de nós? Nada. Continuamos nossas vidas como se nada estivesse acontecendo, como se não fizessemos parte disso. É o que o antropólogo (Yurchak, 2005) define como o fenômeno da hipernormalização. Este antropólogo teceu sua tese ao analisar, no final dos anos 90 do século passado, a ruína do modelo soviético onde a geração que lidou com a queda da União agia como se nada tivesse acontecendo. Todos seguiam suas vidas normalmente, mesmo sabendo que o Estado como

conheciam estava prestes a ruir e sem saber o que viria depois. Situação onde todos da população não se interessavam em saber o que era verdade e a mentira e, com isso, crendo poder afastar a indefectível derrocada da União Soviética até então conhecida.

Yurchak traduz este sentimento no título de sua obra ao dizer que tudo será para sempre, até deixar de ser, em tradução livre do título de seu livro. (*Everything Was Forever, Until It Was No More: The Last Soviet Generation*). Como antropólogo, ele analisa a vida das populações URSS quando o regime estava para ruir. Mas nada na vida das pessoas mudava. Ele chama isso de hipernormalização – percebido como um grande desterramento – pois nada em você está desligado de tudo. É como estar em rota de colisão e nada fazer.

A ideia central deste artigo buscou ficar em consonância com o tema eleito: a crise climática e a hipernormalização sobre a discussão e seus reflexos no mundo do Direito. Trata-se de uma abordagem que mescla a situação das inversões no clima com a reação das populações e suas lideranças. As fontes foram bem diversificadas, em pesquisa qualitativa, tendo vasta bibliografia como também, em artigos bem qualificados em seus sítios eletrônicos. A escolha da bibliografia foi feita dentro de um universo de estudo que conseguiu representar o estado da arte, além de primar pela qualidade, abrangência e significância.

E o Direito nisso tudo? Como ficam as regulamentações em face de mudanças tão profundas e, ao mesmo tempo, tão rápidas. Nosso processo legislativo é lento, em parte por preciosa cautela, mas, será que ainda dispomos deste, que hoje pode ser chamado assim, luxo, dispor de tempo?

I.1. Metodologia Adotada.

A pesquisa é a atividade principal da Ciência, sendo um processo permanentemente inacabado que se perfaz por

inquéritos minuciosos, realizado em resolver um problema previamente exposto. Barros (Barros; Lehfeld, 2000) refere-se à pesquisa como sendo o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. Mas algumas ponderações devem ser feitas inicialmente. Hoje, a maioria das pesquisas indica uma grande quantidade de produções acadêmicas, o que dá ao pesquisador a responsabilidade de avaliar quais dessas publicações, de forma a categorizar o que é de fato relevante. Nesse sentido a escolha da bibliografia foi feita dentro de um universo de estudo que conseguiu representar o estado da arte, além de primar pela qualidade, abrangência e significância.

O que é metodologia da pesquisa? Para Minayo (2007) *metodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Desta forma, a criatividade do pesquisador é a sua ‘marca pessoal’, é a forma com ele articula como ele conduz a pesquisa e produz suas indagações, fazendo da pesquisa um processo sistemático de desenvolvimento do método científico, para descobrir respostas a um problema previamente proposto.

Diante das inúmeras formas de conhecimento, o que é afinal conhecimento científico? Explicita ainda Gerhardt (2002) que o conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade.

Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público. Para Lakatos (2021) a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou apto a construir hipóteses para seu melhor estudo. Já na pesquisa descritiva, (Triviños, 1987) esta exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, como fatos e fenômenos de determinada realidade por exemplo. O caráter exploratório descritivo da pesquisa se justifica por tentar proporcionar maior entendimento sobre determinado problema e traçando diálogos entre áreas do conhecimento diversas na busca de uma discussão mais profunda sobre o tema principal, qual seja, a grave crise climática e as (in)ações do Estado.

I.Hiper Normalização: “tudo *era pra sempre, até não ser mais*”

O sistema político e econômico em que vivemos já não resolve os problemas que enfrentamos e nossos líderes também sabem disso. O povo sabe que os seus políticos sabem que eles sabem disso. Mas quase todos fazem de conta que esta anormalidade é normal. Bem-vindos à “hipernormalização”;

Este fenômeno antropológico foi assim descrito por Alexei Yurchak (2005) que estudou a reação da população na então (ainda) União Soviética que, mesmo assistindo à falência de seu modelo de Estado, continuava agindo como se nada os pudesse atingir, tanto a população como quase todas as lideranças. Havia uma necessidade, segundo o autor, de crer que nada havia mudado, que continuavam a ser como eram, mesmo com evidências gritantes que o fim (daquilo que conheciam) estava batendo à porta e, com isso, criando-se uma negação do hoje, como se tivesse o condão de adiar o amanhã. E isso está expresso no subtítulo de sua obra, ao dizer que tudo

é para sempre, até deixar de ser, ao que chamou de “hipernormalização”, caracterizando-o como um grande desenraizamento, pois cada indivíduo continua conectado ao todo. É como estar em rota de colisão e simplesmente não reagir, daí sua frase mais famosa: *de que tudo é para sempre, até não ser mais*. Adam Curtis (2016), cineasta inglês, também fala da hipernormalização pela ânsia da estabilidade, como se isso fosse um erro onde ele busca nos alertar sobre a distorção da realidade, dos fatos e das informações, favorecendo uma combinação exagerada e manipuladora entre realidade e ficção.

E como ficam os Estados nisso tudo, em especial, como ficamos nós, no Brasil, nisso tudo por, talvez, haver quem considere este fenômeno complexo demais falar com multidões? Está criado um outro mundo onde as tecno-verdades se amontoam criando um mundo paralelo à realidade. Como o Direito vai lidar com este assoreamento de dados, informações e novas realidades que, para sobreviverem no mundo virtual à serviço de interesses privados, lançam mão da velocidade da informação? Mesmo que venha a ser comprovada a falsidade da informação, ela já criou o dano pretendido. A banalização de graves situações que o planeta passa é gravíssimo. Como o Direito, sendo o ordenamento jurídico de um país, positivando suas referências civilizatórias, vai (re)agir?

É verdade que a disrupção é bem vista pelos meios e sabemos que é dela que brota as grandes inovações e avanços da humanidade. Para Nolasco (2022) a circulação livre no ambiente virtual com irrestrita troca de informações, as disputas sobre as formas de utilização do espaço digital, e a luta pelo controle da propriedade intelectual juntamente com a divergência de interesses, revelam que o foco vai além do simples “usuário” ou da “liberdade”. O que está em jogo são os benefícios corporativos extremamente valiosos, que têm um grande impacto na Economia globalizada. Enquanto tecnologia e inovação dizem respeito à melhoria de um

determinado processo, o termo “disrupção” refere-se à quebra ou superação de algo que já existia, resultando em uma solução mais simples, tanto do ponto de vista econômico quanto operacional.

Em poucas palavras, pode-se dizer que tecnologia evolucionária é aquela onde há o aperfeiçoamento ou incremento de uma anterior; já a tecnologia revolucionária é aquela que provoca grandes alterações na anterior, mas a tecnologia disruptiva, seria “aquela que destrói a anterior utilizando algo novo, inédito e sem permitir que se volte ao estágio anterior. As disrupções não são modernizações de algo já conhecido. Disrupção é tornar o anterior obsoleto, romper com o anterior fazendo com que o que havia anteriormente não exista mais. A questão crucial é: poderia o Ordenamento Jurídico como conhecemos adotar atitudes disruptivas para tentar, ao menos tentar, conter os danos da crise climática em meio à hipernormalização de seus eventos? Poderia o Direito criar estratégias jurídicas eficientes às complexidades geradas com as Novas Tecnologias? Para Jacques Latour (2009) as Novas Tecnologias causam rupturas com velhas tradições impõem transformações ao afirmar:

[...] É, contudo, muito difícil acalmar o delírio moderno, pois surge a partir de um sentimento que, em si, é respeitável: a consciência de ter cometido crimes incorrigíveis contra os outros mundos naturais e culturais, e também contra si mesmo, crimes cujo tamanho e os motivos parecem romper com tudo. Como trazer os modernos de volta à humanidade comum e à inumanidade comum sem, com isso, absolve-los depressa demais dos crimes dos quais, eles, com razão, querem ser castigados? Como acreditar, de forma justa, que nossos crimes são hediondos, mas que ainda assim são comuns, que nossas virtudes são grandes, mas que

também elas são muito comuns? (Latour, 2009, p. 123)

Como poderia o Direito como o temos hoje, inferir em uma situação premente, onde há severas discussões políticas e que envolvem decisões coletivas, seja em nível nacional ou internacional? Em sua Crítica ao Desenvolvimento do Direito, Nonet (2010, p. 119) afirma que:

Nos marcos do Estado de Direito, surgem tensões, oportunidades e expectativas que tendem a quebrar a autonomia e reintegrar o direito na política e na sociedade. O próprio esforço para desenvolver uma ordem legal desencadeia forças que minam o modelo do império da lei. A transformação deste modelo não é uma necessidade histórica, porque depende de necessidades e recursos sociais [...] tratando-se, principalmente de um modo de pensar e de participar, de criar recursos, favoráveis às mudanças no sistema jurídico e que são por si sós eficazes para despertar novas demandas e novas expectativas. (Monet, 2010, p.119)

Ou seja, para lidar com as novas e aceleradas tecnologias é necessária uma abertura estrutural e funcional do Direito, onde ele, como ordenamento jurídico, deve ter a visão teleológica da prevenção de riscos das novas tecnologias para com a Natureza e o homem, além da manifestação do fenômeno tecnológico que, por si só, já traz a condição de que sua interpretação fará uma disrupção no Direito como conhecemos.

Direito disruptivo tem que ser uma nova visão para a regular as complexidades sociais dos novos saberes e alcançar os problemas sociojurídicos trazidos pelas novas tecnologias e,

hoje, mais que tudo, administrar aquilo que está sendo mascarado, menosprezado pela hipernormalização, como as crises climáticas e catástrofes ambientais. Latour (2000) afirma que o Direito não é uma técnica como as outras, pois ele permitiu tornar humanamente vivíveis novas técnicas sem ser destruído por elas. Para ele a função do Direito é de interposição e de proibição, função esta que lhe confere um lugar singular no mundo das técnicas: a de uma técnica de humanização da técnica: “Interposto entre o Homem e a máquina, ele serviu para proteger o Homem das fantasias de onipotência gerada pela potência das máquinas” (Latour, 2010, p. 3068).

E como administrar o Direito face aos fatos recentes na Natureza, na desobediência de empresas e países aos tratados de redução de poluição para minimizarmos os danos, que já estão presentes. Seria o Direito algo apenas nacional, de ordem interna, onde relações internacionais formariam um assunto delicado e atribuído somente a uma elite intelectual? Já não há mais tempo para estas ilações, como dito na introdução ao presente artigo, o “relógio” nos reserva apenas 89 segundos.

II.O paradigma da complexidade serve como fundamento para um direito disruptivo.

Se considerarmos a complexidade das interações sociais, tecnológicas e econômicas, é possível desenvolver um sistema jurídico que se adapte e responda de maneira mais eficaz às mudanças rápidas e às novas realidades. Esse enfoque busca não apenas regulamentar, mas também inovar, promovendo soluções que desafiem as normas tradicionais e atendam às necessidades emergentes da sociedade contemporânea.

O Direito desempenha um papel essencial na prevenção e gestão de riscos, devendo se basear em um Paradigma Científico que permita compreender o impacto das

Novas Tecnologias. Dessa forma, deve oferecer soluções alinhadas à natureza dessas inovações, configurando-se como um Direito Disruptivo em resposta ao avanço das Tecnologias Disruptivas. As neuroses contemporâneas, conforme aponta Morin (2018), são manifestações sociais resultantes da influência da tecnologia sobre a alma humana, impactando negativamente os contextos sociais. E isso é largamente discutido, a exemplo da recente proibição do uso de aparelhos celulares nas escolas de nível fundamental.

Os excessos nas informações, quase sempre seguidas de não fundamentação, mas aceleradas pelo consumo das próximas fez com que fossem percebidos por especialistas, e apontados por Edgar Morin (2018) no indigitado trabalho, várias perturbações de ordem social e individual. O que, para ele, pode significar que o avanço tecnológico tem o poder de modificar profundamente as relações sociais gerando níveis caóticos de complexidade, além de contingências e desordens. Apesar de facilitar a superação de obstáculos antes intransponíveis e fornece ferramentas como a otimização da comunicação entre indivíduos, os impactos negativos também são evidentes. O avanço tecnológico tem contribuído para o isolamento social, intensificando os casos de depressão. Além disso, crimes cibernéticos, como roubo e invasão de dados, contradizem a ideia de que a tecnologia, por si só, promove o bem-estar.

Como o Direito pode aprimorar sua compreensão das Tecnologias Disruptivas a partir de sua epistemologia? O principal objetivo deste trabalho é analisar as novas tecnologias considerando seus impactos sociais e a forma como geram complexidades no campo jurídico. Para isso, será utilizada a perspectiva do Direito Disruptivo, vinculado a uma nova racionalidade científica, permitindo que o Direito desenvolva estratégias jurídicas adequadas (Caldani, 2011, p. 52). Sendo agora, por necessidade dos tempos, esta nova leitura do Direito como sendo Disruptivo, ele apresenta uma nova perspectiva

sobre a Regulamentação e a Regulação, visando administrar novas situações prementes que são (não adentraremos ao fato de já terem sido avisadas há tempos) e decorrentes das dinâmicas sociais e manifestadas em suas complexidades (Nicolesco, 1996).

Por tudo o trazido até agora, podemos imaginar (desejar?) um Direito que busque a transversalidade, que se releia e se ressignifique em uma série de institutos até agora, intangíveis, para repensar sua função na sociedade e como a melhor forma de organização de uma sociedade. Demonstrar esta aptidão de se rever trará novas perspectivas e esperanças para a sociedade e para os que trabalham de forma direta e indireta dependendo de aparatos e recursos legais.

Estando ciente das tecnologias e fatos incontestavelmente disruptivos que, de forma violenta e em ritmo assustadoramente crescente, vem provocando alterações sociais imensas, o Direito não ficará à margem da sociedade e cumprirá seu papel de salvaguardar os valores de uma sociedade. Para isso, é essencial a integração de múltiplos saberes por meio das transdisciplinaridades, permitindo a compreensão dos desafios sociojurídicos e o desenvolvimento de estratégias jurídicas eficazes para a sociedade.

III.A crise climática e o direito contemporâneo

Para um grande pensador do desenvolvimento sustentável Ely da Veiga (2018), o comércio global tem seguido um padrão constante ao longo do tempo. Os países mais desenvolvidos importam grandes quantidades de matérias-primas agrícolas e minerais, que são extraídas principalmente por nações emergentes e periféricas. De fato, cerca de dois terços das matérias-primas negociadas no mercado internacional são adquiridas pelos países industrializados. Esse processo faz com que as nações exportadoras utilizem intensamente seus recursos naturais, muitas vezes não

renováveis, e lidem com os impactos ambientais gerados pela extração e processamento desses materiais.

Essa etapa inicial da cadeia produtiva é justamente onde há maior emissão de poluentes e degradação ambiental e, para tornar mais grave o problema, a produção desses bens exige um alto consumo de água, seja na mineração ou na agropecuária. Por isso, especialistas com Brum (2017) alertam para o conceito de "água virtual" e destacam para sua real mensuração indicando que, ao exportar esses produtos, os países também estão deliberadamente enviando grandes volumes de água, um fator ambiental muitas vezes ignorado nos cálculos econômicos. As mudanças climáticas configuram uma crise sistêmica, impactando diretamente os recursos naturais e o equilíbrio ambiental, além de acarretarem efeitos econômicos ainda imensuráveis. Temos no planeta inteiro exemplos, mas podemos nos ater ao que ocorre no Brasil, onde se enfrenta um desafio sem precedentes, para o qual sua estrutura institucional e regulatória pode não estar plenamente preparada.

Os desdobramentos destes chamados ‘desastres ambientais’ ou ‘novo normal’ transcendem a esfera ambiental, refletindo-se nas dinâmicas demográficas (exilados do clima), como também na segurança alimentar. Tais pontos formam questões que escapam a modelos tradicionais de regulação. O Direito, enquanto instrumento normativo e de governança, desempenha um papel fundamental na estruturação de diretrizes que orientem tanto agentes estatais quanto privados para a adoção de condutas compatíveis com a sustentabilidade ecológica, viabilizando estratégias de mitigação e adaptação às transformações climáticas, mesmo que tenha eu haver uma disrupção com os padrões até hoje estabelecidos em construção legal.

O IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) ou Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, ligado à ONU através da OMM (Organização Meteorológica

Mundial) forma um grupo de cientistas que assessora e monitora a ciência global sobre o clima, integrando o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Em seu relatório, o IPCC (2023) aponta para as mudanças climáticas como uma crise sistêmica, impactando diretamente os recursos naturais e o equilíbrio ambiental, além de acarretarem efeitos econômicos ainda imensuráveis. A sociedade contemporânea enfrenta um desafio sem precedentes, para o qual sua estrutura institucional e regulatória pode não estar plenamente preparada (Rockström et al., 2009). Os desdobramentos desse fenômeno transcendem a esfera ambiental, refletindo-se nas dinâmicas demográficas, na segurança alimentar (FAO, 2022), na proliferação de novas patologias e no ressurgimento de doenças anteriormente bem como nos deslocamentos forçados por razões ambientais questões que escapam a modelos tradicionais de regulação.

O Direito, como instrumento normativo e de governança, desempenha um papel fundamental na estruturação de diretrizes que orientem tanto agentes estatais quanto privados para a adoção de condutas compatíveis com a sustentabilidade ecológica, viabilizando estratégias de mitigação e adaptação às transformações climáticas. Assim, o presente estudo tem como escopo a contextualização das mudanças climáticas e a identificação dos grupos sociais mais vulneráveis aos seus efeitos.

E neste contexto ele, o Direito, precisa se reinventar. Achar caminhos que atendam às urgências trazidas pelos eventos climáticos que, incontestavelmente, não são esporádicos. São resultado de um século de exploração desenfreada dos recursos naturais, queima de combustíveis fósseis, desvios de rios e acidificação dos mares. Haverá tempo para conscientizar o povo? Haverá tempo para seguirmos o devido processo legal constitucional para a votação de leis emergenciais para conter (conter, não reverter, pois isso já não é crido possível) os danos ambientais que o país, a população atual e vindoura tem e terão que enfrentar? O Direito

Disruptivo teria a capacidade de formular estratégias jurídicas eficazes para enfrentar as complexidades advindas das Novas Tecnologias? Além disso, de que maneira esse novo campo do Direito pode aprimorar sua compreensão sobre as Tecnologias Disruptivas a partir de sua epistemologia? A proposta principal deste artigo é considerar os impactos sociais e a produção de novas complexidades no campo jurídico, tendo o Direito Disruptivo como ferramenta analítica baseada em uma racionalidade científica emergente. Para Caldani (2011), deve-se buscar uma nova formulação de estratégias jurídicas voltadas ao gerenciamento de riscos, problemas e possibilidades, não apenas mitigar os desafios oriundos do avanço tecnológico, mas também explorar as oportunidades que permitam revisitar as bases metodológicas do Direito.

Nesse sentido, a crescente interconexão entre Direito e tecnologia exige uma abordagem que vá além dos modelos normativos tradicionais, incorporando a visão da complexidade conforme delineada por Edgar Morin (2005) e a necessidade de adaptação contínua frente às transformações exponenciais proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico. Dessa forma, as transformações tecnológicas contemporâneas impõem ao Direito a necessidade de adaptação contínua, incorporando novos paradigmas científicos que possibilitem tanto a mitigação de riscos quanto a exploração de novas possibilidades. Como argumentam Latour (1994) Teubner (2013), o Direito não pode mais ser concebido como um sistema isolado, mas sim como parte de uma rede de interações que exigem soluções dinâmicas e reflexivas. Assim, a proposta do Direito Disruptivo busca não apenas responder aos desafios emergentes, mas também fomentar uma reconfiguração teórica e metodológica do pensamento jurídico diante da complexidade tecnológica atual.

IV.Considerações finais

O texto apresenta uma reflexão profunda e urgente sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela humanidade, particularmente no que diz respeito às crises climática e tecnológica. A atualização do Relógio do Juízo Final para 89 segundos da meia-noite simboliza a proximidade do colapso global, destacando a gravidade das ameaças existenciais, como as mudanças climáticas e as armas nucleares, e o fracasso das ações globais até o momento, mesmo com acordos como o Acordo de Paris. O conceito de "hipernormalização", proposto por Alexei Yurchak, é um ponto-chave, pois revela a tendência de uma sociedade que age como se as crises não existissem, criando uma ilusão de estabilidade.

O texto também aborda a dinâmica do comércio global, especialmente a relação entre países desenvolvidos e emergentes, e como esse processo contribui para a exploração insustentável dos recursos naturais, exacerbando a crise ambiental. Em um contexto como o atual, com impactos sistêmicos das mudanças climáticas, que afetam desde a segurança alimentar até a proliferação de novas doenças, o papel do Direito se torna central. Buscou-se questionar se o Direito pode adotar abordagens disruptivas para enfrentar essa crise, sugerindo que ele precisa se reinventar para lidar com a urgência da situação e os novos desafios trazidos pelas tecnologias. A proposta do "Direito Disruptivo", como explorado no texto, é uma tentativa de adaptação contínua do Direito frente às transformações tecnológicas e ecológicas. O Direito precisa evoluir para lidar com a complexidade dessas novas realidades, incorporando novas epistemologias e adotando uma abordagem que não se limite aos modelos normativos tradicionais.

Em síntese, o texto faz um apelo para que o Direito se reconfigure de forma a responder de maneira mais eficaz às mudanças exponenciais da sociedade contemporânea. A reflexão sobre a "normalização da catástrofe" e a necessidade

de um Direito mais dinâmico e reflexivo são fundamentais para que possamos enfrentar as múltiplas crises interconectadas, sejam elas ambientais ou tecnológicas.

Bibliografia

- BARROS, A.J.; LEHFELD, N.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2ª. Ed. São Paulo: Pearson, 2000
- BRUM, A.K. Análise do fluxo de água virtual: uma abordagem a partir da balança comercial de Mato Grosso do Sul. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 20, n. 1, p. 297-313, jan./mar. 2019. Disponível em scielo.br/j/inter/a/tWq5zwc4KNbwRvzgTf4KHkp/?lang=pt&format=pdf
- CALDANI, M. A. **Paradigmas das ciências e direito**. Rosario: Editorial Fundación, 2011.pg. 52
- CURTIS, A. **HyperNormalisation**, BBC (2016), documentarista inglês, produtor de documentários para a BBC durante a década de 1980/90.
- FAO. **The State of Food Security and Nutrition in the World**. Food and Agriculture Organization, 2022.
- GERHARDT, T. **Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. Disponível em: [MET.PESQUISA.indd](#) . Acesso em 20/01/2025
- IPCC. **Sixth Assessment Report**, 2023. Disponível em: <https://www.ipcc.ch>
- LAKATOS, E. et alli. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Ed. Atlas. 2021.
- LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.
- LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros na sociedade**. São Paulo: Unesp, 2000.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. **Cultura de Massas no Século XX: neurose e necrose**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

NICOLESCO, B. **La Transdisciplinariedad**. Manifiesto. 1ª ed. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 1996. Disponível em: [LA TRANSDISCIPLINARIEDAD](#)

NOLASCO, L. G.; SANTOS, M. R. dos. Regulação da tecnologia num contexto disruptivo. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 188-214, out. 2022. DOI: 10.5433/24157-108104-1.2022v17 n2p.188. ISSN: 1980-511X

NONET, P. S. **Direito e Sociedade**. A transição ao Sistema Jurídico Responsivo. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2010.

ROCKSTRÖM, J. et al. A safe operating space for humanity. **Nature**, 461(7263), p. 472-475, 2009.

TBILISI DECLARATION, 1977. Disponível em: www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.htm

TEUBNER, G. **Constitutional fragments: societal constitutionalism and globalization**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Atlas. 1987.

UNFCCC (United Nations Framework Convention on Climate Change) Disponível em: <https://unfccc.int/about-us/>

VEIGA, E.; ISSBERNER, L. Decrescer Crescendo. In: LENA, P. (Ed.). **Enfrentando os limites do crescimento**. Marseille: IRD Éditions, 2018, p. 108-134..

YURCHAK, A. **Everything Was Forever, Until It Was No More: The Last Soviet Generation**. New Jersey: Princeton University Press, 2005.

TERCEIRIZAÇÃO: A PRECARIZAÇÃO NA INTERMEDIÇÃO DE MÃO DE OBRA

Maria Carolina Carelli de Oliveira

Introdução

A terceirização, definida como a transferência da prestação de serviço a terceiros feita pela contratante da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, à pessoa jurídica de direito privado, tem raízes históricas que remontam ao século XX no Brasil.

A regulamentação específica da terceirização no Brasil, no entanto, só foi consolidada em 2017, com a aprovação da Lei nº 13.429, que alterou a Lei nº 6.019/1974. Esta alteração legislativa permitiu a terceirização irrestrita de todas as atividades, tanto meio quanto fim, dentro das empresas. A mudança foi recebida com opiniões divididas: enquanto alguns setores empresariais aplaudiram a maior flexibilidade e potencial redução de custos, sindicatos e movimentos sociais alertaram para os riscos de precarização do trabalho e ampliação das desigualdades laborais.

A intermediação da mão de obra através da terceirização pode gerar benefícios econômicos significativos para as empresas contratantes. No entanto, ela também levanta questões importantes sobre a precarização das condições de trabalho, a flexibilização dos direitos trabalhistas e a ampliação das desigualdades sociais. Os trabalhadores terceirizados muitas vezes enfrentam salários mais baixos, menor estabilidade no emprego e condições de trabalho menos favoráveis em comparação aos empregados diretos das empresas contratantes.

Este artigo tem como objetivo analisar as diversas dimensões da desigualdade gerada pela terceirização na intermediação da mão de obra. Serão examinados os aspectos legais, econômicos e sociais dessa prática, destacando como ela

pode influenciar a dinâmica das relações de trabalho e contribuir para a ampliação das disparidades no mercado laboral.

A terceirização e a reforma trabalhista lei n.13.467/2017

A terceirização não foi introduzida pela Lei n.13.467/2017, pois o fenômeno já existia e era utilizado, contudo, com restrições, especialmente, para os tipos de atividades.

A chamada Reforma Trabalhista na verdade regulamentou a subcontratação, mudando e inserindo preceitos na Lei n.6.019/1974, que regula o trabalho temporário.

Um dos primeiros dispositivos que, de maneira indireta, introduziu uma forma de intermediação da mão de obra foi o artigo 455 da CLT, que aborda o contrato de subemprego.

O Decreto-lei 200/67 foi o segundo regulamento a tratar da terceirização, possibilitando a descentralização das atividades da Administração Pública através da execução indireta mediante contrato.

Este decreto foi regulamentado pela Lei 5.645/70, estabelecendo que atividades como transporte, conservação, custódia, operação de elevadores, limpeza e outras deveriam preferencialmente ser executadas por terceiros, mediante contrato, e não diretamente pela Administração Pública.

A Lei do Trabalho Temporário (Lei 6.019/74) permitia que o serviço fosse prestado pelo trabalhador sem que houvesse vínculo empregatício com o tomador, utilizando-se de uma empresa intermediária de mão de obra temporária.

A Lei 7.102/83, por sua vez, autorizou a terceirização do vigilante bancário. Já a Lei 8.863/1994 expandiu a possibilidade de terceirização de vigilantes para qualquer estabelecimento, público ou privado, para pessoas físicas e para o transporte de qualquer carga.

Também foi criado o parágrafo único do art. 442 da CLT, que trata das cooperativas e determina que o serviço prestado por elas não estabelece vínculo empregatício com o tomador de serviços: “Parágrafo único – Qualquer que seja o ramo de atividade da sociedade cooperativa, não existe vínculo empregatício entre ela e seus associados, nem entre estes e os tomadores de serviços daquela.”

Em relação à terceirização, há também as Súmulas 256 e 257 do TST, sendo que a primeira foi cancelada. Além disso, há a OJ 321 da SDI-1 do TST. Por muito tempo, o principal instrumento que regulamentou a terceirização no Brasil foi a Súmula 331 do TST, que transcrevemos abaixo:

Súmula n. 331 do TST

Contrato de prestação de serviços. Legalidade (nova redação do item IV e inseridos os itens V e VI à redação) – Res. 174/2011, DEJT divulgado em 27, 30 e 31.05.2011

I – A contratação de trabalhadores por empresa interposta é ilegal, formando-se o vínculo diretamente com o tomador dos serviços, salvo no caso de trabalho temporário (Lei n. 6.019, de 03.01.1974).

II – A contratação irregular de trabalhador, mediante empresa interposta, não gera vínculo de emprego com os órgãos da Administração Pública direta, indireta ou fundacional (art. 37, II, da CF/1988 (LGL\1988\3)).

III – Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei n. 7.102, de 20.06.1983) e de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta;

IV – O inadimplemento das obrigações trabalhistas, por parte do empregador, implica a

responsabilidade subsidiária do tomador dos serviços quanto àquelas obrigações, desde que haja participado da relação processual e conste também do título executivo judicial.

V – Os entes integrantes da Administração Pública direta e indireta respondem subsidiariamente, nas mesmas condições do item IV, caso evidenciada a sua conduta culposa no cumprimento das obrigações da Lei n. 8.666, de 21.06.1993, especialmente na fiscalização do cumprimento das obrigações contratuais e legais da prestadora de serviço como empregadora. A aludida responsabilidade não decorre de mero inadimplemento das obrigações trabalhistas assumidas pela empresa regularmente contratada.

VI – A responsabilidade subsidiária do tomador de serviços abrange todas as verbas decorrentes da condenação referentes ao período da prestação laboral.

Essa súmula foi a mais abrangente sobre o tema e por muito tempo regeu a terceirização. Em que pese a referida súmula não tenha sido cancelada/revogada esta conflita com o entendimento do STF e da própria alteração legislativa, que prevê a terceirização de qualquer atividade.

E por falar no entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), muito embora tenha havido inúmeros questionamentos no STF durante o julgamento do recurso extraordinário nº 958.252/MG e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 324, ambos abordando a possibilidade de terceirização da atividade principal das empresas, o STF, em sessões realizadas nos dias 29 e 30 de agosto de 2018, decidiu pela legalidade da terceirização. O tribunal concluiu que é lícito terceirizar ou dividir o trabalho entre diferentes pessoas jurídicas, sendo as empresas contratantes subsidiariamente responsáveis pelas

empresas prestadoras de serviços. Dessa forma, os ministros do STF consideraram a terceirização das atividades-fim das empresas como constitucional e legal.

ADPF n. 324/DF: “I - É lícita a terceirização de toda e qualquer atividade, meio ou fim, não se configurando relação de emprego entre a contratante e o empregado da contratada; II - A terceirização, compete à contratante: i) verificar a idoneidade e a capacidade econômica da terceirizada; e ii) responder subsidiariamente pelo descumprimento das normas trabalhistas, bem como por obrigações previdenciárias, na forma do art. 31 da Lei 8.212/1993.

Assim, em 2017 foram inseridos os artigos. 4º (A e seguintes) e 5º (A e seguintes) da Lei n. 6.019 de 1974, para regulamentar a terceirização.

Portanto, o conceito de terceirização, após promulgação da Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, foi ampliado e passou a autorizar prestação de serviços a terceiros a transferência feita pela contratante da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, conforme conceito que se extrai do art.4º A, da Lei n. 6.019/74.¹

Precarização na intermediação de mão de obra

A precarização na intermediação de mão de obra é um fenômeno que tem ganhado destaque no cenário brasileiro, especialmente com o crescimento da terceirização e outras formas de contratação flexível.

A subcontratação é caracterizada por uma relação trilateral que envolve o trabalhador, a empresa prestadora de

¹ Art. 4º- A. Considera-se prestação de serviços a terceiros a transferência feita pela contratante da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, à pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços que possua capacidade econômica compatível com a sua execução.

serviços e a empresa contratante. Dessa forma, o trabalhador é contratado pela prestadora de serviços, estabelecendo com ela todo vínculo empregatício. A empresa contratante, por sua vez, utiliza os serviços desse trabalhador para a realização de atividades que sejam específicas ou principal.

Assim, a empresa contratante mantém uma relação apenas com a empresa prestadora de serviços, sem estabelecer um vínculo empregatício direto com o trabalhador, mesmo que este execute suas funções dentro das instalações da contratante.

Pela análise do texto reformado da Lei n.6.019, percebe-se que a terceirização tornou-se um instituto precarizante.

Certo é que a intermediação da mão de obra sem limites representa um retrocesso, pois viola princípios básicos dos direitos sociais e impacta diversas classes e segmentos, tendo em vista a fragmentação da relação de emprego e desigualdade proporcionada (Medeiros, 2023).

O que se observa é que a terceirização tornou-se um fenômeno de redução de direitos com ampliação dos lucros do capital e que essa prática está associada à precarização das condições de trabalho, uma vez que os trabalhadores terceirizados frequentemente recebem salários menores, até porque a própria lei afasta a imperatividade da isonomia entre os trabalhadores terceirizados e os empregados da mesma categoria da empresa tomadora de serviços (Delgado, 2023), os terceirizados possuem menos benefícios e enfrentam maior instabilidade no emprego em comparação aos empregados diretos. Essa situação é agravada pela fragmentação dos direitos trabalhistas e pela dificuldade de fiscalização das condições de trabalho, resultando em um ambiente de maior vulnerabilidade para os trabalhadores.

Do ponto de vista econômico, a redução dos custos trabalhistas pode gerar ganhos de competitividade para as empresas, mas também pode levar a uma diminuição do poder de compra dos trabalhadores, afetando negativamente o

consumo interno e o crescimento econômico. Socialmente, a precarização contribui para o aumento das desigualdades, pois os trabalhadores terceirizados têm menos acesso a direitos básicos.

Em 2013 Rodrigo de Lacerda Carelli já afirmava que a terceirização trazia a precarização do trabalho, o que foi comprovado por pesquisas empíricas científicas, cujas estatísticas já apontavam infortúnios no trabalho (*rectius*: agressões e lesões às instâncias físicas e psíquicas dos trabalhadores ocasionadas pela falta de garantia da incolumidade labor ambiental) demonstrando que os terceirizados sofrem mais acidentes laborais, além de que a vida desses trabalhadores é retirada, em pleno labor, em maior proporção do que os trabalhadores diretamente contratados (Carelli, 2013).

Ora, se na terceirização restrita já se constatava a precarização do trabalho, com a terceirização irrestrita inquestionavelmente – a meu ver – há confronto com os direitos basilares dos trabalhadores.

A contratação de terceiros ampliada, que permite que as empresas subcontratem qualquer atividade, inclusive as atividades-fim, naturalmente vai levar a uma maior rotatividade de trabalhadores, resultando em menor estabilidade no emprego, gerando, conseqüentemente, maior insegurança no trabalho, além da falta proteção, inclusive fiscalização.

Destaca-se, ainda, os trabalhadores terceirizados muitas vezes enfrentam condições de trabalho piores, incluindo maior carga de trabalho, falta de equipamentos adequados e menor proteção contra acidentes.

Os terceirizados também ficam desamparados pela representação sindical, uma vez que a nova legislação em nenhum momento dispôs sobre a representação sindical do trabalhador terceirizado.

Nesse sentido afirma Mauricio Godinho Delgado (2017):

Ora, os trabalhadores terceirizados são ofertados a distintos tomadores de serviços, muitas vezes laborando, em períodos diversos e sequenciais para empresas sumamente diferentes, às vezes integrantes de categorias econômicas sem qualquer similitude entre si. São trabalhadores dispersados pela fórmula de contratação trabalhista a que se submetem, necessitando, desse modo, da representação automática pelo sindicato clássico da categoria profissional relativa à empresa em que estão circunstancialmente situados.

Com exceção da responsabilidade atribuída à empresa contratante por medidas de segurança, higiene, e salubridade dos trabalhadores, previsto no artigo 5º-A, §3º² e da responsabilidade subsidiária pela satisfação das obrigações trabalhistas da empresa contratada, previsto no artigo 5º-A, §5º³, a lei em comento não oferece outra medida compensatória da perda de eficácia dos direitos sociais dos trabalhadores terceirizados.

Portanto, a nova legislação não assegura isonomia de direitos (art. 5º, caput e inciso I da Constituição Federal) entre trabalhadores terceirizados e os empregados da contratante que

² Art. 5º-A. Contratante é a pessoa física ou jurídica que celebra contrato com empresa de prestação de serviços relacionados a quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal.

§ 3º É responsabilidade da contratante garantir as condições de segurança, higiene e salubridade dos trabalhadores, quando o trabalho for realizado em suas dependências ou local previamente convenionado em contrato.

³ § 5º A empresa contratante é subsidiariamente responsável pelas obrigações trabalhistas referentes ao período em que ocorrer a prestação de serviços, e o recolhimento das contribuições previdenciárias observará o disposto no art. 31 da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991.

desempenham as mesmas funções. Não garante a aplicação das normas coletivas da empresa contratante aos terceirizados e não exige que a contratada ofereça uma garantia contratual proporcional ao valor do contrato para assegurar o cumprimento dos direitos trabalhistas.

A legislação também não obriga a contratante a fiscalizar o cumprimento das obrigações trabalhistas, nem autoriza a interrupção dos serviços em caso de inadimplemento por parte da contratada.

Além disso, não assegura aos trabalhadores terceirizados as mesmas condições de trabalho oferecidas aos empregados da tomadora, como alimentação, transporte e atendimento médico.

A Lei 13.429/2017 (art. 5º-A, § 4º⁴) apenas permite que a contratante estenda esses benefícios aos terceirizados, sem obrigatoriedade. Também não obriga a contratante a reter crédito contratual para o pagamento direto dos direitos aos trabalhadores terceirizados em caso de inadimplemento pela prestadora, entre outras garantias similares.

Ademais, não impede a terceirização a fraude ao cumprimento das funções sociais da empresa tomadora, como a contratação de pessoas com deficiência.

Destaca-se que a terceirização da atividade-fim pode resultar na existência de empresas sem empregados próprios, um modelo que nega à empresa a função social de promotora de emprego protegido socialmente e afronta valores constitucionais fundamentais, como a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho (art. 24, XIV da CF) e a inserção e qualificação de jovens trabalhadores no mercado de trabalho (art. 227 da CF), assegurando-lhes o direito à ampla profissionalização

⁴ § 4º A contratante poderá estender ao trabalhador da empresa de prestação de serviços o mesmo atendimento médico, ambulatorial e de refeição destinado aos seus empregados, existente nas dependências da contratante, ou local por ela designado.

Dessa forma, a terceirização da atividade-fim é uns dos fatores mais preocupantes dentro do contexto tratado, pois gera prejuízos ao trabalhador terceirizado, como a falta de proteção, a ausência de uma remuneração digna em relação aos empregados da empresa, bem como a ausência dos direitos de sindicalização dos terceirizados, além de permitir ao empregador a contratação de mão de obra de menor valor, sem vínculo entre as partes, resultando ainda no cerceamento de outros direitos do trabalhador.

Por fim, importante destacar o caso ocorrido em março de 2023 em que foram identificados mais de 200 trabalhadores em situação análoga à escravidão em uma operação realizada pela Polícia Rodoviária Federal, o Ministério do Trabalho e a Polícia Federal, e ficou constatado que a empresa contratante dos trabalhadores, era uma empresa de terceirização, o que comprova na prática que a terceirização sem restrição é precária e acarreta o declínio dos direitos trabalhistas (Medeiros, 2023).

Conclusão

A análise da terceirização após a entrada em vigor da Lei 13.467/2017 revela um cenário preocupante de precarização das condições de trabalho no Brasil. Embora a terceirização ofereça vantagens econômicas às empresas contratantes, como a redução de custos operacionais e maior flexibilidade na gestão de recursos humanos, esses benefícios são alcançados à custa dos direitos dos trabalhadores terceirizados. A falta de isonomia salarial e de benefícios entre trabalhadores terceirizados e empregados diretos, aliada à instabilidade no emprego e às condições de trabalho frequentemente inferiores, evidenciam um retrocesso nas garantias trabalhistas.

É possível concluir que a alteração legislativa transforma, na realidade, o trabalhador informal em terceirizado, mantendo-se a correspondente precarização das garantias laborais e constitucionais do trabalhador.

A regulamentação ampliada da terceirização permite que qualquer atividade, inclusive a atividade-fim, seja terceirizada, resultando em maior vulnerabilidade para os trabalhadores. Além disso, a fragmentação das relações de emprego e a dificuldade de fiscalização das condições laborais agravam a precarização, colocando os trabalhadores em situações de maior risco e menor proteção.

A responsabilidade subsidiária das empresas contratantes não é suficiente para garantir o cumprimento integral dos direitos dos terceirizados.

É essencial a fiscalização na terceirização para diminuição das violações dos direitos trabalhistas, bem como haja atuação dos sindicatos em favor desses trabalhadores.

A livre-iniciativa e a livre concorrência não podem se dá em detrimento da justiça social e dignidade humana, acarretando na precarização e exclusão social dos trabalhadores.

Referências

- CARELLI, R. de L. **Terceirização e intermediação de mão-de-obra: ruptura do sistema trabalhista, precarização do trabalho e exclusão social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- CARELLI, R. de L. A terceirização no século XXI. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, São Paulo, v. 79, n. 4, p. 232-244, out./dez. 2013.
- DELGADO, M. G.; DELGADO, G. N. **A reforma Trabalhista no Brasil**. São Paulo: LTr, 2017.
- DELGADO, M. G. **Direito coletivo do trabalho**. 7. Ed. São Paulo: LTr, 2017.
- DELGADO, M. G. **Curso de direito do trabalho**. 20. ed. São Paulo: LTr, 2023.
- MARCHI, S.; GUNTHER, L. Terceirização e o Trabalho Informal no Capitalismo Contemporâneo Brasileiro. In: **Revista de Direito do Trabalho**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2019.

MEDEIROS, B. R. (Org.). **O Mundo do Trabalho em Movimento e as Recentes Alterações Legislativas: Um Olhar Luso-brasileiro.** São Paulo: LTr, 2018.

MEDEIROS, B. R. **A reconfiguração dos modos de trabalhar: olhares diversos.** São Paulo: LTr, 2023.

AFROCIDADANIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA¹

Reinaldo da Silva Guimarães
Luciene Gustavo Silva

1. Introdução

As discussões sobre as questões raciais na sociedade brasileira, especialmente a discussão sobre as diversas formas de manifestação do racismo, colocou em andamento várias ações práticas como formas de combatê-lo e de erradicá-lo, como por exemplo, a implementação de diversas políticas e as ações afirmativas, a luta cotidiana para o empoderamento da população negra, para sua representatividade social, pelo reconhecimento e pela valorização do seu protagonismo histórico.

Em nossa perspectiva, a existência e a sobrevivência do racismo nas sociedades contemporâneas, especialmente na sociedade brasileira, decorre da construção de uma estrutura instituída e institucionalizada, fundamentada na criação de um *habitus* cultural racial, através de determinados instrumentos ideológicos, classificatórios e sutis que operam e insistem em se manterem, ancorados em uma memória coletiva utilizada como fonte de preservação do poder, significando um conjunto de valores, crenças e práticas transmitidas ao longo do tempo, como estruturas históricas de “longa duração”, isto

¹ Inicialmente publicado em: AMARAL, F. P.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; RIBEIRO, M. S. B. M. (Orgs.). **Arte, História, Educação: Reflexões sob uma ótica decolonial**. Vassouras: Editora Universidade de Vassouras, 2024; SOUZA, L. P. de (Org.). **Educação: desafios, inovações e caminhos para o futuro**. 1.ed. – Campo Grande, MS: Editora Inovar, 2024, p.57-75; Anais do 10º Encontro Internacional de Política Social 17º Encontro Nacional de Política Social Tema Democracia, Participação Popular e Novas Resistências Vitória (ES, Brasil), 27 a 29 de junho de 2024.

é, estruturas que refletem “velhos hábitos de pensar e agir, quadros resistentes, duros de morrer, por vezes, contra toda lógica”(Braudel, 1992, p. 51).

Compreender os aspectos que se recusam a mudar permite-nos compreender também a razão pela qual o racismo se mantém no presente e se revela através de uma estrutura mental potencializada pela memória da diferença racial, ou seja, como a “marca” sobrevive e se reforça pela lembrança de sua “origem”. De fato, no Brasil, mesmo com a tentativa de definir diferenças raciais em outros termos – cor e etnia, por exemplo –, a ideia básica fundada na diferença racial, que estabelece hierarquias entre os povos, permanece e se reforça com base em sua negatividade e em seu silenciamento.

Se o racismo se manifesta na sociedade brasileira através de inúmeros modos e ações práticas, que vilipendiam, desqualificam, invisibilizam, desigalam e violentam os indivíduos da população negra, o fomento da Afrocidadanização, através de lutas cotidianas, também com ações práticas sociais, especialmente as galgadas no processo educacional antirracista e na transformações das relações de poder, visam e procuram transformar a educação hegemônica e eurocêntrica, para desconstruir a estrutura histórica de longa duração que hierarquizam as diversas raças para, enfim, transformar profundamente as relações raciais no Brasil.

O que chamamos aqui de Afrocidadanização são as ações concretas e seus processos; iniciativas; efetividades e materializações. Estas ações se transformam em Direitos com a implementação de políticas públicas e sociais; com a luta cotidiana para o empoderamento da população negra; com a ampliação de sua representatividade social; com o reconhecimento do seu protagonismo histórico, e - em particular – com as ações de maior alcance sociopolítico na luta antirracismo no Brasil: as políticas de ação afirmativa para a população negra.

O conceito Afrocidadanização surge para identificar e

interpretar a diversidade de acontecimentos, processos e mudanças ocorridas na sociedade brasileira, a partir da década de 1990, relativas às questões raciais.

O conceito de Afrocidadanização está alicerçada em três pilares fundamentais:

O Afro, que dá significado e concretude à consciência do indivíduo da população negra de sua identidade racial negra positiva, emponderando-o e possibilitando a construção e a afirmação da identidade afrocentrada e sua agência humana, como um processo político, cultural e social, implicado em relações de poder, a partir de uma dinâmica de identificações construídas através de um vasto conjunto de significações e ações práticas discursivas, isto é, a sua capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria.

A Ação, que significa as ações práticas empreendidas por diversos atores sociais, em diversos espaços e contextos socioculturais, como um processo de luta e de conquista, tanto no âmbito individual quanto na participação coletiva, que apontam um devir, um futuro, para a consecução, garantia e concretude do seu terceiro pilar.

A Cidadania, que representa a efetividade da conquista de todos os direitos significativos aos indivíduos em uma sociedade democrática e justa, como uma estratégia política e expressão da luta pelo direito à igualdade e pelo reconhecimento de diferenças específicas, concebidas como a consecução do processo através do qual os indivíduos da população negra, historicamente subalternizados em nossa sociedade, procuram através de práticas e ações concretas, conquistar efetivamente a sua plena cidadania.

Estruturado desta forma, o conceito de Afrocidadanização representa e abarca diversos sentidos, ações e processos, tais como:

- a- O reconhecimento da identidade racial negra como positiva;

- b- O reconhecimento do protagonismo da população negra como fundadora e criadora da sociedade brasileira;
- c- O direito a igualdade e a liberdade;
- d- O direito a diferença, e;
- e- O direito a disputar os benefícios sociais em igualdade de oportunidades e de condições

Assim, Afrocidadanização é um processo de construção, de efetivação e de concretude de uma verdadeira “democracia racial”, ou seja, é a concretização da equidade sócio-racial, através da qual todos os indivíduos da população negra, sejam verdadeiramente contemplados, incorporados e plenamente estabelecidos na sociedade brasileira. Por todos estes aspectos, a Afrocidadanização se apresenta como resultado e concretude do processo de Afrocidadanizar, ao identificar e descrever os processos através dos quais os indivíduos da população negra, colocam em andamento, fomentam, conquistam e efetivam plenamente sua cidadania.

Este processo se realiza - ou pode se realizar – através de diversas formas:

I- A conquista de capital cultural, a partir da ampliação das oportunidades educacionais;

II- A transformação de *habitus* cultural racial da sociedade brasileira, para transformar sua estrutura discriminatória e racista, a partir da decolonização dos espaços sociais e socializadores, através da educação antirracista, empreendida com várias atividades em diversos espaços educacionais, voltadas para os segmentos do ensino fundamental, médio e superior, no ensino público e privado, nas universidades, nos teatros, ao fomentar contatos com a cultura, com a arte, com a música, com a dança, com a religião, as quais podem possibilitar o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, entre outras ações;

III- Ao se propor, implementar e se efetivar políticas e ações afirmativas, como forma de reparação, reconhecimento e valorização, e demais aspectos relacionados as relações sociais para transformar a realidade das relações raciais no Brasil.

Ao apontar para como aconteceu este processo - e/ou seu dever - de fomento e concretização da Afrocidadanização no Brasil, desejamos avançar na discussão sobre as relações raciais, isto é, não se trata aqui de apenas defini-la, identificá-la ou qualificá-la como Estrutural e/ou Institucional, mas de ultrapassar essa perspectiva e propor formas de enfrentamento as desigualdades sociorraciais, a partir da identificação e da consecução de ações sociais concretas que transformem radicalmente a configuração das desigualdades raciais brasileiras.

Assim, Afrocidadanização se configura como um projeto político que pretende colocar em andamento o processo de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira, a partir da reestruturação e da criação de novas maneiras de pensar as relações, raciais, isto é, a reestruturação do habitus cultural racial.

Para que tal reestruturação ocorra – e este dever se torne realidade – é necessário que se ampliem as discussões conceituais e doutrinárias, e que se implementem efetivamente as diversas leis que já existem, tais como as Leis nº 10.639/2003 e atualizada pela Lei nº 11.645/2008. Estas são poderosas ferramentas para promover o reconhecimento e valorização dos aspectos herdados da História do negro africano, o afro-brasileiro e das populações originárias brasileiras.

Em resumo, Afrocidadanização é um processo por natureza; um dever em concepção, e um plano de percurso a ser conhecido por aqueles que desejam contribuir com a construção de relações raciais mais equânimes e dignas (Guimarães, 2013).

2. Perspectivas de concretude da Afrocidadanização: o

potencial revolucionário das +-ações afirmativas

Instrumento fundamental para o processo de afrocidadanização, as políticas de ação afirmativa tem sido interpretadas como um conjunto de estratégias políticas implementadas pelos governantes, como resultado de várias lutas e reivindicações dos movimentos sociais e setores da sociedade civil, tendo como objetivo o de favorecer grupos socialmente discriminados por motivos de raça, sexo e etnia e que, em decorrência disto, experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais.

Implica, dessa forma, na formulação de políticas abertamente não-universais com o intuito de beneficiar de forma diferenciada a grupos discriminados, de modo a permitir que, a médio e longo prazos —definidos em termos de segunda e terceira gerações—, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes. Portanto, as “ações afirmativas” têm como propósito o reconhecimento de que pessoas sujeitas à desigualdade devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social (Andrews, 1997).

Para Santos (2022), é possível agrupar as ações afirmativas dentro da experiência desenvolvida no Brasil, que é uma ampla experiência nesses últimos 20 anos, em cinco modalidades de políticas: 1) repressivas; 2) de valorização; 3) de combate direto à desigualdade; 4) de combate ao racismo institucional; 5) de ampliação de espaços de interlocução e representatividade política.

O autor nos apresenta as cinco modalidades da seguinte forma:

1- As políticas repressivas: são aquelas voltadas para acusação e prisão, ou seja, para criminalização das práticas de discriminação presumida ou manifesta, não apenas a

criminalização através das leis (como a Lei Caó²), mas também a criação de delegacias especializadas em crimes raciais, serviços de denúncia, como S.O.S racismo. Estas políticas vêm se deslocando do controle coativo, mais repressivo, para também agregar elementos de persuasão de agentes, com novas ações na esfera jurídica, como litigância e termo de ajustamento de conduta, que também possuem um papel educativo.

2- As políticas de valorização: são aquelas voltadas à ampliação do reconhecimento por reforço da identidade para construção de subjetividades. São políticas que buscam equilibrar a representação dos diferentes grupos que compõem a nossa nação. No campo da educação, são exemplos: a Lei nº 10.639/2003 (obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira); políticas de patrimônio histórico e cultural tombamentos (como o caso da Serra da Barriga onde era situado o Quilombo dos Palmares); a criação de museus, como Museu Afro Brasil e museus negros vêm sendo criados em diferentes lugares; a patrimonialização do Cais do Valongo no Rio de Janeiro, reconhecido pela Unesco como Patrimônio da Humanidade; a definição do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra e feriado nacional. Pode enquadrar também como políticas de valorização as políticas de reconhecimento territorial de comunidades quilombolas, que ressignificam o passado do negro, não apenas de quilombolas, mas de toda a população negra do Brasil, assim como também

² O Decreto-Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, tipifica como crime de racismo a injúria racial, alterando a Lei nº 7.716, decretada em 05 de janeiro de 1989, conhecida como “Lei Caó”, que define: em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo; e conforme os Art. 2º-A. – “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional”; e o Art. 20-C. - “qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência” (Brasil, 2013).

políticas de mídia (ex: campanhas publicitárias, prêmios, etc.), incluindo a presença negra em peças de marketing.

3- As políticas de combate direto à desigualdade: são aquelas que têm uma incidência direta em impactos sociais, impactos esses estatisticamente mensuráveis, como as políticas de reserva de vagas em concursos e outros processos seletivos como vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) etc. Inclui, ainda, a política de definição de cotas de participação, como as políticas voltadas para candidaturas partidárias, e, também, políticas de recrutamento ativo, em que empresas buscam os talentos onde eles estejam disponíveis, onde eles estejam existentes. Outro exemplo dessas políticas de combate à desigualdade são as políticas de fortalecimento de indivíduos do grupo desfavorecido em processos de disputa, como por exemplo cursos preparatórios para vestibular, cursos preparatórios para pós-graduações ou para concursos.

4- As políticas de combate ao racismo institucional, que visam interferir no comportamento de instituições e, também, limitar a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais dos indivíduos aos serviços que as instituições prestam. Coletar e difundir informação sobre o quesito cor dentro de instituições, promover diálogos e atividades junto aos seus quadros funcionais; essas são formas de fazer com que as instituições funcionem de maneira equânime no seu atendimento ao público.

5- As políticas de ampliação de espaços de interlocução e representatividade política: são aquelas que incluem a criação de aparelhos institucionais voltados para a temática racial, com o objetivo de ampliar a participação da comunidade negra junto a setores do Estado em âmbitos federal, estadual, municipal ou também voltadas para a criação de órgãos de proposição, assessoramento, implementação e avaliação de ações afirmativas. São exemplos: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade

Racial, que teve, durante um tempo, o status de ministério; a criação do Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial e do SENAPIR³, sendo que esse último é um conjunto articulado de órgãos nas esferas federal, estaduais e municipais, voltados para a promoção de igualdade racial, além de comissões assessoras também; Órgãos também na esfera municipal também possuem iniciativas semelhantes. No Rio de Janeiro, existe o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro.

Ao refletirmos sobre o potencial revolucionário das ações afirmativas, nos referimos a uma dimensão que julgamos como a mais fundamental e, por isso mesmo, não discutida efetivamente - especialmente em função da constatação de que os segmentos sociais mais prestigiados em nossa sociedade não têm interesse em transformar *status quo* das relações raciais, devido principalmente as relações de poder e dominação que envolve hierarquias e subalternidades - a transformação das condições materiais e intelectuais de existência da população negra como uma condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática racialmente.

É certo que há muito ainda a se fazer, muita luta a enfrentar, porém o conjunto de vivências e percepções que temos presenciado reflete uma condição revolucionária, que apontam para uma condição de processo; de um devir; de futuro para transformar profundamente a história material, cultural e simbólica na vida dos indivíduos da população negra brasileira, ou seja, as ações afirmativas vêm atuando como uma poderosa ferramenta no processo de Afrocidadanização.

De fato, as Políticas de Ação Afirmativa, não só através das cotas para o ingresso nas universidades e empresas públicas, com programas como ProUni⁴ e Fies⁵, como também

³ Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

⁴ Portal Único de Acesso ao Ensino Superior.

⁵ Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

no campo da política e nos processos seletivos, têm possibilitado não só a mudança nas condições materiais de existência, mas tem efetivamente transformado a vida das pessoas pertencentes às populações mais vulneráveis socialmente, especialmente os indivíduos da população negra.

Neste sentido, as ações afirmativas têm contribuído fortemente com significativas transformações nas condições de ingresso dos profissionais negros na esfera do trabalho, que já não ocupam exclusivamente posições subalternas, a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural oferecendo melhores oportunidades de ingresso na esfera do trabalho, amplia também o capital social e o econômico, abrindo avenidas de mobilidade que normalmente estariam fechadas para os indivíduos da população negra.

Como um conjunto de estratégias políticas destinadas à redução das desigualdades sociais, as ações afirmativas, seja na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na assistência social e entre outros setores, vem buscando favorecer os grupos sociais que são discriminados socialmente. Contudo, se faz necessário compreender que esta política implementada pelos governantes, permeia em um campo de possíveis ameaças por ser administrada pela sociabilidade burguesa no bojo neoliberal.

O objetivo principal das políticas de ação afirmativa seria oportunizar as igualdades sociais, no que possibilitaria superar as consequências econômicas, sociais e psicológicas ocasionadas historicamente pela discriminação social e o racismo, e fomentaria a oportunidade de inclusão, para que, a população negra que padece da discriminação social e racial conseguisse se inserir de forma democrática na sociedade capitalista.

Mediante as diversas variações no contexto sócio histórico da sociedade brasileira, em meio às injustiças sociais e as desigualdades sociais e raciais foi implementada as políticas públicas e sociais que visam reparar, reconhecer e valorizar as

pessoas negras. Com intuito de dar visibilidade e inserir os jovens negros nos espaços educacionais universitários, foi promulgada a Lei nº 12.711/12 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, e estabelece a reserva de vagas por meio das cotas (Guimarães, 2013, p. 96)⁶ a presença dos indivíduos negros, pardos e índios por meio da autodeclaração. As cotas foram configuradas por um processo político para reparar as segregações das desigualdades sociais que assola um determinado grupo social que historicamente padecem da discriminação.

Para que haja autodeclaração as pessoas precisam se reconhecer como negros, pardos ou indígenas. O pensador Castells (2008) esclarece que a construção da identidade se faz construído socialmente conforme as relações de poder. O contexto social o qual os indivíduos estejam inseridos, os possibilitaria articular com uma diversidade de referências, onde os relacionamentos norteiam o agir consigo mesmo e com o mundo.

Para explicar a dimensão que abarca o reconhecimento de identidade, o autor propõe a construção da identidade que pode ocorrer de três formas: a identidade legitimadora que tem como objetivo difundir e racionalizar a ideologia instituída pela ideologia dominante em relação aos atores sociais, essa identidade origina a sociedade civil “Na concepção de Gramsci, a sociedade civil é constituída de uma série de “aparatos”, [...] que, por um lado prolongam a dinâmica do Estado, por outro estão profundamente arraigados entre as pessoas” (Castells, 2008, p. 24)

A segunda forma da construção seria através da Identidade de projeto: os atores sociais coletivos que

⁶ O autor explica que “as ações afirmativas são políticas de caráter definitivo” enquanto “as cotas não são instrumento obrigatório das ações afirmativas”.

constroem uma nova identidade e que produz sujeitos a partir de um material cultural, e assim reorientam o seu lugar na sociedade e buscam uma forma de transformar a estrutura social; e o terceiro tipo que descreve a Identidade de resistência: onde os atores são alvos do estigma e da desvalorização segundo a lógica dos dominantes, formam comunidades e constroem trincheiras de resistências, segundo Nascimento (2003, p. 40), esta forma de construção “talvez o tipo mais importante de construção de sociedade em nossa sociedade”.

Democratizar o acesso na educação superior dos indivíduos negros seria uma tentativa de garantir os direitos sociais e desta forma, possibilitaria romper com a colonialidade e hierarquização da cultura eurocêntrica, e promover a emancipação da população negra, porém, o não reconhecimento de uma identidade de resistência não viabiliza a Afrocidadanização, e assim, reforçaria a existência do mito da democracia racial e consequentemente a subalternidade e a exclusão social. Entretanto, compreende-se que a universidade apresenta uma produção acadêmica eurocêntrica, que reprime outros modos de produção de conhecimento dos saberes afros e indígenas. Este processo mantém uma educação hegemônica dominante e reforça a subalternidade na sociedade capitalista.

Por este aspecto, as ações afirmativas têm ampliado os direitos de cidadania dos indivíduos da população negra, ou seja, significa que estas vêm atuando como uma poderosa ferramenta no processo de erradicação da pobreza, considerada aqui de forma mais ampla, sendo considerado um dos principais instrumentos para a consecução da Afrocidadanização.

Pode-se dizer, neste sentido, que a transformações impulsionadas pelas ações afirmativas puseram em marcha nas últimas décadas no Brasil, só poderá extrair sensibilidade, beleza e harmonia de um processo de transformação das desiguais relações sociais e raciais brasileiras em um futuro, cujo presente já começou a construir. Será apenas olhando para

o futuro que se poderá vislumbrar a possibilidade de termos uma sociedade social e racialmente mais justa.

3. Pedagogia Decolonial e Afrocidadanização: As Ações Práticas Docente nas Universidades Brasileira

Para fins de desenvolvimento e articulação da nossa discussão, faremos recurso as definições sobre Pedagogia Decolonial, a partir de Oliveira (2021).

Conforme aponta este autor, no início da década de 2000 um grupo de intelectuais empreenderam uma importante transformação na forma de se pensar os elementos constitutivos do poder, do saber e do ser. Esses intelectuais representam um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003 apud Oliveira, 2021) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC).

No desenvolvimento dos trabalhos e definições dos conceitos, o M/C, apresenta seis conceitos fundamentais, dos quais utilizaremos aqui, para ilustrar a discussão que empreendemos, os conceitos de Interculturalidade Crítica e o de Pedagogia Decolonial, a partir das definições empreendidas por Oliveira (2021).

A interculturalidade crítica é vista como processo e como projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais. Esta, segundo Oliveira (2021), é vista como processo e como projeto político.

Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais. Citando Catherine Walsh, aponta que Interculturalidade Crítica significa a “(re)construção de um pensamento crítico-outra - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados

eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (Walsh, 2005, p. 25 apud Oliveira, 2021, p.27).

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles. Este conceito se conecta com as questões educacionais através da denominada Pedagogia decolonial.

Pedagogia Decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo e isto passaria, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e

visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. Descolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Nesta perspectiva, o autor elenca os princípios fundamentais do que define como pedagogia decolonial, expressando que a educação decolonial requer pensar e intervir na realidade a partir de sujeitos subalternizados pela colonialidade, como os indígenas, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Assim, as características da pedagogia decolonial são elencadas pelo autor da seguinte forma:

- 1- A opção decolonial se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais e políticos, que se constituem como um pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade.
- 2- Assim, faz-se necessário um diálogo e interseção com os movimentos sociais e suas formulações e teorizações pedagógicas visando à transformação da condição colonial opressora.
- 3- Neste diálogo, a produção do conhecimento deve ser considerada como processos plurais em construção, que não se forjam somente em espaços acadêmicos ou institucionalizados.
- 4- Faz-se necessário também considerar que não existe a lógica da neutralidade nos processos pedagógicos. Qualquer teorização ou teorias têm lado. Ou seja, posicionam-se a partir da lógica da modernidade, da colonialidade ou de sua crítica.

5- A partir dessa perspectiva, há que se ter uma militante, no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade.

Assim, afirma Oliveira (2021), que a opção decolonial em educação, além da perspectiva militante, também produz conhecimento pedagógico, tendo como fundamento procedimental a intervenção junto e com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Pedagogia Decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade.

Por todos estes aspectos, a Pedagogia Decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto com os movimentos sociais. Pedagogia Decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte dos sujeitos coletivos. (Oliveira, 2021, p.32)

Assim, conforme Gallindo e Silva (2018, p.7), a Pedagogia Decolonial define-se então como um conjunto de Pedagogias que trabalham a ancestralidade, a identidade, os conhecimentos, as práticas e as civilizações excluídas do pensamento único europeu. A aplicação da Pedagogia Decolonial é concretizada através de suas práticas que, segundo as palavras de sua criadora, Catherine Walsh, podem ser entendidas como:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e insurgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles (Walsh, 2013, p. 28).

Ainda segundo estes autores, as práticas pedagógicas decoloniais têm por objetivos promoverem uma reflexão crítica da realidade e possibilitar caminhos para sua transformação e isso na área da Pedagogia se desdobra de múltiplas formas. Citam como exemplo, a criação da Lei 10.639/2003 e sua posterior ampliação pela 11.645/ 2008, foi uma de suas mais importantes conquistas ao estabelecer um marco jurídico para esta modalidade de práticas.

Desta forma, a inserção da temática étnico-racial nos currículos também é uma forma de implementar uma Prática Pedagógica Decolonial e uma educação antirracista, em contraponto a educação hegemônica e eurocêntrica, que se configura como um forte instrumento da concretude da Afrocidadanização.

4. Considerações Finais

A discussão desenvolvida neste artigo objetivou apresentar o processo de constituição, significado, sentido e consecução da Afrocidadanização, como condição de possibilidade para se concretizar novas formas de enfrentar e transformar as relações sociorraciais na sociedade brasileira.

Neste processo, um dos elementos fundamentais, especialmente no âmbito acadêmico, é a reestruturação e a criação de novas maneiras de pensar as relações de poder, raciais e de saber, a partir de uma Pedagogia Decolonial, dentro ou fora das salas de aula, e em toda a sociedade, visando a transformação do *habitus* cultural racial, com a utilização do

capital e do patrimônio cultural afro-brasileiro, através de intervenções pontuais e significativas, ancoradas na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial, que se colocam como caminhos para a transformação da lógica colonial hegemônica para superar as barreiras historicamente constituídas e instituídas pela estrutura racial brasileira, que constroem e ampliam a desigualdades sociorraciais e como instrumentos da concretude da Afrocidadanização.

Assim, apresentamos, a partir da própria estrutura do conceito de Afrocidadanização, que seus elementos constitutivos, estão intrinsecamente relacionados a efetivação de resultados positivos resultantes das ações práticas realizadas por diversos grupos e indivíduos, como formas de políticas e ações afirmativas, transformadas em direito e efetivamente realizadas, as quais se colocam em consonância com a perspectiva da Pedagogia Decolonial e se transforma em instrumentos para se construir e produzir uma Educação Antirracista, não eurocêntrica e, consequentemente efetivar a concretude da Afrocidadanização.

5. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDREWS, G. R. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhard. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A., 2008, p. 24-25.
- BRAUDEL, F. **Reflexões sobre a história**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

Acesso em 20 de ago. de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nos 7.716, de 05 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 04 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Resolução nº1 de 17 de junho de 2004.** <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

Acessado em 25/04/2024.

NERNARDINO-COSTA, J.; TORRES, N. M.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GALLINDO, L. S.; SILVA, A. M. M. da. **Pedagogia Decolonial – Kanteatro:** prática de uma educação antirracista. 2018. Disponível em

https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/GALINDO_SILVA+-+2018.2+.pdf/085cd886-9592-4314-94f7-eb2ee2f15c6f, acessado em 15/05/2024

GUIMARÃES, R. da S. **Afrocidanização:** ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo; Selo Negro, 2013.

GUIMARÃES, R. da S.; LYRIO, B. **Porque para o negro sim!** As cotas raciais como instrumento para a Afrocidanização. Rio de Janeiro: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

OLIVEIRA, L. F. de. **Educação e militância decolonial.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, L. F. de. O Que é Pedagogia Decolonial? In: LIMA, A. R. S. de et alli. **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: Fundamentos, Pesquisas e Práticas. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40 - abr. 2010

SANTOS, e. dos. Ações Afirmativas. **Portal do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, 25 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=13975>, acesso em 27 de jul. de 2023.

IDENTIDADE DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos
Amanda Oliveira Rabelo

1. Introdução

As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (Marcelo García, 2009, p. 7).

O processo de formação ao longo da carreira docente pode ser pensado a partir da construção de sua identidade. Investigações no campo da Educação e Formação de Professores têm dado ênfase à identidade profissional trazendo grandes contribuições, conforme apontam Rodrigues e Mogarro (2019).

Apesar de usarmos o termo identidade no singular, nos baseamos em Marcelo García (2010), que ressalta que a mesma é composta por sub identidades. Abordar a identidade docente implica compreender que o conceito de identidade é complexo e tem diversas abordagens, não sendo consensual, mas de difícil definição, sendo abrangente (Rodrigues; Mogarro, 2019, 2020). Essa amplitude contribui para uma melhor compreensão do termo:

[...] the different definitions found constitute lenses on the teaching profession, whose multiple perspectives enable us to perceive the complexity of this phenomenon and the importance of professional identity constitution at this stage of the student teachers'

professional development, because different perspectives provide distinctive insights on professional identity¹ (Rodrigues; Mogarro, 2019, p. 10).

Conforme Moita (1995), o conceito de identidade abarca múltiplas identidades que se formam em diálogo e interação com seus contextos. Portanto, conforme Moita (1995), não se trata de um processo solitário, mas particular a cada um, também é preciso considerar toda a dinâmica aonde vai se construindo a identidade docente e se transformando.

A este respeito, Rodrigues e Mogarro (2020) definem que o processo de construção da identidade docente é um processo social, dinâmico e permanente, que implica na (re)interpretação de experiências e valores. Nesse sentido, também a concepção de identidade docente abordada por Marcelo García (2010) pensa a interação e a experiência pessoal.

A temática da identidade docente se refere a como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e quais são os fatores básicos de satisfação e insatisfação. [...] A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade. As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais.

¹ As diferentes definições encontradas constituem lentes sobre a profissão docente, cujas múltiplas perspectivas permitem perceber a complexidade deste fenômeno e a importância da constituição da identidade profissional nesta fase do desenvolvimento profissional dos futuros professores, porque diferentes perspectivas fornecem visões distintas sobre identidade profissional. (tradução nossa).

Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional. (Marcelo García, 2010, p. 19)

A identidade docente é assim entendida, como construção social de representações múltiplas, que identificam como parte de um grupo profissional, sendo também uma forma de distinção, além de um compromisso pessoal, valores, conhecimentos sobre o conteúdo e como ensinar, vivências e dificuldades enfrentadas. A constituição da identidade docente envolve lutas, tensões, negociações, influências do passado e presente, experiências de ensino e aprendizagem, fatores históricos, sociológicos e culturais, características pessoais e psicológicas, sendo dinâmica, multidimensional e mutável (Rodrigues; Mogarro, 2019).

Relaciona-se com o reconhecimento institucional e a interiorização individual da profissão. Sua edificação é particular a trajetória de cada um e ao mesmo tempo coletiva, “[...] uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve” (Marcelo García, 2010, p. 19).

A identidade, enquanto construção vai evoluindo ao longo da carreira docente em interpretação de si mesmo e em interação e influência com o meio onde está, na escola, junto a comunidade escolar e no impacto das políticas públicas (Marcelo García, 2010).

No trabalho, intencionamos compreender, por meio da investigação narrativa e diálogo com diversos autores o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade docente, a partir de experiências vivenciadas por professores em suas trajetórias formativas no trabalho, diante do desafio contínuo de intervir como professor.

O aporte metodológico é a pesquisa de abordagem qualitativa, visando compreensão das experiências docentes. Silva e Menezes (2001) apontam que esta forma de pesquisa considera haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não se explica apenas em números, sendo necessária a interpretação dos fenômenos pesquisados e a atribuição de significados.

Em relação a seus objetivos, é uma pesquisa exploratória-descritiva, dirigindo-se a proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, visando explicitá-lo melhor, estudando e descrevendo as informações levantadas na investigação junto à população pesquisada, analisando as características de um grupo (Gil, 2007).

Quanto aos procedimentos técnicos, desenvolvemos um levantamento bibliográfico, realizando um estudo exploratório da bibliografia de autores de referência sobre o tema e uma pesquisa de campo, para construção de dados junto aos professores, a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas após a aprovação pelo Sistema CEP/CONEP.

A opção pela mesma se dá por a entrevista construir uma narrativa, indo ao encontro do objetivo da pesquisa, investigar a construção e reconstrução da identidade docente e o desenvolvimento profissional docente a partir de experiências vivenciadas pelos professores em suas trajetórias formativas no trabalho.

Neste intento, entrevistamos, seguindo um guião semiestruturado, 3 (três) docentes, com diferentes tempos de carreira no magistério: 1 (um) com até 6 (seis) anos - Helena, 1 (um) de 7 (sete) a 20 (vinte) anos - Hércules 1 (um) com mais de 20 (vinte) anos de trabalho - Maria, que atuam em uma mesma escola pública, no curso de Formação de Professores de nível médio, da cidade de Trajano de Moraes-RJ.

Em uma análise cuidadosa das entrevistas narrativas, usamos para identificá-los usamos nomes fictícios, mantendo o sigilo da identidade dos participantes. Conforme Rabelo (2011, p. 172), “A narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas”.

Compreendemos que uma narrativa não é a verdade exata como ocorreu, mas uma interpretação do narrador e que também será interpretada pelo ouvinte. Rodrigues e Mogarro (2020), afirmam que a narrativa pode ser compreendida como uma forma dialética de expressão humana, onde ocorre a fusão de memórias e imaginação, permitindo a (re)construção do Eu e sua projeção para o futuro.

Neste sentido, Rabelo (2011, p. 177) afirma que a nossa individualidade “não contém uma identidade imutável, mas é algo que construímos socialmente no decorrer de nossas vidas e que muda constantemente. As narrações de nós mesmos nos ajudam a construir nosso significado, tanto para cada um quanto para os outros na sociedade”.

A investigação nas narrativas é feita a partir das duas formas de cognição proposta por Bruner (1986 *apud* Rabelo, 2011), “cognição narrativa” e “cognição paradigmática”, que são formas de análise diferentes e complementares. No conhecimento paradigmático vamos além das particularidades, focando no que for comum, o relato não fala por si mesmo, precisamos organizar e conceituar. Na cognição narrativa, compreendemos que as ações são únicas, não sendo possível reduzi-las a proposições abstratas, é preciso interpretar as particularidades.

2. O processo de construção do “eu profissional”

Nas narrativas dos professores Maria, Hércules e Helena percebemos mudanças na trajetória profissional dos professores, o construir-se e reconstruir-se como professores,

em momentos de reflexão, diálogos com colegas professores aprendendo como ser e agir como professor e também de como não agiria, a alegria de ser chamada “tia”², de estar como colega de profissão daqueles que antes eram seus professores.

A profissão docente tem suas particularidades que a diferencia de outras profissões como: a aprendizagem informal por intermédio da exposição à profissão ao longo da carreira escolar enquanto aluno; a forma como aprendemos os conteúdos influencia a maneira como ensinamos; para ensinar não basta saber o conteúdo, embora pareça ser um sinal de identidade e reconhecimento, é preciso conhecer o contexto, os alunos, a si mesmo e como se ensina; a experiência na prática é fonte de conhecimento essencial; a profissão geralmente é exercida de forma solitária com os alunos, embora seja importante o trabalho em conjunto; a motivação é vinculada aos alunos e o professor que se afasta das aulas para exercer outras funções, não costumam voltar à sala de aula (Marcelo García, 2010).

A identidade profissional do professor vai se formando em um longo processo, já desde estudante, embora neste momento, de forma pouco reflexiva e informal, com influência mais emocional. A professora Helena, escolheu a profissão identificando-se com o trabalho dos pais na área da educação. Assim como Maria, afirma se espelhar em seus “professores marcantes”³ nas suas práticas pedagógicas que

²Ressaltamos que, conforme Freire no livro “Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar” (1997), a professora deve ter consciência que ao ser chamada de tia há uma trama de relações históricas. Na “Tia”, a função deixa de ser científica, há um esvaziamento da profissionalidade, competência e passa a ser de familiar, desvalorizando a função de educadora, enquanto profissional.

³ Professor marcante é uma categoria de análise usada no âmbito dos projetos de pesquisa coordenados pela professora Dra. Ana Maria Monteiro (2015) utilizada para identificar o professor que marcou

também influenciaram na escolha da docência, pelo carinho e admiração que nutria por eles. Maria também seguiu o sonho mãe, formar todas as filhas professoras. Hércules recebeu crítica dos familiares e amigos, afirma que o que mais lhe motivou a escolher a profissão foram os seus professores.

Esse processo de construção da identidade profissional vai se consolidando um pouco mais na formação inicial (Marcelo García, 2010; Rodrigues; Mogarro, 2019). Marcelo García (2010) afirma que a identidade não surge automaticamente com a titulação, é preciso construí-la e modelá-la, em um processo individual e coletivo, complexo e dinâmico.

Marcelo García (2010) aborda a iniciação à docência como uma transição, onde há tensões, dúvidas, aprendizagens, aquisição de competências e lutas para o estabelecimento da identidade profissional. Percebemos nas entrevistas como este momento foi difícil e desafiador aos professores, mas ao mesmo tempo, de autoconhecimento e superação.

Nóvoa (2017), em diálogo com Claude Dubar, tem o mesmo entendimento, concebendo que não se trata de definir uma identidade fixa, mas compreender as múltiplas identidades existentes numa profissão e a construção identitária como um processo que ocorre dentro de um contexto organizacional, um posicionamento em meio a um grupo que lhe dê sentido e lhes aprove. Haveria a incorporação de um conjunto de “disposições duradouras”, em meio a um campo de forças e poderes.

O foco da análise de Nóvoa (2017) está no espaço de posições e de tomada de posições, compreendendo o processo de como se torna profissional docente e como a profissão se organiza dentro e fora. As posições não são fixas,

positivamente a trajetória escolar do aluno e pode ter contribuído para sua escolha profissional.

mas negociadas. A posição para o autor é como uma tomada de posição, essa construção se prolonga durante toda a trajetória de exercício da profissão.

A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças (Nóvoa, 1995, p. 16).

Rabelo (2020) compartilha da mesma concepção, compreendendo a identidade como construção social em contato com os outros, que dialoga com a identificação com a coletividade para ser aceito e a diferenciação, ou seja, identidade “para si” e “para o outro” de forma inseparável. O reconhecimento do outro é necessário, mas a identidade não será igual a do outro, pois cada um tem sua trajetória e vivência individual.

Dessa forma, por mais que a sociedade tente impor padrões e modelos pré-concebidos a serem seguidos de forma passiva, sem questionamento para nos controlar e nos transformar em instrumentos de controle, é possível resistir e construir uma singularidade. Não há identidade fixa, as pessoas não são iguais, cada um é complexo e múltiplo.

Assim, em diálogo com Foucault (1979) e Pereira (2000), Rabelo (2020) analisa o termo “professoralidade”

como mais adequado para abordar a identidade docente, diante da dinâmica contemporânea de “crise de identidades”. Explica que o termo escolhido expressa uma singularidade como atitude ativa, que o sujeito vai construindo em si mesmo, não se tratando de escolhas feitas seguindo modelos prontos.

Neste sentido a “professoralidade” está ligada a uma individualidade, onde a construção/desconstrução/reconstrução identitária ocorre em um movimento contínuo por meio de estratégias individuais dos atores sociais diante das situações vivenciadas. Porém não é um processo solitário, mas de socialização.

[...] as identidades são construídas por processos sociais, no contato com os outros que nos cercam, mas apesar delas tentarem nos fixar em modelos pré-concebidos [...] este esforço nunca é alcançado por completo porque o indivíduo é ativo nesse processo de construção, assim, a identidade é algo que parecemos buscar para dar-nos uma sensação de estabilidade e conforto, para nos sentirmos aceitos como parte de um segmento da sociedade. (Rabelo, 2020, p. 57)

Compreendemos que o docente não é passivo neste processo, contribuindo de forma singular, porém está sujeito a análise dos demais membros do grupo, pois há uma forma esperada de atuação do mesmo. No entanto, o que está em processo não é uma mera assimilação da cultura e comportamentos impostos, mas a partir de suas vontades e escolhas, a recriação de si, a partir da transformação, destruição e nova construção de si, assumindo suas diferenças. Rabelo afirma (2020, p. 58), “professoralidade não é uma escolha feita seguindo um modelo, mas uma “diferença

que o sujeito produz em si”. Para compreendermos melhor esse termo e o processo, a autora esclarece:

A professoralidade é uma diferença em si mesma, uma possibilidade de singularidade. Não é uma identidade fixa e não aceita as imposições da sociedade de submeter os indivíduos aos padrões homogeneizadores do poder [...]. Defendemos uma professoralidade enquanto um processo, um devir, uma memória que tem como potência a criação de algo novo. O/a docente que assume sua singularidade dessa forma pode desenvolver uma forma de ser diferente da imposta pela sociedade, mas isso não significa distanciar-se do seu grupo profissional. Mas pertencer a um grupo não significa se fixar e a identidade que geralmente divulga representações e exclui a diferença, a singularidade, as outras possibilidades do processo/devir. (Rabelo, 2020, p. 58, grifo do autor).

Compreendemos a “professoralidade” como um ato de resistência a ser moldado pelos padrões, são escolhas, onde cada indivíduo, a seu modo assume sua diferença em meio aos demais. Defendemos assim que a “professoralidade”, enquanto atitude crítica, é essencial à formação do professor ao longo da carreira, assim compreenderá que no trabalho docente e a educação de forma ampla, não deve ser um ato de uniformização, controle, mas de heterogeneidade, escolhas, pluralidade de vozes, negociação, trocas, coletividade, debates, espaço de questionamento e provocação à reflexão.

3. Desenvolvimento profissional dos professores

O desenvolvimento profissional docente é um conceito de ampla dimensão, que abarca a formação de professores em exercício, na trajetória profissional. Este

conceito vem sendo reelaborado por diversos autores e há diferentes modelos de desenvolvimento profissional. Conforme Marcelo García (2009), as modificações no conceito decorrem das mudanças acerca da compreensão de como devem ocorrer os processos de ensino e aprendizagem.

Nos fundamentamos, neste trabalho, nos estudos de Marcelo García (1999, 2009), que englobam o desenvolvimento de competências profissionais por meio das vivências formais e informais, o desenvolvimento da escola, do ensino, o desenvolvimento e inovação escolar e o desenvolvimento da profissionalidade.

O autor ressalta que os termos: formação contínua, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, não têm o mesmo significado, embora ao longo do tempo fossem utilizados como equivalentes. (Marcelo García, 1999, p. 136).

Marcelo García (1999, 2009) pensa o conceito de desenvolvimento profissional de professores a longo prazo, reforçando a necessidade de considerar o professor como um profissional do ensino. O termo “desenvolvimento” conota a continuidade, evolução, crescimento, a permanência, atrelado a contiguidade entre formação inicial e formação contínua dos professores. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um processo:

[...] que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente [...] e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências [...] formais como informais (Marcelo García, 2009, p. 10).

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores é entrelaçado na construção da identidade

profissional, para Marcelo García (2009, p. 7) “Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”.

Percebemos que o desenvolvimento profissional ocorre a partir das experiências vividas pelos professores, no contexto na qual estão inseridos, em interação com alunos, outros professores, equipe gestora da escola, nos momentos de formação, reflexão, em seus percursos, na construção e reconstrução de si mesmo.

Os professores narraram dificuldades no começo da profissão. Helena e Maria foram apoiadas por profissionais da escola, favorecendo seu trabalho e dando orientações. Hércules não teve o apoio que gostaria e buscou na formação continuada o auxílio necessário. Os professores mais experientes, Hércules e Helena, hoje se sentem seguros no exercício de sua profissão, superando a experiência desafiadora do início da carreira docente.

Em Rudduck (1991, p. 129) apud Marcelo García (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional do professor é concebido como a capacidade “em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente é entendido por Marcelo García (2009) como uma atitude constante de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Acerca das relações entre a identidade profissional e o desenvolvimento profissional, Marcelo García (2009) explica que, considerando que é pela nossa identidade que nos percebemos e queremos que os outros nos vejam, ela é a forma como nos definimos a nós mesmos e aos outros. A identidade é uma construção do “eu profissional” na trajetória

docente, influenciada pelo contexto na qual o professor se insere.

O autor ressalta a identidade docente, enquanto uma realidade contextualizada, que evolui e se desenvolve ao longo da vida de forma individual e coletivamente, não é algo fixo, único, mas de momento, sendo construída e reconstruída.

Como forma de apoio aos futuros professores e outros professores na construção de sua identidade docente, Hércules costuma conversar muito com seus alunos, e com professores iniciantes sobre essas experiências adquiridas ao longo da carreira, principalmente dos cinco primeiros anos de carreira, onde o professor fica desmotivado, com dificuldades, querendo mudar de profissão e reforça que é preciso persistir. No curso de formação de professores, considera que as disciplinas que leciona são fundamentais para refletir sobre a sociedade, formar cidadãos conectados com a realidade, estimular a reflexão, a busca por conhecimento e o senso crítico. Percebe que há um projeto de diminuição da importância das disciplinas da área de humanas, procura formar professores que entendam a importância dessas disciplinas como ferramentas para entender cicatrizes que estão presentes na sociedade, na política, economia, entender a sociedade como um todo e buscar a mudança.

Hércules considera importante este diálogo com os alunos e colegas, assim como a professora Maria, que afirma que conversa muito, sempre procura ajudar, e sente-se ajudada por eles também, “Eu acredito que eu ajudo a sociedade, ajudo a comunidade onde eu vivo, eu ajudo um aluno a enxergar a vida, um aluno a enxergar o outro, um aluno a se enxergar”.

A professora Maria sente-se muito orgulhosa em ver seus antigos alunos como professores ou passou em um concurso, está crescendo profissionalmente. Aos que acabaram de se formar e estão começando o trabalho docente ela deixa como mensagem que tenham energia e amor por

aquilo pelo que está fazendo, acredita que quem tem amor, tem vontade para fazer qualquer coisa e muito bem feito. Aconselha a esquecer salários e amar a si e aos outros, que aí as coisas vão ficando melhores.

Helena, a professora iniciante lembra sempre aos alunos que estão no Curso Normal, estão estudando para serem professores, fala da postura, de tomar cuidado com a forma que estão falando, e por serem jovens, não estariam preocupados com isso, por isso considera importante lembrá-los. Em sua disciplina, no decorrer das atividades, vai mostrando como eles podem usar o conteúdo na vida docente, sobre a importância de ser um professor.

Marcelo García (2009, p. 12) explica que “O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do *intersubjetivo* e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.”

Compreendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo de melhoria, aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a profissão, ouvindo a voz dos professores relatando sua trajetória percebemos o quanto eles estão em constante (re)construção, influenciados por novas experiências vividas na prática cotidiana.

O professor é visto como um sujeito ativo, que agrega e interfere nos espaços onde está inserido em seu cotidiano, assim, as atividades que visam contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, ajudam estes a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas de forma colaborativa, embora também há espaço para trabalho e reflexão individual. Não há, segundo Marcelo García (2009), um modelo que seja eficaz a todas escolas, por conta das particularidades das mesmas.

Por conseguinte, compreendemos que a identidade docente e o desenvolvimento profissional dos professores são

elementos fundamentais para assegurar o bom desempenho profissional e a qualidade da educação ofertada aos alunos.

4. Reflexão sobre os saberes construídos nas práticas docentes

Donald Schön (2000), autor da expressão “profissional reflexivo”, influenciou e impactou fortemente o campo da educação com suas ideias, tanto que se tornaram um paradigma no campo educacional a nível internacional, suscitando numerosos debates e críticas, sendo grande legado aos estudiosos sobre a formação profissional.

Vale ressaltar que suas principais teorias não tratam de forma específica da formação de professores, mas de profissionais em geral, porém sua contribuição na área da educação é valiosa, abordando a importância de formar professores como profissionais reflexivos (Schön, 1992; Tardif; Moscoso, 2018).

Fundamentado no debate teórico de sua época, em autores como John Dewey, que enfatiza a aprendizagem por meio do fazer, o autor propõe que a formação profissional deva ter em consideração os saberes construídos na ação (Tardif; Moscoso, 2018). Compreende que a atuação profissional não se limita a aplicar na prática, de forma simplesmente racional e técnica, os conhecimentos teóricos adquiridos na formação, pelo contrário, na prática profissional ocorre a improvisação e a atividade profissional se constrói em seu desenvolvimento no cotidiano (Schön, 2000; Tardif; Moscoso, 2018).

Cada situação vivenciada é singular e exige reflexão sobre a ação, as experiências e as competências profissionais vão contribuir para uma melhor gestão da prática e torná-la mais autônoma. Essa reflexão não deve ocorrer de forma passiva e solitária, mas de forma ativa, coletiva, consciente, criativa e crítica (Schön, 2000). Neste sentido Freire (2001),

defensor do pensamento crítico, também considera fundamental a reflexão sobre a prática docente:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2001, p. 39).

Conforme Schön (2000), podemos refletir antes, durante e depois da ação em processos resumidamente explicados por Nascimento como:

- *Conhecimento na ação*, demonstrado na execução da ação, e que se constitui num saber inteligente, dinâmico, que leva ao aperfeiçoamento da própria ação.
- *A reflexão-na-ação*, que refere-se à reflexão realizada no momento em que a ação é executada, possibilitando intervenção e reformulação da ação no momento mesmo em que é desenvolvida.
- *A reflexão-sobre-a-ação* que leva a uma retrospectiva sobre a ação desenvolvida, para análise e possível reconstrução. Diferentemente da reflexão-na-ação, que ocorre no momento da ação, esta reflexão pede o distanciamento da ação para melhor percebê-la e analisá-la.
- *A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* que caracteriza-se pela construção pelo profissional de sua forma pessoal de conhecer. Esta reflexão leva ao progresso e desenvolvimento profissional. (Nascimento, 2014, p. 44).

O “conhecimento-na-ação” é um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, aquele que está na ação. A “reflexão-na-ação” sugere refletir criticamente durante a ação, sem que a mesma seja interrompida, pensar o que está se fazendo no momento que está fazendo, para obter significado imediato, reorganizar as práticas enquanto esta ocorre, refletindo sobre a ação presente. Emerge aqui um conhecimento prático, se constrói um repertório de experiências. Aqui também é possível intervir na situação em desenvolvimento, evitando maiores problemas (Schön, 1992, 2000).

Já a “reflexão-sobre-a-ação” é refletir criticamente sobre a ação passada, um pensar retrospectivo depois da ação. Momento onde podemos avaliar as surpresas que ocorreram e pensar em como lidar quando ocorrem novamente. Por sua vez, a “reflexão sobre a reflexão na ação”, reflete sobre as duas anteriores, de modo que o profissional possa se preparar para suas próximas práticas. Nestas últimas formas de reflexão, o profissional analisa sobre suas ações, atitudes e escolhas realizadas na prática, como sobre tudo que refletiu diante das surpresas que lhe ocorriam (Schön, 1992, 2000). Essas diferentes formas de reflexão foram pensadas por Schön (2000) como uma escada da reflexão com diferentes tipos e níveis:

[...] “Subir”, nesse sentido, é mover-se de uma atividade para a reflexão sobre aquela atividade; “descer” é mover-se da reflexão para uma atividade que permite vivenciar a reflexão. Os níveis de ação e reflexão sobre a ação podem ser vistos como os degraus de uma escada. Subindo a escada, transformamos o que aconteceu no degrau abaixo em um objeto de reflexão. Por exemplo, um instrutor pode refletir sobre sua mensagem implícita em seu próprio desempenho [...] (Schön, 2000, p. 95).

Tardif e Moscoso (2018), embora critiquem o uso que tem sido feito da ideia de reflexão de Schön (2000), como empobrecida e limitada, reconhecem a importância da reflexão no âmbito da formação dos profissionais da educação, propondo uma visão mais ampla, articulando reflexão e identidade:

[...] ser professor hoje não constitui mais um papel claro baseado em normas compartilhadas e estipuladas por meio das práticas rotineiras. [...] ensinar é estar condenado a um regime de reflexividade sobre sua própria atividade profissional e identidade. Uma das consequências dessa reflexividade é a impossibilidade, para os atores sociais, de totalizar todas as condutas sociais e de subordina-las a uma identidade única, um papel unitário, um *status* definitivo. Os atores sociais realmente se encontram, embora em graus diferentes, em tensão entre suas distintas escolhas, seus diversos comportamentos possíveis, o que obriga a construir de forma permanente uma representação de si mesmos. (Tardif, Moscoso, 2018, p. 403).

Compreendemos nas falas de Tardif e Moscoso (2018), que as mudanças e reorganização de identidades são geradas pela reflexão a partir das experiências vividas, de escolhas, que conforme os autores, são a própria matéria da reflexividade.

Considerando hoje a diluição da figura do mestre que instrui, o professor precisa assumir outros papéis, como mediador, família, psicólogo, onde a docência está dividida a partir do seu interior, assim para realizar o trabalho de

ensinar, antes é preciso fazer outra coisa e se dividir, gerando, em alguns casos, a resistência e aflição dos professores.

Conforme os autores, a reflexão está no centro das práticas pedagógicas, dotando-lhe de sentido, e diante da fragmentação e desprofissionalização docente é muito necessário, aos que querem permanecer na carreira, encontrar um sentido ao trabalho. Ressaltam a que “A extrema valorização que os professores concedem aos saberes da experiência parece provar o poder e a força dessa reflexividade” (Tardif; Moscoso, 2018, p. 404). Para Villegas-Reimers (2003), o desenvolvimento profissional docente ocorre como processo de crescimento, resultado das experiências e reflexões sobre as mesmas.

Os professores Helena, Hércules e Maria, relatam que fazem reflexões individuais e em grupo ao conversar com outros professores, em diversos momentos. Consideram este momento necessário. A professora Helena considera que a reflexão ajuda a melhorar sua prática pedagógica e atuar melhor em sua profissão, seguindo pelo “caminho certo”.

Hércules gosta de conversar com outros professores, mas afirma que nem todos são flexíveis, descreve que há dois tipos de professores, “Tem os professores mais rígidos, mais mecânicos, que eles apostam, não são flexíveis, eles apostam naquilo ali e vão até o final. E tem outro grupo de professores que está disposto a trocar, trocar ideias, rever, fazer propostas. Então a gente está sempre tentando melhorar, tentando ver o que dá certo e o que não dá”.

Hércules faz a *reflexão-na-ação* durante a aula, afirma que questiona aos alunos nos momentos finais da aula sobre as atividades, qual a percepção dos mesmos sobre a aula, considera o feedback dos alunos importante para melhorar sua prática pedagógica.

Analisamos a *reflexão-sobre-a-ação* em todos os professores entrevistados. Hércules, afirma que já sai da aula refletindo sobre o que deu certo e o que deu errado. Afirma

que esse tipo de reflexão é constante e que aprendeu muito com isso.

A professora Maria relata que reflete constantemente, faz questionamentos a si mesma, questiona se agiu corretamente na aula diante as situações que ocorreram, se poderia ter agido de outra forma. Relata que a “correria” do dia a dia, trabalhando o dia todo, somado aos outros afazeres domésticos, acaba atrapalhando um pouco no tempo para sua reflexão.

Rodrigues e Mogarro (2020, p. 6) consideram que a “prática reflexiva contribui fortemente para a construção da identidade profissional, constituindo-se como uma forma de questionar pressuposições e práticas docentes”. Assim como Schön (1992), as autoras reconhecem também a importância, desde a formação inicial de professores, de reflexões antecipatórias sobre o futuro, estas seriam dependentes da imaginação, podendo contribuir para que os estudantes, futuros professores, pudessem antecipar ações a serem concretizadas no futuro, se aproximando de sua concepção de professor ideal, ou seja, que tipo de professor desejam ser, compreendendo onde precisa desenvolver melhor, contribuindo ao desenvolvimento profissional.

Esse tipo de reflexão permite que os futuros professores olhem para além das fronteiras da sua formação inicial, permitindo-lhes prever uma identidade futura. Olhar para o futuro pode estimular o pensamento (auto)crítico, produzindo um sentido de agência que lhes permitirá alcançar os seus objetivos estabelecendo a relação entre suas reflexões, sua identidade e seu Eu ideal (*ideal teacher self*). (Rodrigues; Mogarro, 2020, p. 7).

Outro conceito importante é o de professor pesquisador de Stenhouse (1981), surgido na Inglaterra na

década de 70, em um contexto de críticas ao currículo escolar, e ao distanciamento entre a prática e a teoria educacional. Fagundes (2016), problematizando a natureza dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, afirma que:

[...] no trabalho de Stenhouse (1975) o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação (Fagundes, 2016, p. 2).

Compreendemos que, embora surgido em contextos diferentes, os conceitos de professor reflexivo de Schön (1992) e o professor pesquisador de Stenhouse (1981), se complementam, como importantes aportes teóricos para formação de professores como profissionais reflexivos e que tenham a pesquisa como parte de sua prática docente cotidiana.

Ambos os conceitos se opõem a uma perspectiva tecnicista da educação, onde o professor seria apenas técnico, sendo caracterizado e criticado por Libâneo (1992, p. 7) como “[...] apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto.” O professor nos conceitos propostos Stenhouse (1981) e Schön (1992), não estão exclusivamente interessados em garantir a eficácia da transmissão do conhecimento, mas construir novos conhecimentos em suas práticas. A este respeito Schön (1983, p. 68) afirma, “Quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único”.

A investigação e a reflexão e de forma crítica unida à ação que a sustenta, é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional, que dessa forma ocorre continuamente. Compreendemos que o professor deve refletir sobre sua própria prática, em um movimento de investigação e reelaboração, que contribui ao seu desenvolvimento profissional construindo sua identidade docente, em uma aprendizagem contínua a partir das experiências vividas.

5. Considerações Finais

Depreendemos, através da escuta das narrativas dos professores e a partir do diálogo com diversos autores, que na trajetória da vida profissional do professor, o estabelecer-se docente, a construção da identidade e o desenvolvimento profissional docente, é atravessado por diversos acontecimentos e desafios, havendo um diálogo constante entre o sujeito e os contextos. Por isso, ao pensar a identidade docente é preciso atentar para a individualidade dentro dos processos, pois nem sempre todos vivenciarão a carreira da mesma maneira, porque não há ciclos precisos, mas rupturas, continuidades e reconstruções. Este é um tema fundamental para os cursos de formação de professores.

Os processos de construção das identidades docentes e o desenvolvimento profissional dos professores entrevistados revelaram-se como resultado não apenas das experiências de formação inicial e no trabalho, mas também das trajetórias de vida desses sujeitos desde a infância, em passeios e brincadeiras, como alunos observando seus professores, por influência familiar, por sugestão ou identificando-se com o trabalho dos pais na área da educação, projetando-se em professores que admiravam, negociando, enfrentando conflitos, interagindo com os alunos, refletindo, apropriando-se das condições sociais disponíveis e criando possibilidades do ser docente.

A análise das narrativas demonstra o docente, como indivíduo histórico, construído e reconstruído em diálogo consigo mesmo e os outros. Neste sentido, percebemos a importância dos professores refletirem em diversos momentos, conhecerem-se melhor, compreendendo que a profissão é permeada de desafios, dilemas e conquistas, e que a trajetória não é linear e simples, estando em constante formação e interação. Em um recomeçar sempre, a cada novo desafio que surge.

O desafio acerca da formação de professores é grande, e a solução não é simples e rápida, porém vários autores já deram pistas dos caminhos que precisamos seguir, diante disso é preciso ousar começar, essa transformação não será feita pela escola sozinha, pois esta não daria conta desta árdua missão. É necessário um esforço conjunto de escolas, professores, sociedade e poder público, por uma valorização social da profissão docente, enquanto profissional fundamental a toda sociedade. A educação perpassa o espaço escolar.

Concluimos, portanto, que para colocarmos em movimento este projeto de mudanças na formação de professores, a escola e os professores não podem fechar-se em si mesmos, mas buscar por um alinhamento com diversas instituições e espaços não formais da educação, unir as forças para uma efetiva formação de professores inicial e contínua, capazes de responder às novas demandas da educação.

Uma interessante proposta a ser ampliada, descrita por Nóvoa em diversas obras, é criar um “terceiro espaço”, mesmo que virtuais com o uso tecnologias, para encontro de futuros professores e professores em diversos momentos da carreira, com várias outras instâncias e atores para compartilhar experiências acerca das práticas docentes, trocarem saberes, refletir em conjunto, mobilizar-se, produzir novos conhecimentos e partilhar, fortalecendo a formação inicial e contínua.

Não há revoluções ou rupturas que não tenham começado com pequenas mudanças anteriores, tudo que é grande hoje, um dia foi pequeno, assim como uma semente, que passemos então a caminhar e semear a formação de professores que desejamos e precisamos, uma boa colheita futura requer o trabalho árduo e dedicado hoje.

Referências:

- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 19-44.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MOITA, M. da C. Percursos de Formação e Trans-Formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.
- NASCIMENTO, J. de C. P. Formação inicial de pedagogos para ensinar matemática: constatações, reflexões e desafios do estágio curricular. 2014. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014.

- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online], [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843> . Acesso em: 10 ago. 2023.
- RABELO, A. O. A professoralidade como singularidade: A identidade docente em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, Juara, v.7, n. 2, p. 45-62, jul./dez. 2020.
- RODRIGUES, F. A.; MOGARRO, M. J. Student teachers' professional identity: a review of research contributions. **Educational Research Review**, v. 28, 2019.
- RODRIGUES, F. A.; MOGARRO, M. J. Imagens de identidade profissional de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 25, 2020.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.: R. C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata, 1981. Disponível em: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM Stenhouse U nidad 4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM%20Stenhouse%20Unidad%204.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa** [online], [São Paulo], v. 48, n. 168, abr./jun.

2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format = pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format=pdf&lang=pt) .

Acesso em: 18 jan. 2023.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development: An International Review of the Literature**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. 2003.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Alfredo Rodrigues Junior é advogado criminalista, especialista em direito penal, direito processual penal e criminologia, mestre em direito público, doutorando em Direito, professor de Ética Geral e Profissional, Direito Penal, Direito Processual Penal e Prática Penal, tendo publicados livros especializados nas referidas temáticas.

André Grandis Guimarães é professor e advogado. Doutorando e Mestre em Direito pela PUC-Rio. Especialista em Direito Público e Direito Privado pela EMERJ. Bacharel em Direito pela FND/UFRJ. Bolsista CAPES-PROEX. Orientador Científico voluntário no LAB-IBCCRIM. Parecerista, Avaliador e Revisor de Periódicos. Consultor da Comissão de Direito Antidiscriminatório da OAB/RJ. Procurador-Geral da Comissão de Ensino Jurídico, Estágio e Exame de Ordem da 38ª Subseção da OAB/RJ, em Maricá.

André Ricardo de Carvalho Saraiva é doutor e mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com especializações em Inteligência Artificial na Prática pela Metropolitan Educação e em Arquitetura e Projeto de Cloud Computing pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). É graduado em Tecnologia de Sistemas de Computação pela UFF e em Licenciatura em Matemática pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Possui certificação Exin Information Security Foundation Based on ISO/IEC 27001 e participou de projetos de pesquisa e desenvolvimento em Infraestruturas Virtualizadas para Cidades Inteligentes, em parceria entre a UFF e a Dell-EMC. Atua na área da educação desde 2019 como tutor a distância e tutor editor do curso de Tecnologia em Sistemas de Computação no Consórcio CEDERJ/UAB, pela UFF. É Professor Adjunto I nos cursos de Engenharia de Software e Engenharia Civil da Universidade

de Vassouras, nos campi de Maricá e Saquarema, onde também integra o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Engenharia de Software. Atualmente, exerce a função de Coordenador Acadêmico do curso de Engenharia de Software do campus de Saquarema (RJ).

Amanda Oliveira Rabelo é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e em Ciências da Educação pelo PPGE-UFRJ. É professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, professora do PPGEDUC/UFRRJ e do PPG Ensino/UFF. Coordenou a elaboração e envio da proposta do Mestrado de Ensino (UFF) para a Capes, aprovada 2014, coordenou o curso de 2015 a 2017.

Amanda Piragine Pinho é graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, bailarina e professora de dança, com enfoque no uso da dança como instrumento pedagógico em salas de aula do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Carlos Alberto Lima de Almeida detém pós-doutorado em Direito (UERJ); Doutor e Mestre em Política Social (UFF); Doutor (UFF) e Mestre em Educação (UNIVERSO); Bolsista do Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação (PDPG) do Pós-doutorado Estratégico CAPES, associado ao Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu), da UERJ, campus São Gonçalo; Especialista em Gestão e Administração Escolar. Integra o Projeto de Extensão Expectativas e visões de futuro do jovem morador de favelas e áreas periféricas na região metropolitana do Rio de Janeiro (UFF). Pós-doutorando em Política Social (UFF). Pesquisador, advogado e professor.

Presidente da Comissão de Direito Antidiscriminatório da Ordem dos Advogados Seção do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador Acadêmico do Núcleo de Práticas Jurídicas da Univassouras - Campus Maricá. Professor de ensino superior na área de didática - Unigranrio (Companhia Nilza Cordeiro Herdy de Educação e Cultura). Tem experiência em atividades de gestão no ensino superior, bem como de ensino, pesquisa e extensão, bem como processos de avaliação vinculados ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Tem interesse em pesquisas e atividades de extensão envolvendo o Direito, a Educação e as Políticas Públicas, com ênfase nas Políticas Sociais relacionadas às ações afirmativas e antidiscriminatórias envolvendo questões raciais e outros Marcadores Sociais da Diferença.

Carlos Eduardo da Costa Campos é graduado (licenciatura e bacharelado) em História pela UERJ. Mestre e doutor em História pela UERJ, com ênfase em História Antiga Romana, bem como doutor em Letras Clássicas pela UFRJ. Professor Adjunto de História Antiga e Arqueologia da FACH / UFMS. Membro do PROFHIST / UEMS e PPGAS / UFMS. Pesquisador estrangeiro e pós-doutor em Arqueologia pela Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho, assim como pesquisador do Museu Histórico Nacional e do Museu de Arqueologia da UFMS. Bolsista de Produtividade CNPQ – PQ2 e membro científico da Sociedade Numismática Brasileira. Responsável Técnico pelo Laboratório de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade - ATRIVM / UFMS e a sua coleção científica de numismática.

Dayana Peixoto Parente de Menezes é bióloga, pedagoga (Universidade Estadual Vale do Acaraú). cursando Engenharia de Produção na UNESA. Pós-graduação em Gestão de Projetos e Planejamento Estratégico; Psicopedagogia Institucional; Administração Escolar, Supervisão e Orientação;

Gestão Administrativa e Marketing; Segurança do Trabalho, controle e gestão de riscos. Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Vassouras. Foi Diretora de polo de ensino superior à distância e da Educação básica nos segmentos da educação infantil, fundamental e médio; Pedagoga em cursos de ensino profissionalizante (FIRJAN). Atuou na Coordenação pedagógica nos projetos de Pré-Encceja e Pré-ENEM popular, da Prefeitura Municipal de Maricá; Coordenação de desenvolvimento da Educação; Coordenadora-geral no Programa Passaporte Universitário e na Gerência de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, junto à Secretaria de Educação de Maricá. Foi coordenadora-geral acadêmica na Universidade de Vassouras - Campus Maricá e FACMAR - Faculdade de Ciências Médicas de Maricá. Atou como Supervisora pedagógica e professora do curso de pós-graduação em Psicopedagogia da Universidade de Vassouras e Coordenadora de Relações Institucionais na Secretaria de Governo da Prefeitura de Maricá. Atualmente é coordenadora de Ciência e Tecnologia, na Prefeitura de Maricá e Diretora-geral do Centro de Educação Profissional de Maricá, da UNIVASSOURAS. Tem experiência nas áreas de Educação Básica e superior - Captação e retenção/fidelização/satisfação de discentes; Administração - Gestão - RH, Comercial/Vendas e QSMS.

Douglas Vieira Barboza é doutor em Sistemas de Gestão, com foco em Tecnologias Aplicadas para Organizações Sustentáveis pela Universidade Federal Fluminense (UFF), além de Mestre em Engenharia de Biosistemas. É também especialista em Engenharia de Software, Engenharia de Segurança, Matemática e suas Tecnologias, e graduado em Engenharia de Produção, Engenharia de Petróleo, Administração, Matemática (Licenciatura) e Pedagogia. Atua como engenheiro desde 2015 e como educador desde 2009, com ampla experiência no ensino técnico, profissionalizante e

superior. Desde 2017, dedica-se ao ensino superior, tendo exercido funções como docente, supervisor de estágio e coordenador acadêmico. Foi professor da Graduação na UFF, do MBA em Gestão Estratégica de TI e atualmente coordena o curso de Engenharia de Software da Universidade de Vassouras – Campus Maricá, nomeado por meio da Portaria nº 113/2022. Também atua como Superintendente de Tecnologia e Inovação na Companhia de Desenvolvimento de Maricá (Codemar), onde alia sua experiência técnica, científica e de gestão em projetos voltados à inovação e sustentabilidade.

Eraldo José Brandão é doutor em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestre em Direito pela Universidade Gama Filho (2010). Especialista em Gerenciamento Ambiental pela Unigranrio. Graduado em Direito pela Universidade Gama Filho (1988). Coordenador do grupo de estudos e pesquisas Solidarismo prático, acesso à justiça e sustentabilidade, na Universidade de Vassouras, campus Maricá. Professor do Curso de Pós-Graduação em Direito Ambiental na Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro- EMERJ. Professor de Direito Civil e Direito Processual Civil da Universidade de Vassouras. Professor de Direito Processual Civil e Teoria Geral do Processo na Universidade Estácio de Sá (até 2023). Professor EAD das disciplinas relacionadas ao Direito Processual Civil da Universidade Estácio de Sá (até 2023). Professor do Curso de Pós-graduação em Direito Ambiental da Escola de Administração Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro - ESAJ. Professor do Curso de Pós-graduação em Direito Imobiliário da Universidade Veiga de Almeida-UVA. Professor do Curso de Pós-graduação em Direito Imobiliário da Universidade de Vassouras. Professor de Direito Processual Civil, Direito Civil e Direito Ambiental na Universidade de Vassouras, Campus Maricá. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Solidarismo prático, acesso à

justiça e sustentabilidade, certificado pela Universidade de Vassouras e cadastrado no diretório do CNPq. Tem experiência na área de Direito Ambiental e Direito Processual Civil, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento sustentável, responsabilidade socioambiental e Acesso à Justiça. Advogado, autor e articulista.

Leonina Avelino Barroso de Oliveira é mestre em Ciências Ambientais e graduada em Direito. Diretora de Controle, Integração e Regulação das Mantidas Educacionais da FUSVE, Procuradora Institucional da FUSVE e Coordenadora Adjunta do Curso de Direito – Campus Maricá. Possui ampla experiência em gestão acadêmica, contratos e projetos com foco em sustentabilidade.

Luciene Gustavo Silva é assistente social com Especialização em História e Ensino em Culturas Africanas e Afro-brasileiras, pelo IFRJ-SG; Especialização em Assistência Social e Direitos Humanos, pela PUC-Rio; Especialização em Direitos Humanos, Saúde e Racismo, pela Fiocruz. Membro associada na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN; integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura, Decolonialidade e Marxismo, no IFRJ-SG. Capoeirista, atua como Assistente Social e gestora de relações externas e na organização de eventos, no Projeto Social Pernada Social (São Gonçalo - RJ). Atua principalmente nos seguintes temas: Serviço Social; Saúde; Assistência Social; Direitos Humanos; Cultura; Cultura Afro-brasileira; Relações étnicas raciais; Afrocidadanização; Capoeira; Patrimônio e Práxis Antirracista. Autora do livro: “Capoeira: instrumento alternativo para fomentar a Afrocidadanização na perspectiva do Serviço Social”, publicado em 2019. E-mail: lucienegustavo.seso2015@gmail.com

Luis Filipe Bantim de Assumpção é Doutor em História Comparada (UFRJ), Mestre em História Política (UERJ) e Licenciado em História (Simonsen) e Pedagogia (Faculdade IBRA). Realizou o estágio de pós-doutorado em Letras Clássicas na UFRJ, com ênfase em historiografia antiga. Atua com pesquisa em História Antiga e Ensino de História, com ênfase para a pólis de Esparta no período Clássico, a recepção de Esparta na Contemporaneidade, com a representação do Mundo Antigo em materiais didáticos da Educação Básica, com Educação Antirracista e o uso de Tecnologias Alternativas no Ensino de História, sobretudo, Histórias em Quadrinhos. É Professor Adjunto II da Univassouras, atuando no Curso de Pedagogia (campus Maricá e Saquarema); Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (GHipe/Univassouras); Vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI/Univassouras); Professor de História na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente realiza estágio de Pós-doutorado em Ensino de História no PROFHIST-UEMS. E-mail: lbantim@yahoo.com.br

Luiza Helena Pernambuco de Fraga Rodrigues é doutoranda em Políticas Públicas pelo Instituto de Economia (UFRJ), defesa em 2025. Mestre em Ensino e Ambiente pela UNIAN (2015), Especialista em Direito Público pela UNESA (2007) e graduada em Direito pela UNESA (2006). Atuou como professora de Direito Civil na UCP (2014) e, como professora colaboradora, desde 2017 no Coletivo Negro Luis Gama. No magistério atuou junto às Faculdades Simonsen e, por 10 anos, na UNESA, onde atuou na graduação e na pós-graduação em Direito Tributário. Professora/Tutora no CEDERJ, pela UFRRJ, no curso de Administração de Empresas (2025). É Professora de Direito Civil e Administrativo na Universidade de Vassouras (FUSVE). Professora do Curso de Pós-graduação em Administração de

Empresas na Faculdades Integradas Simonsen. Tem experiência na área de Direito Civil e Administrativo e em Defesa do Consumidor. Advogada atuante a componente da Comissão de Direito Antidiscriminatório da OAB-RJ.

Marcelo dos Santos Garcia Santana é doutor em Direito pelo PPGD Estácio/RJ, concentrado em Direito e Evolução Social, na linha de pesquisa "Direitos Fundamentais e Novos Direitos" (2021), no qual desenvolveu pesquisa relacionada ao tema cidade, território e luta por direitos, com foco no debate prático-teórico sobre o direito à cidade. Mestre em Direito/Teoria do Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos/MG, concentrado em Hermenêutica e Direitos Fundamentais, na linha de pesquisa "pessoa, direito e concretização dos direitos humanos no contexto social e político contemporâneo" (2014). Pós-graduado em Direito Público pela Universidade Estácio de Sá/RJ (2008). Pesquisador do grupo de estudos e pesquisas "Crítica do Direito no Capitalismo", cadastrado no Diretório de Grupos e Pesquisa no CNPq. Coordenador do grupo de estudos e pesquisas "Cidade, território e luta por direitos", na Universidade de Vassouras, Campus Maricá, cadastrado no Diretório de Grupos e Pesquisa no CNPq. Pesquisador do grupo de estudos e pesquisas "Solidarismo prático, acesso à justiça e sustentabilidade", na Universidade de Vassouras, Campus Maricá, cadastrado no Diretório de Grupos e Pesquisa no CNPq. Pesquisador do grupo de estudos e pesquisas "Direito e Política: autoritarismo, liberalismo e mundo digital", na Universidade de Vassouras, Campus Maricá, cadastrado no Diretório de Grupos e Pesquisa no CNPq. Professor do Curso de Graduação em Direito nas disciplinas relacionadas ao Direito Constitucional, com ênfase em Ciência Política, Filosofia Política, Hermenêutica, Processo e Jurisdição Constitucional, além das disciplinas relacionadas ao Direito Internacional, atuando também como docente nos Cursos de

Pós-Graduação nas mesmas áreas do conhecimento (Universidade de Vassouras). Coordenador do Curso de Direito da Universidade de Vassouras, Campus Maricá/RJ. Consultor jurídico. Subsecretário do Gabinete do Prefeito - Prefeitura de Maricá/RJ.

Marco Antônio Pereira Araújo é doutor e mestre em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE/UFRJ. Especialista em Métodos Estatísticos Computacionais e Bacharel em Matemática com Habilitação em Informática pela UFJF. Professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora (IF Sudeste MG). Professor dos cursos de bacharelado em Sistemas de Informação e Engenharia de Software do Centro Universitário Academia (UniAcademia) e da Universidade de Vassouras.

Maria Carolina Carelli de Oliveira é graduada em Direito pela Universidade Candido Mendes (2018), pós-graduada em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Candido Mendes (2022), graduação em Letras-Português pela Universidade Federal Fluminense (2020). Mestranda em Direito pela Universidade Veiga de Almeida. Professora assistente I, em regime integral, do curso de Direito na Universidade de Vassouras – campus Maricá.

Marise Maleck é graduada em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura); Mestre em Biologia Celular e Molecular/ IOC/FIOCRUZ; Doutora em Biologia Celular e Molecular/IOC/FIOCRUZ; e Pós-doutorado em Parasitologia/ Ruhr - Universitat Bochum, Alemanha. Áreas de atuação em ensino: Bioatividade de Produtos Naturais de Plantas; Parasitologia; Educação-Saúde-Ambiente; Biologia celular e molecular; Entomologia e Saúde Pública; Metodologia

Científica; Bioética. Área de atuação em pesquisa: Entomologia e Malacologia de Parasitos e Vetores, com ênfase em insetos de importância em saúde pública (*Aedes aegypti* e *Aedes albopictus*) e agrícola (*Oncopeltus fasciatus*) sob os aspectos de bioatividade e controle alternativo com produtos naturais de plantas; monitoramento populacional; saúde humana e ambiental-educação-sociedade. Servidor Público - Professora concursada do Colégio Pedro II (aposentada em 2006), coordenou a Iniciação à Pesquisa Científica do CP II (2001-2006) com o Projeto Área Verde-1 lugar/II Prêmio Ciências/MEC/Unesco (2005). Foi pesquisadora FIOTEC (Fundação para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico em Saúde) no Laboratório de Diptera/IOC/FIOCRUZ (2003-2011). Pesquisadora Colaboradora no Laboratório de Entomologia Médica e Forense do IOC/FIOCRUZ (2016-atual). Foi Professora Titular da Universidade de Vassouras/RJ (2007-2022), em que exerceu os cargos de Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação; Vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Ciências Ambientais; Pesquisadora e Professora responsável pelo Laboratório de Insetos Vetores, na área de entomologia e malacologia de parasitos e vetores; Coordenadora de Pesquisa (2014-2017). Foi coordenadora de Pesquisa na Faculdade de Ciências Médicas de Maricá (2021-2022). Coordena o Grupo de Pesquisa/CNPq: Produtos Naturais bioativos e vetores de importância médica e agrícola. Coordena o projeto de pesquisa Controle alternativo dos mosquitos do gênero *Aedes*, com ênfase em *Aedes aegypti* através de substâncias naturais de plantas-. REDE ZIKA #1 do Estado do Rio de Janeiro. Foi avaliadora do MEC de cursos de graduação. Biólogo Emérito pelo Conselho Federal de Biologia, 2024.

Rafael Mynssem Brum é Doutor e Mestre em Sistemas Complexos e Física Computacional pela Universidade Federal Fluminense (UFF – 2018 e 2014), com sólida formação em

Física Estatística aplicada a problemas socioeconômicos, sistemas biológicos e transições de fase fora do equilíbrio. Bacharel em Física pela UFF (2012), possui mais de 17 anos de experiência no ensino de Física em diferentes níveis, do ensino médio ao superior. Desde 2019, atua como cientista de dados, desenvolvendo soluções analíticas para projetos nos setores público e privado, com foco em modelagem computacional, análise de dados e apoio à tomada de decisão.

Reinaldo da Silva Guimarães é doutor em Serviço Social pela PUC-Rio (2007); Mestre em Sociologia Pelo IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (2001); Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela PUC-Rio (1998 - 1999), É Professor Adjunto I, na Univassouras. É Professor A, Anhanguera Educacional Participações - Curso de Direito, em São João de Meriti. É Professor da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. É instrutor de Sociologia Criminal e Sociologia da Violência e do Crime pela SESEG RJ - Secretaria de Estado de Segurança do Rio de Janeiro. É Avaliador do INEP/MEC para os atos autorizativo de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso (desde 2018). É Consultor da Comissão de Direito Antidiscriminatório da Seccional do Rio de Janeiro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RJ). É pesquisador do IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros. É Membro Associado da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, desde 2019. É membro do NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, da Univassouras - Maricá (desde 2025). É autor dos livros: “Afrocidadanização: ações afirmativa e trajetórias e vida no Rio de Janeiro”, publicado em 2013, e, “Porque para o negro sim! As Cotas Raciais como instrumento para a Afrocidadanização”, publicado pela Editora Novas Edições Acadêmicas, em 2019.

Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos é mestra em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (PPGEn/UFF), licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Graduada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), e em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP). É Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e atua como Tutora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Sidney Loyola de Sá é doutorando em Computação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Mestrado em Computação pela mesma instituição (UFF, 2022). É especialista em Gestão de Projetos pela Universidade Cândido Mendes (UCAM, 2016) e graduado em Sistemas de Computação pela UFF (2013). Atua como Analista Judiciário com especialidade em Análise de Sistemas no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ) e, anteriormente, foi Analista em Ciência e Tecnologia na Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN). Com sólida trajetória na área de Ciência da Computação, tem ênfase em Sistemas de Informação e interesse em Gestão Ágil de Projetos. Suas áreas de estudo, pesquisa e atuação profissional incluem Aprendizado de Máquina, Processamento de Linguagem Natural, Gestão e Governança de TI, além do Desenvolvimento de Software com Metodologias Ágeis. Como especialista em Gestão de Projetos, coordenou e implementou iniciativas relevantes, como implantação de Service Desk, rede corporativa MPLS, sistemas de GED/Workflow e Fábrica de Software. É Professor Universitário no curso de Engenharia de Software da Universidade de Vassouras – campus Maricá, onde desenvolve pesquisas em técnicas, ferramentas e metodologias

inovadoras para o desenvolvimento de soluções de TI, com foco em qualidade e arquitetura de software.

Ao leitor, fica aqui um convite: permita-se ser instigado, surpreendido e provocado por estas páginas. Cada capítulo é uma porta aberta para o conhecimento, cada reflexão é um chamado para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. Como afirmou Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esta obra é, sem dúvida, uma dessas possibilidades.

Que a leitura deste livro desperte em todos o desejo de continuar pesquisando, questionando e contribuindo para um mundo mais crítico, humano e solidário.

Profa. M. Sc. Denize Luiz Cardim

Professora de História e Mestre em Tecnologia e Processos Educacionais
Diretora Geral da Universidade de Vassouras – Campi Maricá e Saquarema



GHIPE



UNIVASSOURAS
EDITORA